

Américo Junior Nunes da Silva  
André Ricardo Lucas Vieira  
(Organizadores)

# Educação:

Políticas públicas, ensino e formação

# III



Américo Junior Nunes da Silva  
André Ricardo Lucas Vieira  
(Organizadores)

# Educação:

Políticas públicas, ensino e formação

# III



**Editora chefe**

Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

**Editora executiva**

Natalia Oliveira

**Assistente editorial**

Flávia Roberta Barão

**Bibliotecária**

Janaina Ramos

**Projeto gráfico**

Bruno Oliveira

Camila Alves de Cremo

Daphynny Pamplona

Luiza Alves Batista

Natália Sandrini de Azevedo

**Imagens da capa**

iStock

**Edição de arte**

Luiza Alves Batista

2022 by Atena Editora

Copyright © Atena Editora

Copyright do texto © 2022 Os autores

Copyright da edição © 2022 Atena Editora

Direitos para esta edição cedidos à Atena Editora pelos autores.

Open access publication by Atena Editora



Todo o conteúdo deste livro está licenciado sob uma Licença de Atribuição Creative Commons. Atribuição-Não-Comercial-NãoDerivativos 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0).

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores, inclusive não representam necessariamente a posição oficial da Atena Editora. Permitido o *download* da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

Todos os manuscritos foram previamente submetidos à avaliação cega pelos pares, membros do Conselho Editorial desta Editora, tendo sido aprovados para a publicação com base em critérios de neutralidade e imparcialidade acadêmica.

A Atena Editora é comprometida em garantir a integridade editorial em todas as etapas do processo de publicação, evitando plágio, dados ou resultados fraudulentos e impedindo que interesses financeiros comprometam os padrões éticos da publicação. Situações suspeitas de má conduta científica serão investigadas sob o mais alto padrão de rigor acadêmico e ético.

**Conselho Editorial****Ciências Humanas e Sociais Aplicadas**

Prof. Dr. Adilson Tadeu Basquerote Silva – Universidade para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí

Prof. Dr. Alexandre de Freitas Carneiro – Universidade Federal de Rondônia

Prof. Dr. Alexandre Jose Schumacher – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná

Prof. Dr. Américo Junior Nunes da Silva – Universidade do Estado da Bahia

Profª Drª Ana Maria Aguiar Frias – Universidade de Évora

Profª Drª Andréa Cristina Marques de Araújo – Universidade Fernando Pessoa



Prof. Dr. Antonio Carlos da Silva – Universidade Católica do Salvador  
Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná  
Prof. Dr. Antonio Gasparetto Júnior – Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais  
Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília  
Prof. Dr. Arnaldo Oliveira Souza Júnior – Universidade Federal do Piauí  
Prof. Dr. Carlos Antonio de Souza Moraes – Universidade Federal Fluminense  
Prof. Dr. Crisóstomo Lima do Nascimento – Universidade Federal Fluminense  
Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Cristina Gaio – Universidade de Lisboa  
Prof. Dr. Daniel Richard Sant’Ana – Universidade de Brasília  
Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia  
Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Dilma Antunes Silva – Universidade Federal de São Paulo  
Prof. Dr. Edvaldo Antunes de Farias – Universidade Estácio de Sá  
Prof. Dr. Elson Ferreira Costa – Universidade do Estado do Pará  
Prof. Dr. Eloi Martins Senhora – Universidade Federal de Roraima  
Prof. Dr. Gustavo Henrique Cepolini Ferreira – Universidade Estadual de Montes Claros  
Prof. Dr. Humberto Costa – Universidade Federal do Paraná  
Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionele delle Figlie de Maria Ausiliatrice  
Prof. Dr. Jadilson Marinho da Silva – Secretaria de Educação de Pernambuco  
Prof. Dr. Jadson Correia de Oliveira – Universidade Católica do Salvador  
Prof. Dr. José Luis Montesillo-Cedillo – Universidad Autónoma del Estado de México  
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense  
Prof. Dr. Kárpio Márcio de Siqueira – Universidade do Estado da Bahia  
Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Keyla Christina Almeida Portela – Instituto Federal do Paraná  
Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins  
Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Lucicleia Barreto Queiroz – Universidade Federal do Acre  
Prof. Dr. Luis Ricardo Fernandes da Costa – Universidade Estadual de Montes Claros  
Prof. Dr. Lucio Marques Vieira Souza – Universidade do Estado de Minas Gerais  
Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte  
Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Marianne Sousa Barbosa – Universidade Federal de Campina Grande  
Prof. Dr. Marcelo Pereira da Silva – Pontifícia Universidade Católica de Campinas  
Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Maria Luzia da Silva Santana – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul  
Prof. Dr. Miguel Rodrigues Netto – Universidade do Estado de Mato Grosso  
Prof. Dr. Pedro Henrique Máximo Pereira – Universidade Estadual de Goiás  
Prof. Dr. Pablo Ricardo de Lima Falcão – Universidade de Pernambuco  
Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa  
Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Rita de Cássia da Silva Oliveira – Universidade Estadual de Ponta Grossa  
Prof. Dr. Rui Maia Diamantino – Universidade Salvador  
Prof. Dr. Saulo Cerqueira de Aguiar Soares – Universidade Federal do Piauí  
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará  
Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande  
Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Vanessa Ribeiro Simon Cavalcanti – Universidade Católica do Salvador  
Prof. Dr. William Cleber Domingues Silva – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro  
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins



