

# TÓPICOS EM EDUCAÇÃO

## Docência, Tecnologias e Inclusão

Organização  
Jader Luís da Silveira



# TÓPICOS EM EDUCAÇÃO

## Docência, Tecnologias e Inclusão

**Organização**  
**Jader Luís da Silveira**



  
**Editora**  
**MultiAtual**

**Volume**  
**3**  
**2021**

© 2021 – Editora MultiAtual

[www.editoramultiatual.com.br](http://www.editoramultiatual.com.br)

editoramultiatual@gmail.com

**Editor Chefe e Organizador:** Jader Luís da Silveira

**Editores e Arte:** Resiane Paula da Silveira

**Capa:** Freepik/MultiAtual

**Revisão:** Respective autores dos artigos

### **Conselho Editorial**

Ma. Heloisa Alves Braga, Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, SEE-MG

Me. Ricardo Ferreira de Sousa, Universidade Federal do Tocantins, UFT

Me. Guilherme de Andrade Ruela, Universidade Federal de Juiz de Fora, UFJF

Esp. Rícael Spirandeli Rocha, Instituto Federal Minas Gerais, IFMG

Ma. Luana Ferreira dos Santos, Universidade Estadual de Santa Cruz, UESC

Me. Guilherme de Andrade Ruela, Universidade Federal de Juiz de Fora, UFJF

Ma. Ana Paula Cota Moreira, Fundação Comunitária Educacional e Cultural de João Monlevade, FUNCEC

Me. Camilla Mariane Menezes Souza, Universidade Federal do Paraná, UFPR

Ma. Jocilene dos Santos Pereira, Universidade Estadual de Santa Cruz, UESC

Esp. Alessandro Moura Costa, Ministério da Defesa - Exército Brasileiro

Ma. Tatiany Michelle Gonçalves da Silva, Secretaria de Estado do Distrito Federal, SEE-DF

Dra. Haiany Aparecida Ferreira, Universidade Federal de Lavras, UFLA

Me. Arthur Lima de Oliveira, Fundação Centro de Ciências e Educação Superior à Distância do Estado do RJ, CECIERJ

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

S587e Silveira, Jader Luís da  
Tópicos em Educação: Docência, Tecnologias e Inclusão - Volume 3 / Jader Luís da Silveira (organizador). – Formiga (MG): Editora MultiAtual, 2021. 166 p. : il.

Formato: PDF  
Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader  
Modo de acesso: World Wide Web  
Inclui bibliografia  
ISBN 978-65-89976-13-4  
DOI: 10.5281/zenodo.5651847

1. Educação. 2. Docência. 3. Tecnologias. 4. Inclusão. I. Silveira, Jader Luís da. II. Título.

CDD: 370  
CDU: 37

*Os artigos, seus conteúdos, textos e contextos que participam da presente obra apresentam responsabilidade de seus autores.*

Downloads podem ser feitos com créditos aos autores. São proibidas as modificações e os fins comerciais.

Proibido plágio e todas as formas de cópias.

Editora MultiAtual  
CNPJ: 35.335.163/0001-00  
Telefone: +55 (37) 99855-6001  
[www.editoramultiatual.com.br](http://www.editoramultiatual.com.br)  
[editoramultiatual@gmail.com](mailto:editoramultiatual@gmail.com)

Formiga - MG

Catálogo Geral: <https://editoras.grupomultiatual.com.br/>



**AUTORES**

**CLEIDE SELMA ALECRIM PEREIRA**

**DÉBORA MARIA BIESEK**

**EDNA MISSENO PIRES**

**FERNANDA DE ANDRADE SANTOS**

**GISELI MONTEIRO GAGLIOTTO**

**ILZA ALVES PACHECO**

**JOSÉ CLÁUDIO ROCHA**

**KLEIDE FERREIRA DE JESUS**

**LUDIMILA EDUARDA HRECZYNSKI DA SILVA**

**MARIA ÂNGELA PEREIRA PEDROSO**

**MARIA HELENA SANTIAGO GOMES**

**MÔNICA FERREIRA PEDROSO**

**PABLO VINICIUS DO NASCIMENTO PINTO**

**POLIANA HRECZYNSKI RIBEIRO**

**RAQUEL LOPES DE OLIVEIRA**

**WANILDA MARIA ALVES CAVALCANTI**

## **APRESENTAÇÃO**

O título da obra “Tópicos em Educação: Docência, Tecnologias e Inclusão - Volume 3” apresenta como eixo comum a Educação, com temas interligados que fazem o processo de ensino-aprendizagem acontecer de forma efetiva e eficaz, abrangendo a docência, as tecnologias e a inclusão.

Assim, a Educação pode e deve ser entendida como um processo em constante movimento, que evolui diariamente com necessidade de participação contínua de todos os envolvidos: os professores, os gestores, os estudantes, os pais e toda a comunidade escolar. A participação de todos proporciona um processo dinâmico, integrador e capaz de mudar uma nação.

Vale ressaltar a participação das práticas docentes para a viabilização do efetivo processo de ensino-aprendizagem, principalmente em tempos de pandemia do novo coronavírus, que fez revolucionar a forma de ensinar, bem como aproximar as tecnologias digitais de comunicação e informação. Se antes da pandemia as tecnologias já eram essenciais para o processo pedagógico, hoje são ferramentas essenciais para docentes e discentes.

Tudo isso ainda com a missão de promover a inclusão, seja ela digital, social, cultural, bem como de alunos integrantes da Educação Especial e Inclusiva. Promover a inclusão mais do que nunca é fator importante, de alto impacto e essencial para a Educação que transforma, que muda vidas e leva a melhoria de um país como um todo.

Os conteúdos apresentam considerações pertinentes sobre os temas abordados diante o meio de pesquisa e/ou objeto de estudo. Desta forma, esta publicação tem como um dos objetivos, garantir a reunião e visibilidade destes conteúdos científicos por meio de um canal de comunicação preferível de muitos leitores.

Este e-book conta com trabalhos científicos da área de Educação, aliados às temáticas das práticas ligadas a a inovação e aspectos que buscam contabilizar com as contribuições de diversos autores. É possível verificar a utilização das metodologias de pesquisa aplicadas, assim como uma variedade de objetos de estudo.

## SUMÁRIO

|                                                                                                                                                                                                                                                                                |            |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| <b>Capítulo 1</b><br>A VISÃO DE FONOAUDIÓLOGOS SOBRE DIFICULDADES E<br>POSSIBILIDADES DOS PROFESSORES QUE ATUAM/ATUARAM COM<br>ALUNOS SURDOS DO ENSINO SUPERIOR<br><b>Pablo Vinicius do Nascimento Pinto; Wanilda Maria Alves Cavalcanti</b>                                   | <b>9</b>   |
| <b>Capítulo 2</b><br>A EVASÃO ESCOLAR E A REALIDADE BRASILEIRA: CAUSAS E<br>CONSEQUÊNCIAS<br><b>Maria Helena Santiago Gomes</b>                                                                                                                                                | <b>30</b>  |
| <b>Capítulo 3</b><br>O DESENHO INFANTIL PARA O DESENVOLVIMENTO DA CRIAÇÃO E<br>DA IMAGINAÇÃO: CONTRIBUIÇÕES DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-<br>CULTURAL<br><b>Poliana Hreczynski Ribeiro; Ludimila Eduarda Hreczynski da Silva</b>                                                    | <b>43</b>  |
| <b>Capítulo 4</b><br>EDUCAÇÃO DO/NO CAMPO: A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS COMO<br>PROPOSTA PEDAGÓGICA DE VALORIZAÇÃO DA MEMÓRIA E DA<br>LUTA DA POPULAÇÃO CAMPONESA<br><b>Mônica Ferreira Pedroso; Kleide Ferreira de Jesus; Maria Ângela<br/>Pereira Pedroso; Ilza Alves Pacheco</b> | <b>55</b>  |
| <b>Capítulo 5</b><br>A EDUCAÇÃO UNIVERSITÁRIA: O SOFRIMENTO PSÍQUICO DE<br>ACADÊMICOS<br><b>Débora Maria Biesek; Giseli Monteiro Gagliotto</b>                                                                                                                                 | <b>69</b>  |
| <b>Capítulo 6</b><br>DESAFIOS AO SÉCULO XXI: COMO FORMAR PESSOAS PARA A<br>SOCIEDADE 5.0<br><b>José Cláudio Rocha</b>                                                                                                                                                          | <b>81</b>  |
| <b>Capítulo 7</b><br>INTERPRETE DE LIBRAS EM TRABALHO HOME OFFICE: PRÁTICAS<br>DE APRENDIZAGEM BILÍNGUE NA COZINHA COM ALUNO SURDO, DO<br>ENSINO FUNDAMENTAL, DURANTE O PRIMEIRO SEMESTRE DE 2021<br><b>Raquel Lopes de Oliveira; Edna Misseno Pires</b>                       | <b>97</b>  |
| <b>Capítulo 8</b><br>EVASÃO ESCOLAR: ENTENDENDO AS CAUSAS E CONSEQUÊNCIAS<br>NA ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO DUQUE<br>DE CAXIAS, EM PORTO VELHO - RO<br><b>Maria Helena Santiago Gomes</b>                                                                    | <b>115</b> |

|                                                                                                                                                                                  |            |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| <b>Capítulo 9</b><br><b>LITERATURA PARA ALÉM DOS MUROS DA ESCOLA: UM OLHAR SOBRE A LEITURA DE BEST-SELLER</b><br><b>Fernanda de Andrade Santos; Cleide Selma Alecrim Pereira</b> | <b>125</b> |
| <b>Capítulo 10</b><br><b>NEUROEDUCAÇÃO: UM OLHAR ACERCA DO ESTUDO DA NEUROCIÊNCIA APLICADA À EDUCAÇÃO</b><br><b>Fernanda de Andrade Santos</b>                                   | <b>144</b> |
| <b>Biografias</b><br><b>CURRÍCULOS DOS AUTORES</b>                                                                                                                               | <b>161</b> |

Capítulo 1

**A VISÃO DE  
FONOAUDIÓLOGOS SOBRE  
DIFICULDADES E  
POSSIBILIDADES DOS  
PROFESSORES QUE  
ATUAM/ATUARAM COM  
ALUNOS SURDOS DO ENSINO  
SUPERIOR**

**Pablo Vinicius do Nascimento Pinto  
Wanilda Maria Alves Cavalcanti**

## **A VISÃO DE FONOAUDIÓLOGOS SOBRE DIFICULDADES E POSSIBILIDADES DOS PROFESSORES QUE ATUAM/ATUARAM COM ALUNOS SURDOS DO ENSINO SUPERIOR**

**The view of the speech therapists on difficulties and possibilities of teachers  
who work/act with deaf students in higher education**

**Pablo Vinicius do Nascimento Pinto<sup>1</sup>**

*Graduado em Fonoaudiologia pela Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP) (2020). Atualmente é Residente no Programa Multiprofissional em Saúde do Idoso no Instituto de Medicina Integral Professor Fernando Figueira (IMIP), é pós-graduando em Motricidade Orofacial pelo Centro de Especialização em Fonoaudiologia Clínica (CEFAC) e Membro da Diretoria Executiva Nacional dos Estudantes de Fonoaudiologia (DENEFONO), estando na Coordenação de Políticas de Saúde. Atuando com Disfagia na área de Fonoaudiologia Hospitalar.*

**Wanilda Maria Alves Cavalcanti<sup>2</sup>**

*Professora assistente III da Universidade Católica de Pernambuco, graduação em Letras Neolatinas pela Faculdade Frassinetti do Recife (FAFIRE) (1979); Formação e Licenciatura Em Psicologia pela Faculdade Frassinetti do Recife (1983), graduação em Pedagogia - Hab. Supervisão Escolar pela Faculdade Frassinetti do Recife (1981). Especialista em Fonoaudiologia (UNICAP), Especialista em Educação Especial (UFPE). Doutorado em Salud y Familia - Universidad de Deusto/Espanha (2003). Pós Doutorado (2016/2017) Universidade Federal da Paraíba. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação Especial, atuando principalmente nos seguintes temas: inclusão, surdez, surdocegueira, cegueira, Libras, aquisição da linguagem e comunicação.*

---

<sup>1</sup> Graduado, pabloviniciusdonp@gmail.com

<sup>2</sup> Doutora, Universidade Católica de Pernambuco, wanildamaria@yahoo.com

## Resumo

A Fonoaudiologia desde seus primórdios, no nosso país, vem trabalhando com a educação de surdos. Nessa pesquisa que realizamos foi possível trazer questões que foram sendo construídas ao longo de mais de meio século, até a atualidade. Nessa ocasião, o modelo bilíngue de educação de surdos se impõe como sendo aquele que pode atender melhor as necessidades do surdo. O objetivo dessa pesquisa foi analisar dificuldades encontradas por professores de uma Instituição de Ensino Superior (IES), que ensinam/ensinaram alunos surdos, através da visão de fonoaudiólogos, visando sugerir propostas que possam ajudar na sua superação. Para esse trabalho nos apoiamos em autores como Rocha, Koslowski, Gesueli, Didier, Nascimento e Moura, Lacerda e Mantelatto, Cavalcanti, Rocha *et.al*, Bardin, Deslandes, dentre outros. Adotamos como metodologia a pesquisa qualitativa, uma vez que ela busca considerar a parte subjetiva do problema, ou seja, é capaz de identificar e analisar dados que não podem ser enumerados. A pesquisa contou com sete docentes que trabalharam/trabalham com estudantes surdos matriculados na IES, selecionada como local da pesquisa. Os participantes responderam a uma entrevista semiestruturada contendo dez perguntas. Esperamos que essa pesquisa possa trazer contribuições para melhorar a atuação do professor universitário, na medida em que identificarmos dificuldades que poderão ser trabalhadas pelo fonoaudiólogo que procurará ajudá-los na sua superação, e, conseqüentemente, facilitando a aquisição do conhecimento pelo surdo nas Instituições de Ensino Superior.

**Palavras-chave:** Fonoaudiologia Educacional, Dificuldades, Surdo, Professor universitário.

## ABSTRACT

The Speech Therapy since its beginnings, in our country, has been working with deaf education. In this research we conducted, it was possible to bring issues that have been built over more than half a century, until today. At this time, the bilingual model of deaf education is imposed as the one that can best meet the needs of the deaf. The objective of this research was to analyze the difficulties encountered by teachers of a Higher Education Institution (HEI), who teach / taught deaf students, through the vision of speech therapists, aiming to suggest proposals that may help in overcoming them. For this work we supported ourselves in authors such as Rocha, Koslowski, Gesueli, Didier, Nascimento and Moura, Lacerda and Mantelatto, Cavalcanti, Rocha *et.al*, Bardin, Deslandes, among others. We adopted qualitative research as our methodology, since it seeks to consider the subjective part of the problem, that is, it is able to identify and analyze data that cannot be enumerated. The research included seven teachers who worked/work with deaf students enrolled in the HEI, selected as the research site. The participants answered a semi-structured interview containing ten questions. We hope that this research can bring contributions to improve the performance of the university teacher, as we identify difficulties that can be worked by the speech therapist who will try to help them in overcoming them, and consequently, facilitating the acquisition of knowledge by the deaf in Higher Education Institutions.

**Keywords:** Educational Speech Therapy, Difficulties, Deaf, University professor.

## Introdução

No Brasil, até o final do século XIX, a Fonoaudiologia não apresentou ações vinculadas à educação. Dentre os anos de 1910 e 1940, identificamos as primeiras ações dentro da área educacional em consonância com a área médica, buscando padronizar a língua aceita para a sociedade da época. O fonoaudiólogo era conhecido como Logopedista, cuja atuação, inicialmente, buscava corrigir a fala de imigrantes nacionais e estrangeiros que viajavam para o Sul e Sudeste do país, destacando São Paulo como o estado que mais recebeu esses grupos de imigrantes (DIDIER, 2017).

A fala do povo nordestino era considerada, naquela ocasião, como uma variação dialetal da região, resultado da falta de escolaridade desse povo, não dando espaço à norma culta, como consequência de condições econômicas precárias que a população vivia, ou seja, era uma fala desprestigiada (DIDIER, 2001).

Assim como foi trabalhado em São Paulo e em outros estados do Sul e Sudeste do Brasil, a Fonoaudiologia, em Pernambuco, buscou também a higienização contra doenças, vícios e promiscuidades na língua. Nessa mesma época, Lacerda e Mantelatto (2000) afirmam que desde os seus primórdios, a Fonoaudiologia esteve também envolvida com questões da surdez, e, em vista disso, o interesse dessa pesquisa surgiu, através da minha vivência em dois anos consecutivos fazendo parte do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), pesquisando na área da Fonoaudiologia Educacional com ênfase em Audiologia Educacional.

Faz-se necessário trazer um breve relato das filosofias educacionais para surdos. Tais filosofias foram adotadas mundialmente sem do que a primeira definição ocorreu após o II Congresso de Milão que adotou o oralismo como a filosofia que melhor ajudaria o surdo a integrar-se na sociedade. O oralismo é caracterizado, segundo Goldfeld (1998), pela busca da oralidade como forma única de comunicação. O surdo necessita aprender a língua oral de seu país acrescentando que as línguas de sinais são prejudiciais aos surdos, uma vez que ele poderia perder o interesse pela língua oral.

Diante das dificuldades apresentadas pela filosofia oralista para que seus usuários, os alunos surdos, pudessem se comunicar com os ouvintes, surgiu na década de 60, nos Estados Unidos, a filosofia - comunicação total. Essa filosofia lança mão de diversos recursos para facilitar a comunicação do surdo, sendo o bimodalismo a principal proposta, que é a utilização concomitante das duas línguas orais e de sinais, o que foi chamado de bimodalismo. Além dessa posição era possível empregar o *pidgin*, *cued speech*, português sinalizado, alfabeto datilológico, escrita, entre outras formas de comunicação, objetivando atingir a oralidade.

Por último, temos a filosofia bilíngue, que segundo Kozlowski (2000), é um enfoque educacional orientado para a educação de surdos brasileiros usuários naturais da língua brasileira de sinais (Libras) como primeira língua (L1). No entanto, a perspectiva bilíngue determina que o emprego da Libras não substitui o uso de Língua Portuguesa, preferencialmente escrita, o que foi apontado artigo 4º - parágrafo único da Lei 10.436\02.

O trabalho que ora desenvolvemos, advém dos resultados da monografia de conclusão do curso de Fonoaudiologia e teve como principal objetivo: analisar dificuldades encontradas por professores de uma Instituição de Ensino Superior (IES), que ensinam/ensinaram alunos surdos, através da visão de fonoaudiólogos que podem sugerir propostas que possam ajudar na sua superação.

Para esse fim, buscamos, coletar dados a partir dos depoimentos dos professores do ensino superior que atuaram e/ou atuam com estudantes surdos matriculados nos diversos cursos, que nos permitam identificar problemas que dificultam a atuação desses profissionais.

Como pretendíamos realizar pesquisa de campo, esse estudo foi submetido ao Comitê de Ética da Universidade Católica de Pernambuco, obtendo aprovação, através do Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE) 35339920.3.0000.5206.

### **As propostas teóricas que orientaram a pesquisa**

Como citado anteriormente, a Fonoaudiologia desde o seu início se mostrou entrelaçada com a educação, e o que para nós merece destaque é o retorno às origens dessa ciência com a educação de surdos.

Faz-se necessário que compreendamos a definição de surdez, e para isso adotamos a definição proposta pelo Ministério da Educação (MEC) no ano de 2006 que diz: “a surdez consiste na perda maior ou menor da percepção normal dos sons”.

Sob o aspecto da interferência na aquisição da linguagem e da fala, o déficit auditivo pode ser definido como perda média em decibéis, na zona conversacional nas frequências de 500 – 1000 – 2000 hertz, para o melhor ouvido. Para compreensão de perdas auditivas maiores, acrescentamos a fala de Lopes, Munhoz e Bozza (2015) em que descrevem a perda severa como a que se consegue ouvir palavras em voz gritada próximo à melhor orelha em intensidades entre 71 a 90 dB nas frequências de 500 – 1000 – 2000 hertz, já na perda profunda incapaz de ouvir e entender mesmo em voz gritada na melhor orelha em intensidades  $\leq 91$  dB nas frequências de 500 – 1000 – 2000 hertz, que em sua maioria encontram-se ausentes nos exames audiológicos, dificultando a aquisição da linguagem oral.

A participação da Fonoaudiologia na área educacional, segundo Santana e Soltosky (2014), torna-se necessária pela presença de questões linguísticas e de aprendizagem, que demandam reflexões e ações a partir de um conhecimento específico, uma vez que segundo a cartilha denominada “Contribuição da Fonoaudiologia para o SUS” do Conselho Federal de Fonoaudiologia, (2015, p 05) diz que em âmbito educacional, o fonoaudiólogo deve colaborar no processo de ensino- aprendizagem por meio de programas educacionais de aprimoramento das situações de comunicação oral e escrita em Língua Portuguesa, e, também por meio da Libras, como meios para reduzir os problemas de aprendizagem.

A educação de surdos, segundo nos mostra Rocha *et.al* (2016), que aconteceram várias mudanças ao longo dos anos, havendo migração de um modelo segregacionista para uma abordagem integracionista e desde o final do século passado para o modelo inclusivo. Outrossim, para que houvesse essa mudança, os autores acima mencionados (2016) nos dizem que houve marginalização das pessoas surdas, principalmente usuárias de Libras, que foram fortemente marcadas ao longo da história por políticas que pouco levavam em conta as diferenças linguísticas desses sujeitos.

Rocha *et.al* (2016), nos trazem dados do censo do ano de 2010, do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) na Educação Superior, quantificando as pessoas com deficiência auditiva e surdas no grupo de pessoas público-alvo da Educação Especial (PPAEE), que percentualmente equivalem a 29,36%. Outro dado importante para se enfatizar, no Brasil, é que as pessoas surdas e com deficiência auditiva representam paridade na educação privada e pública no nível superior, não quantitativamente, mas, sim em frequência relativa, demonstrando assim que a Educação Superior pública tem adotado medidas para possibilitar que o público dessa modalidade chegue aos ambientes acadêmicos.

Tratando-se de ensino superior, devemos lembrar que há uma quantidade bastante limitada de estudos que contribuam para uma nova postura desses profissionais frente às dificuldades e possibilidades demandadas pela presença de estudantes surdos nesse nível de ensino.

Para tanto, é fundamental que existam esses profissionais nas equipes de apoio pedagógico, como nos dizem Santana e Soltosky (2014). As autoras (2014) ainda enfatizam a necessidade de fonoaudiólogos durante o processo do vestibular para alunos que requerem vestibular especial, por possuírem diagnóstico de dislexia, surdez, etc.

Nesse contexto, o fonoaudiólogo poderá criar estratégias e discutir condições para o aluno surdo universitário diante de dificuldades de linguagem que possam apresentar. A participação do fonoaudiólogo também é de grande importância junto aos professores, pois tais trabalhos possibilitarão uma mudança de hábitos inadequados que possam ser prejudiciais à atuação do professor, como por exemplo, o uso incorreto da voz.

Para Coelho (2017), o profissional de Fonoaudiologia deve ir além de apenas prevenir distúrbios. O profissional da comunicação também deve participar dos problemas e soluções da comunidade docente e discente, tendo como objetivo prestar assistência em vista da redução dos riscos de doença e o acesso universal e com equidade diante da promoção, proteção e recuperação da saúde, obtendo assim, melhoria de qualidade de vida.

Não se tratam apenas de ações voltadas para o professor, mas o fonoaudiólogo pode apoiá-lo para melhorar sua comunicação com o estudante surdo seja oral/escrita, empregando a Libras como mediação para a aprendizagem da língua portuguesa.

O profissional de Fonoaudiologia tem conhecimento teórico e prático sobre os processos de aquisição de linguagem e seus distúrbios. A Libras por se tratar de uma língua, reconhecida pela Lei 10.436/02 além de orientar no capítulo 4º, o ensino obrigatório dessa língua, nos cursos de formação em Educação Especial, Fonoaudiologia e Licenciaturas, no seu parágrafo único determina que” A Língua Brasileira de Sinais - Libras não poderá substituir a modalidade escrita da língua portuguesa”.

Através do Decreto 5.626/05, consta que essa língua deve ser inserida obrigatoriamente, nesses cursos citados acima. De acordo com Dias Junior e Cavalcanti (2019) a Libras se constitui como sua língua natural e a Língua Portuguesa (LP) na sua modalidade escrita é a língua com a qual vão se comunicar com o mundo ouvinte, uma vez que vivenciam uma situação bilíngue.

Pereira (2000) traz características sobre a linguagem e surdez, a língua de sinais no Brasil, assim como em todos os países é produzida com as mãos, embora o movimento do corpo e da face tenha grandes contribuições e diferentes funções, por se tratar de uma língua gestual-visual, uma vez que a Libras também está atrelada aos movimentos corporais e expressões faciais. Segundo Quadros e Karnopp (2004), as línguas de sinais contêm os mesmos princípios estruturais que as línguas orais, apresentando na sua estrutura os mesmos sistemas linguísticos dessas línguas orais.

A introdução da Libras como disciplina curricular no Ensino Superior trouxe mais do que o ensino de uma língua, pois há a necessidade de que todos os envolvidos nessa aprendizagem compreendam as especificidades do Surdo, não apenas com relação à sua língua, mas também com relação à sua cultura e forma de estar na sociedade.(MOURA e HARRISON, 2010).

Ao tratarmos das dificuldades dos professores de ensino superior que lecionam ou lecionaram para alunos surdos e as possibilidades de superação na

visão dos fonoaudiólogos, trazemos como achado principal, a monografia de Rocha (2014).

O tema tratado nessa pesquisa era do meu interesse, pois já havia pensado no que poderia fazer, trazendo como benefício para o aluno surdo participante de turmas inclusivas no Ensino Superior.

Nesse estudo feito com professores da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) trás uma pesquisa com nove (09) participantes que são professores de ensino superior e lecionam para alunos surdos, tendo como objetivo analisar a inclusão desses estudantes.

Os participantes dessa pesquisa apontaram como dificuldade a grande quantidade de alunos em sala de aula, uma vez que não há restrições no que se refere ao quantitativo de alunos em sala de aula, quando há um aluno surdo.

Outras dificuldades apontadas foram:

- 1- Possibilidade de transmitir conhecimentos necessários para o aprendizado do aluno surdo;
- 2- Manter a atenção do aluno surdo durante a aula;
- 3- Receptividade do aluno surdo;
- 4- O modo que o aluno surdo reage em relação as suas próprias dificuldades;

Sabemos que a grande maioria dos fonoaudiólogos não é usuário da Libras, e, muito menos a filosofia que norteia os investimentos educacionais que devem ser feitos , trazendo o bilinguismo , adotado no Brasil e na maioria dos países do mundo, como principal condição para que de acordo com a Lei 10.436 /02 e o Decreto 5.626/05 orientam os trabalhos educacionais.

De acordo com a filosofia bilíngue adotada no Brasil não há proibição da comunicação oral por surdos, embora, haja a recomendação para o uso da Libras como primeira língua e a Língua Portuguesa preferencialmente escrita, para os estudantes surdos, como segunda língua. Segundo Svartholm (2014), na Suécia, atualmente, pessoas que possuem implante coclear e/ou aparelho de amplificação sonora individual são orientadas para aprender Libras mesmo que sejam educadas na perspectiva oralista, para se comunicar com seus pares.

As fonoaudiólogas Giammelaro, Gesueli e Silva (2013), informam que a abordagem bilíngue considera o canal viso-gestual fundamental para a aquisição de linguagem do surdo e, ainda, contrapõe-se à Comunicação Total ao preservar um espaço efetivo para a língua de sinais no trabalho educacional, defendendo a ideia de que cada uma das línguas apresentadas ao surdo deve manter suas características próprias.

Segundo a educação bilíngue para surdos e tendo em vista o ponto central do nosso estudo, devemos trazer alguns aspectos da inclusão dos surdos dentro das universidades, e um estudo feito por Moura e Harrison (2010), traz alguns pontos que passaremos a explicitar a seguir.

A partir do momento que há um aluno surdo em sala inclusiva, caso o professor não seja bilíngue, e por esse motivo conte com a presença do TILSP começa a existir uma dependência desses últimos (Tradutor/intérprete de Libras e Língua Portuguesa - TILSP) no caso de alunos ouvintes e Surdos na mesma sala, segundo Moura e Harrison (2010), o que acontece é a integração maior entre eles do que com os alunos ouvintes, o que é perfeitamente natural.

Também corroboramos com o pensamento de Santana (2016) quando nos diz que as políticas educacionais para surdos, no Brasil, têm ampliado o encaminhamento para fornecer assistência ao surdo bilíngue e/ou oralizado, através de ações conjuntas da equipe multiprofissional. Outrossim, essa autora salienta que, infelizmente, o surdo universitário tem ingressado no Ensino Superior com dificuldades no que tange a língua portuguesa na modalidade escrita e de um modo geral em outras áreas por problemas de avaliação que muitos professores parecem dirigir atividades diferenciadas ao surdo sendo mais condescendentes com esses alunos no momento da correção.

A dificuldade apresentada pelo surdo pode ser motivada também pela formação do professor que parece desconhecer as características linguísticas desse aluno, prejudicando o rendimento desses alunos em sala de aula, pois de acordo com a autora (2016), de um modo geral, aponta dificuldades relacionadas à didática dos professores, dificuldade de produção e interpretação textual de gêneros secundários e a falta de TILSP nas salas de aula.

Finalizando este diálogo entre teóricos, optamos em trazer a fala de Nascimento e Nascimento (2014) que fizeram uma pesquisa qualitativa bibliográfica abordando os aspectos dos surdos dentro do meio acadêmico, tendo como enfoque a importância de discutir melhores formas de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais no ensino superior para garantir o direito de uma educação com qualidade para todos.

Portanto, tendo como propósito tentar contribuir para o melhor desempenho de professores de IES, e conseqüentemente, de estudantes surdos nesse nível de estudos, esperamos identificar algumas posições que podem ser modificadas na medida em que haja um movimento motivador para alunos surdos e professores no sentido de se capacitarem devidamente para o trabalho nessa função. Esse é o principal motivo de buscar conhecer mais de perto a realidade de professores de uma instituição de ensino superior da cidade do Recife.

### **Metodologia**

A nossa opção para este trabalho foi a pesquisa qualitativa que, segundo Deslandes (2004), não se baseia no critério numérico para poder garantir sua representatividade. A pesquisa qualitativa busca considerar a parte subjetiva do problema, ou seja, ela é capaz de identificar e analisar dados que não podem ser enumerados. Os pesquisadores que utilizam os métodos qualitativos, segundo Silveira e Córdova (2009), buscam explicar o(s) motivos(s) das coisas, exibindo o que convém ser feito, mas não quantificam os valores e as trocas simbólicas nem se submetem à prova de fatos, pois os dados analisados são não métricos (suscitados e de interação) e se valem de diferentes abordagens.

Tivemos como participantes da pesquisa 07 (sete) professores da UNICAP que ensinam ou ensinaram para alunos surdos e foi0se aplicado um questionário com 10 (dez) questões. Para tanto, fez-se necessário envio do projeto para o Comitê de Ética da UNICAP. Após a avaliação e conseqüente autorização desse Comitê, realizamos um levantamento de professores que atuaram ou atuam juntos a alunos surdos na instituição onde se realizou a pesquisa, ocorrendo em seguida o contato com os voluntários sobre a participação de cada um na pesquisa com a finalidade de combinar horário e local para a realização da entrevista.

A análise dos dados, reunidos do relato dos entrevistados, foi inspirada em Bardin (2011) e sua análise de conteúdo, construindo as categorias a partir da pré-análise, exploração do material, tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.

### **Análise e discussão dos resultados**

Ao recolhermos os dados sobre os professores, entre os sete participantes desta da pesquisa, seis são do sexo feminino e um é do sexo masculino, sendo ele P3.

Referentes à formação, dos sete participantes, quatro têm a formação em Fonoaudiologia, um tem formação em Letras, outro em Arquitetura e o sétimo formado em Direito.

Para finalizar, na pergunta feita sobre o tempo de atuação docente, quatro sujeitos relatam ter formação superior a dez anos, sendo três desses sujeitos com atuação docente superior a 30 anos e por fim, há três docentes com o tempo de atuação em salas de Ensino Superior menor a dez anos.

Segue abaixo o recorte de algumas das 05 (cinco) questões aplicadas aos professores entrevistados e inspiradas em Rocha (2014):

1. Teve alguma formação e/ou capacitação em educação especial/inclusiva?

#### **Quadro 1 – Respostas de dados dos professores referentes a formação e/ou capacitação em educação especial/inclusiva**

| <b>FORMAÇÃO OU CAPACITAÇÃO</b> | <b>PROFESSORES</b>  |
|--------------------------------|---------------------|
| Cursaram                       | P2 e P3             |
| Não cursaram                   | P1, P4, P5, P6 e P7 |

É possível notar que apenas dois dos entrevistados com capacitação e/ou formação em educação especial/inclusiva. Os demais entrevistados relatam não possuir tal certificação. Ao longo da entrevista, abordam como têm feito suas aulas, sendo o tempo de atuação docente, o pilar para traçar estratégias que ajudam na superação das barreiras encontradas desde o início, principalmente pelo auxílio de tradutores/intérpretes de Libras (TILSP). Em vista disso, corroboramos quando

Santa (2016) no diz que: “A dificuldade apresentada pelo surdo pode ser motivada pela formação do professor que parece desconhecer as características linguísticas desse aluno, prejudicando o rendimento do mesmo em sala de aula”.

**2. Teve alguma formação e/ou capacitação em Libras?**

**Quadro 2 – Respostas de dados dos professores referentes à formação e/ou capacitação em Libras**

| FORMAÇÃO EM LIBRAS | PROFESSORES     |
|--------------------|-----------------|
| Sim, tivemos       | P2, P3, P4 e P7 |
| Não, tivemos       | P1, P5, P6      |

Dentre os achados, é válido salientar dois pontos, a saber: o primeiro é o fato de P2 ter a graduação em Letras/Libras, tendo proficiência nessa língua o que certamente a distingue dos demais facilitando a comunicação e a transmissão do conhecimento para esse aluno surdo. O segundo ponto que vale ser destacado, é que P4 nos diz que não tem formação em Libras, embora na questão seguinte, relate que há um tempo fez um curso de Libras e começou a esquecer do léxico, pela falta de uso da língua. Os demais não têm a formação e/ou capacitação em Libras e para o seu trabalho com os surdos são auxiliados por TILSP. Alguns comentaram (P1, P5 e P6) que às vezes no contato com esses alunos usam figuras e escrita.

**3. Você consegue se comunicar com o aluno surdo? Em caso positivo como tem feito?**

**Quadro 3 – Respostas dos professores entrevistados sobre sua comunicação nas aulas com os estudantes surdos.**

| Nº | CATEGORIA                                | PROFESSORES | OBS                                        |
|----|------------------------------------------|-------------|--------------------------------------------|
| 01 | Sim. Se o surdo fizer leitura orofacial. | P1, P4 e P5 |                                            |
| 02 | Sim, em Libras                           | P2, P7      | P7 diz fazer uso da Libras com limitações. |
| 03 | Sim, mas nas aulas conto com             | P3          |                                            |

|           |                                  |    |  |
|-----------|----------------------------------|----|--|
|           | o tradutor/intérprete de Libras. |    |  |
| <b>04</b> | Escrita e uso de figuras.        | P6 |  |

Observamos pelas respostas que apenas um dos professores, P2, consegue se comunicar com o surdo, em todos os momentos. Os demais podem fazê-lo se o estudante surdo for capaz de realizar a leitura orofacial e/ou tiverem o apoio do TILSP, além do uso da escrita, figuras ou os TILSP para que haja a comunicação. De acordo com teóricos deste trabalho esta é a realidade da grande maioria dos professores do Ensino Superior que não tiveram na sua formação inicial e/ou continuada, o ensino da Libras para uma comunicação fluente com esse aluno surdo, ou conheçam as necessidades do surdo, embora P3 e P4 tenham feito cursos.

4. Sente-se preparado para trabalhar com alunos surdos? Sim? Não? Por quê?  
( ) Sim ( ) Não

**Quadro 4 – Respostas sobre como avaliam sua preparação para trabalhar com estudantes surdos**

| Nº       | CATEGORIAS                                                                                                                                             | PROFESSORES | OBS |
|----------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------|-----|
| <b>1</b> | Poderia trabalhar com surdos, em parte, pois sempre procurei incluí-los. No entanto, se tiver um TILSP, ou os surdos forem oralizados, facilita muito. | P1, P4      |     |
| <b>2</b> | Sim, preparado, pelas vivências pessoais e profissionais, embora ainda tenha necessidade do TILSP, nas aulas.                                          | P3, P6, P7  |     |
| <b>3</b> | Sim, me sinto totalmente, preparada pelas vivências pessoais e profissionais que                                                                       | P2          |     |

|   |                                                                        |    |  |
|---|------------------------------------------------------------------------|----|--|
|   | me ajudam a compreendê-lo.                                             |    |  |
| 4 | Não me sinto preparada, pois, nunca fiz nenhuma capacitação para isso. | P5 |  |

As respostas dessa questão nos mostra que temos apenas P2 que se considera totalmente preparada para atuar junto aos estudantes surdos, por ser fonoaudióloga, uma vez que desde a formação inicial, teve contato com o tema da educação de surdos, pois participou de cursos de bastante sólidos. É fluente em Libras. Vale acrescentar que ao responder a pergunta os dados referentes à formação, do total de 7 entrevistados 4 são fonoaudiólogos o que lhes permitiram pela existência de disciplinas obrigatórias, uma boa base teórica, na formação inicial.

Nota-se que pelo menos o olhar inclusivo ajuda na melhoria da autoestima desse estudante o que pode motivá-lo para os estudos. Era de se esperar que alunos do Ensino Superior tivessem um bom domínio da língua portuguesa, o que não ocorria com a maioria deles.

#### 5. Como você percebe a inclusão dos alunos surdos na sua turma?

---

### Respostas dos professores entrevistados sobre a inclusão de alunos surdos em sua turma.

Para finalizar nossas discussões, percebemos que dentro das respostas, os professores falam sobre a importância da inclusão dos alunos surdos em suas turmas, pois gera receptividade e colaboração com os demais alunos ouvintes e muitas vezes a busca dos demais alunos para aprender Libras.

Podemos também enfatizar o relato de um dos entrevistados que afirmou que seus alunos surdos eram oralizados, algo que facilitou a inclusão com os demais alunos ouvintes. Os colegas ouvintes, geralmente são muito solidários e muitas vezes servem de agentes comunicadores entre o aluno surdo e o professor, como afirmou outro participante da pesquisa, que os alunos ouvintes buscam ficar

disponíveis para ajudar o aluno surdo, na busca que eles, alunos surdos, ganhem em desenvolvimento e autonomia.

Observamos que nessa resposta, os professores se posicionaram positivamente sobre a inclusão de alunos surdos nas salas e/ou cursos, independente da formação que tiveram e da disciplina(s) que ensinam.

Por termos vivenciado o período de pandemia do novo Corona vírus tornou-se impossível fazer o contato e entrevistar professores, presencialmente. Diante desse motivo, todos os convites e as entrevistas foram realizadas remotamente.

Diante dessas respostas nos pareceu que a formação em Fonoaudiologia oferece melhores condições na formação inicial para trabalhar com os alunos surdos, que outras graduações. O número de disciplinas voltadas para esse tema é um pouco maior e parecem despertar o maior interesse dos alunos do curso. Coincidentemente, a maioria dos professores que atuam nas aulas das quais constam alunos surdos tem formação em Fonoaudiologia, o que parece ter ajudado na análise das dificuldades que eles apresentaram.

Como alternativas para minimizar os efeitos dessas dificuldades podemos propor oficinas rodas de conversa, *lives* para os professores tendo em vista o preenchimento de lacunas de sua formação inicial, especialmente no que se refere às características das necessidades dos surdos, como também ajuda no trabalho com a Língua Portuguesa como L2, a Libras como mediação para uma melhor compreensão do texto abordado o que provavelmente não foi contemplada na sua formação e de questões relacionadas com a comunicação seja escrita ou oral.

## **Conclusões**

Os achados trazidos pelos professores os colocam diante de uma realidade que marca dificuldades no tocante à comunicação e interação com os alunos surdos, uma vez que o domínio da Libras, ainda é raro dentre os professores. No entanto, nesse estudo alguns dos professores relatam ter feito curso de Libras, mas por conta da falta de uso, têm perdido o léxico. Apenas um deles, afirma que além de ser fluente nessa língua, tem condições de atuar junto a esse estudante em todos os momentos, pelo seu conhecimento das especificidades do surdo.

Apesar de não existir uma comunicação direta, pois poucos são os surdos universitários que se comunicam oralmente, o acolhimento deles pela maioria dos entrevistados, é muito bom, uma vez que procuram incluí-los no grupo maior de alunos, não apenas socialmente, mas ajudando-os na aquisição do conhecimento. Esse posicionamento constitui-se um grande mobilizador de suas ações, mesmo sabendo que em algumas delas, não obtenha o sucesso esperado, mesmo contando com a presença do tradutor/intérprete de Libras e Língua Portuguesa (TILSP).

As relações com o TILSP se constituem de significativa valia para que a interação entre esses dois profissionais possa resultar em um dado da maior importância para o bom andamento da aprendizagem em sala de aula. Apesar desse destaque para tal importância, um desses profissionais afirma não ter conhecimento de que seria importante repassar o planejamento de aula para o TILSP antes que a mesma seja ministrada. São ações pontuais, mas que tem um efeito significativo no bom andamento das ações no cotidiano das aulas destacando o desconhecimento em torno de ações que são fundamentais para a aprendizagem do surdo.

É importante salientar ainda que a maioria dos professores não considera que há efetividade na aprendizagem de muitos surdos, dito por uns que é motivada pela fraca preparação nos anos anteriores que não possibilitou uma boa base e desse modo a dificuldade somente se acentua, com o que concordamos. Essa constatação é referida por outros profissionais e objeto de pesquisas a fim de buscar reverter, quem sabe, em médio prazo tal situação. Essa constatação representa uma enorme lacuna na vida e nas aprendizagens desse aluno, que precisa ser modificada face ao que representa não possuir o conteúdo correspondente ao que aquela disciplina sugere, mesmo contando com algumas das condições essenciais para a aprendizagem.

Dentre as dificuldades já comentadas anteriormente e acrescidas de mais algumas como sejam: <sup>1</sup> fragilidade da educação recebida durante a vida acadêmica ; <sup>2</sup> O grande número de alunos ouvintes em sala de aula.

Diante de algumas dessas dificuldades sugerimos empregar estratégias descritas como: individualizar o ensino: auxiliar na execução de atividades, trabalhos em grupo, uso de material visual. No entanto, outras ações ainda podem ser

sugeridas nas quais o fonoaudiólogo pode trazer menos dificuldades para os docentes e seus alunos sejam eles surdos /ou ouvintes, a saber:

- Ativação da legenda automática enquanto o professor da aula por meios remotos, facilitando a compreensão do aluno, caso haja problemas na conectividade do TILSP ou no áudio do professor.
- Cursos de aperfeiçoamento oferecidos pelo curso de Fonoaudiologia da instituição, no intuito de levar aos professores mais informações sobre a surdez, Libras e processos linguísticos que envolvam o bilinguismo para surdos, assim como noções sobre aparelhos de amplificação sonora ou implante coclear, caso o surdo faça uso.
- Colaboração entre os cursos de Fonoaudiologia e Pedagogia da instituição, criando um possível projeto de extensão na busca de traçarem rotas e estratégias facilitadoras para o ensino de alunos surdos.

Dizendo de outro modo, o que podemos e devemos comentar traz reflexões que podem provocar alguma mudança o que já representa uma nova fase na vida de professores, fonoaudiólogos e estudantes universitários ouvintes ou surdos.

A pesquisa nos possibilitou refletir sobre a necessidade de criar ações interdisciplinares no sentido de ampliar a formação dos professores universitários. Como fonoaudiólogos educacionais devemos participar das ações que sugerimos acima, trabalhando juntamente com a equipe pedagógica de acessibilidade, para que parafraseando o que Rocha (2014) apresenta na sua monografia possamos oferecer uma melhoria de condições de acesso e permanência dos surdos na universidade.

Por fim, este trabalho mostra a importância do levantamento de dificuldades que professores universitários apresentam em relação ao ensino de alunos surdos, podendo ser uma realidade de outras instituições, sendo o profissional de Fonoaudiologia um agente facilitador na busca da superação das dificuldades comunicacionais do professor universitário com o aluno surdo.

## Referências

BRASIL. **Lei no 10.436**, de 24 de abril de 2002. Lei que Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Brasília, 24 abr. 2002.

Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2002/l10436.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm)> Acesso: 12 abr. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Educação infantil: saberes e práticas da inclusão, dificuldades de comunicação e sinalização** – 4a ed. Brasília: MEC, 2006.

BRASIL. Conselho Federal de Fonoaudiologia: **Atuação do fonoaudiólogo educacional: guia norteador**, 2016. Disponível em: <<https://www.fonoaudiologia.org.br/cffa/wp-content/uploads/2013/07/guia-norteador.pdf>> Acesso em: 09 jun. 2020.

BARDIN, L. Análise de conteúdo. São Paulo: Edições 70, 2011.

COELHO, A.C.L. Estratégias de atuação fonoaudiológica no ensino universitário. In: DANTAS, C.R.V e ALVES, I.M.C. **Fonoaudiologia Educacional: da teoria à prática**. 1.ed. Recife: EDUPE, 2017.

DESLANDES, S.F. A construção do projeto de pesquisa. In: MINAYO, M.C.S. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Rio de Janeiro: Vozes, 2004.

DIAS JUNIOR, J.F; CAVALCANTI, W.M.A. Escrita em língua portuguesa como segunda língua por surdos usuários de língua de sinais: algumas reflexões, possíveis soluções. In: CAIADO, R.V.R; BEZERRA, B.G; RÊGO BARROS, I.B. (Orgs): **Linguagem e interdisciplinaridade: diferentes gestos de interpretação**. São Paulo: Pá de Palavra, 2019.

DIDIER, M.G.S.L. **Fonoaudiologia: sua história em Pernambuco**. São Paulo: PUC-SP/UNICAP, 2001.

DIDIER, M.C. A trajetória da fonoaudiologia educacional no Brasil. In: DANTAS, C.R.V e ALVES, I.M.C. **Fonoaudiologia Educacional: da teoria à prática**. 1.ed. Recife: EDUPE, 2017.

GIAMMELARO, C.N.F; GESUELI, Z.M; SILVA, I.R. **A relação sujeito/linguagem na construção da identidade surda**. São Paulo: Revista Educação e Sociedade, 2013.

GOLFELD, M. Surdez. In: GOLDFELD, M. **Fundamentos em fonoaudiologia: linguagem**. Rio de Janeiro: Editora Guanabara Koogan, 1998.

KOZLOWSKI, L. A educação bilíngue-bicultural do surdo. In: LACERDA, C.B.F et.al (Orgs): - **Fonoaudiologia: Surdez e abordagem bilíngue**. São Paulo: Plexus, 2000.

LACERDA, C.B.F; MANTELATTO, S.A.C. As diferentes concepções de linguagem na prática fonoaudiológica. In: LACERDA, C.B.F et.al (Orgs):**Fonoaudiologia: Surdez e abordagem bilíngue**. São Paulo: Plexus, 2000.

LOPES, A.C; MUNHOZ, G.S; BOZZA, A; Audiometria Tona Limiar e de Altas Frequências. In: BOÉCHAT. E.M. et.al (Orgs): **Tratado de Audiologia – 2ª ed.** Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2015.

MOURA, M.C; HARRISON, K.M.P. **A INCLUSÃO DO SURDO NA UNIVERSIDADE – MITO OU REALIDADE?** Santa Catarina: Cadernos de Tradução, 2010.

PEREIRA, M.C.C. A língua de sinais na educação de surdos. In: LACERDA, C.B.F; NAKAMURA, H; LIMA, M.M. **Fonoaudiologia: Surdez e Abordagem Bilíngue**. São Paulo: Plexus, 2000.

QUADROS, R.M; KARNOPP, L.B. **Língua de sinais brasileiras: estudos linguísticos**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ROCHA, B.C. **O olhar do professor universitário em relação à inclusão do aluno surdo na Educação Superior**. 58p. (Trabalho de conclusão de curso – Fonoaudiologia) Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2014.

ROCHA, L.R.M et.al. Panorama da educação de surdas e deficientes auditivos no Brasil: da educação básica à educação superior. In: ROCHA, L.R.M; OLIVEIRA, J.P; REIS, M.R (Orgs): **Surdez, educação bilíngue e Libras: perspectivas atuais**. Curitiba: Editora CRV, 2016.

SANTANA, A.P.O; SOLTOSKY, M. Atuação fonoaudiológica na educação. In: MARCHESAN, I.Q; SILVA, H.J; TOMÉ, M.C (Orgs): - **Tratado das especialidades em fonoaudiologia**. 1.ed. São Paulo: Guanabara Koogan, 2014.

SANTANA, A.P. **A INCLUSÃO DO SURDO NO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL.** Estados Unidos da América: Journal of Research in Special Educational Needs, 2016.

SILVEIRA, D.T; CÓRDOVA, F.P. A pesquisa científica. In: GERHARDT, T.E; SILVEIRA, D,T. **Métodos de pesquisa.** Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

SVARTHOLM, K. **35 anos de Educação Bilingue de surdos – e então?** Educar em Revista. Curitiba: Editora UFPR, 2014.

Capítulo 2

# **A EVASÃO ESCOLAR E A REALIDADE BRASILEIRA: CAUSAS E CONSEQUÊNCIAS**

**Maria Helena Santiago Gomes**

## A EVASÃO ESCOLAR E A REALIDADE BRASILEIRA: CAUSAS E CONSEQUÊNCIAS

**Maria Helena Santiago Gomes**

*Graduada em História pela Universidade Federal de Rondônia (UNIR - 1992). Pós-graduada em Metodologia do Ensino Superior, pela UNIR/RO. Atualmente é professora do ensino básico téc tecnológico do Ministério da Educação. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Tecnologia Educacional. Mestranda em Ciências da Educação, pelo IPE. ID Lattes: 7510769213482157.*

*<http://lattes.cnpq.br/7510769213482157>*

*[lenamana@bol.com.br](mailto:lenamana@bol.com.br)*

**RESUMO:** O estudo tem como objetivo realizar uma reflexão sobre a evasão escolar e a realidade com que se apresenta no Brasil, tendo buscado na literatura nacional, estudos realizados e publicados no período de 2018 a 2020, mencionando, ainda, as causas que levam à evasão escolar, as quais são numerosas e variadas. As razões mais freqüentes abrangem a ausência de interesse pela escola, os transtornos ou dificuldades de aprendizagem, a necessidade de trabalhar, a falta de estímulo familiar, as questões de saúde, os problemas com o acesso ao estabelecimento de ensino, entre outras. A intenção com a publicação do presente estudo é refletir sobre a evasão escolar em razão das diferentes causas e consequências e das possíveis soluções. A pesquisa apresenta-se com uma abordagem de natureza qualitativa, do tipo bibliográfico. Os principais resultados evidenciaram que professores, alunos e os familiares tem uma parcela de responsabilidade sobre a evasão escolar, mesmo que as dificuldades de aprendizagem possam ser de natureza múltipla. A defasagem de competências e habilidades que já deveriam ter sido desenvolvidas em anos anteriores, a incompatibilidade entre o método de ensino docente e os nível de aprendizagem dos alunos, bem como a falta de investimento em tecnologias que facilitam o processo educacional são os principais fatores associados e que tem contribuído para a evasão escolar, em especial na rede pública do ensino fundamental e médio no Brasil.

**Palavras-chave:** Evasão escolar. Causas e consequências da evasão escolar. Ausência de interesse pela escola. Transtornos de aprendizagem.

**ABSTRACT:** The study aims to reflect on school dropout and the reality it presents in Brazil, having searched the national literature for studies carried out and published in the period from 2018 to 2020, also mentioning the causes that lead to school

dropout, which are numerous and varied. The most frequent reasons include lack of interest in school, learning disorders or difficulties, the need to work, lack of family encouragement, health issues, problems with access to educational establishments, among others. The intention with the publication of this study is to reflect on school dropout due to different causes and consequences and possible solutions. The research presents itself with a qualitative approach, of the bibliographic type. The main results showed that teachers, students and family members have a share of responsibility for dropping out of school, even though learning difficulties may be of multiple nature. The lack of skills and abilities that should have been developed in previous years, the incompatibility between the teaching method and the students' learning level, as well as the lack of investment in technologies that facilitate the educational process are the main associated factors. and that it has contributed to school dropout, especially in the public primary and secondary education system in Brazil.

**Keywords:** School dropout. Causes and consequences of school dropout. Lack of interest in the school. Learning Disorders.

## Introdução

Desde as civilizações mais remotas da antiguidade, como a grega, já existe o conceito de escola. No entanto, no século XXI, devido à dificuldade de acesso e financeira, muitos alunos abandonam as instituições de ensino, em especial os estudantes dos ensinos fundamental e médio que estudam no horário noturno.

Desta forma, os estudantes não se qualificam para o mercado de trabalho e como resultado, acabam trabalhando em más condições ou até entram na criminalidade.

Em verdade, a condição financeira influencia na evasão escolar e, para ilustrar, segundo o estudo Aprendizagem em Foco, quanto maior a renda, mais os alunos avançam nos estudos. Como resultados, os estudantes com renda financeira baixa substituem a escola por um trabalho remunerado e, com isso, eles não conseguem se qualificar para as necessidades do mercado e, por conseguinte, se sujeitam a condições precárias.

Ademais, já que não estão qualificados, possuem dificuldade para conseguir um emprego e até mesmo um trabalho, o que pode conduzi-los à criminalidade. A gravidez precoce também leva ao abandono da escola. Como exemplo, de acordo com dados fornecidos pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), apenas 2% das mães adolescentes continuam os estudos.

Desta forma, tudo leva a crer que a gravidez é uma causa que interfere na evasão escolar, pois as mães não têm locais para deixar os filhos ou precisam trabalhar para mantê-los.

Neste âmbito, a falta de conscientização e acesso sobre o uso de métodos contraceptivos estimulam a gravidez na adolescência. Por fim, a dificuldade de acesso às escolas em comunidades carentes também interfere no abandono da escola, pois muitas crianças moram longe e não têm meio de transportes adequados para levá-las.

E, com o intuito de garantir o ensino aos jovens, medidas voltadas à população de baixa renda devem ser tomadas. Para tanto, os Ministérios da Saúde e da Educação, em parceria com escolas, devem promover ações que visam conscientizar a sociedade sobre o uso de contraceptivos, através da distribuição de camisinhas e palestras explicativas.

Conseqüentemente, as doenças sexualmente transmissíveis e gravidez precoce será evitada, reduzindo a evasão escolar. Além disso, o Ministério da Educação, em parceria com empresas públicas e privadas, deve estimular e aumentar as vagas no Programa Jovem Aprendiz, o que possibilita que o adolescente estude e trabalhe ao mesmo tempo. Logo, o aluno não precisará deixar a escola para trabalhar, porque já terá uma renda para auxiliá-lo. Assim sendo, as crianças e adolescentes poderão se qualificar para o mercado de trabalho, permitindo melhores condições de vida e trabalho.

O estudo busca, portanto, a reflexão sobre a situação da evasão escolar no Brasil - suas causas e conseqüências, sendo uma revisão bibliográfica, iniciada a partir de levantamentos de teóricos já publicados e relacionados à temática.

## **1. Procedimentos Metodológicos**

A pesquisa se desenvolveu por meio de levantamento bibliográfico, visando de um lado, caracterizar, ilustrar e problematizar o tema na atualidade e, por outro, formar uma base conceitual para o trabalho, pois o domínio da bibliografia torna-se base através do qual toma-se conhecimento da produção existente e abre a discussão sobre as fontes que estão de acordo com o tema da evasão escolar, utilizando-se de livros, periódicos, teses, dissertações e outros documentos que se fizerem necessários para o melhor entendimento do tema em questão, observando que o período das realizações e publicações se fizeram no período de 2018 a 2020

e que primaram por inserir as palavras-chave a seguir, quais sejam: Evasão escolar. causas e conseqüências da evasão escolar, ausência de interesse pela escola e transtornos de aprendizagem.

## **2. Resultados e Discussão**

### **2.1 A evasão nas escolas - uma realidade brasileira**

A contemporaneidade, marcada pelos avanços sociais e tecnológicos, permitiu o desenvolvimento humano com a inserção da educação para todos no Brasil. Ainda assim, a manutenção de obstáculos nos âmbitos socioeconômico, geográfico, cultural e pedagógico para a formação científica sustenta o crônico problema de evasão das escolas (WOLFF, 2018).

Destaca-se a importância de salientar os reflexos da evasão escolar na intensificação das disparidades sociais e de renda. A esse respeito, relaciona-se o abandono da escola por diversos fatores como o intuito de realizar trabalhos para complementar a renda familiar, o desinteresse de muitos jovens, a dificuldade de aprendizado conjugado com um ensino precário, as longas distâncias e o transporte deficitário, além da proibição e displicência dos pais e do Governo no quesito de estimular os jovens e, como causas e conseqüências, o desenvolvimento torna-se prejudicado e aumentam-se as incertezas relacionadas à futura inserção no mercado de trabalho, suscetíveis a uma grande instabilidade de remuneração. Em muitos casos, a evasão escolar relaciona-se à entrada para a criminalidade e, também à promoção da violência no meio social, segundo Menezes-Filho (2020).

No processo de evasão escolar, alude-se ao que assegura o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), que por meio da Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional oferece o aparato para as escolas lidarem com os desvios e aos centros educacionais cabem à responsabilidade de transferirem a inerente responsabilidade para o Conselho Tutelar, direcionando números e dados dos alunos, isentando-se da obrigação, pela lei, de buscar combater e prevenir o problema com mecanismos efetivos e eficazes (NOGUEIRA, 2018).

Segundo dados armazenados e em estudo no Ministério da Educação, a evasão escolar atinge cerca de 3,2 milhões de jovens por ano, tornando-se evidente, os reflexos negativos da evasão escolar para a sociedade. É de fundamental importância e essencial que as responsabilidades sejam compartilhadas entre o

Poder Público, escolas e família. Ainda, é fundamental que as escolas tracem planos de combate e prevenção da evasão, por meio da atuação direta dos professores no ambiente familiar, buscando entender e diagnosticar as realidades específicas de cada aluno. Para isso, é primordial o suporte da Assistência Social, do Conselho Tutelar e dos Ministérios da Educação, da Saúde e do Transporte, conjugando recursos e estratégias que possam vir a romper os possíveis obstáculos socioeconômicos, no ensino, na saúde e nos deslocamentos (SAVIANI, 2019).

É, também importante que o governo adote estratégias que possam estimular os jovens a frequentar a escola por meio de projetos e políticas públicas que envolvam atividades e documentários, mostrando os benefícios da formação escolar. A articulação dessa pluralidade é ideal para erradicar a evasão escolar e semear o desenvolvimento intelectual (MORGADO, 2019).

## 2.2 O que a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) diz sobre a evasão escolar

A caracterização da renda é um dos fatores que determinam os percentuais de abandono e atraso escolar dos jovens de 15 a 17 anos. Na evasão escolar, 11,8% dos jovens mais pobres tinham abandonado a escola sem concluir o ensino médio em 2018. Esse percentual é oito vezes maior que o dos jovens mais ricos (1,4%). No Brasil, cerca de 737 mil pessoas nessa faixa de idade estavam nessa situação em 2018 (BRASIL, 2020).<sup>3</sup>

Segundo a analista do IBGE, Betina Fresneda, depois da universalização do ensino fundamental na década de 90, os problemas de desempenho e desigualdade educacional por renda e cor ou raça estão no ensino médio e superior. "Idealmente, o sistema de ensino devia oferecer igualdade de oportunidades para todos, independentemente da origem, para que a pessoa pudesse desenvolver seus potenciais. Mas ele reflete a estrutura social do país. Estudos mostram que quanto mais igual o país menos desigual o ensino", explicou.

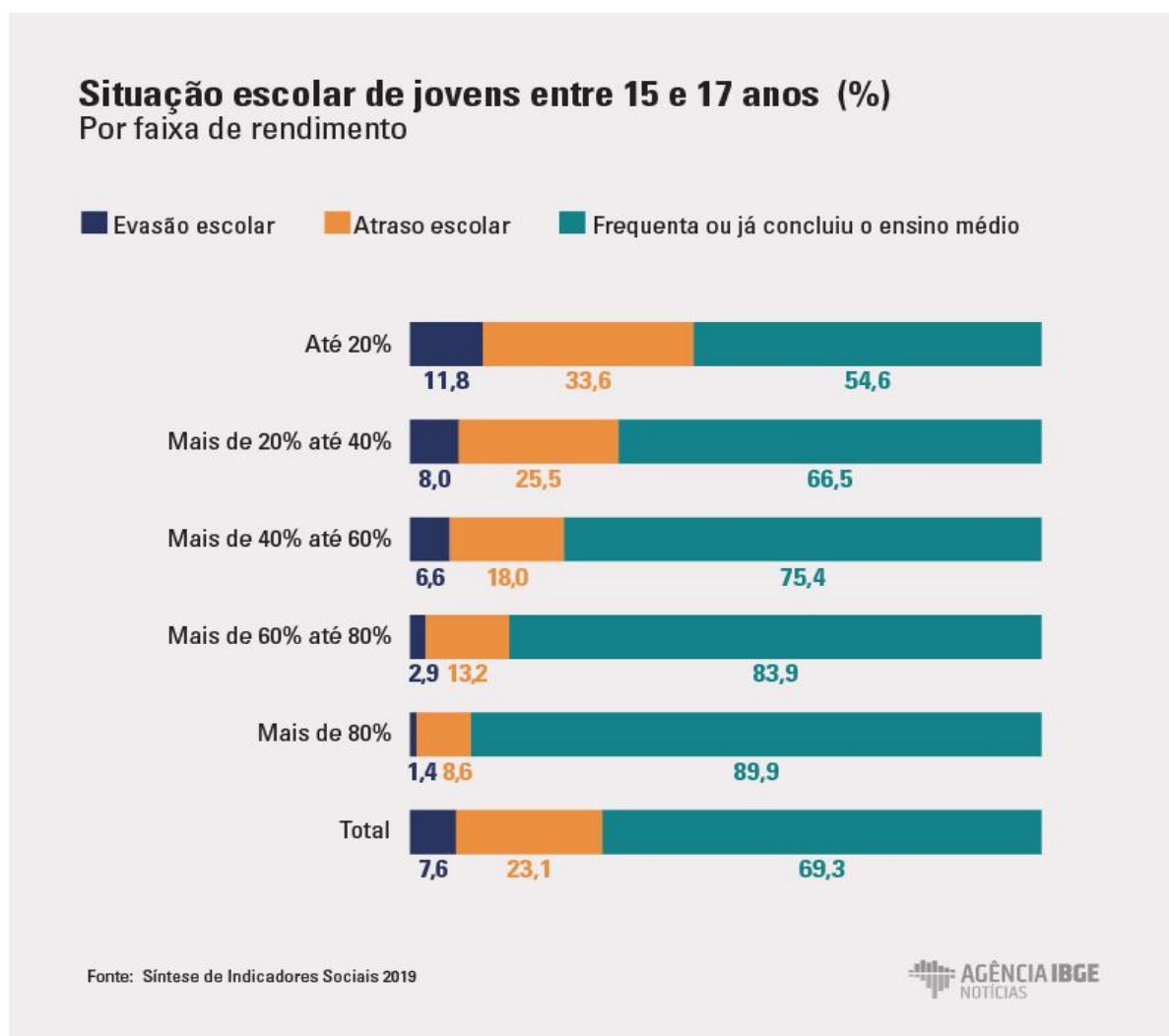
---

<sup>3</sup> Os dados são da Síntese de Indicadores Sociais 2018, divulgada pelo IBGE. Com um percentual de 7,6% para o país, a evasão dos adolescentes atingia 9,2% no Norte e Nordeste e era menor no Sudeste (6%). O fenômeno era maior na zona rural (11,5%) do que na urbana (6,8%), entre homens (8,1%) do que mulheres (7%) e era maior entre pretos ou pardos (8,4%) do que brancos (6,1%).

O Gráfico 1 apresenta a situação escolar de jovens entre 15 e 17 anos em percentuais, sendo que quase um quarto dos jovens de 15 a 17 anos estava na escola fora da etapa adequada no Brasil, ou seja, não cursavam o ensino médio.

O atraso escolar era quatro vezes maior entre os 20% da população com menores rendimentos domiciliares (33,6%) em comparação com os que faziam parte dos 20% com os maiores rendimentos (8,6%). Ademais, a taxa ajustada de frequência líquida, que mostra adequação entre o nível de ensino e a idade do aluno, era de 69,3%, passando de 54,6% entre os jovens das famílias mais pobres a 89,9% entre os mais ricos.

**Gráfico 1** - Situação escolar de jovens entre 15 e 17 anos em percentuais por faixa de rendimento.

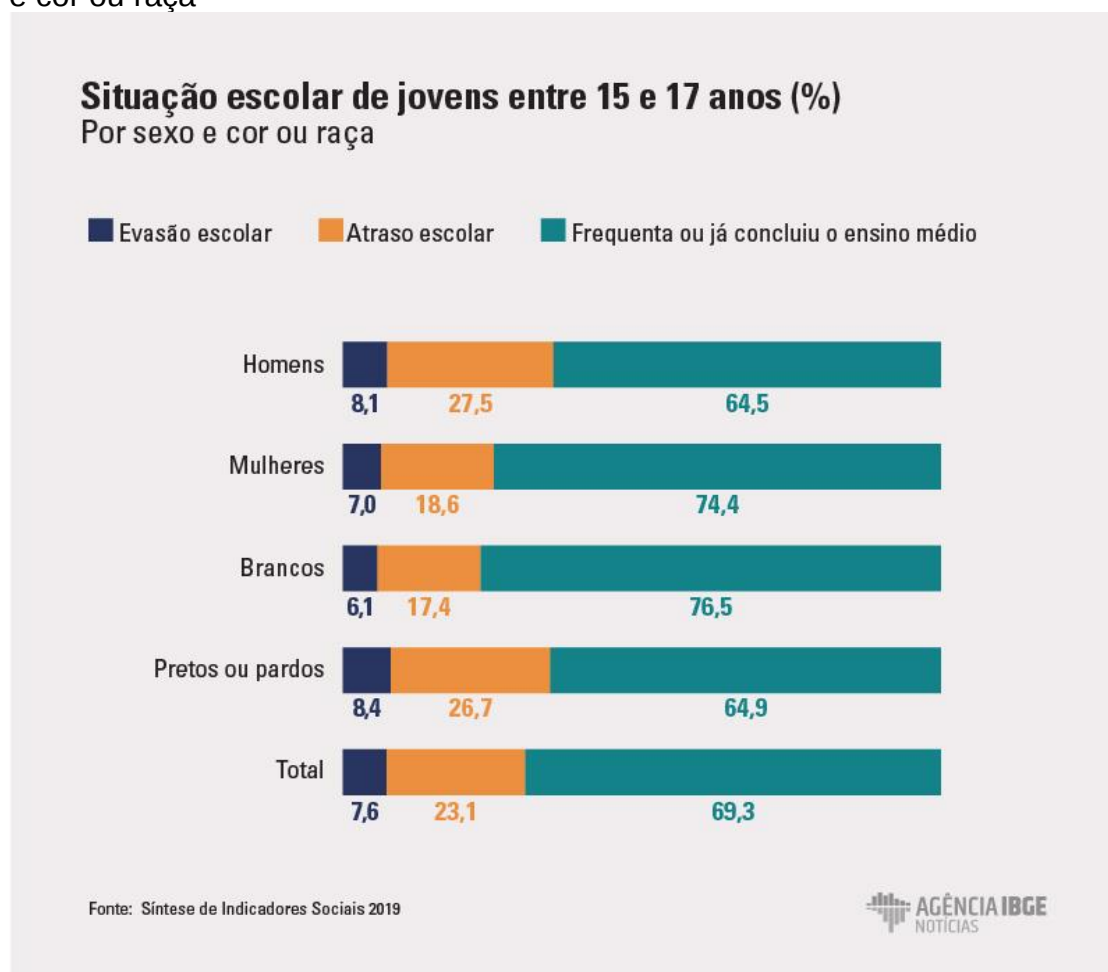


Fonte: Adaptado da Síntese de Indicadores Sociais do IBGE (2019).

A desigualdade por faixas de rendimento atinge o maior nível no ensino superior entre jovens de 18 a 24 anos. Enquanto 63,2% dos jovens desse grupo de idade pertencentes aos 20% da população com os maiores rendimentos frequentava o ensino superior, somente 7,4% dos jovens pertencentes às famílias com os menores rendimentos estavam nessa situação. O percentual de jovens pretos ou pardos que frequentava a universidade era de 18,3%, enquanto o dos brancos era (36,1%).

No Gráfico 2 é apresentada a situação escolar de jovens entre 15 e 17 anos em %, por sexo e cor ou raça, destacando-se que os professores brasileiros recebem menor salário inicial entre países da OCDE, onde: "A desigualdade no desempenho dos alunos é afetada principalmente em função de sua origem socioeconômica, mas também devido às diferentes condições de funcionamento das escolas, do tipo de gestão escolar e da qualidade dos profissionais da educação básica", disse Betina.

**Gráfico 2** - Situação escolar de jovens entre 15 e 17 anos em percentuais, por sexo e cor ou raça



Fonte: Adaptado da Síntese de Indicadores Sociais do IBGE (2019).

Conforme o relatório *Education at a Glance*, o Brasil é o país com o menor salário inicial anual pago aos docentes do ensino fundamental e médio em comparação com todos os demais países da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE).

Segundo o relatório, o Brasil pagava, em 2017, um salário inicial de US\$ 13.971 por ano aos seus professores do ensino fundamental e médio, enquanto no Chile, por exemplo, os educadores recebiam um piso de US\$ 23.429 no ensino fundamental. Como os países da OCDE pagam em média um salário básico maior para o ensino médio e no Brasil o salário é o mesmo para todas as etapas da educação básica, a distância entre a remuneração dos professores brasileiros e a média da OCDE (US\$ 34.534) fica ainda maior para esse nível.

A Síntese mostra também que, embora a maioria dos municípios houvesse aprovado plano de carreira para o magistério (95,7%), mais de um quarto deles não tinha definido o piso salarial do magistério público em lei municipal. A pesquisa mostrou, também, que apenas 38,8% dos municípios possuíam plano de carreira para os profissionais da área de serviços e de apoio escolar como o inspetor de alunos, merendeira e os funcionários administrativos.

Os dados mostram ainda que 69,5% dos municípios recorreram somente à indicação política para a escolha dos diretores de escola da rede municipal. Houve uma queda de 4,9 p. p. em comparação com 2014 (74,4%).<sup>4</sup>

A seguir, são apresentadas as causas e conseqüências e as possíveis soluções aos entraves registrados no Brasil com a evasão escolar.

### 2.3 A evasão escolar no Brasil. Causas, conseqüências e as possíveis soluções aos entraves registrados no Brasil

Segundo dados do Ministério da Educação (2020, p. 237) e de forma reduzida, apresentam-se, a seguir, as causas, as conseqüências e as possíveis soluções aos entraves sinalizados no Brasil com a evasão escolar, quais sejam:

- As causas variam conforme o nível de ensino. Nos primeiros anos (ensino fundamental), a distância da escola associada à

<sup>4</sup> "A educação não é a panacéia para os problemas da sociedade brasileira. A redução das desigualdades educacionais depende, além de políticas educacionais, de uma junção de várias políticas sociais, incluindo de redistribuição de renda. A partir do momento em que o país se tornar menos desigual, o sistema educacional será mais igualitário", concluiu a analista do IBGE.

falta de transporte escolar, ou de quem possa levar e buscar a criança, é a principal causa.

- Já no ensino médio, a falta de interesse é que passa a ser uma das principais causas, a qual resulta do fato de, além do conteúdo ser exagerado, ser descontextualizado, opinião que é partilhada não só por alunos como pelos professores.
- A situação econômica é outro fator que influencia fortemente o abandono escolar. Para ajudar os pais, que às vezes até proíbem os filhos de continuar os estudos, ou mesmo para terem certa autonomia financeira, os estudantes começam a trabalhar sem ter concluído os estudos.
- Há aqueles que optam por conciliar as atividades laboral e escolar, mas não conseguindo, decidem priorizar o trabalho e acabam abandonando a escola.
- O aspecto social tem o seu peso nessa questão. A dificuldade para chegar à escola torna iminente a desistência de continuar os estudos. Isso é mais evidente nas zonas rurais.
- Muito discutido nos últimos tempos, o *bullying* muitas vezes também faz os estudantes se recusarem a ir para a escola.

Como conseqüências da evasão escolar, têm-se a registrar que, segundo dados do Ministério da Educação (2020, p. 238): " Os estudantes que abandonam a escola costumam ter baixa auto-estima, o que dificulta as suas relações pessoais e também profissionais". Entrar no mercado de trabalho torna-se mais difícil, além do que a qualidade dos serviços prestados é nivelada por baixo, tal como a sua remuneração e tudo isso gera um forte sentimento de desmotivação, a qual acaba por se consolidar.

#### 2.4 Dados sobre a evasão escolar no Brasil

Segundo o INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2018, p. 321), de acordo com o Censo Escolar realizado entre 2014 e 2015, a taxa de evasão escolar no Brasil se apresentou com os seguintes percentuais:

- 1º) 1ª série do ensino médio - 12,9%
- 2º) 2ª série do ensino médio - 12,7%
- 3º) 9º ano do ensino fundamental- 7,7%
- 4º) 3ª série do ensino médio - 6,8%

O Ensino Médio lidera com 11,2% de alunos fora da escola, sendo que o Pará é o estado que apresenta a maior taxa de evasão escolar do Brasil. Naquele estado, 16% dos alunos do ensino médio estavam em situação de evasão na altura da pesquisa.

Em 2013, a PNUD (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento) indicou que, entre os 100 países com maior IDH (Índice de Desenvolvimento Humano), o Brasil apresentava a 3ª maior taxa de evasão escolar. A 1ª e 2ª maiores taxas são da Bósnia e Herzegovina (26,8%) e das ilhas de São Cristóvão e Névis, no Caribe (26,5%), segundo INEP (2018).

No entanto, os dados apresentados pelo PNUD, foram questionados pelo INEP, o qual alega que, além de os mesmos serem diferenciados entre os países, o que levava a dados defasados, a pesquisa não considerava ainda 9 anos no ensino fundamental, mas 8.

### **Considerações Finais**

Ao lado dos baixos níveis de aprendizagem, a evasão escolar se constitui num dos mais graves problemas dos Ensinos Fundamental e Médio no Brasil. De acordo com o relatório “Cenário da exclusão escolar no Brasil”, que acaba de ser divulgado pelo Fundo das Nações Unidas pela Infância e Adolescência (UNICEF), existem hoje no país 2,8 milhões de crianças e adolescentes fora da escola. Desse total, 57% (1,6 milhão) são jovens entre 15 e 17 anos.

Esses dados revelam que a maioria dos estudantes abandona a escola antes mesmo de completar o Ensino Fundamental. Dos que ingressam no Ensino Médio, um percentual relevante não consegue avançar e acaba desistindo: segundo o Censo Escolar 2015, de cada 100 cem alunos dessa etapa, 12 são reprovados e oito abandonam a escola.

Um dado do Relatório do UNICEF reforça a importância do combate à exclusão e evasão escolar como estratégia de redução das desigualdades: 53% das

crianças e adolescentes fora da escola vivem em domicílios com renda per capita de até ½ salário mínimo.

Contudo, para que se possa vislumbrar soluções para o combate às questões afetas à evasão escolar, é preciso que os professores se reúnam e avaliem os alunos tentando detectar se há dentro do corpo discente estudantes propensos a essa situação. Esse é um dever da escola.

Detectar o problema é o primeiro passo para buscar formas de resolvê-lo. A verdade é que todos precisam de incentivo, e não só, mas deve ser dada atenção maior aos que já apresentam as características que levam à evasão escolar, em especial, para enfrentar a realidade brasileira.

Detectado o problema, é preciso avaliar a forma de agir, devendo: recorrer à família para buscar uma solução conjunta, por exemplo, afinal, nem sempre a ausência dos filhos na escola é conhecida pelos pais e num segundo momento, quando os esforços da escola com a família não são suficientes, é hora do Conselho Tutelar ou o Ministério Público serem acionados.

## Referências

BRASIL. Ministério da Educação. CNDE. **Pesquisa em eficácia escolar: origens e trajetórias cotidianas**. Rômulo Monte-Alto. Belo Horizonte: Editora UFDMG, 2020.

BRASIL. INEP/MEC, 2020. **Políticas públicas para a área educacional**. Brasília. Edwind Ed. 2018.

BRASIL. IBGE. **Dados da evasão escolar no Brasil**. Brasília. Edwind Ed. 2019.

MENEZES-FILHO. N. **Os Determinantes do Desempenho Escolar do Brasil**. Instituto Futuro Brasil, Ibmec-SP e FEA-USP, 2017. Disponível em acesso em 20/09/2020 às 21h03.

MORGADO, A. (2019). **Abandono a escolar dentro da própria escola – até quando?** - Seminários e colóquios. Educação e Direitos Humanos. Lisboa: Conselho Nacional de Educação/ME.

MURILLO, F. J. **Um panorama da pesquisa ibero – americana sobre a eficácia escolar**. In SOARES, J. F.; BROOKE, N. **Pesquisa em eficácia escolar: origens e trajetórias**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2018.

NOGUEIRA, K. M. K. de (coord.). **Padrões mínimos de funcionamento da escola do ensino fundamental - ambiente físico escolar: guia de consulta**, 1. Brasília, Fundescola, 2018.

NOGUEIRA, M. J. **Todos pela educação no município:** um desafio para cidadãos. Brasília: Unicef, 2018.

SAVIANI, Demerval. **Educação brasileira:** estrutura e sistema. 20 ed. São Paulo: Autores Associados, 2019.

WOLFF, L. **Avaliações educacionais na América Latina:** estágio atual e desafios futuros. Rio de Janeiro: Preal-Brasil; Fundação Getúlio Vargas, s.d. (Documentos n. 47), 2018.

Capítulo 3

**O DESENHO INFANTIL PARA O  
DESENVOLVIMENTO DA  
CRIAÇÃO E DA IMAGINAÇÃO:  
CONTRIBUIÇÕES DA  
PSICOLOGIA HISTÓRICO-  
CULTURAL**

**Poliana Hreczynski Ribeiro  
Ludimila Eduarda Hreczynski da Silva**

## O DESENHO INFANTIL PARA O DESENVOLVIMENTO DA CRIAÇÃO E DA IMAGINAÇÃO: CONTRIBUIÇÕES DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL

**Poliana Hreczynski Ribeiro**

*Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPE) na Universidade  
Estadual de Maringá (UEM), pollyannahre@hotmail.com*

**Ludimila Eduarda Hreczynski da Silva**

*Professora da Educação Básica, Especialista em Educação Infantil, Letramento e  
Atendimento Educacional Especializado, ludimilamga@gmail.com*

**Resumo:** O desenho infantil possibilita aos/as alunos/as seu desenvolvimento psíquico e cognitivo quando planejado intencionalmente pelos/as professores/as. A vista disso, o capítulo tem por objetivo compreender o desenho infantil para o desenvolvimento da criação e da imaginação na infância, a fim de possibilitar subsídios teórico-metodológico aos/as professores/as que atuam nessa etapa educacional. Para atingir tal objetivo, realizou-se uma pesquisa bibliográfica, tendo como amparo a psicologia histórico-cultural, pois configura-se como elemento fulcral na reflexão sobre a aprendizagem e desenvolvimento da criança, além de instrumentalizar a práxis pedagógica dos/as docentes. Menciona-se especificamente as obras “Imaginação e Criação na Infância” (VIGOTSKI, 2009); “Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem” (VIGOTSKII; LURIA; LEONTIEV, 2016), pois esses referenciais propicia a reflexão acerca do processo de ensino e aprendizagem das crianças, como também, as possibilidades de intervenções pedagógicas nas instituições educativas de Educação Infantil. À vista disso, considera-se a necessidade de processo intencional e sistematizado que apresente às crianças o que há de mais belo e elaborado na história da humanidade, que são as riquezas culturais existentes a fim de ampliar o conhecimento das crianças, por meio de suas criações artísticas, assim desenvolvendo as funções psicológicas superiores.