## Educação: políticas públicas, ensino e formação 3

**Diagramação:** Camila Alves de Cremo  
**Correção:** Yaiddy Paola Martinez  
**Indexação:** Amanda Kelly da Costa Veiga  
**Revisão:** Os autores  
**Organizadores:** Américo Junior Nunes da Silva  
André Ricardo Lucas Vieira

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

E24 Educação: políticas públicas, ensino e formação 3 /  
Organizadores Américo Junior Nunes da Silva, André  
Ricardo Lucas Vieira. – Ponta Grossa - PR: Atena,  
2022.

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

ISBN 978-65-258-0283-1

DOI: <https://doi.org/10.22533/at.ed.831221907>

1. Educação. I. Silva, Américo Junior Nunes da  
(Organizador). II. Vieira, André Ricardo Lucas (Organizador).  
III. Título.

CDD 370

Elaborado por Bibliotecária Janaina Ramos – CRB-8/9166

**Atena Editora**  
Ponta Grossa – Paraná – Brasil  
Telefone: +55 (42) 3323-5493  
[www.atenaeditora.com.br](http://www.atenaeditora.com.br)  
[contato@atenaeditora.com.br](mailto:contato@atenaeditora.com.br)



**Atena**  
Editora  
Ano 2022

## DECLARAÇÃO DOS AUTORES

Os autores desta obra: 1. Atestam não possuir qualquer interesse comercial que constitua um conflito de interesses em relação ao artigo científico publicado; 2. Declaram que participaram ativamente da construção dos respectivos manuscritos, preferencialmente na: a) Concepção do estudo, e/ou aquisição de dados, e/ou análise e interpretação de dados; b) Elaboração do artigo ou revisão com vistas a tornar o material intelectualmente relevante; c) Aprovação final do manuscrito para submissão.; 3. Certificam que os artigos científicos publicados estão completamente isentos de dados e/ou resultados fraudulentos; 4. Confirmam a citação e a referência correta de todos os dados e de interpretações de dados de outras pesquisas; 5. Reconhecem terem informado todas as fontes de financiamento recebidas para a consecução da pesquisa; 6. Autorizam a edição da obra, que incluem os registros de ficha catalográfica, ISBN, DOI e demais indexadores, projeto visual e criação de capa, diagramação de miolo, assim como lançamento e divulgação da mesma conforme critérios da Atena Editora.



## DECLARAÇÃO DA EDITORA

A Atena Editora declara, para os devidos fins de direito, que: 1. A presente publicação constitui apenas transferência temporária dos direitos autorais, direito sobre a publicação, inclusive não constitui responsabilidade solidária na criação dos manuscritos publicados, nos termos previstos na Lei sobre direitos autorais (Lei 9610/98), no art. 184 do Código penal e no art. 927 do Código Civil; 2. Autoriza e incentiva os autores a assinarem contratos com repositórios institucionais, com fins exclusivos de divulgação da obra, desde que com o devido reconhecimento de autoria e edição e sem qualquer finalidade comercial; 3. Todos os e-book são *open access*, desta forma não os comercializa em seu site, sites parceiros, plataformas de *e-commerce*, ou qualquer outro meio virtual ou físico, portanto, está isenta de repasses de direitos autorais aos autores; 4. Todos os membros do conselho editorial são doutores e vinculados a instituições de ensino superior públicas, conforme recomendação da CAPES para obtenção do Qualis livro; 5. Não cede, comercializa ou autoriza a utilização dos nomes e e-mails dos autores, bem como nenhum outro dado dos mesmos, para qualquer finalidade que não o escopo da divulgação desta obra.