**Palavras-chave:** Desenho. Infância. Educação Infantil. Criança. Professores/as. Função Psicológica Superior.

**Abstract:** Children's drawing enables students to develop their psychic and cognitive development when intentionally planned by teachers. Thus, it aims to understand children's drawing for the development of creation and imagination in childhood, in order to provide theoretical and methodological support for teachers who work in this educational stage. To achieve this goal, a bibliographical research was carried out,

with the support of historical-cultural psychology, as it is a key element in the reflection on children's learning and development, in addition to instrumentalizing the pedagogical praxis of teachers. The works “Imagination and Creation in Childhood” (VIGOTSKI, 2009) are specifically mentioned; “Language, development and learning” (VIGOTSKI; LURIA; LEONTIEV, 2016), as these references provide a reflection on the teaching and learning process of children, as well as the possibilities of pedagogical interventions in educational institutions of Early Childhood Education. In view of this, it is considered the need for an intentional and systematized process that presents children with what is most beautiful and elaborated in the history of mankind, which are the existing cultural riches in order to expand children's knowledge, through their artistic creations, thus developing higher psychological functions.

**Keywords:** Design. Childhood. Child education. Kid. Teacher. Superior Psychological Function..

### **Guisa da discussão...**

O interesse para realização deste capítulo origina-se de estudos e pesquisas durante a realização do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), intitulado “Possibilidades com o desenho para aprendizagem da linguagem escrita: Contribuições da Teoria Histórico-Cultural” no Curso de graduação em Pedagogia, realizado em uma instituição pública de Ensino Superior no norte do Paraná.

Desse modo, nesse momento, objetiva-se compreender o desenho infantil para o desenvolvimento da criação e da imaginação na infância, a fim de possibilitar subsídios teórico-metodológico aos/as professores/as que atuam nessa etapa educacional. Tendo como amparo a psicologia histórico-cultural, pois configura-se como elemento fulcral na reflexão sobre a aprendizagem e desenvolvimento da criança, além de instrumentalizar a práxis pedagógica dos/as docentes.

Nessa perspectiva, a psicologia histórico-cultural, tem como premissa de que a atividade criadora do homem o torna capaz de projetar – como afirma Vigotski – fazer o futuro, modificar o presente; justamente isso faz com que este referencial teórico se apresente enquanto humanizador, que instrumentaliza a práxis pedagógica, para vislumbrar uma Educação plena para todos.

Com base nisso, organizou-se uma investigação bibliográfica, no qual Gil (2002, p. 45) relata que “a principal vantagem da pesquisa bibliográfica reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente”, desse modo, percebe-se

que esse tipo de pesquisa, é indispensável para conhecer o acervo histórico dos fatos passados. Porém, faz-se necessária uma escolha cuidadosa das fontes primárias e secundárias, para que não comprometam a qualidade da pesquisa.

Dessa forma, selecionou-se obras basilares para discussão, sendo: o livro “Imaginação e Criação da Infância” (VIGOTSKI, 2009), especificamente os capítulos, primeiro “Criação e Imaginação”, o segundo “Imaginação e Realidade”, o sexto “A criação literária na idade escolar” e o oitavo “Desenhar na Infância” e o livro “Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem” (VIGOTSKII; LURIA; LEONTIEV, 2016) particularmente o oitavo capítulo “O desenvolvimento da escrita na criança”.

Com essas referências, buscou-se responder: Qual a contribuição do desenho para o desenvolvimento da criação e da imaginação na Infância? Na tentativa de responder tal questionamento, contou-se com uma organização didática que no primeiro momento apresente os aspectos gerais do desenho, pois conforme a pintora, desenhista, designer gráfico e escritora Edith Derdyk, o desenho “sempre esteve presente desde que o homem inventou o homem” (DERDYK, 2010, p.10), desse modo, o desenho vem quase ao mesmo tempo com a história dos seres humanos.

Adiante, no segundo momento intensificará essas análises, abordando as funções psicológicas superiores, principalmente à criação e à imaginação que são desenvolvidas com o desenhar na infância, com a finalidade de superar a visão espontaneísta presente na Educação infantil, e conseqüentemente, favorecendo subsídios para uma formação humana, sensível e emancipada das crianças.

### **Estudos iniciais acerca do desenho infantil**

Ao desenhar, a criança pode utilizar-se de diferentes linguagens como o brincar, falar, cantar e dentre outras formas de expressão, porém no decorrer do crescimento maturacional os seus desenhos modificam-se, devido às influências biológicas, sociais, econômicas e culturais, como também as características individuais (MOREIRA, 2009).

Nesse sentido, os desenhos infantis começam a ser compreendidos como manifestação ativa das experiências anteriores das crianças, conforme a região, país, recursos, classes sociais, isto é, do contexto ao qual elas estão inseridas. Esses aspectos também são reproduzidos nas suas atividades, pois:

Considera-se que, ao desenhar, a criança use cognição e sensibilidade somadas à experiência que tem diretamente com desenho no contexto sócio-histórico e cultural em que vive, por si ou com mediação de outros (crianças e adultos). Não se deve deixar de observar que o fato de a criança sofrer influência das culturas, fenômeno incorporado pelas didáticas contemporâneas da arte, não significa perda de liberdade de seleção e escolha do sujeito criador nos atos de aprendizagem (IAVELBERG, 2013, p. 14).

À vista disso, as produções são individualizadas de acordo com as singularidades das crianças, Iavelberg (2013), afirma ainda que as crianças nas instituições educativas de Educação Infantil desenvolvem as funções simbólicas do desenho em consonância com a linguagem, assim possibilitando aos/as professores/as identificar os desenhos dos escolares, conforme suas especificidades individuais.

Dessa forma, Bombonato e Farago (2016, p. 179) apresentam que:

O grafismo infantil tem suas características próprias e determinantes quando retratamos o ato de desenhar, a autonomia, a reflexão, a concentração e o simbolismo, são concepções particulares deste momento da criança, pois são nestas ações que percebemos que elas se sentem à vontade quando estão traçando algo e que são as protagonistas da cena.

Nesse sentido, as crianças são protagonistas de seus desenhos, pois experimentam os movimentos e os materiais oferecidos sem restrições, assim realizando contato com os recursos para desenhar. Que conforme Vigotski (2009) estão os desenhos de esquemas, representados preferencialmente pelas figuras humanas, sendo as conhecidas cabeças e pernas, a criança desenha o que lembra em relação ao objeto e não o que vê ou o que imagina.

Nesse sentido, Chaves (2017, p. 55) respaldada pela psicologia histórico-cultural, afirma que “[...] a criança está no primeiro estágio ou estágio de esquemas. Nessa condição, desenha representações esquemáticas do objeto, e que, portanto, não se aproximam de sua representação real”. E nesse estágio que há como marco essencial, o fazer artístico pela memória na narrativa gráfica que resultam nos desenhos de raios X.

Então, o resultado é o que se chama corretamente de desenhos de raios X. [...]. Ao desenhar uma figura humana vestida, a criança traça sob as roupas que não vê. Outra prova clara de que ela desenha de memória são as incongruências e a inverossimilhança do desenho infantil. Partes grandes do corpo humano, como o torso, frequentemente estão ausentes no desenho infantil; as pernas

crecem a partir da cabeça; o mesmo ocorre com os braços; as partes são unidas, muitas vezes, não na ordem em que a criança pôde observar numa figura humana (VIGOTSKI, 2009. p. 107-108).

Desse modo, a criança desenha inicialmente o que é mais fácil e cômodo, pois as crianças desenhavam aquilo que sabe e não o que visualizam, ou seja, o desenho da criança é uma enumeração gráfica do que visualiza, assim narrando graficamente suas experiências anteriores com o meio social e com as relações entre as pessoas.

Nesse contexto, como pensar nesses desenhos infantis para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores que são “[...] a linguagem, o pensamento, a memória, o controle da própria conduta, a linguagem escrita, o cálculo”, como também, a criação, imaginação, criatividade, entre outras funções que “antes de se tornarem internas ao indivíduo, existem concretamente nas relações sociais [...]” (MELLO, 1999, p. 20) no contexto social que as crianças estão inseridas. Contudo, nesse texto, chama-se a atenção para duas funções psicológicas superiores, sendo a criação e imaginação que serão abordados na seção a seguir.

## **O DESENHO INFANTIL PARA O DESENVOLVIMENTO DAS FUNÇÕES PSÍCOLÓGICAS SUPERIORES**

Destaca-se, o livro “Imaginação e Criação na Infância” (2009) que apresenta uma compreensão do desenvolvimento da criação e da imaginação na infância, ao afirmar que as funções psíquicas não ocorrem espontaneamente a partir de impulsos internos e não são semelhantes entre as crianças, pois precisam das interações humanas e sociais, assim perpassando por dois tipos principais de atividade, sendo, a primeira a atividade reconstituída ou reprodutiva e segunda a atividade criadora ou combinatória (VIGOTSKI, 2009).

Na atividade reconstituído ou reprodutivo, o processo “Está ligado de modo íntimo à memória; sua essência consiste em reproduzir ou repetir meios de conduta anteriormente criados e elaborados ou ressuscitar marcas de impressões precedentes” (VIGOTSKI, 2009, p. 11), sendo essencial na conduta humana, pois às vivências são fundamentais para o desenvolvimento das produções artísticas.

Vigotski (2009, p. 12) aborda que a base orgânica dessa atividade, está na plasticidade, na qual “[...] Chama-se plasticidade a propriedade de uma substância que permite que ela seja alterada e conserve as marcas dessa alteração”, assim nosso cérebro e nervos possuem plasticidade, pois modificam-se conforme as reações e estímulos externos, como também conservam as modificações realizadas.

[...] quando elaboro desenhos de observação, quando escrevo ou faço algo seguindo determinado modelo, reproduzo somente o que existe diante de mim ou o que assimilei e elaborei antes. O comum em todos esses casos é que a minha atividade nada cria de novo e a sua base é a repetição mais ou menos precisa daquilo que já existia (VIGOTSKI, 2009, p. 12).

Dessa forma, os desenhos são realizados pelas experiências anteriores das crianças que reproduzem em suas atividades artísticas a realidade que estão vivenciando ou já vivenciaram. Diante disso, as memórias (essência que consiste em produzir a conduta humana) estão presentes nas manifestações artísticas (VIGOTSKI, 2009).

Adiante, destaca-se a atividade criadora ou combinatória, como essenciais, pois “Toda atividade do homem, que tem como resultado a criação de novas imagens ou ações, e não a reprodução de impressões ou ações anteriores da sua experiência [...]” (VIGOTSKI, 2009, p. 13), assim, as vivências anteriores possibilitam combinar e reelaborar novos elementos do comportamento humano, pois o cérebro combina e reelabora as vivências anteriores com novos elementos do comportamento. Assim:

O cérebro não é apenas o órgão que conserva e reproduz nossa experiência anterior, mas também o que combina e reelabora, de forma criadora, elementos da experiência anterior, erigindo novas situações e novo comportamento (VIGOTSKI, 2009, p. 14).

Nesse sentido, o cérebro não reproduz somente as vivências anteriores, mas proporciona que essas experiências se tornem criações pelos seres humanos, no aprimoramento dos instrumentos que estão ao seu redor, desse modo, “[...] na atividade criadora que faz do homem um ser que se volta para o futuro, erigindo-o e modificando o seu presente”, (VIGOTSKI, 2009, p. 14), essa atividade possibilita aos homens criarem e modificarem o meio em que se encontra, por meio de suas experiências.

Ressalta-se a imaginação que consiste intrinsecamente na atividade criadora humana. Sendo que:

[...] a imaginação, base de toda atividade criadora, manifesta-se, sem dúvida, em todos os campos da vida cultural, tornando também possível a criação artística, a científica e a técnica. Nesse sentido, necessariamente, tudo o que nos cerca e foi feito pelas mãos do homem, todo o mundo da cultura da imaginação e da criação humana que nela se baseia (VIGOTSKI, 2009, p. 14).

Portanto, a atividade criadora do homem, proporciona o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, a fim de buscar compreender, pelas leis gerais do desenvolvimento humano, o processo de criação. Que se iniciam na primeira infância, sendo identificado pelas brincadeiras infantis, nas quais as crianças reproduzem suas vivências, que em sequência são aprimoradas pelas condições reais, do brincar, da criação e da imaginação (VIGOTSKI, 2009).

Dessa forma, “Para compreender o mecanismo psicológico da imaginação e da atividade de criação a ela ligada, é melhor iniciar pelo esclarecimento da relação entre fantasia e realidade no comportamento humano” (VIGOTSKI, 2009, p. 19), com o propósito de apresentar que, as relações entre a imaginação e a realidade se constituem nas experiências anteriores da pessoa.

Diante disso, “A primeira forma de relação entre imaginação e realidade consiste no fato de que toda obra da imaginação se constrói sempre de elementos tomados da realidade e presentes na experiência anterior da pessoa” (VIGOTSKI, 2009, p. 20), sendo que a imaginação é desenvolvida pelas experiências anteriores, ou seja, a imaginação se constrói por meio de materiais reais que estão presentes no meio social.

Portanto, a lei essencial para a atividade criadora da imaginação está na riqueza de experiências, que possibilitem modificar e aprimorar os materiais oriundos do mundo externo, para a criação de novos instrumentos realizados pelos seres humanos. Dessa forma a:

[...] imaginação depende diretamente da riqueza e da diversidade da experiência anterior da pessoa, porque essa experiência constitui o material com que se criam as construções das fantasias. *Quanto mais a criança viu, ouviu e vivenciou, mais ela sabe e assimilou; quanto maior a quantidade de elementos da realidade de que ela dispõe em sua experiência* – sendo as demais circunstâncias as mesmas -, mais significativa e produtiva será a atividade de sua imaginação (VIGOTSKI, 2009, p. 23, grifos nossos).

A imaginação é desenvolvida pelo acúmulo de experiências anteriores das pessoas, isto significa, que quanto mais ricas são as vivências, mais elementos as

crianças terão para criarem e imaginarem assim modificando o meio que se encontra em suas atividades produtivas.

Dessa maneira, o desenvolvimento da imaginação está condicionado ao acúmulo de experiências, desafios propostos às ricas possibilidades de organização dos procedimentos didáticos aos escolares, pois a criatividade se ensina e, assim, há a necessidade de que as intervenções pedagógicas favoreçam o aprimoramento da capacidade criativa das crianças, para assim, enriquecê-las.

Em consonância com isso, o/a professor/a pode favorecer e ampliar as experiências das crianças e oferecer subsídios para o desenvolvimento dessas capacidades por meio do ensino do desenho. Desse modo, a intervenção pedagógica é capaz de potencializar o desenvolvimento intelectual das crianças.

Levando em conta essa assertiva, para o desenvolvimento da criação das crianças faz necessário ampliar as suas vivências, porque a imaginação constitui-se a partir de elementos já vivenciados. Além disso, valoriza a ação do/a professor/a, indivíduo mais experiente, capaz de possibilitar vivências e organizar a rotina e o espaço a fim de ampliar as experiências das crianças para o desenvolvimento de suas funções psíquicas. Desse modo:

O material do qual se constitui as construções da fantasia dependem diretamente das experiências anteriores, quanto mais rica a experiência da pessoa, mais material estará disponível para a imaginação dela. As grandes invenções e as grandes descobertas [...] surgiram de uma imensa experiência acumulada (LEITE, 2016, p. 48).

Diante disso, o desenho é uma das formas humanas de representação do pensamento. Desenhando a criança pode apresentar a forma como vê o mundo, de que maneira esse processo se realiza, assim indicando os aspectos cognitivos, imaginários e criativos, como também, é uma das manifestações do desenvolvimento da criança ao lado da afetividade, pensamento e motricidade.

Nesse sentido, apresenta-se abaixo um desenho que representa a visão de mundo de uma criança:

**Ilustração:** Representação de memória de um menino com o terço na mão esquerda. Desenhou-o um menino com nove anos de idade.



**Fonte:** RIBEIRO, (2019).

As representações do desenho se constituem na imaginação, na fantasia em relação à realidade da criança, que se modifica na reelaboração por meio das experiências humanas. Assim, essas vivências proporcionam uma complexa atividade imaginária para a realidade. Dessa forma, “a imaginação adquire uma função muito importante no comportamento e no desenvolvimento humano” (VIGOTSKI, 2009, p. 25), ou seja, a imaginação e as experiências proporcionam que as crianças consigam desenvolver os desenhos que representam seus sentimentos, objetos e interesses, como podemos visualizar no desenho acima, a fé religiosa que está presente nas vivências anteriores dessa criança, ao desenhar o rosário.

Nesse sentido, ressalta-se que:

[...] o desenho da criança não produz uma realidade material, mas a realidade conceituada. Ou seja, o desenho da criança exprime o conhecimento conceitual que a criança tem de uma dada realidade.

Conhecimento que é constituído socialmente e para o qual concorrem memória, que possibilita o registro do que é conhecido e conceituado, e imaginação, que, conforme Vygotsky, também está vinculada às experiências acumuladas pelo sujeito. Assim, os desenhos materializam as imagens mentais do que a criança conhece e tem registrado na memória, com a contribuição da imaginação. Ou seja, criança não faz desenho de observação, mas de memória e imaginação (FERREIRA, 1998, p. 12).

Com esse respaldo, acredita que a psicologia histórico-cultural favorece a compreensão do desenvolvimento da criação e da imaginação nas crianças por meio dos desenhos, assim possibilitando os estímulos e a interação com a atividade criadora que requer a função do/a professor/a nesse processo, pois realiza a mediação do conhecimento com a realidade do/a aluno/a, a fim de oportunizar às crianças condições para que se desenvolvam maximamente, “[...] pois a criança não pode descobrir e compreender o mundo sozinha. É o professor que organiza a atividade da criança e lhe apresenta o mundo [...]” (MARSIGLIA, 2013, p. 90- 91), dessa forma, se faz necessário pensar e refletir as intervenções pedagógicas que aprimorem as criações artísticas das crianças e assim consequentemente as funções psicológicas superiores.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considera-se que a criação e a imaginação se desenvolvem pelas experiências que a criança estabelece no meio social e com as relações entre as pessoas, com essas afirmativas, o/a professor/a tem a possibilidade de propiciar vivências enriquecedoras com o desenhar, pois, os/as alunos/as aprendem a se expressar na atividade gráfica.

Todavia, as experiências das crianças no meio social são fundamentais para o desenvolvendo da criação e da imaginação, pois o/a docente precisa “[...] cultivar e orientar a imaginação criadora, a liberdade para criar [...] nesse contexto tem um lugar seguro, tão seguro quanto é o lugar do ensino” (CHAVES, 2017, p. 55 - 56), assim defende-se que precisa apresentar às crianças o que há de mais belo e elaborado na história da humanidade, que são as riquezas culturais existentes que amplie o conhecimento das crianças, por meio das criações artísticas, assim desenvolvendo as funções psicológicas superiores.

## REFERÊNCIAS

- BOMBONATO, G. A.; FARAGO, A. C.. As etapas do desenho infantil. **Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade**, Ano 3, n. 1, Bebedouro-SP: 2016.
- CHAVES, M.. A Teoria Histórico-Cultural e a Linguagem Escrita na Educação Infantil: estudos e reflexões. **Obutchénie**, Ano 1, n. 3, Uberlândia, MG: 2017.
- DERDYK, E. **Formas de pensar o desenho: desenvolvimento do grafismo infantil**. São Paulo: Scipione, 2010.
- FERREIRA, S.. Imaginação, Linguagem, Conhecimento e Desenho. In FERREIRA, S.. **Imaginação e linguagem no desenho da criança**. Campinas, SP: Papiros, 1998. p. 41 – 52.
- GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- IABELBERG, R.. **O desenho cultivado da criança: prática e formação de educadores**. Porto Alegre, RS: Zouk, 2013.
- LEITE, A. C. de C. G.. **Interfaces entre desenho e letramento na Educação Infantil: contribuições da teoria histórico-cultural**. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2016. p. 48 – 52.
- MARSIGLIA, A. C. G.. **Infância e Pedagogia Histórico – Crítica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.
- MELLO, S. A.. Algumas implicações pedagógicas da Escola de Vygotsky para a educação infantil. **Pro-Posições**, Ano 10, n.1, Campinas, SP: 1999.
- MOREIRA, A. A.. **O espaço do desenho: a educação do educador**. São Paulo: Editora Loyola, 2009.
- RIBEIRO, P. H.. **Possibilidades com o desenho para aprendizagem da linguagem escrita: Contribuições da Teoria Histórico-Cultural**. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Estadual de Maringá. 2019.
- VIGOTSKI, L. S.. **Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico**. Apresentação e comentários Ana Luiza Smolka. Tradução de Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009.
- VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2016.

Capítulo 4

**EDUCAÇÃO DO/NO CAMPO: A  
CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS  
COMO PROPOSTA  
PEDAGÓGICA DE  
VALORIZAÇÃO DA MEMÓRIA E  
DA LUTA DA POPULAÇÃO  
CAMPONESA**

**Mônica Ferreira Pedroso  
Kleide Ferreira de Jesus  
Maria Ângela Pereira Pedroso  
Ilza Alves Pacheco**

## EDUCAÇÃO DO/NO CAMPO: A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS COMO PROPOSTA PEDAGÓGICA DE VALORIZAÇÃO DA MEMÓRIA E DA LUTA DA POPULAÇÃO CAMPONESA<sup>5</sup>

### EDUCATION OF/IN THE FIELD: STORYTELLING WITH PEDAGOGICAL PROPOSAL FOR THE VALUE OF MEMORY AND THE STRUGGLE OF THE PEASANT POPULATION.

**Mônica Ferreira Pedroso<sup>6</sup>**

*Formada em Pedagogia - Licenciatura pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul - Unidade de Paranaíba-MS, Especialista em Educação Infantil (UNINA), Educação Básica no Campo (UFMS - CG), Alfabetização e Letramento (UNINA). Professora efetiva na Rede Municipal de Educação em Paranaíba-MS (Ensino fundamental I) e em Aparecida do Taboado-MS (Educação In Secretaria Municipal de Educação de Paranaíba/MS -*

**Kleide Ferreira de Jesus<sup>7</sup>**

*Doutoranda em Educação na linha de pesquisa Diversidade Cultural e Educação Indígena – pela Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), Mestrado em Desenvolvimento Local e Especialização em Coordenação Pedagógica - pela Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), graduada em Pedagogia com Especialização em Educação do Campo - pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Atualmente é professora, lotada na Secretaria Municipal de Educação - Campo Grande/MS. Atuante na área de Educação, nos seguintes temas: alfabetização, educação infantil, educação patrimonial/ambiental, gestão escolar e educação do campo.*

---

<sup>5</sup> publicado no I Congresso Internacional Online de Educação Profissional, Territórios e Resistências - (I CIEPTER).

<sup>2</sup> Especialista em Educação Infantil - [monica\\_rainha@hotmail.com](mailto:monica_rainha@hotmail.com)

<sup>3</sup> Doutoranda – PPGE/UCDB/MS – [kleideferreira@hotmail.com](mailto:kleideferreira@hotmail.com)

**Maria Ângela Pereira Pedroso<sup>8</sup>**

*SEMED/MS - graduação em Pedagogia na Habilidade de Administração Escolar e Licenciatura pela Universidade Camilo Castelo Branco (2008). Especialista em Psicopedagogia pela Faculdade Reunida - FAR (2010). Especialista em Educação do Campo pela Faculdade de Educação São Braz – Curitiba/PR (2014). Possui Pós-Graduação “Lato Sensu” em Alfabetização e Linguagem pela Faculdade de Educação São Braz/UNINA – Curitiba/PR (2020). Pós-Graduação “Lato Sensu” em Gestão Escolar pela Faculdade de Educação São Braz/UNINA – Curitiba/PR (2020). Atualmente é Técnica Pedagógica, lotada na Secretaria Municipal de Paranaíba/MS - SEMED, responsável pelas instituições escolares localizadas na zona rural do município e atuando como coordenadora pedagógica do Ensino Fundamental I da Rede Municipal de Ensino de Paranaíba/MS. Membro do Fórum Estadual de Educação do Campo – Educampo/MS, Líder da Associação Integra Costa Leste – AICL – Eixo Educação. Membro do Conselho Municipal de Cultura do município de Paranaíba/MS – Representante de Instituição de Ensino e Pesquisa. Atualmente cursa Pós-Graduação “Lato Sensu” em Alfabetização matemática pela Faculdade São Braz/ UNINA – Curitiba/PR; Pós-Graduação “Lato Sensu” em Coordenação Pedagógica pela Faculdade São Braz/ UNINA – Curitiba/PR; Pós-Graduação “Lato Sensu” em Educação Especial e Inclusiva pela Faculdade São Braz/ UNINA – Curitiba/PR. Têm experiência na área de Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: Educação no/do Campo, Políticas Públicas Educacionais, Formação de Professores, Alfabetização e Letramento, Linguagem Matemática no Ensino Fundamental.*

**Ilza Alves Pacheco<sup>9</sup>**

*Graduada em Pedagogia, Mestra em Ensino de Ciências Pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), atua na Educação Infantil. Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande/MS*

**Resumo**

O presente relato tem como objetivo apresentar as experiências vivenciadas no desenvolvimento do Projeto Educação no Campo: a contação de histórias como proposta pedagógica de valorização da memória e da luta da população camponesa,

<sup>8</sup>Especialista em Educação do Campo - [mariangela\\_prof@hotmail.com](mailto:mariangela_prof@hotmail.com)

<sup>9</sup> Mestra em Ensino de Ciências - [ilza.educ@gmail.com](mailto:ilza.educ@gmail.com)

implantado em uma escola no campo, localizada no distrito Alto Tamandaré no município de Paranaíba/MS, em uma turma de educação infantil com crianças entre quatro e cinco anos de idade. No decorrer do projeto foi possível observar desafios e avanços da Educação do e no Campo, a experiência revela uma invisibilidade da ruralidade nas escolas do campo e o desafio de fomentar o debate em torno da educação do campo. O projeto possibilitou o resgate da cultura local por meio da contação de histórias e causos, apresentando um caminho possível de incentivo à aprendizagem, por meio do encantamento, trazendo alegria a esse processo de aprendizagem significativa, mudando o fato de que tradicionalmente os educandos se organizavam dispostos em filas, por uma que liberte, que não seja tão rígida a ponto de criar sombras à frente, à esquerda e à direita, e que enriqueça a imaginação a criatividade, deixando as caminhar outros caminhos.

**Palavras-chave:** Educação do/no Campo, Educação Infantil, Histórias Lúdicas.

### **Abstract**

This report aims to present the experiences lived in the development of the Education in the Country Project: storytelling a pedagogical proposal for valuing the memory and struggle of the peasant population, implemented in a school in the countryside, located in the Alto Tamandaré district in the municipality. from Paranaíba/MS, in a kindergarten class with children between four and five years old. During the project, it was possible to observe challenges and advances in Education in and in the Countryside, the experience reveals an invisibility of rurality in rural schools and the challenge of fostering debate around rural education. through storytelling and stories, presenting a possible path to encourage learning, through enchantment, bringing joy to this meaningful learning process, changing the fact that traditionally students were organized in queues, for one that frees , which is not so rigid as to create shadows at the front, left and right, and which enriches the imagination and creativity, leaving other paths to follow.

**Keywords:** Education of/in the Country, Early Childhood Education, Playful Stories

### **Introdução**

O presente relato tem como objetivo apresentar as experiências vivenciadas no desenvolvimento do Projeto Educação no Campo: a contação de histórias como proposta pedagógica de valorização da memória e da luta da população camponesa, implantado em uma escola no campo, localizada no distrito Alto Tamandaré no município de Paranaíba/MS, em uma turma de educação infantil com crianças entre quatro e cinco anos de idade. No decorrer do projeto foi possível observar desafios e avanços da Educação do e no Campo, a experiência revela uma invisibilidade da ruralidade nas escolas do campo e o desafio de fomentar o debate em torno da educação do campo a partir de projetos pedagógicos, trazendo um novo olhar, onde

a escola passa a ser vista como espaço de vida vinculada a realidade do campo, em razão dos princípios políticos pedagógicos da Educação do/no Campo. O texto estrutura-se em despontar brevemente o desenvolvimento do Projeto, como também o relato de superação e desafios dos educadores construindo juntos uma proposta que valorize a identidade cultural destas pessoas que já foram tão esquecidas e depreciadas. A escola no campo tem a particularidade de acolher alunos oriundos da zona rural, e muitos deles, com acesso restrito a livros e pouco estímulo extraescolar no que se refere à leitura. O Projeto Contação de Histórias desenvolvido com crianças de quatro e cinco anos, teve como base o princípio que é importante na fase caracterizada como infância, a escuta de bons textos, contos e histórias para a partir deles, vivenciarem sentimentos sobre situações recorrentes na sociedade em que estão inseridas, e desse modo, experimentarem sensações, refletirem sobre elas, e ao mesmo tempo, melhor resolverem seus problemas pessoais, conflitos internos e medos. Nesse sentido, as atividades realizadas propiciaram às crianças uma melhor percepção do cotidiano onde vivem, contribuindo em sua leitura de mundo.

Este trabalho teve como meta trazer a contação de histórias, por ser uma linguagem alegre e dinâmica, como uma possibilidade de restaurar a cultura local. As riquezas culturais recuperadas por meio da contação de histórias, podem enriquecer o processo de aprendizagem a partir de ações que as contemplem. Ao redor de uma mesa, ou aquecidos por um fogão a lenha, os familiares ouviam atentamente as experiências de vida dos mais velhos, transformadas em histórias. As gerações que nos antecederam, tiveram a oportunidade de viver estes momentos de aconchego, de sentir os aromas no ar, onde havia intimidade com as palavras. Eram histórias carregadas de personagens e imagens, com a musicalidade das vozes que se alternavam, pela magia que envolvia o círculo familiar. A prática de reunir a família para contar histórias e conversar, era um hábito comum nos lares, um legado quase desaparecido, mas que, em alguns círculos familiares as rodas de prosa bravamente ainda resistem ao apelo fácil das mídias.

**Desenvolvimento:**

A contação de histórias, traz à tona lembranças das tradicionais rodas de conversa, estimula a reflexão sobre a importância das raízes culturais como afirmativas de identidade e pertencimento ao seu lugar, mantém viva a memória e as

origens, aproxima diferentes gerações, traz a possibilidade de redescobrir o sentimento de identidade das comunidades que partilham os mesmos modos de vida, que juntos construíram a cultura local.

O projeto foi planejado, executado e avaliado de forma colaborativa entre a coordenadora da escola, professora regente da turma e professora de aulas complementares das disciplinas de arte e movimento, as quais conduziram todo o processo, o Projeto envolveu ainda toda a comunidade escolar, pais/responsáveis perpassando assim os muros da escola. A elaboração do projeto teve como destaque a importância da oralização de histórias e o prazer da audição das mesmas, uma vez que o incentivo à leitura conduz a autoestima, desenvolve a imaginação, criatividade e atenção, eliminando preconceitos, enriquecendo e ampliando o vocabulário do ouvinte. O trabalho pedagógico com a contação de histórias potencializa e cultiva a sensibilidade do ouvinte, somando-se a possibilidade da criança se identificar por meio da ação dos personagens, na resolução dos seus problemas e conflitos na vida cotidiana.

O trabalho pedagógico com a contação de histórias, segundo Abramovich (1991), é importante porque para a criança tornar-se uma leitora, o primeiro passo é ouvir histórias. Portanto, é possível ressaltar que o primeiro contato da criança com as histórias é pela oralidade por intermédio de outras pessoas. Nesta perspectiva, a partir da contação de história, a criança por não estar vendo imagens, é capaz de se aventurar no mundo do 'faz-de-conta', que é um território importante para a infância.

Ressaltamos ainda, que para contar uma história é essencial saber como se faz, nela se descobrem palavras novas, se entra em contato com a sonoridade das frases, da música, e dos nomes, aprende o ritmo do conto, despontando como uma canção, ou se brinca com a melodia dos versos, com as rimas, com o vaivém das palavras. Contar histórias é uma arte e, tão linda! É ela que equilibra o que é ouvido com o que é sentido e por isso, não é remotamente declamação ou teatro. Ela é um simples harmônico da voz (ABRAMOVICH, 1991). As histórias, de acordo com Abramovich (1991), podem suscitar o imaginário e responder a curiosidade da criança, sendo assim, é importante selecioná-las para que seja através do prazer ou emoções que o simbolismo, implícito nas tramas e personagens, possa agir no inconsciente da criança de forma que, aos poucos, possam ajudar a resolver os conflitos interiores que vivem e presenciam no cotidiano.

A criança, diante ao bom e ao belo é instigada a se identificar, trazendo em si a semente da beleza e bondade, sendo desafiadas a observar como essas personagens buscam seus caminhos para solucionar (ou não) seus problemas, identificando se como heróis e heroínas e, até mesmo como os vilões, a criança procura a resolver sua própria situação, superando o medo que a inibe, auxiliando a enfrentar os perigos e ameaças que sente à sua volta. Neste aspecto, contar histórias é importante, segundo Abramovich (1991), porque auxilia na formação e constituição da criança que ao ouvi-las inicia sua aprendizagem enquanto leitora e em sua compreensão de mundo.

Durante a realização do projeto foi fundamental nos basear na oralização de histórias, utilizando e enfatizando diversas tonalidades de voz, de acordo com as exigências das personagens bem como a utilização de objetos. Para as contações utilizou-se também de imagens ou fantoches que encenaram as histórias e objetos presentes em sala de aula e de fácil acesso, com o objetivo de propiciar a compreensão das mensagens trazidas, implícitas e/ou explícitas a história. Para iniciarmos a contação era realizado um acordo de silêncio e atenção com as crianças, evitando assim os ruídos paralelos à atividade e que poderiam atrapalhar no desenvolvimento e compreensão do tema abordado.

Para o desenvolvimento das ações é importante destacar que a forma com que o espaço foi organizado influenciou positivamente o desenvolvimento das ações propostas, sentando em roda por exemplo, facilitando assim a comunicação, a observação e a interação dos alunos com os contadores.

A partir das vivências proporcionadas pelo projeto “A contação de histórias como proposta pedagógica de valorização da memória e da luta da população camponesa” é importante ressaltar que o trabalho pedagógico não necessariamente deve esperar pela alfabetização formal, e sim para que as crianças tomem gosto para ouvir, ler e refletir por meio de boas histórias. A contação de histórias tem potencial de auxiliar no desenvolvimento psicológico e moral do ouvinte, a partir das reflexões propiciadas pelas histórias, selecionadas pelas professoras e também as elaboradas pelas próprias crianças e demais participantes. Nesse sentido, enfatizamos as potencialidades das histórias em fomentar a sensibilidade do ouvinte, junto a possibilidade da criança de identificar-se por meio da ação das personagens assim como na associação das mesmas no processo de alfabetização.

Durante o processo de desenvolvimento do Projeto, houve a participação de antigos moradores da região onde a escola está inserida, contando causos e fatos marcantes acontecidos em outras épocas e que foram passados de geração em geração, contribuindo assim, para a conservação de fatos históricos que constituíram a historicidade do local onde vivem. Um dos desafios enfrentados na realização do projeto foi despertar o gosto por ouvir histórias dos alunos participantes, o qual foi sanado com a busca ativa por participação e protagonismo dos mesmos, contando histórias e confeccionando personagens de fantoches ou objetos encontrados em sala de aula e no pátio da escola. Relatos de pessoas da comunidade, de pais e dos próprios alunos demonstraram que os objetivos propostos foram alcançados e que o processo contribuiu para a aproximação da comunidade e famílias com a escola.

A proposta do Projeto teve ainda, por objetivo refletir sobre a importância de valorização da cultura camponesa ser tratada desde a Educação Infantil nas Escolas do Campo. Por meio da contação de histórias é possível tratar de fatos importantes da vida cotidiana camponesa, que não podem ser deixados de lado. O contar histórias apresenta aspectos essenciais para ocasiões desafiadoras, assim sendo, estabelecem vínculos educativos, culturais, afetivos e sociais. A educação do campo acontece tanto em ambientes escolares quanto fora deles, abrangendo saberes de um povo, procedimentos, momentos e espaços físicos diferenciados, concretizam-se na organização das comunidades e dos seus territórios, os saberes devem ser valorizados nas salas de aula, aqueles estabelecidos na produção, na família, no meio social, na cultura, no lazer, nas lutas e nos movimentos sociais.

A contação de histórias é de suma importância para o desenvolvimento cognitivo, social, intelectual e cultural das crianças. Freire (1983) enfatiza que, escrever e alfabetizar-se é, antes de tudo, aprender a ler o mundo, compreender o seu contexto, não numa manipulação mecânica de palavras, mas numa relação dinâmica que vincula linguagem e realidade.

O domínio da linguagem oral e escrita é fundamental para a participação social, pois são meios de comunicação, de acesso à informação, e forma de se expressar e defender pontos de vista, partilhar ou construir visões de mundo, produzir conhecimento, etc. O ambiente social e as condições de vida da criança

desempenham papel importante nesse processo, uma vez que recebe do meio os mais variados estímulos que vão promover seu desenvolvimento. A criança deve ter oportunidades de vivenciar a leitura e a escrita, tal qual vivenciou a fala, pois a partir do contato com diferentes materiais escritos passa a compreender suas funções, tipos de grafia, etc., levando-se em consideração que a leitura e a escrita são importantes na escola porque é importante fora da escola, e não o contrário. (Ferreiro, 1993).

O projeto Educação no Campo: a contação de histórias como proposta pedagógica de valorização da memória e da luta da população camponesa, foi uma proposta para estimular a prática da oralidade no ambiente escolar e pode aproveitar o que de melhor a contação de histórias oferece: a utilização de uma linguagem alegre, além da cumplicidade entre o contador de histórias e sua plateia. Para a contadora de histórias Cléo Busatto, “O contador de histórias cria imagens no ar materializando o verbo e transformando-se ele próprio nesta matéria fluída que é a palavra”. (BUSATTO. 2012, p. 9). Ouvir uma boa história, provoca a imaginação, aguça a criatividade, transforma palavras em imagens que são construídas individualmente.

### **A valorização da memória e da luta da população camponesa**

A identidade camponesa se manifesta em diferentes aspectos de sua cultura, seja pela forma e objetivo de cultivar a terra, formas de organização e também por meio de experiências individuais e coletivas vividas e refletidas no cotidiano da vida no campo. A escola onde o projeto foi desenvolvido atende alunos moradores do próprio Distrito, filhos de pequenos sitiantes, assalariados rurais e filhos de assentados da reforma agrária.

Por meio do desenvolvimento do Projeto foi possível refletir sobre a importância da valorização e o fortalecimento da identidade camponesa através de momentos de contação de histórias e causos acontecidos e que permanecem na memória das pessoas mais velhas, levando os participantes a refletir sobre a importância dos aspectos culturais e ideológicos fortalecendo a historicidade do lugar onde vivem.

Dentre os objetivos propostos pelo Projeto destaca-se a identificação, os desafios e os aspectos em que se expressam a identidade camponesa, contribuindo assim para sua valorização. Tomando como característica marcante do Projeto, o poder de lidar com conteúdo da sabedoria popular e conteúdos essenciais da condição humana, universo que denota a fantasia, partindo sempre de uma situação real e concreta, lidando com emoções que toda criança já viveu.

Se torna cada vez mais necessário discutir e refletir sobre vários pontos de vista sobre a realidade que se torna cada vez mais complexa, onde principalmente o povo camponês tem sua identidade desvalorizada. Caldart destaca que

A perspectiva da Educação do Campo é exatamente a de educar este povo, estas pessoas que trabalham no campo, para que se articulem, se organizem e assumam a condição de sujeitos da direção de seu destino (CALDART, 2002, p. 27).

Nesse sentido apontamos a importância da educação no processo de fortalecimento e valorização da identidade camponesa. O desenvolvimento do Projeto, oportunizou a observar a realidade com um olhar crítico destacando, através de experiências e registros de saberes e práticas, a importância e a valorização do povo camponês, que ao longo dos anos vem transformando sua identidade e sua cultura, influenciados pelos costumes e hábitos da vida. Sendo assim, momentos de conversas, contos e causos tornam-se escassos no cotidiano das famílias, não possibilitando entre elas o diálogo e o convívio social.

Acreditamos que a construção da identidade vai além de algo ensaiado ou copiado, é inerente ao ser humano, por sua peculiaridade de ser social. Ela é construída de várias fontes e significados que vão se constituindo por características específicas que de forma explícita ou implícita, compõem a bagagem cultural dos sujeitos.

Contudo, identidades são fontes mais importantes de significado do que papéis, por causa do processo de autoconstrução e individuação que envolve. Em termos mais genéricos, pode-se dizer que identidades organizam significados, enquanto papéis organizam funções (CASTELLS, 1942, p.23).