## APRESENTAÇÃO

A área de Humanas e, sobretudo, a Educação, vem sofrendo asseverados ataques nos últimos anos, principalmente no que tange ao estabelecer de políticas públicas e valorização de sua produção científica. O cenário político de descuido e destrato com as questões educacionais, vivenciado recentemente e agravado com a pandemia, nos alerta para a necessidade de criação de espaços de resistência. Este livro, intitulado **“Educação: Políticas públicas, ensino e formação”**, da forma como se organiza, é um desses lugares: permite-se ouvir, de diferentes formas, os diferentes sujeitos que fazem parte dos movimentos educacionais.

É importante que as inúmeras problemáticas que circunscrevem a Educação, historicamente, sejam postas e discutidas. Precisamos nos permitir ser ouvidos e a criação de canais de comunicação, como este livro, aproxima a comunidade das diversas ações que são vivenciadas no interior da escola e da universidade. Portanto, os inúmeros capítulos que compõem este livro tornam-se um espaço oportuno de discussão e (re)pensar do campo educacional, considerando os diversos elementos e fatores que o intercrossa.

Os/As autores/as que constroem essa obra são estudantes, professores/as pesquisadores/as, especialistas, mestres/as ou doutores/as e que, muitos/as, partindo de sua práxis, buscam novos olhares a problemáticas cotidianas que os mobilizam. Esse movimento de socializar uma pesquisa ou experiência cria um movimento pendular que, pela mobilização dos/as autores/as e discussões por eles/as empreendidas, mobilizam-se também os/as leitores/as e os/as incentivam a reinventarem os seus fazeres pedagógicos e, conseqüentemente, a educação brasileira. Nessa direção, portanto, desejamos a todos e a todas uma provocativa leitura!

Américo Junior Nunes da Silva  
André Ricardo Lucas Vieira



## SUMÁRIO

### **CAPÍTULO 1..... 1**

#### **POLÍTICA E EDUCAÇÃO PÚBLICA**

Denize Lustoza Marcondes Rosa

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.8312219071>


### **CAPÍTULO 2..... 14**

#### **O EMPENHO PELA INCLUSÃO ATRAVÉS DE PRÁTICAS DISRUPTIVAS DA GESTÃO UNIVERSITÁRIA**

Mariana Pinkoski de Souza

Paulo Fossatti

Hildegard Susana Jung

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.8312219072>

### **CAPÍTULO 3..... 22**

#### **EDUCAÇÃO DO CAMPO: REFLEXÕES E DESAFIOS VIVENCIADOS PELOS PROFESSORES DOS CEIERs NO NOROESTE CAPIXABA**

José Pacheco de Jesus

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.8312219073>

### **CAPÍTULO 4..... 31**

#### **A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS: UMA EXPERIÊNCIA EM CAARAPO- MS**

Tchaila Regina Santino Tomascheski

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.8312219074>

### **CAPÍTULO 5..... 38**

#### **A INCLUSÃO ESCOLAR DA CRIANÇA COM SÍNDROME DE ASPERGER NO PROCESSO DA ABORDAGEM CENTRADA**

Leonardo Vila Nova Câmara

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.8312219075>

### **CAPÍTULO 6..... 48**

#### **AVALIAÇÃO: NOTA OU CONSTRUÇÃO DE APRENDIZAGEM**

Helena Teresinha Reinehr Stoffel

Junea Graciele Rodrigues Dantas de Brito

Luciane Demiquei Gonzatti







 <https://doi.org/10.22533/at.ed.8312219076>

### **CAPÍTULO 7..... 58**


#### **PROPOSTA DE ENSINO DE LIBRAS L2 NA PERSPECTIVA DISCURSIVA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA**

Andréa dos Guimarães de Carvalho

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.8312219077>

<b>CAPÍTULO 8.....</b>	<b>64</b>
A EVASÃO ESCOLAR NA EDUCAÇÃO PROFISSIONALIZANTE TÉCNICA	
Marcelo Beneti	
Lúcia Villas Boas	
 <a href="https://doi.org/10.22533/at.ed.8312219078">https://doi.org/10.22533/at.ed.8312219078</a>	
<b>CAPÍTULO 9.....</b>	<b>71</b>
PARA UMA FORMAÇÃO SIGNIFICATIVA: A ABORDAGEM DESIGN THINKING AO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM NO CONTEXTO DO ENSINO SUPERIOR	
Paulo Juan Valente	
Edinair Valente da Silva	
 <a href="https://doi.org/10.22533/at.ed.8312219079">https://doi.org/10.22533/at.ed.8312219079</a>	
<b>CAPÍTULO 10.....</b>	<b>83</b>
LETRAMENTO LITERÁRIO E O FOLHETO DE CORDEL – UMA DISCUSSÃO POSSÍVEL	
Maria Aparecida Izídio	
André Monteiro Moraes	
Iara Patrícia Ferreira de Sousa	
 <a href="https://doi.org/10.22533/at.ed.83122190710">https://doi.org/10.22533/at.ed.83122190710</a>	
<b>CAPÍTULO 11.....</b>	<b>93</b>
A PLURALIDADE CULTURAL ENSINADA NO CURRÍCULO DO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA REFLEXÃO SOBRE A FORMAÇÃO DA CRIANÇA NO AMAZONAS	
Maria de Jesus Campos de Souza Belém	
Bernardina Barbosa da Silva Martins	
 <a href="https://doi.org/10.22533/at.ed.83122190711">https://doi.org/10.22533/at.ed.83122190711</a>	
<b>CAPÍTULO 12.....</b>	<b>105</b>
INFÂNCIA E PANDEMIA: UM ENSAIO SOBRE OS DESAFIOS VIVIDOS PELAS CRIANÇAS	
Yasmin Mayara Gomes Cavalcante	
Cleriston Izidro dos Anjos	
 <a href="https://doi.org/10.22533/at.ed.83122190712">https://doi.org/10.22533/at.ed.83122190712</a>	
<b>CAPÍTULO 13.....</b>	<b>114</b>
ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: UM OLHAR A PARTIR DOS REGISTROS ESCOLARES	
Andréia Cadorin Schiavini	
Marilane Maria Wolff Paim	
Maria Lúcia Marocco Maraschim	
 <a href="https://doi.org/10.22533/at.ed.83122190713">https://doi.org/10.22533/at.ed.83122190713</a>	
<b>CAPÍTULO 14.....</b>	<b>134</b>
AS TDC's UTILIZADAS COMO FERRAMENTAS DE ENSINO E APRENDIZAGEM DURANTE O ENSINO REMOTO DAS AULAS ASSÍNCRONAS	
Daniela Brugnaro Massari Sanches	


Patrícia Pascon Souto Tancredo

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.83122190714>

**CAPÍTULO 15..... 141**

AVALIAÇÃO DAS AULAS REMOTAS DE SEMIOTÉCNICA NO CURSO TÉCNICO EM ENFERMAGEM

Márcia Cury Machado

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.83122190715>

**CAPÍTULO 16..... 151**

INICIAÇÃO ESPORTIVA UNIVERSAL: UMA APLICAÇÃO PRÁTICA NO ENSINO DO FUTSAL

Cláudia Moraes e Silva Pereira

Alfredo Cesar Antunes

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.83122190716>


**CAPÍTULO 17..... 159**

O ENSINO DA COMPREENSÃO LEITORA: DIÁLOGOS FORMATIVOS COM DOCENTES DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Ângela Druzian