O processo de formação da identidade pode ser representado por significados simbólicos e materiais, mas vai, além disso. A história de cada pessoa

faz parte da história de seu grupo familiar, sua comunidade, seu país e assim por diante. Temos necessidade de convívio social e nesta convivência, acontece o compartilhamento de experiências comuns que podem transformar a história dos lugares. Por isso, a construção da identidade camponesa possui sentidos e significados que se interligam possibilitando a construção de uma identidade legitimadora.

Momentos de contação de histórias presenciados na infância são fontes de inspiração que auxiliam no interesse e no gosto pela leitura e se tratando de contar histórias Abramovich (2003, p.17) vem nos dizer como “[...] é importante para a formação de qualquer criança ouvir muitas, muitas histórias [...] Escutá-las é o início de descoberta e de compreensão do mundo”. É ouvindo histórias que as crianças começam a compreender o mundo e seus próprios sentimentos.

Essa proposta de prática educacional contribui para que a escola não seja vista somente como difusora dos conhecimentos sistematizados, mas uma instituição que também valoriza a cultura e promove a aproximação entre os educandos e os contadores de histórias do local. As conquistas educacionais e culturais decorrentes da implantação desse projeto, foram compartilhados com a comunidade escolar, lugar esse onde também se constrói o conhecimento científico.

### **Considerações finais**

O desenvolvimento desse Projeto possibilitou compreender que, a identidade de um povo é expressa e sentida no desenrolar de suas ações do cotidiano. Ou seja, ela não é fragmentada, a identidade se expressa em todas as situações e dimensões. Diante do exposto neste relato e a partir das vivências na efetivação do projeto, foi possível observar que a contação de histórias contribui na formação da criança em vários aspectos, pois notamos melhoria no desenvolvimento da oralidade, uma vez que despertou segundo as professoras da sala, o interesse pela leitura e estimulou a imaginação na construção de imagens interiores e do acesso aos universos da realidade e da ficção, dos cenários, personagens e ações narradas em cada história e em cada conto.

Outro ponto que consideramos importante destacar da vivência do projeto, foi o desenvolvimento da interação sociocultural, por meio da interação entre crianças e criação de laços sociais e o despertar pelo prazer de ouvir histórias contadas por

moradores da região, e o despertar da criatividade em arte na confecção de materiais para os momentos de contação.

O desenvolvimento da capacidade de comunicação devido a provocação da oralidade levou as crianças a dialogarem com seus colegas ouvintes e (re) contar as histórias ouvidas, fato percebido nos momentos de inserções e retomadas às histórias que haviam sido contadas anteriormente. As histórias também auxiliam na construção do conhecimento social da realidade, junto à formação de valores e conceitos, pois embora seja ficção, o texto literário tem o poder de desvelar a realidade social. Neste sentido, escolhemos histórias que contribuíram na formação de valores e conceitos positivos em torno da temática de valorização e da memória e da luta da população camponesa.

Esses elementos permitem concluir que os objetivos do Projeto Educação no Campo: A contação de histórias como proposta pedagógica de valorização da memória e da luta da população camponesa foram cumpridos, tendo em vista a perspectiva de contribuir através de aspectos culturais e ideológicos para a manutenção e o fortalecimento da identidade, como também realçar aspectos da identidade camponesa presentes dentro da escola, possibilitando as famílias e aos participantes, recontar as histórias e contos que perpassaram gerações realçando a memória e valorização da cultura camponesa.

As estórias são contadas no passado, mas elas não têm passado. Só tem presente. Estão sempre vivas. Quando as ouvimos ficamos “possuídos”, rimos, choramos, amamos, odiamos – embora elas nunca tenham acontecido. (RUBEM ALVES in MEDEIROS, 2015, p. 192)

Percebe-se as contribuições desse trabalho quando se analisa a importância da cultura bem como seus aspectos, que se fazem presentes no cotidiano das famílias e assim contribuir para reflexão e análise dos desafios, como também realçar os aspectos culturais que possa fortalecer a identidade dentro da região onde a escola está inserida.

O desenvolvimento do projeto trouxe aprendizagem a todos os envolvidos, foi uma experiência significativa, na qual, todos os participantes se envolveram e participaram efetivamente desde o início da organização do projeto, até retomada de

decisões, sendo que a leitura e a escrita fizeram parte do dia a dia do projeto na busca de informações, registros e divulgações das ações.

Devemos considerar que durante o desenvolvimento deste projeto, foram muitos os momentos merecedores de registros especiais resultantes da contação de histórias, tais como a participação dos estudantes nas suas pesquisas históricas entre os seus familiares, nas conversas e entrevistas com vizinhos contando as histórias de vida, do difícil trabalho com a terra para a produção de alimentos, o falar e ouvir mais afetivo, o aprimoramento no diálogo com os colegas e familiares. Para os educandos, foi o início de uma outra forma de se ver, quanto às suas origens familiares assim como um outro olhar para o lugar onde vivem.

Não podemos deixar de considerar ainda que, este projeto possibilitou o de resgate da cultura local por meio da contação de histórias e causos, apresentando um caminho possível de incentivo à aprendizagem, por meio do encantamento, trazendo alegria a esse processo de aprendizagem significativa, mudando o fato de que tradicionalmente os educandos se organizavam dispostos em filas, por uma que liberte, que não seja tão rígida a ponto de criar sombras à frente, à esquerda e à direita, e que enriqueça a imaginação a criatividade, deixando as caminhar outros caminhos, que traga alegria pelo aprender e que este aprender, seja mais colorido, mais cheio de vida e que traga transformação, prazer e encantamento pelo conhecimento.

## Referências

ABRAMOVICH, F. **Literatura Infantil**. São Paulo: Ed Scipione, 1991.

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura Infantil: gostosuras e bobices**. São Paulo: Scipione, 2003.

ALVES, Rubem. Explicação. In MEDEIROS, Fábio H. N. (Org.) **Contação de histórias: tradição, poéticas e interfaces**: São Paulo: Edições Sesc São Paulo, 2015.

BUSATTO, Cléo. **Contar e Encantar: Pequenos segredos da narrativa**. 8. – ed: - Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

CALDART, Roseli Salete. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**: escola é mais do que escola. Petrópolis: Vozes, 2002.

CASTELLS, Manuel. **O poder da identidade**. Tradução Klaus Brandini Gerhardt. São Paulo: Paz e Terra, 1999 (A era da Informação: Economia, Sociedade e Cultura v. 2).

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FERREIRO, E. **Com Todas as Letras**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 1993.

Capítulo 5

**A EDUCAÇÃO  
UNIVERSITÁRIA: O  
SOFRIMENTO PSÍQUICO DE  
ACADÊMICOS**

**Débora Maria Biesek  
Giseli Monteiro Gagliotto**

## A EDUCAÇÃO UNIVERSITÁRIA: O SOFRIMENTO PSÍQUICO DE ACADÊMICOS

**Débora Maria Biesek**

*Mestre em Educação e especialista em Psicoterapia de Orientação Psicanalítica  
Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Unioeste campus de Francisco  
Beltrão.*

[psicdeboramb@gmail.com](mailto:psicdeboramb@gmail.com)

**Giseli Monteiro Gagliotto**

*Pós Doutora em Psicologia e Doutora em Educação.  
Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Unioeste campus de Francisco  
Beltrão.*

[giseligagliotto@gmail.com](mailto:giseligagliotto@gmail.com)

### RESUMO

Frustração, angústia, confusão, medo, culpa. São alguns sentimentos vivenciados por acadêmicos do ensino superior que estão colocando-os em uma situação de sofrimento psíquico. Verificamos a contradição do discurso da educação com as ações educativas, o discurso é que a função da educação é a emancipação dos sujeitos, mas o que verificamos nos atendimentos psicológicos a acadêmicos é uma educação que aliena e que proporciona dificuldades psíquicas e sociais, ou seja, sofrimento psíquico. Para este trabalho, foram utilizados dados da revisão bibliográfica, obras psicanalíticas e prontuários de acadêmicos que foram atendidos em um projeto de atendimento psicológico em uma universidade pública paranaense. A inibição é uma limitação funcional do Eu, este renuncia e evita novas repressões e conflitos com as outras duas instâncias psíquicas: o Id e o Super-eu. A angústia é considerada um afeto, bastante desagradável, desprazeroso, interligada à inibição, é a materialização do sofrimento psíquico no corpo. Muitos acadêmicos que foram ouvidos e atendidos sentiam-se pressionados em darem tudo de si por estarem ocupando uma vaga em uma universidade pública. Alguns deles relataram que estavam num curso de graduação incompatível com o seu próprio desejo; o que contribuía para aumentar seu sofrimento, manifestadas a partir da ideação suicida, transtornos de ansiedade, dificuldade para adaptação aos estudos no ensino superior e a dificuldade em residir longe da família. Situações muito angustiantes, que prejudicam as funções do Eu, e conseqüentemente, o desempenho acadêmico desses sujeitos. Alteração de rotina ou de outros meios para evitar a monotonia e a metodologia repetitiva do ensino, ser continente com a liberdade dos alunos quanto

ao ensino e aprendizagem. Implantar programas de suporte psicológico e/ou multiprofissional para atendimento aos acadêmicos, fazer uso das artes e produções culturais integradas ao ensino. A empatia e o compartilhamento de responsabilidades também são outros elementos que podem auxiliar na diminuição do sofrimento psíquico dos acadêmicos.

**Palavras-chave:** Educação. Psicanálise. Sofrimento.

## INTRODUÇÃO

Vivemos em uma realidade que observa, trata e relaciona as pessoas de maneira fragmentada, geralmente por binômios: saúde X doença; sorte X azar; amigo X inimigo; louco X normal; sucesso X fracasso; rico X pobre, entre outros.

Na universidade, observamos que a educação está em uma posição contraditória, conforme nos traz Yasui (2006), ela desenvolve a ciência, o pensamento crítico, “promove” autonomia; como também, reforça a hegemonia, estimula a produção científica em massa, demanda maior do sistema mercadológico.

Dentro da universidade, é possível observar a dissociação entre saúde e educação. Dessa forma, reforça a fragmentação do ser humano, como se um não interferisse no outro. Giglio (1976) critica a universidade que fica passiva a saúde mental dos seus acadêmicos. Estes, podem já ter vindo com predisposições para um mal-estar, para estarem em sofrimento psíquico, entretanto, a universidade possui uma dinâmica que favorece esse sofrer, prejudica assim, tanto a saúde quanto a educação.

Accorsi (2015) lembra que a relação interpessoal é uma faca de dois gumes: pode tanto facilitar a aprendizagem, o desempenho acadêmico, como também, pode influenciar diretamente nas angústias, nas dificuldades educacionais e resultar em grande sofrimento.

Sigmund Freud (2010) critica a educação, pois em tempos de conservadorismo reacionário, aliena os sujeitos, impondo-os na ordem e no sistema social vigente, sem considerar se esta é valiosa, sustentável ou emancipatória. Estamos nos dispersando da educação da autonomia dos sujeitos.

O presente trabalho tem como objetivo identificar as formas de sofrimento psíquico nos acadêmicos de uma universidade pública estadual e analisar essas

formas sob a ótica da psicanálise, como também propor alternativas para assistir e minimizar o sofrimento psíquico.

## **METODOLOGIA**

Para atingir o objetivo, foi utilizada como fundamento e método de pesquisa a revisão bibliográfica, a partir da busca por produções acadêmico-científicas nos bancos de dados Scielo, CAPES, LILACS, Base de Dados, Teses e Dissertações (BDTD), e em livros que fundamentem teoricamente sobre o tema, na intenção em compreender o conhecimento produzido acerca do sofrimento psíquico nas universidades e o que se tem feito relacionado ao sofrer dos acadêmicos.

Após a revisão bibliográfica, foi realizada a análise de uma amostra de prontuários dos atendimentos psicológicos aos acadêmicos que foram atendidos no ano de 2019, provenientes de um projeto de extensão que tem por finalidade realizar uma triagem aos acadêmicos em sofrimento psíquico de uma universidade pública estadual.

A natureza deste trabalho é de cunho qualitativo, pois busca refletir e analisar a realidade, busca compreender, com detalhes, o objeto de estudo no seu contexto histórico e conforme sua estruturação (OLIVEIRA, 2016).

## **SOFRIMENTO PSÍQUICO E A EDUCAÇÃO UNIVERSITÁRIA**

O sofrimento psíquico já foi visualizado, ainda na Grécia antiga, como um privilégio. Havia uma forma de loucura divina, no qual o delírio era visualizado como um estágio no qual algumas poucas pessoas tinham a regalia ao acesso das verdades divinas (FELTES e HOCH, [entre 2008 e 2018]).

Mas foi observada também e em sua maioria de forma negativa, como um castigo dos deuses; em seguida, conforme avançavam as reflexões filosóficas, passou a ser considerada uma desrazão, uma loucura; com Hipócrates foi chamada de disfunção humoral. Na Idade Média houve grandes retrocessos, a possessão demoníaca voltou à tona, desprezando a ciência que estava em sua ascensão. Com

Pinel, considerado o pai da psiquiatria, que libertou os loucos das correntes, se inclinou para formas de tratamento mais coesas ao ser humano, o sofrimento psíquico passou a ser chamado de alienação, no qual a partir de observações, ele concluiu que o indivíduo estava fora de si mesmo, alienado (NETO, 1998).

O alienismo surgiu entre os séculos XVIII e XIX, foi responsável por olhar as pessoas em sofrimento psíquico sem considerá-las endemoniadas, deuses, ou preguiçosos. Tratou das doenças físico-morais, aquelas julgadas por Pinel, como doenças das paixões, da imoralidade, da “cabeça fraca”. Consideramos o alienismo, como um avanço na área do cuidado ao ser humano. Antes, não se chegava perto, as pessoas eram exiladas de suas cidades, porque estavam possessas, ou eram trancafiadas, acorrentadas no interior de prisões, de hospitais, mas, a partir do alienismo, essas pessoas foram vistas como despossuidoras da razão, e um tratamento voltado à moral, às virtudes, ao trabalho, seria o mais adequado à essas pessoas. Dessa maneira, o tratamento sai do terreno das especulações religiosas e metafísicas, para um tratamento mais moderno, voltado à razão (TEIXEIRA e RAMOS, 2012).

Com Franco Basaglia (1985), hoje compreendemos que as pessoas com problemas mentais são seres humanos que precisam da escuta e da atenção especializada, jogá-las atrás das grades, forçar trabalhos sem significados, não irá curá-las, somente favorecer novas formas de sofrimento.

Durante o percurso histórico sobre a loucura, sobre o sofrimento psíquico, as palavras: ordem, moralidade e política, são muito mais frequentes e colocadas em maior importância, do que as palavras: cuidado, saúde e acolhida. A história demonstra as contradições das organizações sociais e políticas quando deixa de ser planejadas e executadas estratégias de cuidado na integralidade do ser humano.

Com as intervenções de Basaglia (1924-1980), o tratamento tem por foco e atuação nas dificuldades de individualização, não mais nos manicômios, mas dentro da vida familiar, dos relacionamentos amorosos, profissionais e educacionais (DUNKER, 2015). Situações de sofrimento como, sentimento de perda de identidade, a dificuldade em ter o conhecimento de si própria, continuam como a maior ambição na clínica, são demandas bastante recorrentes entre os acadêmicos.

Tanto para as pessoas em sofrimento nesse período de desenvolvimento da Psiquiatria e da Psicologia, quanto para os acadêmicos das universidades públicas,

há o desejo para a cura desse adoecimento, que limita e inibe a existência, deteriora as almas, faz perder a própria identidade. Esse desejo sinaliza a maneira fragmentária do ensino.

Nas universidades, é perceptível situações de desumanização, conforme discutido por Gomes, Camonian e Araújo (2018), nas quais em um estudo com os estudantes de uma universidade pública, pode-se perceber muitas manifestações sintomáticas do sofrimento psíquico, tais como a depressão, melancolia, diversas fobias, isolamento social, absenteísmo, evasão e também ideações suicidas.

As autoras (2018, p.257) perceberam que nesse processo de formação no universo acadêmico, os fatores de sofrimento psíquico encontrados foram: “relação professor-aluno; metodologias de ensino, forma de atuação do corpo docente, processo de fragmentação do saber, ambiente competitivo, distanciamento entre teoria e prática e estrutura curricular”.

Os alunos pesquisados neste trabalho pontuaram que na visão deles, as notas estão acima do aprendizado e que isso gera uma competição, favorecendo o isolamento social, a pressão pelas notas, o medo e a insegurança relacionado ao futuro, às pressões familiares e sociais (GOMES, CAMONIAN e ARAÚJO, 2018).

Este estudo esteve coerente com o que Graner e Cerqueira (2019, p. 1328) perceberam relacionados ao sofrimento psíquico dentro das universidades, entendido como manifestações de “depressão e ansiedade, caracterizados pela presença de sintomas como insônia, fadiga, irritabilidade, esquecimento, dificuldade de concentração e queixas somáticas”.

Podemos compreender o sofrimento psíquico a partir da teoria freudiana. O conceito de inibição auxilia na compreensão de muitas queixas acadêmicas. A inibição, segundo Freud (2014), é uma limitação funcional do Eu. O Eu renuncia e evita novas repressões e conflitos com as outras duas instâncias psíquicas: o Id e o Super-eu. Assim, com a libido estagnada, impedida de circular pelo psiquismo, sem exercer suas funções, não se opõe como também não se impõe ao que requerem o Id e o Super-eu.

Ressaltamos que Id, Eu e Super-eu são as três instâncias psíquicas que compõe a segunda tópica freudiana, elas estruturam o funcionamento e a personalidade dos sujeitos. O Id, guiado pelo princípio do prazer, busca a satisfação

dos instintos, possui muita energia psíquica. É a instância que liga o corpo e a psique (FREUD, 2010).

O Eu tem por função principal, a auto conservação. É o responsável por mediar os impulsos do Id, com os perigos do mundo externo junto com as exigências do Super-eu. Possui muitas funções, sendo as funções intelectuais e cognitivas (pensamento, percepção, raciocínio, memória, etc) (FREUD, 2010).

E o Super-eu é a instância responsável pela moralidade, é o carrasco que observa, julga e pune as ações do Eu. O Super-eu é considerado o herdeiro do Complexo de Édipo, pois até então, a criança respeita as leis por medo do que seus pais, ou figuras parentais irão fazer com suas transgressões, a partir do complexo edípico, a criança internaliza as leis e regras (FREUD, 2010).

A inibição pode ser considerada como uma defesa porque previne que, as altas exigências do Id e/ou do Super-eu, prejudique o psiquismo, como a desintegração ou os ataques ao lado narcísico dos sujeitos, responsável pelo investimento próprio, inicial, necessários para as condições de investimento libidinal nos objetos (FREUD, 2014).

São várias as formas de inibições. Freud (2014) cita quatro delas, considera serem as centrais, é a inibição sexual, inibição nutritiva, inibição locomotora e a inibição do trabalho. As dificuldades em relações sexuais com parceiro(a), dificuldades para se alimentar adequadamente, as dificuldades em ir até a universidade e, por considerarmos aqui, a atividade acadêmica como um trabalho, as dificuldades acadêmicas a partir do esquecimento do conteúdo teórico, dificuldade em expressar-se em momentos avaliativos; são exemplos da inibição do Eu no contexto acadêmico e que foram frequentemente relatados pelos acadêmicos atendidos.

Sentir-se perturbado com seu trabalho, mesmo sabendo de sua importância e afastando-se dele; desperdiçar seu tempo com atrasos e repetições de tarefas, fadiga constante com as demandas universitárias, problemas de aprendizagem e problemas para apresentar trabalhos avaliativos. Outros sintomas estavam relacionados a constantes conflitos, acerca das especificidades dos cursos, crises de ansiedade e dificuldades de concentração. A inibição emergia visivelmente, em acadêmicos que não faziam o curso desejado, como também naqueles que estavam passando por processos dolorosos de luto, e, igualmente, aos que sentiam a

pressão para dar conta das demandas universitárias, por altas expectativas de terceiros, principalmente, de suas figuras parentais.

No aprofundamento do sofrimento psíquico dos acadêmicos, podemos visualizar muita angústia envolvida, como na ausência de palavras para descrever o que está sentindo, o não saber falar sobre o mal-estar, alterações cardiorrespiratórias, são manifestações da angústia.

A angústia é considerada um afeto, bastante desagradável, desprazeroso, interligada à inibição. O Eu gera a angústia, que pode acabar inibindo algumas funções com fins de autopreservação.

Para Leite (2011), a angústia é a materialização do sofrimento psíquico no corpo. É um grito de socorro. Esse afeto possui a função de defender o Eu de situações em que não possui defesa suficiente. Já vivenciamos a angústia desde o nascimento, quando viemos ao mundo, sentindo a dor em respirar pela primeira vez, sentindo o desamparo em um mundo estranho. Freud (2014) afirma que o nascimento é o primeiro trauma do ser humano. Sempre que houver situações de desamparo, semelhantes ao nascimento, o Eu tende a gerar angústia.

Obviamente, que com o desenvolvimento humano e psíquico, o ideal é que o Eu consiga criar defesas contra o desamparo, contra situações estranhas, para que o Eu não regreda a pontos tão primitivos quanto ao nascimento. Muitas vezes consegue, também dependendo da estrutura da personalidade dos sujeitos.

Podemos afirmar que existem três formas de angústia. Elas dependem da força do Eu frente às demais instâncias (Id e Super-eu) e aos perigos do mundo externo. Uma delas é a angústia realista, proveniente de situações desconhecidas na sociedade que o sujeito vivencia, ou seja, angústias dos perigos do mundo externo (FREUD, 2010). Atualmente, vivenciamos a angústia realista devido a pandemia pelo COVID-19, que tem infectado milhões de pessoas pelo mundo inteiro, e milhares, infelizmente, estão entrando em óbito.

Outra forma de angústia é a de castração. O sujeito a sente de forma mais enfática, a partir do Complexo de Édipo, ou seja, quando percebe a ausência do objeto desejado. Para solucionar essa angústia, é necessária a satisfação de seu desejo. Vazio e ausência são as palavras chave para esse formato de angústia. Verifica-se esse formato de angústia no contexto universitário, quando os acadêmicos não conseguem o campo de estágio desejado, ou quando precisam se

afastar dos seus pais para poder frequentar a universidade, ou quando não atingem o desempenho desejado, por exemplo.

E a angústia neurótica é uma reação mais instintiva. Freud (2010) considera que existem três condições para o surgimento dessa angústia: a primeira, é quando a angústia está flutuante, não há um objeto para estar ligada; a segunda, é quando une-se a um conteúdo, relacionado ao mundo externo (por exemplo, as fobias, no qual a carga angustiante é desproporcional ao perigo) e a terceira condição está ligada aos sintomas, não possui justificativa com algum perigo exterior ao sujeito é mais independente e duradoura.

A angústia causa desprazeres e sofrimento ao ser humano. Assim, Freud (2010) cita que o sofrimento possui três origens, sendo a primeira a do próprio corpo, com dores e medo, a segunda proveniente do mundo externo, nas quais há forças muito poderosas, destruidoras e inexoráveis e a terceira, julgada como a mais dolorosa, são as das relações com outros seres humanos.

Freud (2010, p. 43) menciona que a terceira via do sofrimento procede da “insuficiência das normas que regulam os vínculos humanos na família, no Estado e na sociedade”.

Dos acadêmicos atendidos, pudemos verificar várias manifestações de sofrimento, principalmente por essa terceira fonte, seja as dificuldades familiares e de convivência com as figuras parentais, as altas expectativas de terceiros com o prestígio em estar estudando numa universidade pública, os fracos vínculos sociais e a grande imaturidade emocional, muitas vezes relacionada à fase de vida dos sujeitos.

Também foi notável a quantidade de acadêmicos com queixas na dificuldade em manejar as demandas da Universidade com a vida particular, a frustração relacionada às disciplinas do curso, principalmente aquelas que não são específicas, dificultando a motivação frente aos desafios universitários.

Outras manifestações: cansaço com a demanda universitária, crises de ansiedade, as altas cobranças acadêmicas, muitas vezes causando dificuldades cognitivas, como a concentração. Crises de pânico e uma situação bastante preocupante, as ideações suicidas, seja por enforcamento, seja com o uso de medicamentos e entorpecentes.

Muitos acadêmicos estão estudando em cursos que não são de seu desejo, mas estudam por terem sido aprovados no exame do vestibular e por ser em uma universidade pública, é desgostoso aos pais o não estudar. Outros acadêmicos não possuem o autoconhecimento, estudam por estarem próximo da casa de seus pais e por não precisarem pagar mensalidade, mas não pelo gosto e pela realização que a futura profissão irá lhe proporcionar.

À essas situações, Freud (2010, p.36) menciona que

A atividade profissional traz particular satisfação quando é escolhida livremente, isto é, quando permite tornar úteis, através da sublimação, pendores existentes, impulsos instintuais subsistentes ou constitucionalmente reforçados. E, no entanto, o trabalho não é muito apreciado como via para a felicidade. As pessoas não se lançam a ele como a outras possibilidades de gratificação. A imensa maioria dos homens trabalha apenas forçadamente pela necessidade, e graves problemas sociais derivam dessa natural aversão humana ao trabalho (FREUD, 2010, p.36).

Dunker (2004) traz reflexões e críticas relacionadas ao sofrimento na contemporaneidade. O autor (2004) afirma que a subjetividade é mercantilizada. Levam-se muito em conta o consumo e a rapidez em procurar solucionar os problemas. Percebe-se nos discursos reinantes que, por exemplo, deve-se ser feliz, trabalhar muitas horas por dia e ter tempo para o lazer. Entretanto, a grande maioria das pessoas não possui essa oportunidade, ou de trabalho, ou lazer, ou ainda, de ambos. Principalmente os estudantes de ensino superior, que se veem com menos tempo disponível para lazer, onde também, a grande maioria tem dificuldades financeiras que colocam em risco sua permanência na universidade.

Para Dunker (2004, p.97) são as “políticas de gozo, no qual os discursos produzem e reproduzem a subjetividade”. E se levarmos em consideração a ideologia política a que estamos submetidos, a tendência é que se não houver um espaço de acolhimento e de serviço em saúde mental para os estudantes, a subjetividade estará cada vez mais em risco de continuar adoecendo. Assim, “a mercantilização do sofrimento psíquico apoia-se, portanto, em uma confiança na tipificação”.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das questões levantadas anteriormente, percebemos que há necessidade urgente em não só oferecer aos estudantes o apoio, o auxílio para sua

saúde mental, como também um sistema de ensino e de educação que realmente se preocupe com a humanização, que rompa com a linha da história de deixar à mercê os cuidados com a saúde mental das pessoas.

Horizontalizar as relações dentro das universidades também poderia auxiliar na diminuição do sofrimento psíquico, principalmente entre os professores e alunos. Mas para que isso realmente se concretize e que os acadêmicos encontrem o sentido para sua vida, para suas escolhas, analisamos a necessidade de políticas educacionais que regulamentem serviço de saúde mental em todas as universidades, pois conforme citado anteriormente, algumas situações que podem promover o sofrimento psíquico são características da fase de vida e do ambiente universitário, mas estes não precisam causar inibições, privar os acadêmicos desse período de suas vidas.

Dessa maneira, podemos concluir que o sofrimento psíquico possui grande relação com a ideologia política. A forma que ocorre o sofrimento e as metodologias utilizadas para sanar ou ainda, a ausência delas são questões de cunho político. E será com políticas assistenciais que pode transformar essa realidade de sofrimento, com evasões, com suicídios, para uma realidade de superação, de conquistas, de respeito.

## REFERÊNCIAS

ACCORSI, M; P. **Atenção Psicossocial no Ambiente Universitário: Um estudo sobre a realidade dos estudantes de graduação da Universidade Federal de Santa Catarina**. 2015. Dissertação (Mestrado em Saúde Mental e Atenção Psicossocial) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

BASAGLIA, F. **A Instituição negada**: relato de um hospital psiquiátrico. Rio de Janeiro: Edições Graal LTDA, 1985.

DUNKER, C. I. L. Formas de apresentação do sofrimento psíquico: alguns tipos clínicos no Brasil contemporâneo. **Rev. Mal-Estar e Subjetividade**. Fortaleza, 2004, p. 94-111.

DUNKER, C, I, L. **Mal-estar, sofrimento e sintoma**: uma psicopatologia do Brasil entre muros. 1 ed. São Paulo: Boitempo, 2015.

FELTES, D. L. HOCH, V. A. **Saúde, p. Mental: (re) conhecendo a pessoa em sofrimento psíquico em suas potencialidades**. Trabalho de conclusão de Pós-

graduação (Graduação em Saúde Mental e Coletiva) – Universidade do Oeste de Santa Catarina (UNOESC), Santa Catarina, [entre 2008 e 2018].

FREUD, S. **O mal-estar na civilização, novas conferências introdutórias à psicanálise e outros textos (1930-1936)**. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

\_\_\_\_\_. **Inibição, sintoma e angústia, o futuro de uma ilusão e outros textos (1926-1929)**. São Paulo: Companhia das Letras, 2014.

GIGLIO, J; S. **Bem estar emocional em estudantes universitários**. 1976. Tese (Doutorado em Ciências Médicas) - Faculdade de Ciências Médicas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1976.

GOMES, C. CAMONIAN, J. O. ARAÚJO, C. L. Sofrimento Psíquico na Universidade: uma análise dos sentidos configurados por acadêmicos. **Rev. Psicologia, Diversidade e Saúde**. Salvador, 2018, p. 255-266.

GRANER, K. M. CERQUEIRA, A. T. A. R. Revisão integrativa: sofrimento psíquico em estudantes universitários e fatores associados. **Rev. Ciência & Saúde Coletiva**. São Paulo, 2019, p. 1327-1346.

LEITE, S. **Angústia**. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

NETO, A. F. P. Foucault, Derrida e a História da Loucura: notas sobre uma polêmica. **Rev. Caderno de Saúde Pública**. Rio de Janeiro, 1998, p. 637-641.

OLIVEIRA, M; M. **Como Fazer Pesquisa Qualitativa**. 7 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2016.

TEIXEIRA, M,O,L. RAMOS, F,A,C. As origens do alienismo no Brasil: dois artigos pioneiros sobre o Hospício Pedro II. **Rev. Latinoamericana Psicopat. Fund.**, p.364-381. São Paulo, 2012.

YASUI, S. **Rupturas e encontros: desafios da Reforma Psiquiátrica Brasileira**. 2006. Tese (Doutorado em Ciências na área de saúde) – Escoça Nacional de Saúde Pública da Fundação Oswaldo Cruz, Rio de Janeiro, 2006.

Capítulo 6

**DESAFIOS AO SÉCULO XXI:  
COMO FORMAR PESSOAS  
PARA A SOCIEDADE 5.0**

**José Cláudio Rocha**

## DESAFIOS AO SÉCULO XXI: COMO FORMAR PESSOAS PARA A SOCIEDADE 5.0

**José Cláudio Rocha**

*Advogado e economista e professor titular UNEB. Especialista em Administração Pública; Ética e Desenvolvimento Sustentável; e Direitos Humanos. Mestre e Doutor em Educação, com pós-doutorado em Direito. É professor da graduação e pós-graduação (mestrado e doutorado) e diretor do Centro de Referência em Desenvolvimento e Humanidades (CRDH). É pesquisador do CNPq e autor de artigos científicos, capítulos de livros, livros e Recursos Educacionais Abertos (REA) para a CAPES e o Programa Nacional de Administração Pública (PNAP).*

### **Resumo**

Este estudo foi elaborado no Observatório da Educação em Direitos Humanos (OBEDHUC), laboratório de pesquisa aplicada em educação e ciências humanas do Centro de Referência em Desenvolvimento e Humanidades da Universidade do Estado da Bahia (CRDH/UNEB), centro de pesquisa multiusuário e transdisciplinar, considerado estratégico para o desenvolvimento científico, tecnológico, econômico, social, cultural e ambiental sustentável, da Bahia, pela Resolução do Conselho Universitário da UNEB (CONSU) nº 1.247/2016. O CRDH/UNEB tem como área de atuação todo o território baiano e sua sede fica na Ladeira do Carmo, Santo Antônio, Pelourinho, que funciona como centro de convergência das pesquisas, inovações e tecnologias públicas e sociais, desenvolvidas em coautoria com os diversos atores da sociedade. Considerando as transformações tecnológicas em curso fundada nas Tecnologias de Informação e comunicação (TIC) e na Indústria 4.0 o objeto deste estudo é compreender este novo paradigma econômico, social e cultural para a humanidade, refletindo sobre como a sociedade pode utilizar as inovações tecnológicas para “melhorar a condição humana”, ou seja, tendo o ser humano como centro gravitacional do processo, como melhorar a vida das pessoas, as relações sociais, a saúde pública, a vida nas cidades e no campo e nossa relação com o meio ambiente. Neste prisma, considerando os recentes debates sobre educação digital motivados pela necessidade de isolamento social em decorrência da pandemia do Coronavírus, destacaremos, as linhas de pesquisa como as quais estamos trabalhando, a partir do uso intensivo de tecnologias digitais. Este estudo justifica-se pela importância de refletirmos sobre como utilizar as tecnologias educacionais digitais, aliadas as tecnologias educacionais já existentes, para aperfeiçoar os processos de ensino aprendizagem, na educação formal, não-formal e informal, em todos os âmbitos da educação. Vale dizer, que compreendemos a educação digital e o acesso das camadas populares da sociedade a rede mundial de computadores

como um direito de terceira ou quarta geração, pois, aqueles que estiverem fora dos fluxos de informação, comunicação e conhecimento, possivelmente, ficarão de fora também dos fluxos de trabalho, emprego, renda e poder. Pelo seu DNA democrático, cidadão e participativo, o CRH/UNEB tem como princípio ético o emprego de metodologias ativas e participativas, que primam pela participação do cidadão em todo o processo, na coautoria dos sujeitos envolvidos, e no protagonismo dos movimentos populares e estudantes. As Abordagens Baseadas em Direitos Humanos (*Human Right Based Approaches – HRBA*) é uma abordagem sugerida pelas Nações Unidas para projetos que envolvem o desenvolvimento sustentável das comunidades, atuando como dois públicos: sociedade civil (*empowerment* – empoderamento) e gestores públicos (*accountability* – transparência e prestação de contas). Adicione-se a este processo as Epistemologias do Sul, a Filosofia da Libertação e os Direitos Humanos emancipatórios com suporte epistemológico e metodológico de todo o trabalho.

**Palavras-chaves:** TIC; Educação Digital; Indústria 4.0; Sociedade 5.0; Bahia

### Abstract

This study was developed at the Observatory of Human Rights Education (OBEDHUC), laboratory of applied research in education and human sciences of the Reference Center for Development and Humanities of the State University of Bahia (CRDH/UNEB), a multi-user and transdisciplinary research center, considered strategic for sustainable scientific, technological, economic, social, cultural and environmental development, resolution of the University Council of UNEB (CONSU) No. 1,247/2016. The CRDH/UNEB has as its area of activity the entire Bahian territory and its head office is in Ladeira do Carmo, Santo Antônio, Pelourinho, which functions as a center of convergence of research, innovations and public and social technologies, developed in co-authorship with the various actors of society. Considering the ongoing technological transformations founded on Information and Communication Technologies (ICT) and Industry 4.0 the object of this study is to understand this new economic, social and cultural paradigm for humanity, reflecting on how society can use technological innovations to "improve the human condition", that is, having the human being as the gravitational center of the process, how to improve people's lives, social relations, public health, life in cities and in the countryside and our relationship with the environment. In this perspective, considering the recent debates on digital education motivated by the need for social isolation due to the Coronavirus pandemic, we will highlight the lines of research as we are working, from the intensive use of digital technologies. This study is justified by the importance of reflecting on how to use digital educational technologies, combined with existing educational technologies, to improve the processes of teaching learning, in formal, non-formal and informal education, in all areas of education. It is worth saying that we understand digital education and the access of the popular layers of society to the world network of computers as a third or fourth generation right, because those outside the flows of information, communication and knowledge will possibly also be left out of workflows, employment, income and power. Due to its democratic, citizen and participatory DNA, the CRH/UNEB has as its ethical principle the use of active and participatory methodologies, which excel in citizen participation in the whole process, in the co-authorship of the subjects involved, and in the protagonism of popular movements and students. Human Right Based Approaches (HRBA) is an approach suggested by the United Nations for projects involving the sustainable development of communities, acting as two

audiences: civil society (empowerment – empowerment) and public managers (accountability – transparency and accountability). Add to this process the Southern Epistemologies, the Philosophy of Liberation and emancipatory Human Rights with epistemological and methodological support of all the work.

**Keywords:** ICT; Digital Education; Industry 4.0; Society 5.0; Bahia

## 1. INTRODUÇÃO

A Universidade do Estado da Bahia (UNEB) é uma universidade *multicampi* com 29 (vinte e nove) departamentos oficiais e outros em processo de institucionalização. Está presente em todas as regiões econômicas do Estado com suas atividades de pesquisa, ensino e extensão, sendo a maior instituição de ensino superior do Norte, Nordeste e Centro-Oeste do país. Em razão de sua capilaridade social, sua missão é ser uma universidade popular e inclusiva, atendendo as camadas mais desassistida da sociedade. Foi uma das primeiras universidades no Brasil a adotar as cotas sociais e raciais e tem sido buscada não só por estudantes das classes populares, mas, por toda a sociedade, em busca de inclusão social.

Sua organização administrativa e acadêmica e contempla a criação de centros estratégicos de pesquisa para pesquisa, extensão e ensino de temas emergentes em nossa sociedade. Com base nessa diretriz que o Centro de Referência em Desenvolvimento e Humanidades da Universidade do Estado da Bahia (CRDH/UNEB) foi criado e reconhecido como estratégico para o desenvolvimento da Bahia pela Resolução do Conselho Universitário da UNEB 1.247/2016. É importante lembrar, que as discussões para a criação do CRDH/UNEB tiveram início no ano de 2006 com a criação do primeiro grupo de pesquisa (Gestão, Educação e Direitos Humanos - GEDH) para monitorar a política de Educação em Direitos Humanos presente no Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos - PNEDH (BRASIL, 2006) e do Programa Nacional de Direitos Humanos (BRASIL, 2009).

No ano de 2010, com apoio da Secretaria Especial de Direitos Humanos (SEDH/PR) foi criado o Centro de Referência em Direitos Humanos (CRDH), equipamento universitário previsto na política pública de direitos humanos que tem por objetivo congrega pesquisadores em direitos humanos. No ano de 2012, com as

discussões sobre as novas economias (economia solidária, criativa, colaborativa, circular, dos setores populares, entre outras) veio a criação do segundo grupo de pesquisa (CriaAtivos: desenvolvimento e novas economias) e a implantação de laboratórios como a Incubadora Tecnológica de Economia Solidária e Criativa – CriaAtiva S<sup>3</sup> (Social+Solidária+Sustentável) e o Observatório da Educação (OBEDHUC). A proposição da criação do centro de pesquisa veio com a cláusula de transição presente em todos os projetos elaborados pela nossa equipe, que previa que todos os equipamentos e acervo adquirido com recursos dos projetos de pesquisa e extensão, seriam organizados para a criação do centro de pesquisa na UNEB.

Esse objetivo foi conquista em 2016 com a criação do CRDH/UNEB através da Resolução CONSU 1.247/2016, que passou a se chamar Centro de Referência em Desenvolvimento e Humanidades – CRDH, conservando parte significativa da identidade visual (registrada no Instituto Nacional de Propriedade Intelectual – INPI), ampliando as linhas de pesquisa para Humanidades e Desenvolvimento. Vale esclarecer que, dentro da grande área Interdisciplinar, o CRDH/UNEB se encontra na subárea das Ciências Sociais e Humanidades (CSH), o que serve como baliza para todo o nosso trabalho.

Em sua sede na Ladeira do Carmo, 37, Santo Antônio, Pelourinho, o CRDH/UNEB conta com uma plataforma de pesquisa com 10 (dez) laboratórios de pesquisa aplicada, que funciona como centro de convergência de todos os projetos, os laboratórios são:

- I. Observatório de Educação em Direitos Humanos (OBEDHUC), parceria CAPES/UNEB/FAPESB;
- II. Incubadora Tecnológica de Economia Solidária e Criativa – CriaAtiva S<sup>3</sup> (Social+Solidária+Sustentável), parceria com o CNPq/MTB/SENAES;
- III. Porta e Rede de Educação em Direitos Humanos Mbote (Mbote), financiamento UNEB;
- IV. Memorial da Pesquisa CRDH/UNEB;
- V. Laboratório de Imagem, Memória e Documentação (LIMDO), financiamento CNPQ/UNEB;
- VI. Laboratório de Áudio e sonorização (LASO), financiamento CNPQ/UNEB;
- VII. Laboratório de Artes Digitas (LAD), financiamento CNPq/UNEB;

- VIII. Brinquedoteca (Centrinho), financiamento UNEB;
- IX. Laboratório Interdisciplinar de Formação de Empreendedores e Educadores (LIFEE), financiamento UNEB;
- X. HUB/CRDH/UNEB: biblioteca e estações de trabalho para a pesquisa, financiamento UNEB.