Márcia Cristina Pereira de Oliveira

Fernanda Oliveira Brigatto Silvano

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.83122190717>

**CAPÍTULO 18..... 165**

RECICLAGEM EM CRICIÚMA-SC: UMA VISÃO CRÍTICA PARA A EDUCAÇÃO AMBIENTAL


Elen Gomes Pereira

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.83122190718>

**CAPÍTULO 19..... 170**

LINHAS EM MOVIMENTO: CONSTRUINDO OLHARES PARA A ARTE TÊXTIL

Maitê Oltramari Bavaresco

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.83122190719>

**CAPÍTULO 20..... 181**

TECNOLOGIA ASSISTIVA APLICADA NO ENSINO À DISTÂNCIA

Marcos Antônio Rodrigues de Oliveira

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.83122190720>

**SOBRE OS ORGANIZADORES ..... 184**

**ÍNDICE REMISSIVO..... 185**

# CAPÍTULO 1

## POLÍTICA E EDUCAÇÃO PÚBLICA

Data de aceite: 04/07/2022

**Denize Lustoza Marcondes Rosa**

**RESUMO:** Este estudo pretende abordar dentro da concepção do materialismo histórico, os fundamentos que balizam as políticas educacionais dentro do estado brasileiro, estado este de cunho capitalista, dependente, autoritário e máximo. Máximo para o capital. Para tanto é necessário situar as origens deste Estado e analisar contextos em que se formaram suas especificidades, e qual a finalidade de sua manutenção, afim de compreender seu papel dentro da economia global, e a qual o projeto de sociedade a educação pública se sujeita na busca de atender os anseios do capital internacionalizado.

**PALAVRAS-CHAVE:** Estado – Educação – Política.

**ABSTRACT:** This study aims to address within the conception of historical materialism, the foundations that educate political beacons within the Brazilian state, this state of capitalist, dependent, authoritarian and maximum. Maximum for or capital. For so much it is necessary to locate the origins of the State and analyze contexts in which its specificities will be formed, and at the end of its maintenance, to understand its role within the global economy, which the project of society to public education is subject to to attend you awnings do internationalized capital.

**KEYWORDS:** State – Education - Policy.

### 1 | INTRODUÇÃO

O presente artigo pretende abordar de forma sucinta ainda que não de maneira superficial abordar o conceito de Estado dentro da perspectiva do materialismo histórico se utilizando dos textos originais de Marx e Engels, e ainda de interpretações de autores marxistas que desenvolvem seus escritos e pesquisas dentro da perspectiva marxiana. Partindo dessa escolha teórica que compreende também os clássicos de Marx e Engels que explicam o próprio tempo, sendo capaz de explicar a realidade de nossos dias, com isso serão a base da discussão desse artigo.

A intenção desse artigo advém da necessidade de compreender o Estado dentro da sua totalidade, para então se buscar compreender suas especificidades. Essa compreensão é peça fundamental para que possamos acompanhar e compreender a realidade partindo do pressuposto de que o Estado é ordenador da sociedade capitalista. E ainda sem *achismos*, podermos esquematizar para quais caminhos as políticas educacionais da atualidade tendem a conduzir a sociedade civil, cindida em classes. Netto (2015 p.12) diz que: “Estudar o passado, nesse caso, não é simplesmente prova de erudição, e sim fundamental para que possamos compreender nossos passos no presente”.

As interfaces das políticas

educacionais, apresentam de maneira muito peculiar a falsa impressão de estarem atendendo as demandas fragilizadas da sociedade, as que mais necessitam das suas intervenções, que acreditam que por meio delas se é possível mudanças estruturais dentro da própria sociedade. E ainda que mudanças estruturais na sociedade capitalista fossem possíveis, e que estas atendessem a classe trabalhadora, certamente não viriam através de leis ou ainda que por meio do voto. Seria necessária grande revolução por parte da classe trabalhadora.

A compreensão do papel do Estado na sociedade capitalista no âmbito educacional, pode ser libertador e no mínimo revoltante, ainda que o segundo possa parecer mais interessante, pois é partindo da crítica que se pode buscar algum tipo de transformação política para a sociedade.

## 2 | CONCEPÇÃO DE ESTADO E ESPECIFICIDADES DO ESTADO BRASILEIRO

O Estado passa a surgir dentro das sociedades com a queda do feudalismo, que era o modelo de organização política que predominava na Idade Média, porém não era estatal. O Estado só existe na lógica do capitalismo. E de acordo com Bizerra 2016, “O Estado é gestado umbilicalmente no interior da reprodução social (...)”. Sendo assim o capitalismo organiza o estado de maneira que o próprio estado seja seu regulador, alimentador e disseminador dentro da sociedade, de forma que sua estrutura esteja sempre acima dos delírios ou ambições de seu gestor, ou apenas para que ele não governe em benefício próprio e sim para benefício da burguesia que é a força motriz do capital. (NETTO, 2015)

Bizerra 2016 cita Marx, falando que “o Estado é uma categoria da sociedade de classes”, nesse sentido Marx conceitua as categorias da sociedade como “formas de ser”, ou seja, de se organizarem, no caso das sociedades primitivas como as pessoas se organizavam para suprir suas necessidades primárias: sobreviver, comer, vestir, morarem e trabalharem. O Estado seria uma categoria da sociedade de classes com a finalidade de organizar tais necessidades de forma jurídica tendo como princípio de que, todos são iguais perante as leis, essas elaboradas pelo próprio Estado. Desconsiderando assim a propriedade privada.