Com uma parceria com a Secretaria de Ciência, Tecnologia e Inovação (SECTI) e o Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação, estamos implantando um novo laboratório, chamado de espaço colaborar, que oferecerá a sociedade 12 estações de trabalho, sala de videoconferência, laboratório de gameificação, entre outros equipamentos visando dinamizar a economia e o empreendedorismo da região.

Considerando a transformações tecnológica em curso fundada nas Tecnologias de Informação e comunicação (TIC) e na Indústria 4.0 o objeto deste estudo é compreender este novo paradigma econômico, social e cultural para a humanidade, refletindo sobre como a sociedade pode utilizar as inovações tecnológicas para “melhorar a condição humana”, ou seja, como colocar o ser humano no centro gravitacional do processo, melhorando a vida das pessoas, as relações sociais, a saúde pública, a vida nas cidades e no campo e nossa relação com o meio ambiente. Neste prisma, considerado os recentes debates sobre educação digital motivados pela necessidade de isolamento social em decorrência da pandemia do Coronavírus, destacaremos, as linhas de pesquisa como as quais estamos trabalhando, a partir do uso intensivo de tecnologias digitais.

Este estudo justifica-se pela importância de refletirmos sobre como utilizar as tecnologias educacionais digitais, aliadas as tecnologias educacionais já existentes, para aperfeiçoar os processos de ensino aprendizagem, na educação formal, não-formal e informal, em todos os âmbitos da educação. Vale dizer, que compreendemos a educação digital e o acesso das camadas populares da sociedade a rede mundial de computadores como um direito de terceira ou quarta geração, pois, aqueles que estiverem fora dos fluxos de informação, comunicação e conhecimento, possivelmente, ficarão de fora também dos fluxos de trabalho, emprego, renda e poder.

Pelo seu DNA democrático, cidadão e participativo, o CRH/UNEB tem como princípio ético o emprego de metodologias ativas e participativas, que primam pela

participação do cidadão em todo o processo, na coautoria dos sujeitos envolvidos, e no protagonismo dos movimentos populares e estudantes. As Abordagens Baseadas em Direitos Humanos (Human Right Based Approaches – HRBA) é uma abordagem sugerida pelas Nações Unidas para projetos que envolvem o desenvolvimento sustentável das comunidades, atuando como dois públicos: sociedade civil (empowerment – empoderamento) e gestores públicos (accountability – transparência e prestação de contas). A pesquisa-ação (THIOLLENT M. , 2018) e (THIOLLENT M. , 2012) nas lições de Michel Thiollent, a pesquisa colaborativa (IBIAPINA & BANDEIRA, 2016) e (IBIAPINA I. L., 2008), nos dão as bases para o trabalho de pesquisa. Adicione-se a este processo as Epistemologias do Sul, a Filosofia da Libertação e os Direitos Humanos emancipatórios com suporte epistemológico e metodológico de todo o trabalho.

## **2. A QUESTÃO DE PESQUISA: MUDANÇA DE PARADIGMA E A SOCIEDADE 5.0**

### **2.1. A sociedade 5.0**

Vivemos um período de transição paradigmática, autores como Castells (CASTELLS, 2013), Santos (SANTOS, 2003), Sabbag e Rocha (ROCHA, Inovação na Administração Pública, 2021) e (ROCHA, Economia da Informação, 2018), entre outros, nos autorizam falar em uma nova sociedade, que tem por base as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), e os principais agregados econômicos são a informação, o conhecimento, a criatividade inovação. De fato, as forças e relações produtivas na base da economia mundial (infraestrutura) estão se alterando em razão das novas tecnologias como a internet, a Inteligência Artificial (IA), Internet das Coisas (IoT) e o armazenamento em nuvens, provocando mudanças na superestrutura política, social e cultural. Em verdade, o comportamento das pessoas mudou, todos nós estamos cada vez mais dependentes dessas mudanças.

Os impactos são sentidos nos três setores. O mercado, segundo setor, foi o primeiro a se apropriar das mudanças, utilizando algoritmos e redes sociais para ampliar suas vendas e contato com os consumidores. O governo (primeiro setor)

vem integrando as novas tecnologias aos seus processos, a inovação na administração pública já é uma realidade (ROCHA, Inovação na Administração Pública, 2021) e o E-Gov vem crescendo dia a dia. Por sua vez, a sociedade civil organizada (terceiro setor) vem reconhecendo a importância desses processos e algumas medidas começam a ser tomadas visando a utilização das tecnologias digitais nos processos de construção da cidadania e efetivação da dignidade da pessoa humana (BRASIL, 2020). Por outro lado, a sociedade civil faz também a crítica a estes processos, sobretudo, em relação aos danos causados pelo excesso de exposição as tecnologias digitais como a coisificação do ser humano e banalização da vida.

A pandemia do Coronavírus foi um capítulo à parte nesta história que está longe de acabar. Com o início da crise sanitária e isolamento social em todo o mundo, tecnologias digitais para a educação, saúde, serviços, que já estavam disponíveis só não eram utilizadas de forma intensiva, passaram a ser utilizadas e adaptadas para uso por toda a sociedade. Instituições de ensino tiveram que, rapidamente, se adaptar ao processo, adquirindo plataformas e treinando professores em relação ao uso da mediação tecnológica. As pandemias, juntamente, com as revoluções e guerras são aceleradoras da história, sendo assim, instituições de ensino que discutiam há anos se adotavam ou não, por exemplo, a Educação à Distância (EAD), tiveram que, em curto espaço de tempo, adquirir plataforma digitais para implantação do ensino remoto, depois do ensino híbrido.

FIGURA 01 – EVOLUÇÃO DA SOCIEDADE NA HISTÓRIA HUMANA



Figura 1 - Evolução da sociedade na história humana. Fonte: elaboração do autor.

## 2.2. IV Conferência Estadual de Ciência, Tecnologia e Inovação da Bahia

Acontece que essas tecnologias educacionais chegaram para ficar, ao serem utilizadas por instituições de ensino, professores e estudantes, foi se percebendo os prós e contras dessas novas ferramentas, reconhecendo, que as metodologias precisam ser (re)pensadas em razão dessa nova realidade. A pandemia acelerou um processo que já acontecia em nosso estado, no Brasil e no mundo.

No ano de 2019, a Secretaria de Ciência, Tecnologia e Inovação da Bahia (SECTI), juntamente, com o Conselho Estadual de Ciência, Tecnologia e Inovação (CONCETI), realizaram 12 (doze) conferências territoriais e 01 (uma) conferência estadual, na capital Salvador, com o tema IV Conferência Estadual de Ciência, Tecnologia e Inovação: Bahia Sociedade 5.0 (IV CONCECTI). A partir deste tema, o Governo da Bahia reuniu diversos atores para refletir sobre a seguinte questão: *“como utilizar a ciência, tecnologia e inovação para alcançar os melhores resultados, que nos auxiliem na superação de nossos desafios e, ao mesmo tempo, caminhar em direção a sociedade 5.0”*.

Esta questão de pesquisa foi destrinchada a partir dos seguintes eixos temáticos: Como integrar o ecossistema de inovação estadual em CTI; Qual a necessidade de infraestrutura e financiamento para CTI e de formação de pessoas para a sociedade 5.0; como usar a inovação tecnológica na educação, das empresas e na administração pública; qual o papel das tecnologias sociais para o desenvolvimento sustentável; quais são os mecanismos para a difusão de conhecimento e popularização da CTI. Todas essas discussões são importantes para a universidade, no entanto, considerando sua característica de instituição de ensino superior, o tema de *como formar pessoas para a sociedade 5.0*, tem maior aderência as iniciativas do CRDH/UNEB no que diz respeito a formação de seu público-alvo.

Vale dizer que o CRDH/UNEB, em relação a inovação, trabalha com três dimensões: popularização do empreendedorismo, ciência, tecnologia e inovação; incubação de Empreendimentos Econômicos Solidários Criativos (EESC) e aceleração de novos negócios inovadores. O centro de pesquisa mantém um

portfólio com mais de vinte eventos, com destaque para a Semana Nacional de Ciência e Tecnologia (SNCT). O quadro 01 mostra as 15 edições da SNCT.

#### QUADRO 01 – EDIÇÕES DA SEMANA NACIONAL DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA

|                |                                                                                                                                                                                        |      |
|----------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------|
| SNCT 2021      | Semana Nacional de Ciência e Tecnologia do CRDH/UNEB: <b>A transversalidade da ciência, tecnologia e inovação para o planeta.</b> Projeto Panacum: I Mostra Transterritorial da Bahia. | 2021 |
| SNCT 2020      | Semana Nacional de Ciência e Tecnologia do CRDH/UNEB: <b>inteligência artificial nova fronteira da ciência brasileira e formação de pessoas para a sociedade 5.0</b> (Outubro 2020).   | 2020 |
| SNCT Pelô      | 16ª Semana Nacional de Ciência, Tecnologia e Inovação do Pelô: <b>Biodiversidade e riqueza para o desenvolvimento sustentável</b>                                                      | 2019 |
| SNCT Pelô      | 15ª Semana Nacional de Ciência, Tecnologia e Inovação: <b>Ciência para a redução de desigualdades</b>                                                                                  | 2018 |
| SNCT Pelô      | 14ª Semana Nacional de Ciência, Tecnologia e Inovação: <b>A matemática está em tudo</b>                                                                                                | 2017 |
| SNCT Pelô      | 13ª Semana Nacional de Ciência, Tecnologia e Inovação: <b>A ciência alimentando o Brasil</b>                                                                                           | 2016 |
| SNCT Pelô      | 12ª Semana Nacional de Ciência, Tecnologia e Inovação: <b>Luz, ciência e vida</b>                                                                                                      | 2015 |
| SNCT Salvador  | 11ª Semana Nacional de Ciência, Tecnologia e Inovação: <b>Ciência, Tecnologia e Inovação para o desenvolvimento social</b>                                                             | 2014 |
| SNCT Salvador  | 10ª Semana Nacional de Ciência, Tecnologia e Inovação: <b>Ciência, Saúde e Esportes</b>                                                                                                | 2013 |
| SNCT Salvador  | 9ª Semana Nacional de Ciência, Tecnologia e Inovação: <b>Economia Verde, Sustentabilidade e Erradicação da Pobreza</b>                                                                 | 2012 |
| SNCT Salvador  | 8ª Semana Nacional de Ciência, Tecnologia e Inovação: <b>Mudanças Climáticas, desastres naturais e prevenção de riscos</b>                                                             | 2011 |
| SNCT Salvador  | 7ª Semana Nacional de Ciência, Tecnologia e Inovação: <b>Ciência para o desenvolvimento sustentável</b>                                                                                | 2010 |
| SNCTC Camaçari | 6ª Semana Nacional de Ciência e Tecnologia de Camaçari: <b>Ciência no Brasil</b>                                                                                                       | 2009 |
| SNCTC          | 5ª Semana Nacional de Ciência e Tecnologia de Camaçari: <b>Evolução e Diversidade</b>                                                                                                  | 2008 |
| SNCTC Camaçari | 4ª Semana Nacional de Ciência e Tecnologia de Camaçari: <b>Terra - desenvolvimento sustentável e uso responsável do saber</b>                                                          | 2007 |

### 2.3. Ambiente Jurídico Institucional

Um outro fator importante na equação que estamos montando para tratar do problema: *como formar pessoas para a sociedade 5.0?* é a constituição de um ambiente jurídico institucional favorável a uma cultura de inovação. Em 2011 as sociedades de pesquisa brasileiras – durante a IV Conferência Nacional de CTI – solicitaram ao governo federal que revise o marco legal brasileiro para o setor. Isso foi feito e como consequência temos a Emenda Constitucional nº 85 (BRASIL, 2015),

a Lei ordinário 13.243/2016 que dispõe sobre o estímulo a CTI e capacitação tecnológica (BRASIL, 2016), o Decreto nº 9.283/2018 que regulamenta a Lei 13.243/2016 (BRASIL, 2018), o marco legal para as startups (BRASIL, 2021), entre outros diplomas jurídicos que estão sendo criados para favorecer a cultura de inovação no país.

No plano estadual temos a Lei 14.315 de 2021 (BAHIA, 2021) vem na trilha do marco legal pra CTI, assim como a lei ordinária nº 9.534 de 2020 que institui a política municipal de inovação de Salvador. A política de inovação de Salvador visa, sobretudo, produção de pesquisa, desenvolvimento e inovação na cidade; estímulo ao empreendedorismo à pesquisa e capacitação tecnológica. E melhoria na prestação de serviços municipais. Em complemento as leis temos uma série de planos de CTI no Brasil a exemplo da Estratégia Nacional de CTI que visa a formação desse ambiente (BRASIL, 2016).

## **2.4. Novas tecnologias e educação digital**

A educação digital aparece neste contexto como a principal alternativa para a capacitação tecnológica e formação de pessoas para a sociedade 5.0. O conceito de educação digital está associado ao uso de ferramentas tecnológicas digitais, relacionadas as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), uma espécie de reação ao conceito de Educação à Distância (EAD), pois, como nos diz Pedro Demo: “não pode existir distância em educação”. Este conceito está sendo revisto porque a terminologia “educação à distância” não é um conceito pedagógico, por este motivo os pesquisadores estão começando a falar em presença virtual. Segundo este autor, não há mais como fugir da tecnologia e, por este motivo, precisamos acabar com os preconceitos (DEMO, 2005).

A educação digital passou a ser, portanto, esse ramo da educação mediada pelas tecnologias educacionais. Dentro deste ramo podemos encontrar a educação remota, a EAD e o ensino híbrido que reúne atividades presenciais com atividades virtuais. Com a pandemia diversas redes internacionais foram se formando em torno de temas como: como organizar os sistemas educacionais no século XXI? Como mapear e organizar o ecossistema educacional – poder público, comunidades,

escola, família, estudantes – e sua relação com outros ecossistemas: inovação, cultura, social entre outros? O que é educação digital e como ela pode ser utilizada para efetivar a equidade, inclusão, igualdade, diversidade? Como fortalecer a profissão docente no âmbito da educação digital? Qual o significado pedagógico das tecnologias digitais e de um novo currículo de ensino? Como utilizar Recursos Educacionais Abertos (REA) na aprendizagem online? Quais são os desafios aos processos de ensino-aprendizagem para escola e professorado? Qual a relação educação infantil, primeira infância e educação digital. Como preparar as famílias para o acompanhamento das crianças com as TIC?

Não existem respostas para todas essas questões, mas, o importante neste momento é refletir como a educação deverá proceder daqui para a frente no sentido da emancipação dos sujeitos e democratização da sociedade. As tecnologias não são boas ou más em si mesmas, tudo depende do uso que fazemos dela, a mesma internet que pode servir ao aprendizado dos alunos, pode ser um “campo minado” no que diz respeito a violação dos direitos humanos. Cabe ao nosso Observatório da educação tomar medidas no sentido de acompanhar as políticas para o setor e formar pessoas para participar qualificadamente neste processo.

### 3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A título de conclusão deste artigo, podemos afirmar aqui que nosso objetivo foi abrir pontos de discussão que consideramos importantes daqui para frente. A educação digital será vital nos próximos anos por dois motivos muito claros: primeiro, em razão do avanço das Tecnologias de informação e Comunicação, em segundo, pela economia e recursos por ela apresentados em relação a educação formal, não-formal e informal. Além disso, ainda temos as preocupações sanitárias decorrentes da Covid 19 como as quais vamos conviver durante muito tempo.

Essas tecnologias para a educação já estavam disponíveis, o que se ampliou foi a sua utilização, mas é certo, que elas serão aperfeiçoadas e professores e estudantes vão precisar ser capacitados para explorar todo o seu potencial. A ideia de um ensino híbrido acho que será o futuro da educação, se ela será ofertada presencialmente ou através de tecnologias educacionais, será definido pelas

circunstâncias e orçamento da ação. Para um país continental como o Brasil, o apoio dessas tecnologias poderá ajudar muito na democratização do acesso das pessoas a educação.

Mas para que isso ocorra é preciso que todos e todas se empenhem, dentro do preceito constitucional de que a educação não é só obrigação do Estado, mas da sociedade e da família. Não queremos com isso desresponsabilizar o Estado, mas, como militantes, sabemos que de nada adianta ficar só reclamando é preciso “arregaçar as mangas” e começar a trabalhar. No CRDH/UNEB, temos pensado dessa forma e estudado como agir no sentido de construir a cidadania, em relação as pessoas, e a democracia, em relação a toda sociedade. O quadro 02 apresenta os laboratórios que conseguimos colocar a disposição da sociedade, atendendo milhares de pessoas:

QUADRO - 02 PLATAFORMAS DE LABORATÓRIOS DO CRDH/UNEB

| Ord. | Laboratório                                                             | Sigla     |
|------|-------------------------------------------------------------------------|-----------|
| 01   | Observatório da Educação em Direitos Humanos                            | OBEDHUC   |
| 02   | Incubadora Tecnológica de Economia Solidária e Criativa                 | CriaAtiva |
| 03   | Porta e Rede Mbote                                                      | Mbote     |
| 04   | Laboratório de Imagem, Memória e Documentação                           | LIMDO     |
| 05   | Laboratório de Áudio e Sonorização                                      | LASO      |
| 06   | Memorial da Pesquisa                                                    | Memorial  |
| 07   | Brinquedoteca                                                           | Centrinho |
| 08   | Laboratório de Artes Digitais                                           | LAD       |
| 09   | HUB/CRDH                                                                | HUB       |
| 10   | Laboratório Interdisciplinar de Formação de Educadores e Empreendedores | LIFEE     |

Fonte: Elaborado pelo autor.

Além destes laboratórios abertos a comunidade, com a parceria da SECTI vamos ter a disposição da sociedade o “Espaço Colaborar”, mais um espaço para livre circulação de ideias e pessoas, favorecendo a criação de um ambiente de inovação no CRDH/UNEB. Aliás, cada dia mais estamos convencidos de que ninguém ensina nada a ninguém e ninguém aprende nada sozinho. As pessoas aprendem coletivamente em ambientes educativos multirreferenciais, desenvolvendo suas capacidades e habilidades para o trabalho, partindo de sua realidade concreta.

A extensão universitária e tecnológica é o lócus privilegiado de nossa ação, na medida em que favorece o contato direto com a comunidade. A interdisciplinaridade, por sua vez, é construída no diálogo com os diversos atores sociais, na medida em que eles colocam seus interesses, objetivos e visões de mundo em diálogo com a cultura universitária.

Por fim, gostaríamos de dizer que, para além das críticas feitas, a educação digital é um caminho para a construção da cidadania e democracia em nosso país e valorização dos direitos humanos. Todos os nossos laboratórios têm este foco e a tecnologia nos permitirá atingir um número ainda maior de pessoas, por este motivo, vamos continuar investindo no desenvolvimento de projetos como a construção de uma biblioteca digital para hospedar livros (E-books) no formato Recursos Educacionais Abertos (REA), pretendemos criar nosso Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), além de criar projetos como webrádio, produção de vídeos e documentários e aulas online. Convidamos a todos os interessados a conhecer nossos projetos que estão nas redes sociais e em nossas páginas na internet.

#### 4. REFERÊNCIAS

BAHIA. (2021). *LEI Nº 14.315, DE 17 DE JUNHO DE 2021 que Dispõe sobre estímulos ao desenvolvimento científico, à pesquisa, à capacitação científica e tecnológica e à inovação do sistema produtivo no Estado, altera a LEI nº 9.433, de 01 de março de 2005, e a LEI nº 6.403*. Acesso em 25 de Julho de 2021, disponível em Leis estaduais: <https://leisestaduais.com.br/ba/lei-ordinaria-n-14315-2021-bahia-dispoe-sobre-estimulos-ao-desenvolvimento-cientifico-a-pesquisa-a-capacitacao-cientifica-e-tecnologica-e-a-inovacao-do-sistema-produtivo-no-estado-altera-a-lei-n-9433-de-01-de-marco-de-2005->

BRASIL. (2006). *Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH)*. Acesso em 28 de Fevereiro de 2021, disponível em Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/educacao-em-direitos-humanos/plano-nacional-de-educacao-em-direitos-humanos>

BRASIL. (2009). *Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH) III | Decreto Nº 7.037, de 21 de Dezembro de 2009*. Acesso em 28 de Fevereiro de 2021, disponível em Presidência da República: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2009/Decreto/D7037.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Decreto/D7037.htm)

- BRASIL. (2015). *Emenda constitucional nº 85*. Acesso em 06 de junho de 2021, disponível em Presidência Da República - Casa Civil: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/emendas/emc/emc85.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc85.htm)
- BRASIL. (2016). *Estratégia Nacional de Ciência, Tecnologia e Inovação - ENCTI 2016 a 2022*. Brasília : MCTI.
- BRASIL. (2016). *Lei 13.243 de dezembro de 2016 - Dispõe sobre estímulos ao desenvolvimento científico, à pesquisa, à capacitação científica e tecnológica e à inovação*. Acesso em 30 de novembro de 2020, disponível em Presidência da República | Secretaria Geral | Subsecretaria de Assuntos Jurídicos: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2016/lei/l13243.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/l13243.htm)
- BRASIL. (2018). *DECRETO Nº 9.283, DE 7 DE FEVEREIRO DE 2018*. Acesso em 30 de Novembro de 2020, disponível em Presidência da República | Secretaria Geral | Subsecretaria de Assuntos Jurídicos: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2018/decreto/d9283.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/decreto/d9283.htm)
- BRASIL. (2020). *Constituição Federal de 1988*. Brasília: Presidência da República | Congresso Nacional.
- BRASIL. (2021). *Lei Complementar nº 182 - Marco legal das startups*. Acesso em 12 de agosto de 2021, disponível em Presidência da República - Casa Civil: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/lcp/Lcp182.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lcp/Lcp182.htm)
- CASTELLS, M. (2013). *A sociedade em rede*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- DEMO, P. (2005). *A educação do futuro e o futuro da educação*. São Paulo: Cortez.
- IBIAPINA, I. L. (2008). *Pesquisa colaborativa: investigação, formação e produção de conhecimento*. Brasília: Liber Livro.
- IBIAPINA, I., & BANDEIRA, H. e. (2016). *Pesquisa Colaborativa: multirreferenciais e práticas convergentes*. (EDUFPI, Ed.) Teresina: Piauí.
- ROCHA, J. (2018). *Economia da Informação*. Brasília: UFRJ/CAPES.
- ROCHA, J. (2021). *Inovação na Administração Pública*. Brasília: CAPES/PNAP/UPE.
- SABBAG, P. Y. (2007). *Espiraís do Conhecimento: ativando indivíduos, grupos e organizações*. São Paulo: Saraiva.
- SALVADOR. (2020). *Dispõe sobre a Política Municipal de Inovação e institui mecanismos, sistemas e incentivos à inovação no ambiente produtivo e social, no Município de Salvador, e dá outras providências*. Acesso em 26 de 05 de 2021, disponível em Leis municipais: <https://leismunicipais.com.br/a/ba/s/salvador/lei-ordinaria/2020/953/9534/lei-ordinaria-n-9534-2020-dispoe-sobre-a-politica-municipal-de-inovacao-e-institui-mecanismos-sistemas-e-incentivos-a-inovacao-no-ambiente-produtivo-e-social-no-municipio-de-salvado>

SANTOS, B. (2003). *Universidade do Século XXI: por uma reforma democrática e emancipatória da universidade*. São Paulo : Cortez.

SECTI. (2019). *Bahia: Sociedade 5.0*. (SECTI/CONCETI, Ed.) Salvador: Secretaria de Ciência, Tecnologia e Inovação - SECTI/BA - Governo do Estado da Bahia.

THIOLLENT, M. (2012). A inserção da pesquisa-ação no contexto da extensão universitária. Em COOPE/UFRJ. COOPE/UFRJ.

THIOLLENT, M. (2018). *Metodologia da pesquisa-ação*. São Paulo: Cortez Editora.

Capítulo 7

**INTERPRETE DE LIBRAS EM  
TRABALHO HOME OFFICE:  
PRÁTICAS DE  
APRENDIZAGEM BILÍNGUE NA  
COZINHA COM ALUNO  
SURDO, DO ENSINO  
FUNDAMENTAL, DURANTE O  
PRIMEIRO SEMESTRE DE 2021**

**Raquel Lopes de Oliveira  
Edna Misseno Pires**

## **INTERPRETE DE LIBRAS EM TRABALHO HOME OFFICE: PRÁTICAS DE APRENDIZAGEM BILÍNGUE NA COZINHA COM ALUNO SURDO, DO ENSINO FUNDAMENTAL, DURANTE O PRIMEIRO SEMESTRE DE 2021**

***Raquel Lopes de Oliveira***

*Pedagoga e Intérprete de LIBRAS do Município de Senador Canedo- GO*

*E-mail: raquellllopes@gmail.com*

***Edna Misseno Pires***

*Doutora e professora da Universidade Federal de Goiás-UFG*

*E-mail para contato: edna.missenopires@gmail.com*

### **Resumo**

Este artigo descreve as experiências da Intérprete de Libras durante o trabalho home office, devido à pandemia do Coronavírus- COVID- 19. O trabalho foi realizado em seis meses de pesquisa com um aluno surdo, que cursa o nono ano do Ensino Fundamental da Escola Municipal Professora Celina de Sousa Amaral em Senador Canedo-Go no ano de 2021. A questão investigada busca respostas de tais problemáticas: 1 - Como o aluno surdo faz as atividades; se a orientação está em Libras, e ele e a família não compreendem totalmente? 2 - Como a mãe do aluno surdo ajuda o seu filho? 3 - Quais as maneiras possíveis que o intérprete de Libras pode fazer as traduções/interpretações das atividades bilíngues e interdisciplinares, sendo a ponte nas comunicações das línguas estando em Home Office? Pode ser apresentado como resultado deste trabalho: as práticas culinária do aluno surdo com a mãe ouvinte e vídeos desses momentos, para trabalhar a Libras e o Português na modalidade escrita. Além disso, eram usadas fotos daqueles momentos nas atividades bilíngues e interdisciplinares ampliando o uso e difusão de Libras pelo aluno e família. Os resultados obtidos mostraram que a prática na cozinha possibilitou amplitude de saberes na identificação das potencialidades do aluno surdo na escola e em casa com sua família. Este trabalho resulta, então, de pesquisa bibliográfica e de campo, cujo amparo teórico encontra-se em autores como: Freire (1996), Pires e Santos(2020), Oliveira e Pires(2021), entre outros. Conclui-se que houve uso e difusão da língua de sinais nesse primeiro semestre de

2021 com o surdo e a mãe ouvinte, como também; nos últimos atos de cozinhar do aluno, já se vestia como cozinheiro para as filmagens.

**Palavras-chave:** Intérprete de Libras em home office. Prática na cozinha. Aluno surdo e mãe ouvinte.

## Introdução

A Lei de Nº 13.146, de 6 de julho de 2015, institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência e no capítulo IV assevera o direito à educação. Especificamente no artigo 28 incumbe ao poder público assegurar, acompanhar, entre outras; a oferta da educação bilíngue para o aluno surdo em escolas, classes bilíngues e em escolas inclusivas no uso de Libras - Língua Brasileira de Sinais como primeira língua(L1) e na modalidade escrita da Língua Portuguesa como segunda língua(L2).Para Oliveira e Pires(2021,p.2)afirmam que “A educação especial é uma modalidade de educação destinada as pessoas com deficiência e exige adaptação de currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica para atender as suas necessidades.”

Ciente da necessidade de um atendimento educacional especializado, com adaptações razoáveis para atender as características do aluno surdo durante a pandemia-Coronavirus/ COVID-19; Oliveira e Pires(2021,p.3)afirmam sobre a modalidade de Educação á distancia “é apresentado pela mediação, didático-pedagógica e a utilização de meios tecnológicos de informação e comunicação. Para isso, o aluno pode usar o telefone celular, a tv, a internet e outras tecnologias digitais para desenvolver atividades em lugares ou em tempos diversos”. Consequentemente, Freire(1996.p.47) nos orienta a forma de assegurar a educação: “ Saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção.”

Vinculada a essa concepção, as problemáticas emergiam: 1 - Como o aluno surdo faz as atividades; se a orientação está em Libras, e ele e a família não compreendem totalmente? 2 - Como a mãe do aluno surdo ajuda o seu filho? 3 - Quais as maneiras possíveis que o intérprete de Libras pode fazer as traduções/interpretações das atividades bilíngues e interdisciplinares, sendo a ponte nas comunicações das línguas estando em Home Office?

As possibilidades de transferir conhecimentos interdisciplinares na pandemia foram com práticas na cozinha. Onde o aluno surdo preparava pratos que gostava de comer, favorecendo a construção do conhecimento de forma bilíngue tanto para ele como para a sua família. Seja ao relembrar o sinal do alimento em Libras, grafar o nome desse alimento em Português escrito, contextualizar em frase esse alimento ou mesmo em um diálogo informal onde a mãe dialogava em Língua Portuguesa sobre esse alimento e a intérprete de Libras traduzia para o aluno surdo, ampliava a possibilidade de produção de vocabulários e construção de novas aprendizagens. Este artigo visa compartilhar as experiências vivenciadas pela tradutora/intérprete de Libras da Escola de Ensino Fundamental Municipal de Senador Canedo em Goiás. Trata-se de uma pesquisa qualitativa baseada em observações do trabalho da tradutora/intérprete de Libras e uma das autoras desta pesquisa.

## **1 - Trabalho Remoto - Home Office / chamada de vídeo (intérprete de Libras e aluno surdo)**

O formato de trabalho remoto - home office aconteceu em Senador Canedo-GO para intérprete de Libras, reabrindo a desigualdade digital. As autoras Oliveira e Pires(2021,p.4) afirmam “Nem todos os brasileiros tem acesso a internet. Alguns utilizam a internet apenas do celular em pacotes limitados(pós-pago e pré-pago)os pacotes pré-pagos em situações de download e vídeos aulas, possui um certo grau de limitação muitas vezes, dependendo do bairro que o cidadão mora pode não ter os mesmos serviços (velocidades e valores)que as operadoras proporcionam em bairros nobres”. Em todo semestre houve cinco cancelamentos pela velocidade da internet. A intérprete de Libras(Aparecida de Goiânia) não conseguia ouvir a mãe(Senador Canedo), não completava a tradução para o aluno surdo e nem o aluno surdo compreendia as traduções pelas pausas e visão ilegível das chamadas de vídeo.

Portanto, para criar mais possibilidades de aprendizagem ao aluno surdo, a intérprete de Libras, dialogava com a mãe uma sugestão de alimento que o aluno gostasse e pudesse produzir na cozinha, tendo a mãe como ajudante dessa prática; era registrado em vídeos em Língua de Sinais - Libras. Posteriormente eram desenvolvidas atividades bilíngues e interdisciplinares pela intérprete de Libras em

home office, que validadas pela professora de recurso, eram imprimidas e entregues na escola, para a mãe do aluno surdo. Essa mãe buscava na secretaria da escola as atividades e marcavam os horários disponíveis na semana para a intérprete de Libras; poder assim, fazer a chamada de vídeo no celular da mãe do aluno surdo e fazer as traduções simultânea ou consecutiva, ao aluno, das atividades. Vale destacar que a mãe trabalhava durante o dia, então as traduções foram desenvolvidas predominantemente no horário noturno.

A produção do caderno interdisciplinar para o aluno surdo, são experiências de anos anteriores descritas pelas autoras Oliveira e Pires:

A tradutora/interprete já havia produzido em anos anteriores, outro caderno interdisciplinar que foi utilizado em sala de aula. É importante enfatizar que o caderno interdisciplinar era levado para sala de aula, no intuito de que os professores de áreas alimentem o caderno com atividades referente aos conteúdos apresentados na sala de aula. Estas atividades eram coladas neste caderno interdisciplinar para produção do aluno, seja na aula daquele dia, ou em momentos que ao ver do professor, seria necessário utilizar. Este procedimento foi utilizado com alunos surdos do Ensino Médio e do Ensino Fundamental utilizado pela tradutora/ intérprete há anos com bons resultados, pois; as atividades no caderno do aluno podia ser levado no dia das contagens dos vistos das atividades produzidas em sala para ser somado no final das notas dos bimestres. Oliveira e Pires:(2021, p. 5)

Ressaltamos que a mãe estava sempre ao lado do aluno surdo para orientar e ouvir a intérprete. Ela colocava também o celular ligado à televisão para que a imagem da intérprete de Libras fosse ampliada além da tela do celular e o aluno surdo tivesse uma melhor visão das interpretações feitas pela intérprete, durante a execução das atividades. Como também essa atitude favorecia a visão no todo para a intérprete de Libras. Baseado nisso, ela conseguia seguir o ritmo do aluno nas traduções das questões, perceber a não compreensão e repetir a tradução, pedir apoio para a mãe durante a atividade. Pois se via todo o ambiente, como movimentos do corpo, espaço, expressões que auxiliava no ritmo e desenvolvimento das atividades.

## 2 - Ato de cozinhar para Paulo Freire: possibilidades de atividades bilíngues e interdisciplinares

Em Freire, fundamentamos essa possibilidade de aprendizagem com o aluno surdo utilizando a prática culinária:

O ato de cozinhar, por exemplo, supõe alguns saberes concernentes ao uso do fogão, como acendê-lo, como equilibrar para mais e para menos, a chama, como lidar com certos riscos mesmo remotos de incêndio, como harmonizar os diferentes temperos numa síntese gostosa e atraente. A prática de cozinhar vai preparando o novato, ratificando alguns saberes, retificando outros, e vai possibilitando que ele vire cozinheiro. (1996, p.21).

Partindo deste viés, as atividades eram desenvolvidas em cima dos registros com o aluno durante as práticas na cozinha. Assim ele sabia que depois da prática na cozinha, haveria questões onde iria interpretar e responder. De acordo com MEC, “[...]tradução-interpretação simultânea – E o processo de tradução-interpretação de um língua para outra que acontece simultaneamente, ou seja, ao mesmo tempo. Isso significa que o tradutor- intérprete precisa ouvir/ver a enunciação em uma língua (língua fonte), processá-la e passar para outra língua(língua alvo) no tempo da enunciação. [...]”(2005,p.11). É interessante ressaltar que após finalizado as atividades do mês, era organizado pela intérprete de Libras em pdf(atividades e fotos) que, encaminhada por e-mail com cópias para escola, professora de recurso e mãe do aluno surdo eram validadas e colocadas na plataforma do município. Cabe apresentar também que a tradução –interpretação consecutiva-de acordo com MEC, “[...]E o processo de tradução- interpretação de uma língua para outra que acontece de forma consecutiva, ou seja, o tradutor- interprete ouve/vê o enunciado em uma língua (língua fonte ) processa a informação e, posteriormente, faz a passagem para outra língua(língua alvo)[...]”(2005,p.11).

A autora Pires(2015) descreve sobre a estrutura gramatical da Libras:

[...] Uma das diferenças entre as línguas de sinais e as línguas orais e o canal de comunicação utilizado. Enquanto as línguas orais utilizam o canal oral-auditivo, as línguas de sinais utilizam o canal viso-motor.[...]Para expressar na língua de sinais, é necessário que se tenha atenção visual, memória visual, discriminação visual, agilidade manual e expressão facial e corporal. [...]Pires(2015,p.13)

Diante destes amparos, a mãe percebia a diferença da língua oral e da língua de sinais para aprendizagem do filho, favorecendo o ensino, a aprendizagem dos

contatos e difusão das línguas nesse processo. O autor Freire (1996, p. 23) afirma: [...] Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender.[...]

## **2.1 – tapioca com café - vamos comentar três questões**

As atividades foram desenvolvidas usando fotos da prática, então utiliza alguma parte a Libras e o Português escrito nas perguntas, além de muito recurso visual. Pires e Santos, referindo a educação bilíngue diz: “[...]A comunidade surda tem intensificado a luta em prol de escolas bilíngues, ou seja, um ambiente escolar que tenha em seu contexto um ambiente que seja verdadeiramente bilíngue e toda comunidade escolar tenha o domínio das duas línguas envolvidas no processo pedagógico do aluno surdo. O professor bilíngue deve ser capaz de repassar o seu conhecimento para o aluno surdo na sua língua, ou seja, na língua de sinais.[...]” Pires e Santos(2020,p.68). Nessas produções bilíngues e interdisciplinares; o aluno tem a intérprete de Libras fazendo as traduções simultânea ou consecutiva, questões por questões em Língua de Sinais por chamada de vídeo.

Na figura 1, temos as imagens da intérprete de Libras fazendo o café e sinalizando. Essa atividade buscou a memorização do aluno para quantidades (0, 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9) das colheres de açúcar e pó de café utilizado, além da água usada na prática. Enfatizamos também que para confirmação com o filho, houve o uso de Libras com a mãe. Assim, hora ele sinalizava para a intérprete o número dois, e a mãe fazia em Libras, o número seis. Então ambos, respondiam, relembavam e apreendiam durante aquela atividade.

**Figura 1** – Atividade desenvolvida para o aluno surdo, após prática na cozinha do café e tapioca.

**Questão 1-** Nas sequencias das imagens abaixo, temos o passo a passo de como fazer um café usando a Língua de Sinais.



Agora, responde de acordo com sua prática em casa e com a sua família:

| Quanto?               |                           |                        |
|-----------------------|---------------------------|------------------------|
| <br><b>Água /copo</b> | <br><b>Açúcar /colher</b> | <br><b>Café/colher</b> |
| <br><br>              | <br><br>                  | <br><br>               |
|                       |                           |                        |

Fonte: arquivo da pesquisa.

Na questão dois, o aluno tem os produtos em medidas (gramas, kilos e litros) sendo desenvolvidas também operações de adição e multiplicação.

**Figura 2** – Atividade interdisciplinar para o aluno surdo, após prática na cozinha do café e tapioca.

**Questão 2-** Um jovem foi ao supermercado, comprar os ingredientes para fazer o café. Faça a soma de quanto ele gastou no supermercado.

| Faça a soma de quanto ele gastou no supermercado.                                   |    |                                                                                     |                                                                                      |
|-------------------------------------------------------------------------------------|----|-------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------|
| Café                                                                                |    | Água                                                                                | Açúcar                                                                               |
|  |    |  |  |
| Café 200gr – 5,99                                                                   |    | Água 1lt- 3,40                                                                      | Açúcar 1kg- 3,10                                                                     |
| U.M                                                                                 | C  | D                                                                                   | U                                                                                    |
|                                                                                     | 4, | 9                                                                                   | 9                                                                                    |
| +                                                                                   | 3, | 4                                                                                   | 0                                                                                    |
|                                                                                     | 3, | 1                                                                                   | 0                                                                                    |

b- Se o jovem, levou 12,00 dado para ele. 12,00- \_\_\_\_\_ = \_\_\_\_\_ qual foi o troco

|   |   |   |   |   |   |   |   |   |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 | 15 | 16 | 17 | 18 | 19 | 20 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|

Fonte: arquivo da pesquisa.

Para a figura 2, atribuí na pergunta que a tapioca é feita da mandioca e pedi a quantidade dos ingredientes usados, acrescentando o tempo (minutos, segundos, horas) de preparo. Ao utilizar as imagens desse preparo – tapioca e café, feito pelo

aluno surdo, facilita para ele, relembrar aquele ato de cozinhar, melhorando suas emoções e atenção para as perguntas referente àquela prática feita por ele.

**Figura 3** – Atividade após prática na cozinha do café e tapioca com o aluno surdo



Fonte: arquivo da pesquisa.

Podemos afirmar que as atividades respeitavam a apreensão em Libras (L1) e Português escrito (L2), pois eram específicas para aquele aluno surdo, na qual ele se identificava pertencente em cada questão, como em suas alternativas. Percebe-se assim que segue as ideias das autoras Pires e Santos: “[...]O bilinguismo, não visa a adequação do sujeito surdo a realidade ouvinte usuária da língua oral, mas sim assumir as condição de surdez como parte de suas características e identidade dentre desta realidade.[...]”(2020,p70) e também proporcionavam a abertura para apreender que tanto Freire afirma: “[...] Ao ser produzido o conhecimento novo supera outro que antes foi novo e se fez velho e se “dispõe” a ser ultrapassado por outro amanhã.[...]” (1996,p.28).

## 2.2 - Trufas com recheio de maracujá / Matemática

Na atividade abaixo temos a prática do aluno surdo, fazendo em casa as trufas com recheio de maracujá. A pergunta se baseia na divisão das trufas que ele fez com os membros que moram com ele (padrasto, ele e a mãe) como também a multiplicação  $\times 3$ .

**Figura 4** – Atividade interdisciplinar após prática na cozinha de trufas com recheio de maracujá.

**Questão 3.**



O aluno Kauan fez em casa, trufas de maracujá, sabendo que são três pessoas, somando com ele na casa; quantas trufas ganhou cada um? Sobrou alguma trufa nessa divisão?






$3 \times 1 = \dots$      $3 \times 2 = \dots$      $3 \times 3 = \dots$      $3 \times 4 = \dots$   
 O aluno Kauan dividiu as trufas com a família e sobraram \_\_\_\_\_ trufas. Então  
 $6 : 3 = \dots$

Fonte: arquivo da pesquisa.

Em matemática houve uma dificuldade maior do ensino à distância para o aluno surdo. Pois se pode fazer a tradução da questão em Libras duas ou mais vezes pelo intérprete de Libras, porém não estar do lado e dificulta acompanhar o desempenho. De fato ver o que está escrevendo, se está escrevendo ou como e onde no exercício está escrevendo. Por isso, nessa prática, após a tradução em Libras, a mãe esteve ao lado de seu filho surdo para orientar, estar em sintonia com a intérprete e assim o seu filho, ter um melhor aproveitamento. Ademais, a Língua Brasileira de Sinais - Libras é de natureza visual-motora, regulamentada pela Lei de Nº 10.436 de 24 de abril de 2002. Também mesmo à distância, precisa do recurso visual semelhante ao da sala de aula (quadro). Para visualizar nas imagens abaixo o que a intérprete de Libras, coloca no quadro os números de 1 até 20, que era o

que iria trabalhar naquela multiplicação. Na sequência os apontamentos dela para as quantidades (  $2 \times 4$ ;  $3 \times 3$ ) onde em casa, o aluno surdo vai somando. E por fim, a intérprete perguntando a resposta e o aluno sinalizando o número nove ( $3 \times 3 = 9$ ). É percebida a complexidade dessa tradução de conteúdo, pois para o aluno surdo, a mãe ligava o celular ao televisor para a imagem da intérprete de Libras, ficar maior e ela – mãe, e o aluno surdo, poderem entender melhor os sinais em Libras, feito pela intérprete. Já para a intérprete de Libras, a complexidade estava em olhar para o computador onde estava a atividade; escrever nele e olhar para o celular em pé; enquanto apontava para o quadro. Fazer o sinal de multiplicação, quatro vezes dois, e ver no celular o processo da contagem feita pelo aluno surdo.  $4 \times 2 = \dots \dots \dots$ . Depois, certificar-se de pé ou já sentada se a soma feita pelo aluno surdo estava correto. Por muitas vezes durante a contagem, a intérprete precisa largar o quadro, sentar na cadeira para visualizar melhor a resposta do aluno surdo. Se estivesse em sala, a intérprete estaria do lado do professor de Matemática, interpretando a explicação e depois durante o exercício fazendo também as traduções.

A expressão do aluno surdo, tanto na aula on-line como presencial, são de suma importância para sequência da atividade. Pois se é feito o sinal de multiplicação e o surdo não compreende, de nada valera continuar ( $x = \dots$ ) deve-se, tanto o professor regente em sala como o intérprete de Libras, perceber esse entrave e orientar para tranquilamente se ter uma resposta exata da pergunta. Finalizamos com esse exemplo, chamando a atenção da imagem do aluno surdo. Percebe-se a concentração ao que está sendo desenvolvido, como também à resposta. ( $3 \times 3 = 9$ ).

**Figura 5** – Processo e suas complexidades em Matemática para o aluno surdo no ensino a distancia.



**Questão 4-** A intérprete de Libras- Raquel, pede para o aluno Kauan,

responder:  $3 \times 3 =$    e, observamos na foto  que ele sinalizou o número nove- 9. Diante disso, podemos concluir que  $3 \times 3 = 9$ . Agora responda:

- a)  $3 \times 4 =$
- b)  $3 \times 5 =$
- c)  $3 \times 6 =$
- d)  $3 \times 7 =$
- e)  $3 \times 8 =$
- f)  $3 \times 9 =$
- g)  $3 \times 10 =$

|    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |
|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|
| 1  | 2  | 3  | 4  | 5  | 6  | 7  | 8  | 9  | 10 |
| 11 | 12 | 13 | 14 | 15 | 16 | 17 | 18 | 19 | 20 |
| 21 | 22 | 23 | 24 | 25 | 26 | 27 | 28 | 29 | 30 |

Fonte: arquivo da pesquisa.

### 2.3 - Macarrão com Salsicha - Dia das Mães

Propomos essa prática na cozinha, uma receita de macarrão com salsicha e o aluno surdo fez no domingo - Dia das Mães. Para essa prática ancoramos em Freire (1996, pg.54) no ensinar sobre o dia das mães e reconhecer esse dia na vida dele: “[...]Afinal, minha presença no mundo não é a de quem a ele se adapta mas a de quem nele se insere. É a posição de quem luta para não ser apenas objeto, mas sujeito também de História.[...]”

Observa-se a concentração do aluno durante a produção, na imagem abaixo; como também a alegria do macarrão feito - sua produção.

**Figura 6** – atividade interdisciplinar bilíngue da prática na cozinha: macarrão com salsicha.

**Questão 2-**  O aluno Kauan, está cortando a cebola, como também outros ingredientes para seu molho de salsicha. E na segunda imagem, ele já colocando o macarrão na panela, contendo água quente. Enfatizamos que a experiência era em casa e que sua mãe- Cirlene estava presente. Coloque ( V ) para verdadeiro e ( F ) para falso nas alternativas abaixo.

a) (  )  a cebola, combate resfriado, auxilia o emagrecimento.

b) (  )  a cebolinha reduz o nível de açúcar no sangue.

c) (  )  Pelo sorriso  do aluno, podemos dizer que o macarrão dele ficou delicioso.

d) (  )  podemos afirmar que esse molho ficou muito nutritivo e saudável.

Fonte: arquivo da pesquisa.

Na segunda questão é possível perceber o processo da prática, onde enquanto fazia, a sua mãe filmava para ser o registro e depois as atividades e considerada a singularidade linguística do surdo em Libras e Português escrito, tendo dilação do tempo conforme a demanda da questão nas interpretações de Libras para a língua oral e vice-versa.

**Figura 7** - Atividade contextualizada da prática na cozinha: macarrão com salsicha.

**Questão 4.** Organize as palavras para fazer as frases.

a)





|           |       |         |    |        |
|-----------|-------|---------|----|--------|
| 2         | 3     | 5       | 1  | 4      |
| cozinhar. | temos | ideias. | Ao | muítas |

b)





|           |                    |         |               |           |
|-----------|--------------------|---------|---------------|-----------|
| 2         | 5                  | 3       | 1             | 4         |
| o paladar | quando cozinhamos. | e novos | Desenvolvemos | temperos. |

Fonte: arquivo da pesquisa.

## 2.4 - Aniversários: aluno surdo e município Senador Canedo / prática - brigadeiro

Por ser aniversário do aluno surdo e do município, a prática escolhida foi brigadeiro. O aluno fez os docinhos (brigadeiro e cajuzinho) para sua festa. Podemos observar nas imagens o processo da comemoração. Neste ato de cozinhar, ele decide se vestir de cozinheiro. Também sinaliza – EU em Libras, significando a liberdade de expressar no vídeo que ele é o aniversariante, como também na decoração que esse EU - sujeito, gosta de um clube, que veste a camisa desse clube, que se alegra com as cores desse clube.

Sobre esta discussão, Freire (1996, p.69) complementa: “ [...]Aprender para nós é construir, reconstruir, constatar para mudar, o que não se faz sem abertura ao risco e a aventura do espírito.[...]” Por isso, a intérprete de Libras fazendo as traduções das línguas para o surdo, aprende. E o aluno surdo aprendendo durante as atividades ensinando aos seus pais.

**Figura 8:** Prática na cozinha: brigadeiro – aniversário do aluno e do município.

Fonte: arquivo da pesquisa.

a atividade, foi pedido um desenho de um lugar que ele gosta em Senador Canedo-GO. O aluno fez o desenho do Monumento das Bênçãos.

**Figura 9:** Desenho do aluno surdo: Monumento das Bênçãos.

Fonte: arquivo da pesquisa.

## 2.5- Festa Junina/pipoca

Foram mostrados objetos e alimentos relacionados à festa junina. O aluno surdo fazia o sinal em Libras de cada sinal na imagem apresentada e em seguida contextualizava.

**Figura 10:** Prática do aluno surdo: Festa Junina/ Pipoca.

Fonte: arquivo da pesquisa.

Nas imagens é possível ver ele, fazendo os sinais de tapioca, chapéu, palhaço. Nas outras, já se tem uma contextualização em Libras daquele objeto apresentado. A intérprete de Libras está mostrando duas bandeirolas; o aluno surdo sinaliza o comprimento que fica esta bandeirola, especifica numa colagem para depois colocar a bandeirola no espaço.

Detalhadamente, essas respostas do aluno surdo, são os parâmetros utilizado na Libras. As autoras Oliveira e Pires exemplificam os cinco parâmetros:

- **Configuração da mão(CM)** - é a forma que a mão se posiciona na produção do sinal.



Ex.: abençoar;



explicar e



respeitar.

- **Ponto de articulação(PA)** - que é o local da mão configurada e esta mão pode tocar parte do corpo como a cabeça, o tronco, o braço ou ficar num espaço neutro.



Ex.: escola;



compreender;



aluno(a).

- **Movimento(M)** - neste o sinal pode ter movimentos com repetições e também velocidades ou não.



Ex.: - trabalhar;



brincar e



bilíngue.

- **Orientação da mão(O)** - que é a direção que a palma da mão faz durante a produção de um sinal. Pode ser para cima, para dentro, para frente, para os lados (direito, esquerdo).



Ex.: Libras;



Intérprete;



nascer.

- **Expressões facial/corporal** - que é a expressão usada na produção do sinal é também de grande importância, para compreensão de alguns sinais. Ex.:



triste;



perceber;



não entender e



bonito(a).Oliveira e

Pires(2021,p.11-12)

Ao mostrar a imagem da fogueira, o aluno aponta o dedo para a imagem, relembrando o significado da mesma. Sinaliza em Libras a fogueira para a intérprete como também acrescenta elementos da dança, próximo à fogueira, com a característica das pessoas que usam bigode nesse dia.

Nessas contextualizações, o aluno surdo usava sinais com classificadores. As autoras Quadros e Karnopp(2004,p.93) afirmam que: “ [...] Os classificadores tem distintas propriedades morfológicas, são formas complexas em que a configuração de mão, o movimento e a locação da mão podem especificar o movimento e a

posição de objetos e pessoas ou para descrever o tamanho e a forma de objetos.[..]" Nesta parte, tornou possível observar também, que o aluno na prática da festa junina, ele está caracterizado para a festa, como também todo o ambiente em sua casa. Nos alimentos postos à mesa, está a pipoca, que ele fez em casa, assim como a canjica. Observamos que ele pega a pipoca e se prepara para o registro, comendo a pipoca.

### **Considerações Finais**

Não haveria esses registros e nem artigo, se a mãe do aluno surdo não estivesse participado de cada momento, tirado as fotos, acompanhado cada atividade ao lado dele, filmado e ligado o celular na televisão para que a intérprete de Libras tivesse uma visão ampla do espaço que o aluno surdo se encontrava. Como também, autorizado o uso das imagens dela e de seu filho.

De modo geral, a presença da mãe, durante as atividades, possibilitou ver a forma de aprendizagem de seu filho não só em Libras, mas também em todas as outras disciplinas. O registro de um aprendizado que o aluno surdo levará para a vida. Uma prática que pode despertar o gosto do aluno e até definir o seu futuro profissional, como também inseri-lo nas atividades do dia a dia da família, bem como lhe proporcionar autonomia para a sua vida sem dependência de terceiros.

É possível perceber, que a mãe acompanhou as maneiras de seu filho desenvolver as quatro operações (adição, subtração, multiplicação e divisão), bem como os materiais de apoio necessários para responder às atividades. A percepção do tempo de seu filho para uma datilologia (alfabeto manual), ou seja, uma soletração de uma palavra. E também o tempo de raciocínio para compreensão em Libras durante as traduções, e resposta dos exercícios ora em Português escrito.

Dessa forma, as fotos que a mãe tirou de seu celular e enviou para a intérprete de Libras é um incentivo aos profissionais da educação de surdos. Pois auxiliam no desenvolvimento de novas pesquisas. Ver o adolescente surdo, em contato com a Língua de Sinais em casa, ao lado da mãe, os dois aprendendo e como fazem as atividades da escola: é de suma importância para o desenvolvimento educacional dos educandos surdos e da educação bilíngue. Assim podemos

entender que este contato fez a mãe utilizar mais a Libras para orientação com o aluno surdo (filho).

Como assevera Freire, “[...] Afinal, o espaço pedagógico é um texto para ser constantemente “lido”, interpretado, “escrito” e “reescrito”. Neste sentido, quanto mais solidariedade exista entre o educador e educandos no “trato” deste espaço, tanto mais possibilidades de aprendizagem democrática se abrem na escola.[...]” (1996,p.97)

Ademais, as autoras Oliveira e Pires afirmam sobre a dificuldade da falta de contato com o surdo para o trabalho em Home Office da intérprete de Libras :

As pessoas surdas por não possuir a audição se beneficiam de recursos visuais que muitas vezes se expressam com o olhar ou o movimento corporal e neste sentido a presença física do intérprete e de suma importância, visto que muitas vezes o intérprete percebe pelo olhar do surdo que ele não compreendeu a informação e por isso é necessário mudar a estratégia de tradução e interpretação, mas neste período de isolamento social não foi possível a presença física do tradutor interprete e por isso foi necessário contar com a ajuda da família. Oliveira e Pires(2021, p.16)

, as possibilidades de aprendizagem descritas podem afirmar que houve com essas práticas, o uso e difusão de Libras como também uma produção de conhecimento riquíssima para todos. Freire afirma também: “[...]A autonomia enquanto amadurecimento do ser para si, é processo, é vir a ser. Não ocorre em data marcada. É neste sentido que a pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer em experiências respeitadas de liberdade.[...]” (1996,p.107). Os profissionais da educação do município de Senador Canedo, foram vacinados da COVID-19 no dia 02/06/2021, tendo a segunda dose agendada para o dia 25/08/2021. Desse modo, torna-se esperado pela família e profissionais da educação, um possível retorno ao ensino presencial no segundo semestre de 2021.

### Referências Bibliográficas

BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2002/l10436.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm) Acesso em 25 de jul.2021.

BRASIL. Lei Brasileira de Inclusão – LBI -. Lei de nº 13.146 , de 6 de julho de 2015. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/lei/l3146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/lei/l3146.htm) Acesso em 25 de jul.2021.

CAPOVILLA, Fernando César; RAPHAEL, Walkiria Duarte; Maurício, Alice Cristina L. *Novo Deit-Libras: Dicionário Enciclopédico Ilustrado Trilíngue da Língua de*

**Sinais Brasileira (Libras) baseado em Linguística e Neurociências Cognitivas**, Volume 1 e 2. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo: Inep: Cnpq: Capes, 2009.

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

LOPES, Raquel. **O aprender de uma criança**; The learn of a child. ilustrador: Jean Coelho de Sousa; Designer Gráfico de Libras: Francisco Ferreira de Oliveira; Traduções – Inglês: Angélica Nezita Lopes de Oliveira Julião e de Libras: Raquel Lopes.Goiânia: R&F-Pé de Letrinhas, 2018.

\_\_\_\_\_. **Desafios e Prática no Âmbito escolar dos TILSP- Tradutores e Intérpretes de Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa**. Novas Edições Acadêmicas. International Book Market Service Ltd. Mauritius. 2019. ISBN: 978-613-9-77343-5

MEC.**O tradutor e intérprete de língua brasileira de sinais e língua portuguesa**. Secretaria de Educação Especial;Programa Nacional de Apoio a educação de Surdos- Brasília: MEC; SEESP,2005.

OLIVEIRA,Raquel Lopes; PIRES, Edna Misseno. **Tradução/interpretação em Libras: Contribuições e aprendizagens durante a pandemia- Covid-19 em Home Office**.Disponível em:<https://raquel--lopes.blogspot.com/2021/07/traducaointerpretao-em-libras.html> Acesso em: 25 de jul. 2021.

PIRES,Edna Misseno. **LIBRAS:Língua Brasileira de Sinais**. Goiania: Ed.da PUC Goiás, 2015.

PIRES,Edna Misseno; SANTOS, Zilda M.Pires. **Educação de Surdos**: Educação bilíngue e agora professor? Curitiba:CRV,2020.

QUADROS, Ronice Muller de; KARNOPP,Lodenir Becker. **Língua de Sinais brasileira :estudos linguísticos**. Porto Alegre: Artemed,2004.

SOARES, Raquel Lopes de Oliveira. **A Inclusão do Dia Nacional dos Surdos no PPP da Escola Municipal Celina de Sousa Amaral em Senador Canedo-GO**. In: FÓRUM NACIONAL ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA PARA TODOS: VIVÊNCIAS SISTÊMICAS, 2. **Anais** [...]. Goiânia: GPIE/ CEPAE/UFG, 2018. 201p. ISSN 2527-1296. **p. 63-71**. Disponível em: <http://forumescolaparatodos.com.br> Acesso em: 25 de jul. 2021.

SOARES, Raquel Lopes de Oliveira. **Práticas Pedagógicas Bilíngues usadas com o livro “O Aprender de Uma Criança” para ensino e aprendizagem de Libras e Língua Portuguesa de uma aluna surda**. Publicado no Centro Virtual de Cultura Surda. Edição de nº 25/ março de 2019. Disponível em: [http://editora-arara-azul.com.br/site/revista\\_edicoes](http://editora-arara-azul.com.br/site/revista_edicoes) Acesso em 25 de jul. 2021.

Capítulo 8

**EVASÃO ESCOLAR:  
ENTENDENDO AS CAUSAS E  
CONSEQUÊNCIAS NA ESCOLA  
ESTADUAL DE ENSINO  
FUNDAMENTAL E MÉDIO  
DUQUE DE CAXIAS, EM  
PORTO VELHO - RO**

**Maria Helena Santiago Gomes**

## **EVASÃO ESCOLAR: ENTENDENDO AS CAUSAS E CONSEQUÊNCIAS NA ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO DUQUE DE CAXIAS, EM PORTO VELHO - RO**

**Maria Helena Santiago Gomes**

*Graduada em História pela Universidade Federal de Rondônia (UNIR - 1992). Pós-graduada em Metodologia do Ensino Superior, pela UNIR/RO. Atualmente é professora do ensino básico téc tecnológico do Ministério da Educação. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Tecnologia Educacional. Mestranda em Ciências da Educação, pelo IPE. ID Lattes: 7510769213482157.*

*<http://lattes.cnpq.br/7510769213482157>*

*[lenamana@bol.com.br](mailto:lenamana@bol.com.br)*

**RESUMO:** O estudo tem como objetivo realizar um entendimento sobre a evasão escolar, suas causas e consequências na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Duque de Caxias, em Porto Velho, no Estado de Rondônia, tendo por alvo estudado os alunos evadidos do Ensino Fundamental II, dos sétimos e oitavos anos, do período de 2016 a 2018. Nessa perspectiva desenvolveu-se um trabalho com alunos evadidos buscando, através de um questionário com perguntas fechadas identificar causas possíveis de evasão, bem como as formas de despertar o interesse por melhor desempenho e continuidade escolar. A metodologia utilizada foi de caráter qualitativo, com dados coletados por meio de questionário estruturado, conforme proposto por Ludke & André, (1986). Os dados revelados por este estudo permitem dizer que o acontecimento da evasão escolar engloba uma conjunção de fatores de ordem social, econômico, cultural, político-administrativo e pedagógico cuja combinação acaba interferindo diretamente na evasão escolar. Os fatores determinantes da evasão mostram-se, assim, controláveis, porém complexos.

**Palavras-chave:** Evasão escolar. Escola. Aprendizagem. Causas e consequências da evasão escolar.

**ABSTRACT:** The study aims to achieve an understanding of school dropout, its causes and consequences at the Duque de Caxias State Elementary and High School, in Porto Velho, in the State of Rondônia, with the aim of studying dropout students from Elementary School II, from the seventh and eighth years, from 2016 to 2018. In this perspective, work was developed with dropout students, seeking, through a questionnaire with closed questions, to identify possible causes of dropout, as well as ways to arouse interest in better performance and school continuity. The methodology used was qualitative, with data collected through a structured

questionnaire, as proposed by Ludke & André, (1986). The data revealed by this study allow us to say that the school dropout event encompasses a conjunction of social, economic, cultural, political-administrative and pedagogical factors whose combination ends up directly interfering with school dropout. The factors determining evasion are thus controllable, but complex.

**Keywords:** School dropouts. School. Learning. Causes and consequences of school dropout.

## Introdução

No contexto desse trabalho os estudos destacam fragilidades na educação brasileira, tendo como foco a ocorrência da evasão escolar, sendo um problema histórico da educação brasileira, que continua se destacando, entre as questões mais preocupantes, em especial da escola pública no país (DIGIÁCOMO, 2018; SOUZA, 2018; CARDIM, 2019).

Em verdade, a ocorrência da evasão escolar tem despertado crescente grau de preocupação educacional e social evidenciando, cada vez mais a primordialidade de se desenvolver estratégias e ações capazes de contribuir não só para o acesso, mas principalmente para manter o aluno na escola.

Essa realidade, afirmada e constatada por inúmeros estudiosos da educação é confirmada na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Duque de Caxias, localizada no município de Porto Velho, Estado de Rondônia, instituição em que, na condição de Professora de História e de Metodologia do Ensino Superior atuamos há cerca de cinco anos. O cenário delineado definiu, no primeiro ano do Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE), a temática do Projeto de Intervenção Pedagógica intitulado: “Evasão escolar: buscando entender suas causas e efeitos”, desenvolvido no ano de 2015 na referida Instituição e, posteriormente na pesquisa de campo sobre a evasão escolar, primando por pesquisar essa situação junto a alunos dos sétimos e oitavos anos evadidos do Ensino Fundamental II, nos exercícios de 2016 a 2018 cujos resultados são apresentados no presente artigo, cuja justificativa resulta da observação e reflexão sobre os dados de evasão verificados. O projeto foi, assim, desenvolvido com ex-alunos da referida escola, em situação de evasão, objetivando identificar as dificuldades desses alunos em permanecer em sala de aula e participar das atividades propostas e desenvolvidas.

Especificamente buscou-se desenvolver um trabalho com alunos evadidos, procurando ampliar o conhecimento sobre a problemática.

Nesse sentido foi-se buscar por intermédio de um questionário identificar fatores decisivos da evasão, bem como as formas possíveis de despertar o interesse por melhor desempenho e permanência na escola.

E, buscando atingir os objetivos propostos algumas questões nortearam o projeto operacionalizado aqui em questão: Como esses alunos vêem o espaço escolar? Por que a escola não é prioritária para eles? Quais elementos influenciam negativamente em seu desempenho escolar? Esses elementos são determinantes para a evasão?

## **1. Procedimentos Metodológicos**

O estudo busca, portanto, a reflexão e o entendimento das causas e conseqüências da evasão escolar na citada Instituição, sendo que em um primeiro momento o trabalho foi considerado de caráter exploratório para entender e compreender a temática educacional brasileira e, sobretudo a evasão escolar de modo geral. Posteriormente foi realizada a pesquisa bibliográfica sobre temas correlatos e a escolha de autores importantes nessa problemática e através da descrição para fazer uma análise detalhada e para entender os dados coletados.

Em segundo momento uma explicação pormenorizada do estudo de caso na E. E. E. F. M DUQUE DE CAXIAS do município de Porto Velho - RO, justamente pela vivência nessa Escola no período de 2016 a 2018, constituindo a pesquisa de campo.

Também, uma abordagem quanti-qualitativa foi realizada aplicando a estatística e o tabelamento das informações pertinentes ao questionário aplicado junto aos alunos evadidos de 2016 a 2018 e, através da observação assistemática na Escola, a fim de expor a interação e a relação do objeto de estudo.

O universo da pesquisa foi realizado em 100% dos alunos evadidos (6 alunos) das sétimas séries, sendo importante registrar que o total era de 5 (cinco) turmas que totalizou 172 (cento e setenta e dois) alunos e em 100% dos alunos evadidos das oitavas séries, em 5 (cinco) turmas que totalizou 143 (cento e quarenta e três) alunos do ensino fundamental II da E. E. E. F. M Duque de Caxias no município de Porto Velho - RO.

Para tanto, observou-se o grau de compreensão de cada questionário respondido, o que foi realizado de forma estruturada e para facilitar utilizou-se o emprego do *whatsapp* e/ou do e-mail dos alunos, muitos dos quais já haviam mudado o número dos seus contatos que foram fornecidos, inicialmente pela Secretaria da Escola. Portanto, a adoção dessa estratégia gerou um certo entrave e atraso na realização do trabalho de campo para conclusão da pesquisa, mas não um comprometimento para alcance dos objetivos propostos no projeto inicial.

A coleta de dados se fez por meio de um questionário estruturado com 10 (dez) perguntas fechadas com um total de 6 alunos evadidos das turmas das sétimas séries e com 3 alunos evadidos das turmas das oitavas séries do ensino fundamental II da citada escola.

Nesse sentido, a importância de se fazer um questionário estruturado, pois segundo Marconi e Lakatos (1999) serviu para despertar o interesse do recebedor do questionário para que em boa medida fizesse parte diretamente da pesquisa realizada. Sobretudo o questionário sendo um instrumento democratizador.

A respeito das perguntas destacou-se o tipo que melhor se enquadraria à pesquisa e deixou o trabalho mais consistente, isto orientando-se em Chaer; Diniz e Ribeiro (2011, p.12) onde:

Ao contrário do que se adotou, as perguntas abertas são aquelas que permitem liberdade ilimitada de respostas ao informante. Nelas poderá ser utilizada linguagem própria do respondente. Elas trazem a vantagem de não haver influência das respostas pré-estabelecidas pelo pesquisador, pois o informante escreverá aquilo que lhe vier à mente.

As perguntas fechadas adotadas e aplicadas foram utilizadas para responder as intenções do pesquisador, podendo ter algumas características e com fácil interpretação e compreensão.

Considerando o momento atual da pandemia em Porto Velho, os questionários foram aplicados *on line*, com suporte da Instituição de Ensino.

Os dados foram submetidos à análise de conteúdo, baseado na categoria evasão escolar.

Os questionários foram divididos em grupos como:

- Contexto Familiar – subcategoria – relação com parentelas
- Enquadramento social – trabalho e deficiência cultural – subcategoria: dificuldade no processo de ensino e aprendizagem.

- Contexto escolar – percurso do aluno/professor/violência –subcategoria: falta de interesse/prática pedagógica / violência, família e escolar

A partir da resposta dos pesquisados, esta mestranda fez perguntas visando ao esclarecimento das respostas fornecidas abordando três macro-contextos da experiência do egresso: a) Primeira Escolha - questões abordando a forma como o aluno escolheu estudar, as expectativas existentes em relação ao estudo e à profissão; b) Vivência Escolar - questões relativas à adaptação ao curso e aos colegas, à rotina de atividades desenvolvidas pelo aluno e ao desempenho escolar; c) Evasão, Situação Atual e Possíveis Intervenções - questões relativas à decisão de sair, à avaliação da decisão tomada e às possíveis intervenções que teriam sido úteis durante o curso.

Os dados foram interpretados de modo a inferir um significado mais amplo levando-se em consideração o problema levantado e o marco teórico e conceitual estabelecidos para se identificar os pontos de concordância ou discordância entre a discussão elaborada com os elementos teóricos e conceituais e a que se baseia nos dados obtidos da realidade.

Foi realizada uma análise da frequência com que cada resposta se apresentava. Com a integração de todo material, tornou-se possível encontrar as conexões entre os fenômenos e o problema em questão. A seguir, os resultados e a análise da pesquisa.

## **2. Resultados e discussão**

### **2.1 A evasão escolar na literatura**

A questão da evasão escolar é um fenômeno que, apesar, há décadas causar preocupação, até hoje pouco se conseguiu fazer para alterar tal quadro, que atinge uma significativa parcela dos estudantes que ingressam no sistema educacional e que atualmente se constitui um problema cada vez mais crescente, afetando principalmente, as escolas públicas brasileiras (SOUZA, 2020).

Neste artigo considera-se como evasão escolar a não frequência do aluno à sala de aula, caracterizando o abandono da escola no ano letivo (QUEIROZ, 2019), fenômeno que, apesar de ter raízes históricas no país, e das muitas intervenções governamentais, continua carecendo de soluções, caracterizando uma situação que

se destaca por muito tempo no Ensino Fundamental e atualmente também no Ensino Médio (MENEZES, 2019).

Evidencia-se, assim, que essa temática é amplamente discutida, mas ainda persiste e está presente em todas as esferas da educação, mostrando-se um fenômeno de características genéricas e não pontuais. Conforme Silva (2018) o fracasso escolar e conseqüentemente a evasão, configuram-se processos em que os alunos têm reprimidas todas as suas expectativas, trazendo consigo a sensação de fracasso e insucesso e não se restringe apenas ao aluno, pois reflete na família, na escola e na sociedade.

A evasão escolar é descrita como desinteresse dos alunos, dos pais, da comunidade escolar e da comunidade em geral em relação à escola e à educação (SILVA, 2020).

Merece salientar, do exposto, que historicamente o tema evasão escolar tem permeado discussões, reflexões e debates em diversos âmbitos da educação, e sendo destacada como uma manifestação da sociedade capitalista, o que fez com que os debates sobre a temática se pautassem em deveres da família, escola e do Estado para a continuidade do aluno, conforme estabelecido pela Lei de Diretrizes e Bases (LDB), em seu artigo Art. 2º. (BRASIL, 1995).

## **2.2 Entendendo as causas e as conseqüências da evasão escolar na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Duque de Caxias, em Porto Velho - RO**

Os índices de evasão escolar no Ensino Fundamental II da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Duque de Caxias no Município de Porto Velho - RO, nos 7º e 8º anos, apresentaram-se bastante baixos nos exercícios pesquisados de 2016 a 2018. Menos de 2% em cada turma investigada. Contudo, denota-se que tais justificativas de tais evasões nas turmas se acentuaram por razões de baixo nível socioeconômico dos estudantes.

Tais índices são assegurados por WOLFF (2018, p.28) de que "geralmente a evasão escolar decorre de fatores relacionados à falta de estrutura da escola e, dentre outros das condições socioeconômicas dos estudantes".

Outro aspecto registrado na pesquisa é que 90% dos estudantes evadidos são do sexo masculino e possuíam idade entre 19 e 25 anos. Não foram alunos repetentes de série e 90% não vieram de outras escolas.

Finalizando, são apresentadas as considerações finais da pesquisa, merecendo destacar que apesar das limitações do estudo, em especial pelo período pandêmico de quase 2 anos, acredita-se que os seus resultados em conformidade com os objetivos propostos não foram prejudicados, mas que requerem de estudos mais aprofundados com o envolvimento de outros atores dentro da pesquisa da evasão escolar no âmbito da citada Instituição de Ensino.

### **Considerações Finais**

As informações obtidas ao longo desta pesquisa possibilitam deduzir a existência de pontos de estrangulamento no sistema educacional do país. Além dos problemas destacados como a necessidade de trabalhar para contribuir com o orçamento familiar verifica-se uma conjunção de problemas sociais, econômicos culturais, político-administrativos e pedagógicos que precisam ser repensados, planejados com estratégias mais inteligentes e inovadoras.

A combinação dos fatores elencados acaba interferindo diretamente na evasão escolar, sendo que os fatores determinantes da evasão mostram-se, assim, inúmeros, complexos e não excludentes entre si. Estas causas, portanto, são concorrentes e não exclusivas, ou seja, a evasão escolar se verifica em razão da somatória de vários fatores e não necessariamente de um especificamente.

Este cenário corrobora diferentes pesquisas, em períodos históricos distintos, como Marques (2015), Mandelert e Mello (2016) que já mostraram que esse fenômeno, materializado através da reprovação compromete toda a proposta pedagógica da escola, tanto em termos psicológicos quanto sociais. Advém daí a necessidade de se reconhecer todas as dificuldades inerentes ao fenômeno da evasão, de forma a estimular o aluno a permanecer na escola.

No entanto, salienta-se a necessidade de adoção de diretrizes políticas e pedagógicas condizentes às vivências e aos conhecimentos dos alunos, o que implica conhecer e reconhecer suas particularidades e diferenças. Por tanto, cabe salientar que as informações apuradas no desenvolvimento dessa pesquisa foram relevantes para subsidiar ações que buscarão contribuir para melhor entender nosso

alunado e desenvolver estratégias que possam contribuir efetivamente para reduzir os índices de evasão escolar.

## Referências

BRASIL. Ministério da Educação. CNDE. **Pesquisa em eficácia escolar: origens e trajetórias cotidianas**. Rômulo Monte-Alto. Belo Horizonte: Editora UFDMG, 2020.

BRASIL. INEP/MEC, 2020. **Políticas públicas para a área educacional**. Brasília. Edwind Ed. 2018.

BRASIL. IBGE. **Dados da evasão escolar no Brasil**. Brasília. Edwind Ed. 2019.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394/1996**. Brasília: Diário Oficial, 20 de dezembro de 1996.

CARDIM, P. A. G. **O professor como elo entre a escola e o estudante: como evitar a Evasão**. In: COLOMBO, Sonia Simões; RODRIGUES, Gabriel Mario (orgs.). *Desafios da gestão universitária contemporânea*. Porto Alegre, RS: Artmed, 2019.

CHAER, Galdino; DINIZ, Rosa Pereira; RIBEIRO, Elisa Antônia. A técnica do questionário na pesquisa. **Revista Evidência**, Araxá - MG, v. 7, n. 7, p. 251-266, 2011.

DIGIÁCOMO, Murillo José (2018). **Evasão escolar: não basta comunicar e as mãos lavar**. 2018. Disponível em: . Acesso em: 15/06/2019.

MANDELERT, Diana. MELLO, Jorge C. R. da Silva. **A defasagem escolar em camadas altas no PISA 2006: Brasil, Colômbia, México e Argentina**. Disponível em: <http://www.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT14-6659--Int.pdf> Acesso em: 28 julho 2016.

MARCONI, Maria de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa**. 3. Ed. São Paulo: Atlas, 1999.

MARQUES, Maria Ornélia da Silveira. **Os jovens na escola noturna: uma nova presença**. Tese de doutoramento. USP, 2015.

MENEZES-FILHO. N. **Os Determinantes do Desempenho Escolar do Brasil**. Instituto Futuro Brasil, Ibmecc-SP e FEA-USP, 2017. Disponível em acesso em 20/09/2020 às 21h03.

MORGADO, A. (2019). **Abandono a escolar dentro da própria escola – até quando?** - Seminários e colóquios. Educação e Direitos Humanos. Lisboa: Conselho Nacional de Educação/ME.

MURILLO, F. J. **Um panorama da pesquisa ibero – americana sobre a eficácia escolar.** In SOARES, J. F.; BROOKE, N. **Pesquisa em eficácia escolar: origens e trajetórias.** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2018.

NOGUEIRA, K. M. K. de (coord.). **Padrões mínimos de funcionamento da escola do ensino fundamental - ambiente físico escolar: guia de consulta, 1.** Brasília, Fundescola, 2018.

NOGUEIRA, M. J. **Todos pela educação no município: um desafio para cidadãos.** Brasília: Unicef, 2018.

SAVIANI, Demerval. **Educação brasileira: estrutura e sistema.** 20 ed. São Paulo: Autores Associados, 2019.

SILVA, Arlete Vieira da. O processo de exclusão escolar numa visão heterotópica. **In:Revista Perspectiva.** v. 65, nº 97, Erechim, junho 2018. 21 SOARES, J.F. Melhoria do desempenho cognitivo dos alunos do ensino fundamental. In: Cadernos de Pesquisa, 49 (190), 135-160-2020.

SOUSA, Antônia de Abreu. **Evasão escolar no ensino médio: velhos ou novos dilemas?** Disponível em: <http://pt.scribd.com/doc/74456001/evasao-escolar-ensinomedio>. Acesso: 13/12/2018.

SOUZA, M. A. M. T. **A produção do sucesso na educação de jovens e adultos: o caso de uma escola pública em Brasilândia.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade de Brasília. Brasília, 2020.

QUEIROZ, L. D. **Um estudo sobre a evasão escolar: para se pensar na evasão escolar.** 2018. Disponível em: . Acesso em: 16abr. 2019.

WOLFF, L. **Avaliações educacionais na América Latina: estágio atual e desafios futuros.** Rio de Janeiro: Preal-Brasil; Fundação Getúlio Vargas, s.d. (Documentos n. 47), 2018.

Capítulo 9

**LITERATURA PARA ALÉM DOS  
MUROS DA ESCOLA: UM  
OLHAR SOBRE A LEITURA DE  
BEST-SELLER**

**Fernanda de Andrade Santos  
Cleide Selma Alecrim Pereira**

## LITERATURA PARA ALÉM DOS MUROS DA ESCOLA: UM OLHAR SOBRE A LEITURA DE *BEST-SELLER*

**Fernanda de Andrade Santos<sup>10</sup>**

*Especialista em Neuropsicopedagogia, Faculdade Futura de Votuporanga (FUTURA), graduanda em Letras pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB), e-mail: nanda.509@hotmail.com*

**Cleide Selma Alecrim Pereira<sup>11</sup>**

*Mestra em Educação e Contemporaneidade, Universidade do Estado da Bahia (UNEB), docente do campus XXII da UNEB, e-mail: cleidealecrim@gmail.com*

**Resumo:** Este trabalho tem por objetivo observar as influências dos usos dos *best-sellers*, dentro e fora da sala de aula, como um dos degraus para a formação do leitor. Para isso, uma pesquisa de campo, através de entrevistas semiestruturadas, foi realizada com um total de nove alunos da turma do quarto ano, turno matutino da escola técnica CETEP, Centro Territorial de Educação Profissional – Sertão Forte, na cidade de Euclides da Cunha – Ba, com o propósito de observar a contribuição da leitura dos *best-sellers* em sua formação como leitores. O texto segue dividido em dois momentos: primeiro, discutimos sobre o leitor e suas escolhas de leitura literárias; segundo, os resultados da pesquisa a campo, a partir da qual chegamos à conclusão que sim, os *best-sellers*, como qualquer texto literário, que fizeram parte da vida do leitor, têm sua importância reconhecida como um dos degraus para a formação do leitor. Como apoio teórico, alguns autores foram utilizados, a fim de contribuir para a pesquisa, a exemplo de Abreu (2006), Petti (2019), Silva e Zilberman (1995), que discorrem sobre leitura literária, além dos autores Ferrarezi Jr. e Carvalho (2017) que discutem acerca das fases do leitor e a importância deste para o amadurecimento literário.

**Palavras chave:** *Best-seller*. Formação de leitores. Literatura.

**Abstract:** This paper has by objective watch the influences of the uses of the best-sellers, inside and outside classroom, like one of the steps to formation of the reader. For that, a field research, through semi-structured interviews, was made with a total

---

<sup>10</sup> Especialista em Neuropsicopedagogia, Faculdade Futura de Votuporanga (FUTURA), graduanda em Letras pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB), e-mail: nanda.509@hotmail.com

<sup>11</sup> Mestra em Educação e Contemporaneidade, Universidade do Estado da Bahia (UNEB), e-mail: cleidealecrim@gmail.com

of nine students of the 4th Grade, morning shift of the technical school CETEP, Centro Territorial de Educação Profissional - Sertão Forte, in the city of Euclides da Cunha - BA, with the purpose of observing the contribution of reading the best-sellers in their formation as readers. The text was divided in two moments: first, we discuss about the reader and his choice of literary reading; second, the field research results, in which we concluded that yes, best-sellers, as any other literary text, which was part of the reader's life, have their importance recognized as one of the steps for the formation of the reader. As theoretical support, some authors were used, in order to contribute for the research, such as Abreu (2006), Petti (2019), Silva e Zilberman (1995), that discuss about literary reading, in addition of the authors Ferrarezi Jr. e Carvalho (2017) that discuss about the phases of the reader.

**Keywords:** Best-seller. Formation of the reader. Literature.

## INTRODUÇÃO

O que é literatura? Para uma criança é aquela historinha da *Chapeuzinho Vermelho* que Dona Alcione contou durante o momento deleite na sala do quarto ano do fundamental I; para um adolescente, que ainda não esteja no Ensino Médio, é o último volume do livro da escritora Jojo Moyes, autora do *best-seller Como Eu Era Antes de Você* ou *Me Chame pelo Seu Nome*, de André Aciman; para um estudante do Ensino Médio é *Vidas Secas* de Graciliano Ramos, obra obrigatória para estudar sobre o movimento modernista da literatura brasileira; para um acadêmico de Letras, literatura talvez sejam os textos de representatividades, é toda literatura que vai além de autores canônicos, são os textos contemporâneos.

No contexto escolar, podemos compreender que a literatura é ir além das obras e textos canônicos, considerados clássicos, estudados em uma sala de aula. É trazer para dentro dela o que os jovens andam lendo em seu tempo vago. Pensando nisso, a presente pesquisa tem por objetivo observar a influência dos usos dos *best-sellers*, dentro e fora da sala de aula, como um dos degraus para formação do leitor. Por entendermos a relevância da cultura de massa para a atualidade, consideramos a leitura de *best-sellers* como meio para o amadurecimento literário, uma vez que, por meio deles, o jovem pode já ir construindo seu repertório literário mediante seus próprios interesses.

Dado o exposto, este trabalho pretendeu investigar, a partir da coleta de dados obtidos através de entrevistas semiestruturadas, feitas com alunos do quarto ano do turno matutino da escola técnica CETEP, Centro Territorial de Educação

Profissional – Sertão Forte, em Euclides da Cunha – BA, a contribuição da leitura dos *best-sellers* para a formação do leitor. Autores, a exemplo de Abreu (2006), Petti (2019), Silva e Zilberman (1995), que discorrem sobre leitura literária, além dos autores Ferrarezi Jr. e Carvalho (2017) que discutem acerca das fases do leitor.

A partir dos estudos teóricos e das análises obtidas na coleta de dados, pudemos, ao fim da pesquisa, observar a relevância não só das obras clássicas indicadas aos estudantes pelos professores, como também a escolha própria das leituras que puderam contribuir ou não para a formação do leitor crítico. Para chegar a este resultado, utilizamos como meio metodológico a abordagem qualitativa, através da pesquisa de campo, valendo-nos do dispositivo de entrevista semiestruturada, realizada na própria dependência da escola técnica CETEP. O instrumento de coleta foi aplicado entre os meses de outubro e novembro de 2019, em horários agendados, com um total de 09 sujeitos.

A escolha pelo colégio CETEP, de educação profissional, se dá por este estar focado em disciplinas da área de exatas, e não na de humanas. Portanto, o objetivo da entrevista neste local foi o de observar e analisar como se dá a formação do leitor para este público, se fica restrito somente a leitura das obras cobradas pelo colégio ou se os *best-sellers* fazem parte do seu dia a dia, contribuindo assim em sua formação como leitor.

O critério único a ser utilizado na escolha dos entrevistados é que estes tenham lido pelo menos um livro (completo ou não), seja ele de qualquer gênero, no prazo mínimo de seis meses, que tenha sido por indicação escolar ou não.

Após a coleta de dados, as informações foram digitadas e feita a identificação de cada participante com as devidas substituições dos nomes, de modo a resguardar sua identidade. Ressalta-se que esta pesquisa foi encaminhada ao Conselho de Ética e devidamente aprovada para a execução.

O corpo do texto está dividido em alguns segmentos principais: primeiro, discutimos sobre o leitor e suas escolhas de leitura literárias; na segunda parte, apresentamos a análise das entrevistas coletadas no colégio CETEP levando em conta as fases do leitor segundo os autores Ferrarezi Jr. e Carvalho (2017).

Foram relacionados os dados coletados através das entrevistas realizadas com o processo de formação do leitor (sujeito da pesquisa), desde a sua infância ao processo de escolha da obra literária de maneira crítica, além de ressaltar as

possíveis influências ocorridas nas escolhas dessas obras. Desta maneira, pudemos, ao fim, analisar se houve ou não a contribuição da leitura dos *best-sellers* para a formação do leitor.

## LEITURAS & LITERATURA: ENTRE O ÍNTIMO E O PÚBLICO

Quando jovem, a maioria das pessoas já deve ter passado pelo *bullying*, seja como vítima ou praticante. Há casos de *bullying* por uma pessoa ser alta ou baixa demais ou por qualquer outro motivo. Entretanto, já ouviram falar de *bullying* literário, ou preconceito literário?

*Bullying* ou preconceito literário são cometidos contra leitores de *best-sellers*. E, assim como ocorre com as demais formas de *bullying*, o seu espaço principal de atuação ainda se encontra dentro das escolas e por vezes nas universidades. As escolas nos apresentam um acervo literário que acreditam ser a alta literatura, a literatura escrita com L maiúsculo e exclui do seu currículo obras considerados *best-sellers*, leitura, na maioria das vezes, não convencional e que nem chega a status de literatura pelos críticos literários, embora, hoje em dia, haja um crescente investimento por meio do mercado editorial nos *best-seller*, de modo a agradar seu público leitor do século XXI.

Por mais que a literatura esteja sempre se renovando e ganhando definições cada vez mais próximas do leitor, ainda assim parece ser mais fácil ou aceitável classificá-la conforme o que os críticos literários definem ser literatura. O público leitor, na maioria das vezes, parece não ter voz para opinar a respeito, o que leva a literatura atual ainda a caminhar entre o que é público (obrigatório) e o privado (proibido/não aceitável).

O proibido são aquelas leituras estereotipadas como inúteis, que servem apenas para o lazer e o entretenimento, as famosas leituras de massa ou *best-seller*. Já o obrigatório são aquelas leituras que a escola e os professores nos apresentam como leitura indispensável à nossa vida escolar, os famosos cânones literários, a nata da literatura. Todavia, é esquecido que cada leitor possui seu próprio gosto e que ele próprio pode montar seu acervo literário. Sobre a leitura dos *best-sellers*, Abreu expressa:

Se tantas pessoas os compram e os leem é porque julgam que são produções literárias de alto valor, ou porque se divertem e se

emocionam ao lê-los. Entretanto, como você já deve saber, a opinião de professores e intelectuais sobre eles não é das melhores. Quando se trata dos melhores livros do século, os eruditos esforçam-se para lê-los e, sobretudo, para ter o que dizer sobre eles, pois isso é sinal de distinção e os coloca no topo da intelectualidade. Quando se trata de *best-sellers*, ocorre justamente o inverso: dizem, galhardamente, que não leram e que, mesmo assim, não gostam. (ABREU, 2006, p. 18)

A leitura, neste ponto, é como compor uma imagem social de uma pessoa. É como aquele ditado, “dirás com quem andas e eu direi quem tu és”, da mesma maneira acontece com o que andamos lendo. Por exemplo, em uma universidade, em determinados cursos, quando se pergunta a uma determinada pessoa o que ela está lendo, talvez por querer mostrar um lado mais intelectual, esta dirá: “li recentemente Guimarães Rosa e Euclides da Cunha”. Quem ouve esses dois grandes nomes da literatura, com certeza dirá que aquela pessoa é um intelectual, o que não acontecerá com uma pessoa que diz estar lendo *A sutil arte de ligar o foda-se: uma estratégia inusitada para uma vida melhor* (2017) que, embora a leitura tenha sido mais fluida e mais divertida, não quer dizer que o nome de Joana Faro venha ter mais peso que o de Guimarães Rosa ou Euclides da Cunha.

Conforme Abreu,

A escola ensina a ler e a gostar de literatura. *Alguns* aprendem e tornam-se leitores literários. Entretanto, o que *quase todos* aprendem é o que devem dizer sobre determinados livros e autores, independentemente de seu verdadeiro gosto pessoal. (ABREU, 2006, p.19, grifo da autora)

Diante ao que foi abordado, aprender a dizer sobre determinado livro é como criar para si uma imagem social literária. Poucos chegaram a ler de fato *Os Sertões*, de Euclides da Cunha, ou *Cem Anos de Solidão*, de Gabriel Garcia Márquez, mas até mesmo aqueles que não o leram, aprenderam a dizer (ou repassar o que ouviram) que tais obras são um clássico da literatura e que suas leituras são maravilhosas, além de enriquecedoras. Embora, no aconchego de seu quarto à noite, essas mesmas pessoas estejam imersas nas aventuras de *Sherlock Holmes*, do escritor britânico Arthur Conan Doyle.

Sobre livros e produções literárias, recentemente houve dois casos polêmicos em que foram emitidas ordens de recolhimento de determinados livros, considerados

“inapropriados” para o consumo, por assim dizer. O primeiro caso aconteceu em setembro de 2019<sup>12</sup>, quando o então prefeito do Rio de Janeiro, Marcelo Crivella, ordenou que determinados livros fossem retirados do evento da Bienal do Rio de Janeiro por considerar impróprio, pois em uma das Histórias em quadrinhos (HQ) apareciam dois personagens homens se beijando. A decisão de censurar livros, grande parte *best-seller* e alguns com temática LGBTQ+, a exemplo, *Com Amor Simon*, da autora Becky Albertalli, causou grande comoção na população brasileira contra a ação de Crivella, como é o caso do *Youtuber* Felipe Neto que, em um ato de repúdio à ação do prefeito, comprou quase 14 mil exemplares com temática LGBTQ+ e doou todos durante o evento da Bienal. Nas embalagens dos livros, todo revestido em saco preto, estava escrito a seguinte mensagem: “Este livro é impróprio para pessoas atrasadas, retrógradas e preconceituosas. Felipe Neto agradece a sua luta pelo amor, pela inclusão e pela diversidade”. Por fim, o Supremo Tribunal Federal (STF) derrubou a decisão do prefeito que censurava os livros no referido evento.

No segundo caso ocorrido no início do mês de fevereiro de 2020<sup>13</sup>, conforme divulgado em diferentes mídias sociais e visuais que a Secretaria de Educação de Rondônia (Seduc), através de um documento, determinou que fossem recolhidos nas escolas estaduais 43 títulos considerados clássicos da literatura, a exemplo de *Os Sertões*, de Euclides da Cunha, *Macunaíma*, de Mario de Andrade, *Memória Póstumas de Brás Cubas*, de Machado de Assis, entre outros, por serem considerados “conteúdos inadequados às crianças e adolescentes”.

Nos dois casos apresentados, os motivos para censura e recolhimento dos livros dos espaços em que se encontravam eram por serem considerados, segundo os especialistas da decisão, “conteúdos inadequados” e que feririam a “boa conduta” do povo brasileiro. No primeiro exemplo foram censurados livros tidos como *best-sellers* de temática LGBTQ+, já no segundo caso, os livros censurados foram de autores conhecidos a exemplo dos grandes nomes da nossa literatura brasileira, como foi citado anteriormente, e que a leitura de uma dessas obras dos referidos autores, Euclides da Cunha, Mário de Andrade, entre outros, poderiam ferir a moral da família brasileira através do consumo dessas histórias “inapropriadas” para os jovens.

<sup>12</sup> Reportagem extraída do site e disponível em: <<https://cutt.ly/dhdpdVU>> Acesso em: 26 fev. 2020.

<sup>13</sup> Reportagem extraída do site e disponível em: <<https://cutt.ly/9hdpudG>> Acesso em: 26 fev. 2020.

Diante dos exemplos, ter um nome de peso e ser bastante conhecido pelos maiores críticos da literatura não fez com que as obras consideradas canônicas não fossem censuradas, da mesma forma como ocorreu com os *best-sellers*. Então, os fatores utilizados para as censuras foram além do nome de prestígio e seu valor canônico, foram, por assim dizer, por critérios ideológicos em vigor ou fatores políticos, como podem ser percebidos no seguinte trecho sobre o valor de uma obra literária. Segundo Abreu,

[...] estamos tão habituados a pensar na literariedade intrínseca de um texto que temos dificuldade em aceitar a ideia de que não é o valor interno à obra que a consagra. O modo de organizar o texto, o emprego de certa linguagem, a adesão a uma convenção contribuem para que algo seja considerado literário. (ABREU, 2006, p. 41)

É válido lembrar que não se pretende discutir aqui o sistema político atual no Brasil e sua ação (censura) nas manifestações artísticas, em especial no consumo e divulgação das obras literárias, mas reforçar que essas produções literárias, sua divulgação e consumo não estão isentos das influências dos fatores políticos, ideológicos e culturais vigentes em um país. A partir dos critérios pontuados por Abreu (2006), podemos entender que, nos exemplos, as apreensões dos livros ocorreram mediante ações políticas de grupos conservadores que buscavam ditar o que devemos ou não consumir. É como voltar ao tempo e perceber que a leitura virou algo perigoso e clandestino, assim como cita Petit no seguinte exemplo:

Meninos que adoram a poesia e que leem clandestinamente para evitar que seus colegas lhe batam e os tratem de “bajuladores” ou “maricas”; [...] mulheres no campo que leem tomando todo tipo de precaução, e que escondem o livro se um vizinho vier visitá-las, para não parecer desocupadas; pais que ficam irritados quando encontram seus filhos com um livro nas mãos, embora eles próprios lhes tenham dito que “é preciso ler”; docentes de letras que escondem o romance que estão lendo quando vão entrar na sala dos professores, para não passarem por “intelectuais” [...]; e também universitários que não leem outra coisa senão teses e monografias, e desconfiam dos que manifestam interesse pelos livros. (PETIT, 2013, p. 33)

A leitura, aquela que deveria ser vista como algo positivo, prazeroso e que possibilita ao leitor inúmeros benefícios tanto para ele quanto para a sociedade, a

exemplo do aumento do vocabulário, conhecimento de outras culturas, além do prazer pessoal, por vezes parece ser uma ação feita às sombras, às escondidas.

Sempre ouvimos que os jovens leem pouco e campanhas são desenvolvidas em favor da leitura, porém o que estas parecem pedir é que sejam lidos títulos já pré-selecionados, esquecendo que quem tem voz de escolha é o leitor e não um grupo que seleciona o que deve ser lido ou não.

O texto não preexiste à sua leitura, e leitura não é aceitação passiva, mas é construção ativa; é no processo de interação desencadeada pela leitura que o texto se constitui: “cada leitura é nova escrita de um texto. O ato da criação não estaria, assim, na escrita mas na leitura, o verdadeiro produtor não seria o autor mas o leitor”. (JOZEF, 1986 apud SILVA; ZILBERMAN, 1995, p. 26)

O leitor é parte fundamental na leitura e sentido de um texto. Ele pode e deve escolher sobre o que ler. Como um sujeito participativo na construção de um texto, sua ação não se configura em um ato solitário, mas ativo, através de sua interação entre o texto e o autor. Para Petit (2013, p. 41), “[...] a leitura pode ser, em qualquer idade, um atalho privilegiado para elaborar ou manter um espaço próprio, um espaço íntimo, privado.”. A leitura é um mundo em que o leitor e o autor criam, recriam e interagem. É um espaço íntimo, por vezes, compartilhado e nunca isolado.

## **HISTÓRIAS QUE NOS TRANSFORMAM EM LEITORES: EXPERIÊNCIAS DE LEITURA DO ALUNO LEITOR DO CETEP**

Falar sobre leitura ou formação de leitores pode ser considerado um tema íntimo, pois envolve confiança. Não é falar somente sobre o amadurecimento literário de um leitor, mas também sobre o próprio amadurecimento pessoal, que, em boa parte dos casos, podem estar caminhando juntos.

Não é proposta aqui apontar qual tipo de texto literário é melhor ou mais aceitável na formação de leitores, mas perceber que, além da denominação que usamos para distinguir os livros literários, sejam eles obras canônicas ou *best-sellers*, ainda assim, toda e qualquer leitura é válida e cada uma tem um papel importante na vida e crescimento de cada leitor. Assim como nossa vida é cheia de etapas, que vão desde a infância à idade madura, a leitura, a formação do leitor,

também passa por fases que precisam ou deveriam ser respeitadas. Ferrarezi Jr. observa que,

O processo de desenvolvimento do gosto pela leitura se dá, grosso modo, em três fases inter-relacionadas. É preciso compreender bem essas três fases, até para ser capaz de identificar em qual delas nosso aluno se encontra e saber como trabalhar com ele. Afinal, um adulto pode estar ainda na primeira fase e nunca ter dela passado. (FERRAREZI JR.; CARVALHO, 2017, p. 30-31)

As três fases que o autor menciona dizem respeito às fases que passamos durante a educação básica e que também fazem parte da formação e “construção de um leitor” (FERRAREZI, 2017, p. 30). São elas: fase do prazer, que está ligada à estética, ou seja, somos atraídos para o que é belo, o que nos agrada visualmente; depois temos a fase da intuição, quando começamos a interagir com o texto, a exemplo, no momento que opinamos com quem a protagonista da história deveria ficar ou que determinada cena deveria ter sido descrita com mais ação ou mais entusiasmo; e por último temos a fase do formalismo ou teoria, como bem afirma Ferrarezi (2017, p. 40), como a fase de “enxergar beleza no estilo, na combinação da sintaxe, na tessitura das palavras, na qualidade textual da obra”. Essas são bases fundamentais, quando seguidas, podem fazer grande diferença na formação de leitores.

Além dessas fases importantes que deveriam ser respeitadas, principalmente no espaço escolar, ainda temos os fatores externos que contribuem com o processo constante da formação de um leitor: a família, amigos e o meio em que ele se vive.

Durante a análise das entrevistas realizadas com os sujeitos-alunos sobre a formação de um leitor, observamos que as fases que Ferrarezi cita não fizeram parte, diretamente, da formação daqueles alunos e, além da escola, pouco ou nada da família e de amigos, ou do meio em que vivem, puderem ajudá-los nesse processo, pelo menos na primeira etapa dessa formação leitora. A maioria são filhos de pais com pouco ou nenhum acesso à educação formal, muitos só sabem escrever o próprio nome. Poucos eram os materiais para leitura, pelo menos na maioria das casas dos participantes, resumindo em apenas jornais, livros didáticos, livros e revistas da igreja, o que não é muito atrativo para uma criança que está no início da aprendizagem, em razão de, durante esse período, o gosto pela leitura se dá de maneira estética, segundo Ferrarezi (2017, p. 36).

Durante os primeiros anos da vida escolar de uma criança, quando ela está no início da aprendizagem, uma das metodologias que os professores costumam usar, principalmente, para ensinar a ler, é a leitura compartilhada e individual dos clássicos da literatura infantil durante o momento deleite, conhecido como a hora da roda de leitura. Para boa parte dos professores, este é um dos momentos usados para ensinar a criança a aprender e gostar de ler, mas para o aluno é a hora da historinha, um dos momentos em que a leitura ainda é usada somente para o prazer e não como obrigação ou castigo, como pode ocorrer nos anos seguintes.

Quando perguntado aos participantes da entrevista sobre experiência de leitura durante a fase do fundamental I, todos responderam lembrar da roda de leitura. Um momento em que, durante o início da aula, sentados de maneira que formavam uma roda, podiam ler as histórias, ou um trecho, e depois comentavam sobre seus personagens preferidos. Aqueles primeiros contatos com a literatura eram considerados um momento de interação e deleite para a criança e que, em alguns casos, avançava para além dos muros das escolas e chegava à casa, conforme mencionam os participantes a seguir:

E: tinha na escola a rodinha de leitura?

Lucas: tinha. Eu sinto falta disso.

E: sente falta?

Lucas: sim. Tenho na mente gravada um livro “Vida de droga” que relatava a história de dois adolescentes. Assim, ouviam, só que todo mundo lia, né. Cada um lia uma parte e eu sinto falta disso até hoje.

Sara: Gostava muito de ler historinhas, minha mãe comprava muito. Aqueles kits de livro de historinhas porque eu gostava muito de ler. Historinhas pequenas [...] aquelas historinhas de Chapeuzinho vermelho, João pé de feijão, Cinderela... Princesas, esse tipo. Gibis da turma da Mônica.

Esses foram exemplos de recordações que os participantes dizem lembrar sobre seus primeiros contatos com a literatura. No entanto, ao passarem para o fundamental II, houve, para a maioria, uma ruptura na rotina que adquiriram nos anos anteriores. Nesse momento, a leitura não tinha mais espaço como algo que lhes proporcionava prazer, mas passou a ser usada como objetivo único de aprender a gramática normativa. O foco era, a partir de um trecho de determinado texto, um conto, uma crônica ou uma tirinha das histórias do personagem Calvin, por exemplo, identificar as orações existentes naquele texto ou aprender sobre o predicado nominal.

Segundo os participantes, foi nesse período que perderam o hábito da leitura. Para alguns, a justificativa era que não tinham mais incentivo, outros diziam que a prioridade já não era mais a leitura, mas outras atividades, como podem ser notadas nos seguintes depoimentos:

Juliana: Vamos dizer que eu focava muito na escola e nesse período os professores não dava coisa pra gente ler, então focava... Agora mesmo, eu não gostava de matemática, gostava mais de leitura, de português. Quando passei pro dois (Fundamental II), aí eles gostavam mais de matemática porque focava mais nela. Porque os professores de português não dava essas coisas pra gente ler. Então já fui perdendo o hábito.

João: É aquela velha história, os professores falam: olhe, você tem que ler, mas de vez em quando eles apresentavam uns livros que não chamam aquela atenção assim, com nove, dez anos...

O que percebemos é que, durante os anos finais do fundamental I, uma vez que os alunos já tenham aprendido a ler e a escrever, o foco dos anos seguintes não é mais continuar com a formação de um leitor, incentivando-os através de indicação de leituras ou atividades com textos literários, mas sim ensinar a gramática normativa.

Boa parte dos entrevistados responderam que a escola ou professores pouco ou nada tiveram influência no quesito de incentivo à leitura de obras literárias, principalmente durante o Fundamental II. Todavia, embora a maioria, antes do Ensino Médio, não tivesse contato com nenhum livro que não fosse o livro didático, dois alunos relataram que tiveram contato com a literatura: João, através do amigo que o incentivou a ler a saga *Percy Jackson*, e Juliana, por meio do incentivo de seu irmão e sua cunhada, além de seu marido, todos apaixonados por leitura. Ela lia muitos romances, a exemplo de *Como eu era antes de você* e *A culpa é das estrelas*, além das histórias em quadrinho (embora, para ela, quadrinho não seja literatura<sup>14</sup>), mas, o que ela de fato mais lê na atualidade são os livros de “difícil leitura”, pois a incentivam a prestar mais atenção na história, mesmo que acabe voltando às páginas inúmeras vezes até entender.

<sup>14</sup> Para os autores Baptaglin, Ribeiro e Moura (2017, p. 6) literatura e histórias em quadrinhos caminham juntos, uma vez que, segundo eles, partindo da ideia de Batista (2010, p. 34), “os quadrinhos embora tenham adquirido um ‘cruzamento de linguagens diferentes’, acabam se complementando e coexistindo com a linguagem verbal e a linguagem não-verbal, desenvolvidas através da criatividade dos autores”.

BAPTAGLIN, Leila Adriana. RIBEIRO, Rhafael Porto. MOURA, Raphael Michels Fantinato de. **Quadrinhos e a Literatura:** A importância de novas formas de criar novos leitores. *Atuará Revista Pan-Amazônica de Comunicação*, Palma, v.1, p. 17, 2017.

Ferrarezi (2017), no início desta seção, nos fala sobre as fases da formação de um leitor, o que nos levou a perceber que os participantes desta pesquisa não seguiram as fases conforme a ordem que foram apresentados: prazer, intuição e teoria; ainda assim, isso não quer dizer que a maioria deles não passaram pelo amadurecimento literário. Às vezes, o amadurecimento literário de um leitor pode estar ligado ao próprio amadurecimento pessoal de cada indivíduo, o que pode ser exemplificado nas seguintes falas:

E: Com relação aos gêneros literários, qual tipo de livro você realmente gosta de ler atualmente: romance, conto, poesia, ficção, outros...

João: Livros de cunho teológicos, economia, vamos dizer... Campo empresarial que engloba economia, investimentos de empresas, contabilidade... Eu gosto de ler também política, não tanto os livros da área, mas de pouco em pouco vou adquirindo porque o dinheiro não dá, mas esses são os principais campos: campo teológico, campo empresarial e campo, assim, aquele negócio. Vez ou outra tem algumas ficções que eu gosto que elas trazem alguns fatos reais dentro dela, vamos dizer que é um pouco de realidade disfarçada e... Só esses.

Mateus: [...] eu gosto mais de livros de filosofia e não de romance.

Sara: romances e contos. Assuntos do dia a dia, cotidiano.

Joana: Atualmente eu leio mais literaturas, né. Eu gosto do livro de romance. Também amo o livro de poesias. São os livros que mais, eh, me chama atenção, né. Então eu gosto de tá lendo esses livros.

José: eu costumo ler romances hoje em dia, a maioria que leio é romance.

Lucas: livros e blogs (sobre carros)

Para cada leitor, as respostas foram dadas mediante os gostos pessoais e conforme o que estavam estudando no momento ou o que têm acesso. João relatou sobre as leituras na área do campo teológico e empresarial, uma vez que ele nasceu em uma família de evangélicos e desde pequeno foi exposto a material relacionado à sua religião. Também demonstrou interesse em materiais relacionados à área em que estuda: “leio só pra tirar informação, tanto é que ficção eu leio muito pouco”.

Mateus, menciona gostar muito de literatura e temas relacionados à área de filosofia, a exemplo dos livros: *O príncipe*, de Maquiavel, e *A megera domada*, de William Shakespeare. Seus gostos literários estão mais relacionados aos clássicos da literatura, uma vez que estes foram indicações do professor de filosofia e sociologia, professor este que os demais alunos disseram ser o responsável pelas

indicações de leituras em conversas informais, por eles estarem retomando, gradualmente, o hábito de leitura.

Lucas é um estudante que sempre gostou de ler e, em determinado momento da entrevista, diz sentir falta das rodas de leitura, porém, diante das responsabilidades que foram surgindo e o avanço aos anos no colegial, a leitura foi deixada em segundo plano, o que ele justifica, dizendo: “Às vezes você fica muito no celular, aí você acaba... Hoje o *YouTuber*, né. Acho que é o principal culpado, você tira o hábito da leitura pra ver um vídeo, por exemplo, que é mais simples e fácil”.

Os demais alunos disseram gostar de romances e poesias, mas que, de alguma forma, as histórias estejam voltadas a situações da realidade, é como se pudessem se enxergar nos enredos.

Quando foi perguntado a eles a respeito das leituras, os livros que a escola usava para fins educativos e avaliativos, citaram dois nomes: *Vidas Secas*, de Graciliano Ramos, para fazer um fichamento (a maioria respondeu não ter concluído a leitura) e *Grande sertão: veredas*, de Guimarães Rosa, (em HQ), para fazer uma apresentação sobre a obra e o autor. Sobre a leitura deste livro, Lucas diz: “Eu comecei a ler e tem uma linguagem muito difícil, aí acaba se tornando cansativo. Tem que ficar voltando, relendo pra poder entender. E eu acho meio cansativo esse livro específico, né”.

Embora Lucas diga que acha a linguagem de *Grande sertão: veredas* difícil, ainda assim ele prefere livros nesse mesmo estilo, principalmente se forem relacionados à sua área ou temas filosóficos, a exemplo de livros que seguem a mesma linha de *O Guia Politicamente Incorreto*. São da mesma opinião Mateus, João e Juliana, esta inclusive, embora fale que gosta muito de ler livros considerados *best-seller*, como é o caso de *A culpa é das estrelas*, segundo ela, o que faz realmente seu coração bater mais forte e os olhos brilharem são as literaturas canônicas, pois a fazem conhecer lugares e época diferente da sua.

Juliana: Assim, quando eu passei a gostar, eu tinha na minha mente que a importância era de conhecer história de outros lugares, eu tinha isso na minha mente. É importante pra eu conhecer a história de outros lugares, estar saindo da nossa realidade. Eu sempre coloquei isso na minha cabeça, a importância era esse. Sair da nossa realidade e ir pra outra realidade.

Para ela, esse modelo de literatura parece trazer as histórias mais estruturadas e envolventes, não tão previsíveis quanto os *best-sellers*. João segue a mesma opinião de Juliana e acrescenta que os cânones “são a cara e a cultura de um país”. Sobre a leitura dos *best-sellers*, Joana os enxergam, assim como todos os textos literários, como uma forma de manifestação artística: “Eu considero assim esses livros como literatura, né... porque a literatura ela é uma manifestação, uma manifestação artística do ser humano, né. Então, eh, o ser humano se expressa através das palavras escritas, seja elas qual forem”. Sobre a importância dos livros literários, seja qualquer gênero, João diz:

João: Muito bons. São muito bons suporte para a vida. É aquele negócio, quem lê tem cultura e tem argumento. Então é assim. Tem pessoas que não lê, mas tem a alienação... Mas, então assim, o legal de pessoas que lê, é que são pessoas que tem argumento. Elas têm ideias. Ela tem como pensar nas coisas. Elas têm informação. Então eu acho muito relevante assim essas literaturas porque, por mais que sejam gêneros simples: um gibi, história infantil, *best-seller*... são bons porque você começa. a sua mente começa a se desenvolver porque como dizem: literatura é um modo universal de aprendizado.

O interessante nos depoimentos é que para eles não há distinção entre as literaturas. Não há literatura maior ou menor, ou mais importante, há somente literatura. As categorias, as distinções entre os textos literários ficam a cargo de quem estuda e pesquisa sobre a teoria da literatura, mas para um leitor que usa a leitura somente como um dos prazeres da vida e não como estudo, literatura é: o que EU gosto e o que EU não gosto. É o gosto literário pessoal de cada indivíduo.

Ferrarezi (2017, p. 30), ao citar as fases da construção de um leitor (prazer, intuição e teoria), uma vez que o leitor passa pela fase do prazer, goste da literatura, a partir daí já começa a fazer suas próprias escolhas literárias, a montar seu acervo e com o tempo vai avançando em seu refinamento literário à medida que cresce como pessoa, como leitor. Algumas leituras deixarão de fazer parte de seu acervo para dar espaço a outras que vão surgindo, pois já não o satisfaz, como menciona João no seguinte trecho da entrevista sobre a mudança dos gostos literários:

João: Eu creio que comecei a dar prioridade, porque assim eu nunca deixei totalmente de lado. Como eu disse, né, eu tô lendo um livro de ficção bem interessante chamado “Rainha Vermelha”. O nome dela é Vitória, mas não lembro o resto. É um livro bom quando eu tava lendo. Achei problemas políticos, uma coisa da nossa realidade, mas

é um livro assim bem bom. As fantasias meio que expressam a realidade entrelinhas. [...] eu creio assim que eu nunca mudei, mas a prioridade que hoje eu dou prioridade ao que me traga aprendizado. Eu comecei a levar essa prioridade comigo.

Joana começou a ler através de livros com histórias pequenas, assim como os demais participantes, avançando, posteriormente, para os quadrinhos (o que ela ainda gosta) e depois para os livros considerados *best-seller* por incentivo de sua cunhada. Contudo, segundo ela, chegou um momento em que aquelas histórias já não a satisfaziam, pois se tornaram entediantes, com finais previsíveis. Ela precisava de algo que a fizesse pensar, ansiar pelo final, mesmo que tivesse que ler com um dicionário por perto. Assim, segundo Joana, se apaixonou pelos livros considerados os cânones da literatura, embora ela não conhecesse o que era um cânone.

Formar um leitor é saber que, como tudo na vida, existe um processo e fases. Não se espera formar um leitor dando-lhe a teoria antes de ensiná-lo a gostar de literatura, como também, não se espera que o aluno esteja preparado para entender *Memórias Póstumas de Brás Cuba*, no Ensino Médio, sem antes ter passado pela fase da intuição durante os anos finais do Fundamental, quando era o momento de aprender a interagir com o texto, entendê-lo.

Cada texto literário tem importância na formação de um leitor, pois diz respeito às fases em que nos encontramos quando temos contato com eles. Na infância, gostamos de ler histórias infantis, pois são os primeiros que temos contato, além do livro didático, uma vez que nos atrai esteticamente. Na adolescência, quando começamos a sonhar com alguém especial, no período que nos apaixonamos, é normal querer ler histórias que nos fazem sonhar mais ainda com esse momento e com coisas a ele relacionadas: os amores vividos, idealizados, platônicos, não realizados. Na fase adulta, quando começam a aparecer as responsabilidades, os gostos literários se voltam para áreas que escolhemos seguir carreira, seja por interesse próprio ou para nos manter atualizados.

Pensando na formação de um leitor, para alguém que perdeu o hábito da leitura, mas que busca retomar, foi perguntado aos participantes o que eles indicariam para essas pessoas.

Joana: Pra quem tá iniciando na leitura, eu indico o *best-seller*, né. Até porque, é algo que eu sei que vai chamar a atenção dos jovens pra ler. Os jovens gostam muito de assistir séries, vê filmes. Então é algo que vai chamar atenção deles pra ler né. Vão gostar da leitura. É uma leitura mais fácil... A compreensão... E que faz com que eles se envolvam, né. Sintam o gosto pela leitura. Aí quando pega o gosto pela leitura, então qualquer coisa seja dada pra eles ler, eles vão ler, inclusive esses, essas literaturas clássicas.

Sara: Indicaria um *best-seller* porque ele aparenta ser mais conhecido, onde ele poderia até ouvir outras pessoas falarem com mais frequência sobre ele e daria também curiosidade.

Os nove participantes disseram indicar os *best-sellers* para alguém que está adquirindo o hábito da leitura, mesmo que eles não lessem no momento, mas entendiam a importância dessa literatura. Luzia diz: “tem a mesma importância quanto as outras leituras. Acho que qualquer leitura é válida, desde quando você leia com carinho, com respeito e atenção”.

Por último, foi perguntado: o que é ser leitor para você? Joana respondeu de maneira tão poética que podemos notar o quanto ela aprendeu a apreciar uma boa leitura para poder fazer tal analogia:

Joana: Ser leitor pra mim, eu considero como uma paixão que você tem pelo seu namorado, por mais nesse caso seria pelo seu livro. Você tem um caso de amor com ele. Você quer tá sempre perto dos seus livros. Você quer sempre folhear com suas mãos, você quer sentir o seu cheiro. Você quer conhecê-lo profundamente. Então ser leitor pra mim é isso. É você ter um caso de amor com as palavras que estão escritas em cada livro, em cada história que você conhece. Que você se sente como se você fosse o próprio personagem, como se você fizesse parte daquela história.

Ser leitor sabem, eh, você se sentir feliz quando alguém pede uma dica de um livro pra você. Esse leitor é você pensar que seria tão bom se todos os dias você pudesse conhecer um novo leitor e você também influenciar outras pessoas ser um leitor como você.

O objetivo inicial deste trabalho foi observar a influência dos usos dos *best-sellers*, dentro e fora da sala de aula, como um dos degraus para formação do leitor, mas ao final das entrevistas, percebemos que, além de fazerem parte da formação dos leitores, também fizeram parte da vida pessoal de cada um. Os *best-sellers* não são somente aqueles livros que se encontram em alta em um determinado momento ou época, mas são livros, assim como os textos canônicos, que fizeram parte da vida de uma pessoa. São livros que fizeram alguém sonhar com algo além da sua própria vida. São narrativas que transcendem o gênero, a idade e classe social. É

aquela aventura que possibilita ao leitor conhecer e viajar por outros mundos, abrindo janelas para outras realidades.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Enfim, sobre o que é literatura, pode-se constatar que alguns aspectos precisaram ser levantados para então chegar a uma possível definição sobre o que é ou pode ser considerado um texto literário partindo de alguns critérios, a exemplo: o sujeito, o grupo e o local de onde se fala, além do período em que ela está situada, já que a literatura também é considerada um produto ideológico do meio, o que nos leva ao embate entre a literatura como Tradição (cânone) e a Massificação (*best-seller*), termos conhecidos e discutidos na atualidade quando falamos sobre literatura e formação de leitores.

Para quem tem como objeto de estudo a literatura e a formação de leitor, parece natural conhecermos esses termos, porém, após a aplicação e análise das entrevistas realizadas com alunos-leitor do CETEP, pudemos perceber que, fora da universidade, o que existem são leitores que pensam a literatura como algo que “gosto” e o que eu “não gosto”, o que me “identifico”. Percebemos ainda que, para cada fase da nossa vida como pessoa, existe também a fase como leitor e que ambos caminham juntos. Na infância gostamos de algo que nos atrai esteticamente. Na juventude, procuramos por leituras que nos façam lembrar, de alguma forma, o que estamos vivendo naquele momento. Quanto à vida adulta, buscamos por leituras que dizem respeito a áreas que escolhemos seguir profissionalmente.

Compreende-se, então, que toda e qualquer literatura, além da contribuição do professor, é válida na formação do leitor, seja ela um clássico literário ou um romance de banca, ou uma leitura informativa, desde que o leitor possa interagir com o texto que está em suas mãos, seja o texto físico ou digital. Os *best-sellers*, como qualquer texto literário, também fizeram parte da vida do leitor em algum momento e, assim como as demais leituras, têm sua importância reconhecida como um dos degraus para a formação do leitor.

## REFERÊNCIAS

ABREU, Márcia. **Cultura letrada:** literatura e leitura. São Paulo: Editora UNESP, 2006.

FERRAREZI JR. Celso. CARVALHO, Robson Santos. **De alunos a leitores:** o ensino da leitura na educação básica. São Paulo: Parábola Editorial, 2017.

PETIT, Michèle. **Leituras:** do espaço íntimo ao espaço público. Tradução de Celina Olga de Souza. São Paulo: Editora 34, 2013.

SILVA, Ezequiel Theodoro. ZILBERMAN, Regina. **Leitura:** perspectiva interdisciplinares. 3. ed. São Paulo: Ártica S.A., 1995.

Capítulo 10

**NEUROEDUCAÇÃO: UM  
OLHAR ACERCA DO ESTUDO  
DA NEUROCIÊNCIA APLICADA  
À EDUCAÇÃO**

**Fernanda de Andrade Santos**

## NEUROEDUCAÇÃO: UM OLHAR ACERCA DO ESTUDO DA NEUROCIÊNCIA APLICADA À EDUCAÇÃO

**Fernanda de Andrade Santos<sup>15</sup>**

*Especialista em Neuropsicopedagogia, Faculdade Futura de Votuporanga (FUTURA), graduanda em Letras pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB), e-mail: nanda.509@hotmail.com*

**Resumo:** Este trabalho tem, por objetivo, observar o diálogo entre neurociência e educação, a neuroeducação, através de uma análise breve de como o cérebro aprende e, assim, poder refletir acerca das possíveis contribuições que a neurociência poderá ter para a educação. Para isso, o trabalho foi desenvolvido através da pesquisa bibliográfica, como referência de estudo, os textos dos seguintes autores: Cosenza (2011), Freitas (2017), Sena (2015), Oliveira (2016) e Silva (2016), discutindo acerca da neurociência e educação, além de suas estruturas neurológicas, e Izquierdo (2014) com sua contribuição sobre estudos relacionados à memória e sua importância na aprendizagem. O texto segue dividido em três momentos: no primeiro momento foi falado de maneira breve sobre a história da neurociência, o que nos levar a perceber que o estudo da mesma é recente, datada no século XIX com estudos sobre efeitos da estimulação elétrica no córtex cerebral pelos cientistas, os fisiologistas alemães, Fritsch e Hitzig. No segundo momento, para que pudéssemos entender sobre como o cérebro aprende, foi preciso falar um pouco sobre sua estrutura e de suas principais funções que contribuem no processo de aprendizagem, pois, assim como um carro, antes de aprendermos dirigir, é preciso que saibamos quais são suas partes principais e qual a sua serventia. Por último, depois que conhecemos sua estrutura, pudemos conhecer o que faz com que a aprendizagem ocorra, quais mecanismos são ativados e como a influência do meio e das emoções são um prato cheio para gerar memória de longo prazo, assim, levando a aprendizagem.

**Palavras-chave:** Neurociência. Neuroeducação. Aprendizagem. Estruturas cerebrais.

**Abstract:** This paper have, by objective, watch the dialogue between neuroscience and education, neuroeducation, through an brief analysis of how the brain learn and, there for, reflect about of the possible contributions that neuroscience could have to the education. For that, this paper was developed around bibliographic research, as

---

<sup>15</sup> Especialista em Neuropsicopedagogia, Faculdade Futura de Votuporanga (FUTURA), graduanda em Letras pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB), e-mail: nanda.509@hotmail.com

the main mention of the study, the texts of the following authors: Cosenza (2011), Freitas (2017), Sena (2015), Oliveira (2016) e Silva (2016), discussing about neuroscience and education, beyond their neurological structures, and Izquierdo (2014) with his contribution about the studies related to memory and her importance on learning. The text was divided in three part: in the first part we talk briefly about the history of neuroscience, which leads us to observe that the study of her is new, dated back to the 19th with the research of the electrical stimulation on the cerebral cortex by the scientist, the german physiologists, Fritsch and Hitzig. In the second part, to understand how the brain learn, we need to talk briefly about his structure and of his main functions that add to the learning process, because, like a car, before you can drive, is needed the we know what are his main parts and what they are for. Lastly, after knowing the brain structure, we could know how learning occur, what mechanisms are activated and how they influence the environment and of the emotions are like an plate full to generate long term memory, thus, leading to learning.

**Keywords:** Neuroscience. Neuroeducation. Learning. Brain structures.

## INTRODUÇÃO

Falar sobre educação é pensar em algo que não é estático. É falar sobre um campo de estudo que está sempre em constante renovação e, para cada novo estudo realizado, percebemos que temos muito a continuar estudando e aprendendo sobre ela, visto que, assim como uma novela ou um filme, os personagens principais estão sempre mudando conforme novas produções vão sendo lançadas.

Já tivemos momentos na história da educação em que o personagem principal daquele período era o professor, aquele conhecido como o detentor do conhecimento que exalava respeito e, por que não, poder. Em outros momentos, tivemos a figura do aluno, da criança, como personagem principal no estudo sobre aprendizagem, onde, a aprendizagem, é baseada através da motivação e na estimulação de problemas, como sugere estudos dos teóricos: Jean Piaget, John Dewey, Maria Montessori, entre outros. Já em outros casos, o foco de estudo, ou da aprendizagem, se dar através do meio. A criança aprende enquanto ela interage com outros indivíduos e com o meio em que vive. Contudo, atualmente, através de novas pesquisas que estão sendo realizada no campo da neurociência, neste caso, neurociência cognitiva, olhares estão sendo direcionados ao estudo da biologia cerebral e como o cérebro aprende, dado que, conhecendo suas dimensões

cognitivas, afetivas, emocionais e motoras, poderemos fazer dela, da neurociência, uma possível grande aliada na educação da atualidade, a neuroeducação.

Por ser uma ciência nova, e uma área em ascensão, a neurociência, especificamente a neurociência cognitiva, termo popularizado a partir da década de 70 nos Estados Unidos, tem como objeto principal de estudo o cérebro e suas propriedades funcionais ancoradas em três áreas das relações humanas na sociedade, são elas: a neurociência, que estuda o funcionamento do sistema nervoso; a psicologia, estudando sobre o cérebro e comportamento; e a pedagogia com seus estudos sobre a educação e aprendizagem. Juntas, essas três áreas do conhecimento, dão forma a neuroeducação, termo que vem se consolidando atualmente. Dado importâncias aos estudos atuais desta nova ciência, a presente pesquisa buscou observar em como a neurociência pode contribuir no campo da educação e como ela ajuda a entender como se dar a aprendizagem por meio da neuroeducação, ou seja, observar os mecanismos em como o cérebro aprende e assim poder utilizá-los de maneira adequada.

Para isso, este trabalho busca, de maneira sintética, evidenciar a importância em conhecer e estudar a neurociência cognitiva através do diálogo entre a neurociência e a educação. Para tanto, de maneira breve, mais informativa, passearemos um pouco pela história da neurociência, conhecendo as noções básicas das principais estruturas do cérebro, além de observaremos a relação entre a neurociência e educação, e como o cérebro aprende, levando, assim, sobre possíveis contribuições da neuroeducação atualmente.

Estudar sobre a neuroeducação e conhecer sobre a biologia do cérebro, seu funcionamento, é estar um passo à frente em saber como um sujeito aprende, considerando que cada sujeito é único, com singularidades únicas dentro de uma pluralidade que é a sala de aula. O ser humano desde o seu nascimento já nasce com a necessidade de aprender, e para isso, ele precisa estar motivado, visto que a desmotivação pode ser considerada um dos fatores que leva a criança a não conseguir aprender. Por isso, devemos ter consciência que cada sujeito é um ser único, um sujeito cerebral, que aprende, interage, e usa a linguagem (verbal e não verbal), além das emoções, como ferramenta principal na hora da aprendizagem.

Para tanto, este trabalho foi realizado por meio da pesquisa bibliográfica, qualitativa, através de leitura de artigos, livros, revistas virtuais, entre outros, para melhor fundamentar esse artigo.

## NEUROCIÊNCIA E EDUCAÇÃO: UM DIÁLOGO NECESSÁRIO

Falar sobre educação, principalmente sobre aprendizagem, aprendemos desde cedo, que não existe uma receita pronta de como ensinar ou saber que maneira cada aluno aprende. O que sabemos é que cada aluno é um ser único, com capacidades e tempo únicos de aprendizagem, conforme o filme *Como Estrelas na Terra*<sup>16</sup> (2007), bastante conhecido por boa parte dos professores, nos lembra em seu final:

Há muitas pérolas entre nós que mudaram a história do mundo porque viram o mundo de maneira diferente. Seus cérebros eram um pouco diferentes e nem todos entendiam. Eles eram opostos. Eles venceram apesar disso, de um modo tal que assombrou o mundo. (Como Estrelas na Terra, 2007)

O estudo da neurociência teve início por volta do século XIX com dois grandes cientistas, os fisiologistas alemães Fritsch e Hitzig conhecidos pelos estudos sobre os efeitos da estimulação elétrica no córtex cerebral, mas foi com Erick Kandel, considerado pai da neurociência e ganhador do Prêmio Nobel de Medicina e Fisiologia de 2000 sobre descobertas envolvendo transmissões entre células nervosas em nosso cérebro, que esse termo passou ganhar mais atenção e destaque.

Para Cosenza e Guerra (2011) as neurociências,

estudam os neurônios e suas moléculas constituintes, os órgãos do sistema nervoso e suas funções específicas, e também as funções cognitivas e o comportamento que são resultantes da atividade dessas estruturas. [...] o desenvolvimento e o aperfeiçoamento de técnicas de neuroimagem, de eletrofisiologia, da neurobiologia molecular, bem como os achados no campo da genética e da

---

<sup>16</sup> Filme indiano de 2007 que retrata as dificuldades de aprendizagem (dislexia) do garoto Ishaan.

neurociência cognitiva possibilitaram um avanço do conhecimento em ritmo até então nunca observado. Embora os processos cognitivos ainda não sejam integralmente compreendidos, devido às limitações técnicas e éticas que o estudo do comportamento impõe, grande progresso já foi alcançado. (COSENZA E GUERRA, 2011, p.142)

Atualmente estudos no campo da neurociência cognitiva vêm ganhando cada vez mais destaque no Brasil, se tornado uma área em ascensão, o que pode ser notada através da criação de cursos de especialização voltada para essa área, como é o caso da Neuropsicopedagogia, curso que surgiu em meados do ano de 2008, no estado da Santa Catarina, a partir de um grupo de estudos de professores de uma determinada instituição que tinham por finalidade, promover observações e pesquisas sobre o contexto escolar, assim promovendo um diálogo entre a neurociência e a educação.

Para falarmos sobre esse diálogo, primeiro deveremos esquecer por um momento as palavras *crianças* e *alunos*, e focaremos apenas em *criança* e *aluno*, no singular. Segundo, devemos entender primeiramente que neurociência não é uma metodologia que dará uma receita ou passo a passo de como acontece à aprendizagem em cada criança, mas, através de uma base científica, e estudo de teóricos que dedicaram esforços para estudar sobre o funcionamento cerebral, aprenderemos sobre a biologia do cérebro em suas dimensões cognitivas, emocionais, motoras e afetivas de modo a nos auxiliarmos em relação de que maneira o cérebro aprende, dado que, para Cosenza e Guerra (2011, p. 142), “o cérebro é o órgão da aprendizagem”.

Ao estudar sobre a neurociência e sua importância no campo da educação, é importante frisar mais uma vez que a neurociência não é uma metodologia, mas um embasamento teórico que estuda o sistema nervoso central (SNC) e pode ser considerada a nova teoria da aprendizagem conforme os atores do trecho a seguir:

a revolução no estudo da mente ocorrida nas últimas três ou quatro décadas tem consequências importantes para a educação. Está entrando em foco uma nova teoria da aprendizagem, que conduz a abordagens muito diferentes das encontradas muitas vezes nas escolas atuais, em relação ao projeto do currículo, do ensino e da avaliação (BRANSFORD, BROWN E RODNEY, 2007, p.19 *apud* LIBERATO e SILVA, 2015, p.04).

Ainda, para Cosenza e Guerra (2011), menciona que:

Embora muitas vezes se observe certa euforia em relação às contribuições das neurociências para a educação, é importante esclarecer que elas não propõem uma nova pedagogia nem prometem soluções definitivas para as dificuldades da aprendizagem. Podem, contudo, colaborar para fundamentar práticas pedagógicas que já se realizam com sucesso e sugerir ideias para intervenções, demonstrando que as estratégias pedagógicas que respeitam a forma como o cérebro funciona tendem a ser (sic) as mais eficientes. (COSENZA E GUERRA, 2011, p.143)

Conforme os dois trechos, podemos perceber que o estudo da neurociência aplicada ao campo da educação vem ganhando cada vez mais espaço e destaque, não por prometer uma nova pedagogia ou um bote de salva vida para os professores que enfrentam diariamente situações que envolvam problemas de dificuldades da aprendizagem em suas salas de aulas. O que o estudo da neurociência propõe é uma parceria com o que já conhecemos sobre as teorias da aprendizagem para então, através dos conhecimentos neurocientíficos, sugerir intervenções que estimulem o cérebro na hora da aprendizagem.

Para Sena (2015),

Os conhecimentos da neurociência aplicada à educação, ou simplesmente neuroeducação, surgem no cenário atual como um ponto de intersecção entre as áreas de psicologia, neurociência e pedagogia. Essa área fornece a nós, professores e pais, (sim, pois todos os pais são educadores também), uma visão holística da educação sob o ponto de vista do comportamento, do cérebro, da cognição e da intuição. (SENA, 2015, p. 10)

Partindo dos pressupostos apresentados inicialmente sobre a neurociência, no tópico seguinte conheceremos um pouco sobre o cérebro e as estruturas cerebrais.

## **BASES FUNDAMENTAIS DA NEUROCIÊNCIA: NOÇÕES BÁSICAS DAS PRINCIPAIS ESTRUTURAS DO CÉREBRO**

No tópico anterior Cosenza e Guerra (2011) nos dizem que “o cérebro é o órgão da aprendizagem” como, também,

como sabemos, é a parte mais importante do nosso sistema nervoso, pois é através dele que tomamos consciência das informações que chegam pelos órgãos dos sentidos e processamos essas informações, comparando-as com nossas vivências e expectativas. É dele também que emanam as respostas voluntárias, que fazem com que o corpo, eventualmente, atue sobre o ambiente. (COSENZA E GUERRA, 2011, p.11)

Ainda,

Hipócrates, considerado o pai da medicina, já afirmava, há cerca de 2.300 anos, que é através do cérebro que sentimos tristeza ou alegria, e é também por meio de seu funcionamento que somos capazes de aprender ou de modificar nosso comportamento à medida que vivemos. Da mesma forma, os processos mentais, como os pensamentos, a atenção ou a capacidade de julgamento, são frutos do funcionamento cerebral. (COSENZA E GUERRA, p.11-12)

Conforme esses trechos, entendemos ser por meio do cérebro que aprendemos, processamos informações e armazenamos todo conhecimento que adquirimos ao longo da vida, seja ela motora, emocional, cognitiva ou afetiva.

Ao falarmos sobre os funcionamentos cerebrais, uma cena do filme *O Enigma de Kaspar Hauser*<sup>17</sup> é válido ser lembrada agora. Ao final do filme, com a morte de Kaspar Hauser, seu cérebro é retirado para estudo de modo a descobrir um pouco mais sobre essa figura que era um grande mistério na época, principalmente sobre seu processo de socialização e aquisição da linguagem.

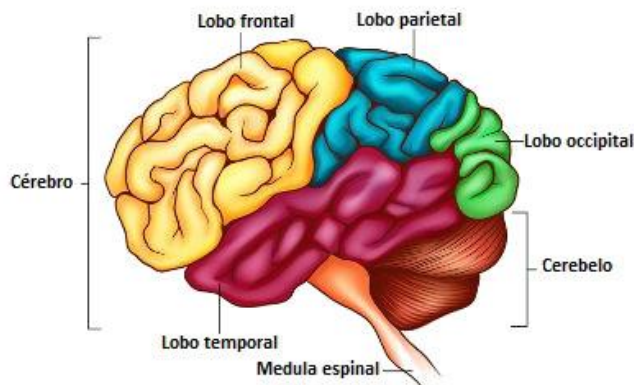
No diálogo da última cena, os médicos ao retirarem o cérebro de Kaspar Hauser, observaram apresentar uma anomalia, aparentemente, o cerebelo se encontrava muito desenvolvido, ao contrário do cérebro que possuía o lado esquerdo menor que o direito. Com esse detalhe poderíamos a partir disso considerar tê-lo como base inicial para entendermos sobre algumas funções das nossas estruturas cerebrais que, embora cada cérebro seja único e com estruturas semelhantes, o que muda e contribui no desenvolvimento de um indivíduo é a

---

<sup>17</sup> "O filme *O enigma de Kaspar Hauser* trata sobre a figura enigmática de Kaspar Hauser, uma criança abandonada em Nuremberg, Alemanha, no século XIX". Disponível em: <<https://www.blogs.unicamp.br/linguistica/2016/09/09/109/>>. Acesso em: 11 de out. 2020.

maneira em como o cérebro é desenvolvido. Observemos a seguir algumas dessas estruturas cerebrais.

Imagem 1- Estruturas cerebrais



Fonte: <https://bit.ly/30UW4af>

Nessa primeira imagem observamos algumas estruturas cerebrais: cérebro dividido em dois hemisféricos: direito e esquerdo. O lado direito diz respeito às emoções, como, por exemplo, relacionamento social, habilidades artísticas e reconhecimento de faces. Já o lado esquerdo, é responsável pelo raciocínio: análise racional, memória verbal e linguagem, além dos cálculos matemáticos.

Sabendo desse detalhe, com a ajuda da neurociência, podemos dizer que o caso de Kaspar Hauser, embora a estrutura cerebral dele seja como as dos demais indivíduos, o seu desenvolvimento ocorreu diferente devido à interferência (ou a falta dela) do meio em que viveu, levando assim, deformidade em seu cérebro quando aparentou que um lado se desenvolveu mais que o outro, o que justificaria no personagem conseguir em se sobressair melhor em algumas questões que em outras, no caso, a facilidade em ser sociável, porém ter dificuldade na área da linguagem, tópico esse que veremos mais adiante, quando falaremos sobre como o cérebro aprende e em como ele precisa ser estimulado para haver aprendizado.

Ainda sobre o cérebro, este é dividido também em lobos cerebrais, como apresenta Oliveira (2016) a seguir: Lobo frontal, “parte do córtex cerebral que apresenta a maior das estruturas cerebrais. Eles são o principal local onde ocorrem as chamadas funções cognitivas superiores”, a saber, planejamento, raciocínio, pensamento abstrato, etc. No Lobo parietal, “está relacionado ao processamento da

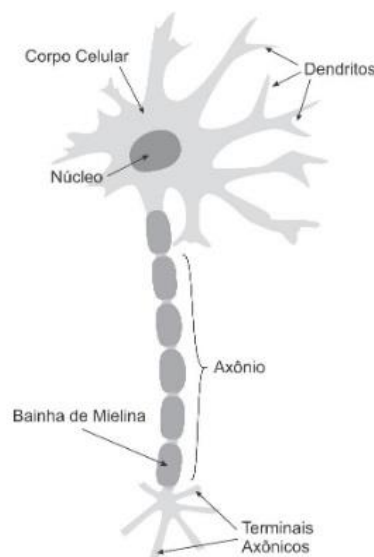
informação, ao processamento da fala e a integração sensorial”. Já no Lobo temporal, temos essa área como responsável pelos sentidos da audição, além de ter um papel importante no processamento da memória e das emoções. No Lobo occipital, como o próprio nome denuncia, é responsável pelo processamento da informação visual.

Outros termos que merecem destaque e serão de fundamental importância para o entendimento da importância do estudo da neurociência para a educação, são os neurônios e as sinapses. Os neurônios, para Freitas (2017),

é a unidade básica que processa informações e transmite impulsos nervosos por todo nosso corpo. Sua função resumidamente é a de receber, processar e enviar informações. Todo o trabalho do nosso cérebro só é possível porque ele tem essas estruturas como base. Elas se conectam umas às outras e também a outros tipos de células, como as glandulares e musculares. (FREITAS, 2017, p. 21)

A seguir observaremos a estrutura de um neurônio e suas regiões morfológicas compostas pelos dendritos, corpo celular, axônio, entre outros.

Imagem 2- Estruturas de um neurônio



Fonte: Freitas (2017)

Na parte superior esquerda, segundo a definição de Freitas (2017, p.21), tem o Corpo celular que é “a estrutura que sintetiza moléculas essenciais para

manutenção do neurônio”, na superior direita, os Dendritos, que “são estruturas que funcionam como receptores e transmissores de estímulos, conectando um neurônio a outro”. Logo a baixo aparece o Axônio, este “transmite impulsos nervosos do corpo celular até as terminações do axônio que armazenam neurotransmissores químicos e promovem o estímulo de células vizinhas, gerando o potencial de ação”. Depois temos a Bainha de mielina, esta “funciona como uma capa feita de gordura que isola o axônio, tornando a condução de estímulo mais eficiente e rápida, sem interferências”. Logo a baixo, como pode ser notada na imagem, aparece os Terminais axônicos. Esses terminais funcionam como uma ponte de ligação, que quando ocorrem essas ligações, ou seja, a passagem de informação entre células são chamadas sinapses. De acordo com Cosenza e Guerra (2011, p. 13), “a comunicação é feita pela liberação de uma substância química, um neurotransmissor”.

Cosenza e Guerra (2011) propõem que muitos são os neurotransmissores atuando em nosso cérebro, calculando-se em dezenas. Sobre sua atuação, ocorre da seguinte maneira:

O neurotransmissor, liberado na região das sinapses, atua na membrana da outra célula (membrana pós-sináptica) e aí pode ter dois efeitos: vai excitá-la de forma que impulsos nervosos sejam disparados por ela, ou poderá dificultar o início de novos impulsos nervosos, pois muitos neurotransmissores são inibitórios. As sinapses, portanto, são os locais que regulam a passagem de informações no sistema nervoso e, como veremos, têm uma importância fundamental na aprendizagem. (COSENZA E GUERRA, 2011, p. 13)

Visto que falamos um pouco sobre algumas estruturas cerebrais, no tópico seguinte falaremos sobre a relação entre a neurociência e educação, e a forma como o cérebro aprende.

## **A NEUROEDUCAÇÃO: COMO NOSSO CÉREBRO APRENDE?**

O ato de aprender é desejante. Desde crianças somos impulsionados pela e para a aprendizagem, seja a aprender a falar, caminhar, saltar, ou ser. O fato é que,

não importa o que seja, sempre estamos querendo aprender a fazer algo novo, desde a coreografia do atual *hit* do momento a aprender aquele novo idioma que quis sempre falar.

De acordo com Guerra (2011), “Aprendemos aquilo que nos emociona”, e se nos emocionam, emoções são geradas, o que as torna um fator em potencial na hora da aprendizagem. São pelas emoções geradas as memórias, como podem ser notadas no trecho a seguir:

As memórias são feitas por células nervosas (neurônios), se armazenam em redes de neurônios e são evocadas pelas mesmas redes neuronais ou por outras. São moduladas pelas emoções, pelo nível de consciência e pelos estados de ânimo. Todos sabem como é fácil aprender ou evocar algo quando estamos alertas e de bom ânimo; e como fica difícil aprender qualquer coisa, ou até lembrar o nome de uma pessoa ou de uma canção quando estamos cansados, deprimidos ou muito estressados. (IZQUIERDO, 2014, p. 17)

É pela ativação da memória que novas sinapses são produzidas, isto é, pelos estímulos realizados no momento em que recordamos de algo. Quando nos lembramos de algo, isto quer dizer que determinada informação ficou gravada em nossa memória, é o que costumamos dizer: ficou gravado em nossa cabeça, em nossa mente, ou seja, “memorizamos as experiências que passam pelo filtro da atenção. Memória é imprescindível para a aprendizagem” (Guerra, 2011). Observemos o exemplo a seguir:

Nas experiências que deixam memórias, aos olhos que veem se somam o cérebro – que compara – e o coração – que bate acelerado. No momento de evocar, muitas vezes é o coração quem pede ao cérebro que lembre, e muitas vezes a lembrança acelera o coração. (IZQUIERDO, 2014, p. 17)

As emoções e a memória muitas das vezes estão ligadas ao prazer ou pela falta dela, o que pode influenciar na hora da aprendizagem. A criança por natureza é um ser curioso. Ela sente o prazer, o desejo, a necessidade, de sempre estar em contato com o novo, porém, quando este desejo desaparece, em seu lugar fica a indiferença, ou em alguns casos piores, aparece à rebeldia que na maioria das

vezes os pais ou professores costumam dizer serem birras de crianças malcriadas ou algo do gênero.

Todavia, um detalhe simples, mais importante que sempre é deixado de lado na maioria das vezes é que, quando uma criança perde o interesse em aprender e a rebeldia passa a reinar em seu comportamento, algo de errado pode estar acontecendo com ela. Não no sentido neuronal, mas pode ser questões relacionadas à vida familiar daquela criança, o meio em que ela estar inserida.

E quando não aprendemos, o problema está sempre no cérebro? Nem sempre. Aprendizagem não depende apenas do funcionamento cerebral. A maioria dos casos tem relação com outros fatores, e não com um “problema cerebral”. Fatores relacionados à comunidade, família, escola, ao meio ambiente em que vive o aprendiz e à sua história de vida interferem significativamente na aprendizagem. Além disso, ela é influenciada por aspectos culturais, sociais, econômicos e também pelas políticas públicas de educação, que tornam as neurociências apenas mais uma contribuição para a abordagem da aprendizagem. (GUERRA, 2011, p. 8)

Se pararmos para pensar em como o nosso cérebro aprende, não basta apenas dizer ser através dos anos que passamos estudando, das matérias que aprendemos e dos temas que refletimos. É tudo isso e muito mais. São através das memórias que produzimos ao longo da nossa vida. Da influência que sofremos através do meio em que vivemos. Tudo isso gera aprendizagem.

O passado, nossas memórias, nossos esquecimentos voluntários, não só nos dizem quem somos, como também nos permitem projetar o futuro; isto é, nos dizem quem poderemos ser. O passado contém o acervo de dados, o único que possuímos, o tesouro que nos permite traçar linhas a partir dele, atravessando, rumo ao futuro, o efêmero presente em que vivemos. Não somos outra coisa se não isso; não podemos sê-lo. Se não temos hoje a Medicina entre nossas memórias, não poderemos praticá-la amanhã. Se não nos lembramos de como se faz para caminhar, não poderemos fazê-lo. Se não recebemos amor quando crianças, dificilmente saberemos oferecê-lo quando adultos. (IZQUIERDO, 2014, p. 14)

A aprendizagem estar relacionada com aquilo que vivenciamos. Das memórias construídas ao longo da vida. O cérebro é tão perfeito, e ainda misterioso, que ele mesmo se encarrega de separar e classificar as categorias de memória que

possuímos, as de longo e curto prazo, as mais importantes ou não. Sim, o nosso cérebro é uma supermáquina inteligente. De acordo com Izquierdo (2011) há duas categorias de memórias: memória de trabalho e memórias declarativas e procedurais. Sobre a memória de trabalho,

Serve para manter durante alguns segundos, no máximo poucos minutos, a informação que está sendo processada no momento, e também para saber onde estamos ou o que estamos fazendo a cada momento, e o que fizemos ou onde estávamos no momento anterior. Dá continuidade, assim, a nossos atos. (IZQUIERDO, 2014, p. 14)

Para esse exemplo de memória não requer uma atenção especial, não precisam ser processadas naquele momento, como é o caso quando pedimos o número de telefone de alguém. Na maioria das vezes buscamos registrar os números na agenda telefônica sem que precisarmos decorá-los e reter em nossa memória essa informação.

Já a memória declarativa e procedurais elas exigem um processamento da informação, pois estão lidando com informações que requerem um conhecimento mais concreto e informativo.

As memórias que registram fatos, eventos ou conhecimento se chamam declarativas, porque nós, os seres humanos, podemos declarar que existem e podemos relatar como as adquirimos. [...] Denominam-se memórias procedurais ou memórias de procedimentos as memórias de capacidades ou habilidades motoras e sensoriais e o que comumente chamamos de “hábitos”. Exemplos típicos são as memórias de como andar de bicicleta, nadar, saltar, soletrar, etc. É difícil “declarar” que possuímos tais memórias; para demonstrar que as temos, devemos de fato andar de bicicleta, nadar, saltar ou soletrar. (IZQUIERDO, 2014, p. 28 e 33)

Saber e conhecer sobre a memória é um passo importante sobre como se dar a aprendizagem, pois elas estão intimamente ligadas, bem como as emoções têm um papel fundamental nessa questão. Não conseguimos aprender algo se não nos sentirmos motivados e se não estamos motivados, a aprendizagem ficará mais difícil para ocorrer, por isso, é de extrema importância que desde cedo sejamos estimulados com diferentes variedades de atividades, como, por exemplo, a

atividades motoras e a estímulos sensoriais e emocionais, como aponta Sena (2015) no seguinte trecho:

Podemos afirmar que, na esfera do comportamento, um forte estímulo equivale à aulas dinâmicas e com bastante prática, além de teoria. Isso equivale a colocar o aluno em contato com uma escola viva e com uma aula mais estimulante, onde o currículo seja interessante pra ele, repleto de atividades desafiadoras, onde pode usar e abusar da imaginação, criatividade, e não uma aula baseada apenas em teorias, fórmulas, textos e atividades escritas chatas e maçantes. O cérebro é um órgão de natureza social, relacional e transdisciplinar: quanto mais relações se estabelecem entre teoria e prática, informação, dados e pessoas, mais consistente é a aprendizagem. (SENA, 2015, p. 60)

O papel da neuroeducação (neurociência + educação) é esse, o de trabalhar a singularidade de cada aluno em uma pluralidade que é a sala de aula. Sabemos que cada aluno aprende de uma forma, porém o professor em uma sala de trinta a quarenta alunos, não tem como trabalhar ou passar uma atividade diferente para cada aluno que apresente uma dificuldade de aprendizagem que os demais. Entretanto, conhecendo como o cérebro aprende e como deve ser estimulado para a aprendizagem, o professor em uso da criatividade, pode desde cedo, principalmente nas séries iniciais, ir desenvolvendo atividades que envolvam as três categorias de aprendizagem: cognitiva, efetiva e psicomotora. Na compreensão da autora Silva (2016),

em resumo, poderemos dizer que a neuroeducação é a utilização das pesquisas e descobertas da neurociência para explicar o processo de aprendizagem, visando contribuir para o emprego de melhorias práticas de ensino e aprendizagem. (SILVA, 2016, p.11)

Considerando o que foi menciona até o momento, o estudo da neurociência aplicada ao campo da educação, não deve ser vista como um suporte metodológico cheio de dicas de atividades para serem realizados com os alunos, mas um conhecimento a mais sobre como ocorre à aprendizagem e que mecanismos, quando acionados, podem facilitar quanto à prática pedagógica do professor e de qualquer outro profissional da educação. Neurociência cognitiva não é uma metodologia, mas um suporte teórico que visa auxiliar o profissional da educação.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Falar sobre o funcionamento cerebral, suas estruturas, conexões e importância, nem sempre foi ou será uma tarefa fácil. Embora existam muitos estudos que tentam dar conta em falar sobre seu funcionamento, ainda assim, o mesmo pode ser considerado uma caixinha de surpresa, pois são inúmeras questões que podem ser estudadas e discutidas a partir desta temática.

Tendo em vista o exposto, este trabalho buscou observar a importância que o estudo da neurociência tem no campo da educação atualmente através do diálogo entre a neurociência a educação, a neuroeducação, principalmente observando em como o cérebro aprende e quais foram os fatores considerados responsáveis para que ocorresse a aprendizagem. Para isso, foi preciso que dividíssemos este trabalho em alguns momentos para melhor compreensão.

No primeiro momento foi falado de maneira breve sobre a história da neurociência, o que nos levar a perceber que o estudo da mesma é recente, datada no século XIX com estudos sobre efeitos da estimulação elétrica no córtex cerebral pelos cientistas, os fisiologistas alemães, Fritsch e Hitzig.

No segundo momento, para podermos entender sobre como o cérebro aprende, foi preciso falar um pouco sobre sua estrutura e de suas principais funções que contribuem no processo de aprendizagem, pois, assim como um carro, antes de aprendermos dirigir, é preciso que saibamos quais são suas partes principais e qual a sua serventia.

Por último, depois que conhecemos sua estrutura, pudemos conhecer o que faz com que a aprendizagem ocorra, quais mecanismos são ativados e como a influência do meio e das emoções são um prato cheio para gerar memória de longo prazo, assim, levando a aprendizagem.

O trabalho foi desenvolvido a partir da leitura de fontes bibliográficas, de modo a tentar responder sobre importância do estudo da neurociência aplicada à educação. Ela de fato tem contribuído de maneira teórica para a educação? Entretanto, por ser uma ciência nova, em estudo, entendemos que muitos trabalhos

hão de ser realizados de modo a chegarmos a uma resposta mais satisfatória, por enquanto, cabe cada professor, através de sua experiência diária, responder a essa questão.

## REFERÊNCIAS

COSENZA, Ramon Moreira; GUERRA, Leonor Bezerra. **Neurociência e educação: como o cérebro aprende**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

FREITAS, Adriano. **Neurociência X Educação: entendendo o mecanismo**. 2017. E-Book: ASIN B075FHJKR7. Disponível em: <<https://amzn.to/2SNXu1D>> Acesso em 17 de ago. de 2020.

IZQUIERDO, I. **Memória**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

SENA, Tânia Virgínia Brito. **Neuroeducação: conceitos, estratégias e técnicas para a sala de aula do futuro**. ed. atual. e rev. Salvador. 2015. E-Book. ASIN B010U4EPA6. Disponível em: <<https://amzn.to/3nJASOq>> Acesso em 12 de set. de 2020.

SILVA, Aline Branquinho. **Neurociência e aprendizagem: compreender o cérebro para entender mais e melhor**. Brasília, 2017. E-Book. ASIN: B01LY2NKBA. Disponível em: <<https://amzn.to/3k2Wenr>> Acesso em 15 de ago. de 2020.

OLIVEIRA, Nathália. **Neuropsicopedagogia: Recebi meu primeiro paciente, e agora?**. Rio de Janeiro: PerSe, 2016.



Biografias  
**CURRÍCULOS DOS AUTORES**

**Cleide Selma Alecrim Pereira**

Mestra em Educação e Contemporaneidade, Universidade do Estado da Bahia (UNEB), docente do campus XXII da UNEB, e-mail: [cleidealecrim@gmail.com](mailto:cleidealecrim@gmail.com)

**Débora Maria Biesek**

Psicóloga/UNIDEP, Especialista em Psicoterapia de Orientação Psicanalista/UCC e Mestra em Educação/UNIOESTE-PR.

**Edna Misseno Pires**

Doutora e mestra em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás(PUC-GO), graduada em fonoaudiologia pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás e graduada em Pedagogia pela Faculdade Alfredo Nasser, especialização em: Docência Universitária (PUC GO), Tradução e interpretação em LIBRAS (UNIP- SP), Educação Especial (Faculdade Michelângelo-DF) e Formação de professores: Libras e Braille (Faculdade Araguaia-GO). Atualmente é professora da Universidade Federal de Goiás(UFG). Possui proficiência em Libras (PRO LIBRAS) pelo MEC/Brasil como professora de nível superior de LIBRAS e tradutora/ intérprete de LIBRAS , tem experiência na área de educação, com ênfase em educação inclusiva, atuando principalmente nos seguintes temas: educação inclusiva, educação de surdos, língua de sinais e formação de professores, e-mail para contato: [edna.missenopires@gmail.com](mailto:edna.missenopires@gmail.com)

**Fernanda de Andrade Santos**

Especialista em Neuropsicopedagogia, Faculdade Futura de Votuporanga (FUTURA), graduanda em Letras pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB), e-mail: [nanda.509@hotmail.com](mailto:nanda.509@hotmail.com)

**Giseli Monteiro Gagliotto**

É Psicóloga e Pedagoga. Pós-Doutora em Psicologia (UNIDEP/Portugal); Doutora em Educação (UNICAMP/SP). Mestre em Psicologia (UFSC/SC). Professora Associada da UNIOESTE/PR desde 2002, na Graduação e no Mestrado em Educação.

### **Ilza Alves Pacheco**

Graduada em Pedagogia, Mestra em Ensino de Ciências Pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), atua na Educação Infantil. Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande/MS.

### **José Cláudio Rocha**

A autor nasceu no bairro da Saúde, Centro Antigo da Cidade do Salvador. Toda a sua formação acadêmica foi realizada em instituições públicas de ensino. Ingressou na Universidade Federal da Bahia aos 17 anos para cursar ciências econômicas. Com a conclusão do curso de economia foi fazer o curso de direito da UFBA em 1990. Depois fez três especializações lato sensu, nas áreas de administração pública, desenvolvimento e direitos humanos. Curso mestrado e doutorado em educação na UFBA e pós-doutorado em direito na Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC. Atualmente, é advogado, economista e professor titular da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) e diretor do Centro de Referência em Desenvolvimento e Humanidades (CRDH). É pesquisador e coordena projetos junto ao CNPq e a Secretaria de Ciência, Tecnologia e Inovação da Bahia.

### **Kleide Ferreira de Jesus**

Doutoranda em Educação na linha de pesquisa Diversidade Cultural e Educação Indígena – pela Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), Mestrado em Desenvolvimento Local e Especialização em Coordenação Pedagógica - pela Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), graduada em Pedagogia com Especialização em Educação do Campo - pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Atualmente é professora, lotada na Secretaria Municipal de Educação - Campo Grande/MS. Atuante na área de Educação, nos seguintes temas: alfabetização, educação infantil, educação patrimonial/ambiental, gestão escolar e educação do campo.

### **Ludimila Eduarda Hreczynski da Silva**

Professora da Educação Básica, Especialista em Educação Infantil, Letramento e Atendimento Educacional Especializado, [ludimilamga@gmail.com](mailto:ludimilamga@gmail.com)

**Maria Ângela Pereira Pedroso**

Graduação em Pedagogia na Habilidade de Administração Escolar e Licenciatura pela Universidade Camilo Castelo Branco (2008). Especialista em Psicopedagogia pela Faculdade Reunida - FAR (2010). Especialista em Educação do Campo pela Faculdade de Educação São Braz – Curitiba/PR (2014). Possui Pós-Graduação “Lato Sensu” em Alfabetização e Linguagem pela Faculdade de Educação São Braz/UNINA – Curitiba/PR (2020). Pós-Graduação “Lato Sensu” em Gestão Escolar pela Faculdade de Educação São Braz/UNINA – Curitiba/PR (2020). Atualmente é Técnica Pedagógica, lotada na Secretaria Municipal de Paranaíba/MS - SEMED, responsável pelas instituições escolares localizadas na zona rural do município e atuando como coordenadora pedagógica do Ensino Fundamental I da Rede Municipal de Ensino de Paranaíba/MS. Membro do Fórum Estadual de Educação do Campo – Educampo/MS, Líder da Associação Integra Costa Leste – AICL – Eixo Educação. Membro do Conselho Municipal de Cultura do município de Paranaíba/MS – Representante de Instituição de Ensino e Pesquisa. Atualmente cursa Pós-Graduação “Lato Sensu” em Alfabetização matemática pela Faculdade São Braz/ UNINA – Curitiba/PR; Pós-Graduação “Lato Sensu” em Coordenação Pedagógica pela Faculdade São Braz/ UNINA – Curitiba/PR; Pós-Graduação “Lato Sensu” em Educação Especial e Inclusiva pela Faculdade São Braz/ UNINA – Curitiba/PR. Têm experiência na área de Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: Educação no/do Campo, Políticas Públicas Educacionais, Formação de Professores, Alfabetização e Letramento, Linguagem Matemática no Ensino Fundamental.

**Maria Helena Santiago Gomes**

Graduada em História; Pós-graduada em Metodologia do Ensino Superior e Mestranda em Ciências da Educação.

**Mônica Ferreira Pedroso**

Formada em Pedagogia - Licenciatura pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul - Unidade de Paranaíba-MS, Especialista em Educação Infantil (UNINA), Educação Básica no Campo (UFMS - CG), Alfabetização e Letramento (UNINA). Professora efetiva na Rede Municipal de Educação em Paranaíba-MS (Ensino

fundamental I) e em Aparecida do Taboado-MS (Secretaria Municipal de Educação de Paranaíba/MS).

### **Pablo Vinicius do Nascimento Pinto**

Graduado em Fonoaudiologia pela Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP) (2020). Atualmente é Residente no Programa Multiprofissional em Saúde do Idoso no Instituto de Medicina Integral Professor Fernando Figueira (IMIP), é pós-graduando em Motricidade Orofacial pelo Centro de Especialização em Fonoaudiologia Clínica (CEFAC) e Membro da Diretoria Executiva Nacional dos Estudantes de Fonoaudiologia (DENEFONO), estando na Coordenação de Políticas de Saúde. Atuando com Disfagia na área de Fonoaudiologia Hospitalar.

### **Poliana Hreczynski Ribeiro**

Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPE) na Universidade Estadual de Maringá (UEM), [pollyannahre@hotmail.com](mailto:pollyannahre@hotmail.com)

### **Raquel Lopes de Oliveira**

Pós Graduada pela Faculdade Araguaia- Formação de Professores para Libras e Braille. Graduada em Licenciatura em Pedagogia- Faculdade Alfredo Nasser. Atualmente é escritora e Intérprete de LIBRAS no Município de Senador Canedo- Estado de Goiás. Tem experiência na área de educação.

### **Wanilda Maria Alves Cavalcanti**

Professora assistente III da Universidade Católica de Pernambuco, graduação em Letras Neolatinas pela Faculdade Frassinetti do Recife (FAFIRE) (1979); Formação e Licenciatura Em Psicologia pela Faculdade Frassinetti do Recife (1983), graduação em Pedagogia - Hab. Supervisão Escolar pela Faculdade Frassinetti do Recife (1981). Especialista em Fonoaudiologia (UNICAP), Especialista em Educação Especial (UFPE). Doutorado em Salud y Familia - Universidad de Deusto/Espanha (2003). Pós Doutorado (2016/2017) Universidade Federal da Paraíba. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação Especial, atuando principalmente nos seguintes temas: inclusão, surdez, surdocegueira, cegueira, Libras, aquisição da linguagem e comunicação.

**Jader Luís da Silveira****(Organizador)**

Possui Graduação em Ciências Biológicas pela Universidade Federal de Alfenas - UNIFAL-MG, MBA Executivo em Saúde pela Universidade Candido Mendes - UCAM, Especialização em Análises Clínicas e Microbiologia pela Universidade Candido Mendes - UCAM, Especialização em Uso Educacional da Internet pela Universidade Federal de Lavras - UFLA, Especialização em Gestão de Instituições Federais de Educação Superior na Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG, Especialização em Docência com Ênfase na Educação Básica pelo Instituto Federal Minas Gerais - IFMG e Especialização em Docência com Ênfase na Educação Inclusiva, pelo Instituto Federal Minas Gerais - IFMG.

Fundador e Membro do Conselho Editorial da Revista MultiAtual e Revista Real Conhecer. Tem experiência como Professor no Ensino Fundamental, Médio e Técnico na Rede Estadual de Ensino, além de Tutor a Distância nos cursos de formação continuada e Pós-graduação no IFMG. É Fundador e Diretor Geral do Grupo MultiAtual Educacional.



ISBN 978-658997613-4



Editora  
**MultiAtual**