Tais complexos vão se tornando vitais à medida que a mediação entre homem e natureza se processa cada vez mais exclusivamente em termos sociais. No que diz respeito ao Estado, é um modo específico de vida dos sujeitos fundado por relações produtivas baseadas na propriedade privada, que põe a necessidade de existência de um sistema de mediação e coloca demandas que devem ser atendidas consoantes ao seu desenvolvimento (BIZERRA, 2016, p.29).

Diante dessa concepção de Estado como categoria da sociedade de classes, Bizerra 2016 diz que, “A produção da vida material só é possível através de uma atividade bastante específica: o trabalho. É a partir dela que se produz o novo, que impulsiona a humanidade a

patamares sempre mais elevados de sociabilidade”. Essa definição de trabalho se refere ao sentido ontológico<sup>1</sup> mais especificamente, Marx dá sentido ao trabalho na origem humana no livro *A Ideologia Alemã*, livro este que articula as principais categorias da dialética-marxista

Podemos distinguir o homem dos animais pela consciência, pela religião ou por qualquer coisa que se queira. Porém, o homem se diferencia propriamente dos animais a partir do momento em que começa a *produzir* seus meios de vida, passo este que se encontra condicionado por sua organização corporal. Ao produzir seus meios de vida, o homem produz indiretamente sua própria vida material. (Marx & Engels, 1974, p. 19, grifos do original)

A produção e aquisição da vida material vem unicamente do trabalho, porém, uns são proprietários dos meios de produção e outros são proprietários apenas da força de trabalho, tornando essa disputa um tanto quanto desleal. Os proprietários dos meios de produção na sociedade moderna a qual se caracteriza a partir do século XVI é a burguesia, que tem como principal objetivo trabalhar para acumular mais capital. Resta a classe trabalhadora que detém apenas a força de trabalho vender esta, para poder suprir suas necessidades existenciais.

Com isso pode-se conceber o Estado como poder central político e institucionalizado da classe burguesa na sociedade civil<sup>2</sup>, um campo de relações sociais entre os capitalistas na busca de acumular cada vez mais capital. As especificidades de cada da concepção de cada Estado sofrem variações de acordo com as necessidades e expectativas da sociedade civil em curso.

A concepção do Estado brasileiro em 1889, com Constituição em 1891, foi inspirado no modelo americano estadunidense, nasce para ser balizador da organização econômica capitalista que se instaurava à época, em uma sociedade dividida em classes: classe trabalhadora que possui apenas a sua força de trabalho e burguesia que são os donos do capital e dos meios de produção. As características de cada classe se definem pela sua participação na economia, na produção e apropriação do produto. O trabalhador é livre, mais os meios de produção são privados.

O Estado Brasileiro assim com qualquer outro dentro do sistema capitalista mundial tem suas especificidades, neste sistema cada estado nacional se constitui de maneira diferenciada, de acordo com a proposta burguesa para controle da sociedade civil.

[...] o Estado não tem existido eternamente. Houve sociedades que se organizaram sem ele, não tiveram a menor noção do Estado ou do seu poder. Ao chegar a certa fase de desenvolvimento econômico, que estava necessariamente ligada à divisão da sociedade em classes, essa divisão tornou o Estado uma necessidade (ENGELS, 2010, p. 218).

1 Ontológico é um adjetivo que define tudo que diz respeito à ontologia, ou seja, que investiga a natureza da realidade e da existência.

2 Para Marx e Engels (2009, p. 110), “A sociedade civil [do alemão *bürgerliche Gesellschaft*] abrange todo o intercâmbio material dos indivíduos, no interior de uma determinada fase de desenvolvimento das forças produtivas”, sendo, desse modo, a base material da sociedade e “o verdadeiro lar e teatro de toda a história”.

Neste sentido o Estado com regulador da sociedade se ocupa em organizar todos os percursos em que a classe trabalhadora venha trilhar, para que essa se mantenha alienada aos ditames do capitalismo, ditando assim as regras em vários âmbitos sociais como: educação, cultura, lazer, religião, entre outros.

[...] um produto da sociedade, quando esta chega a um determinado grau de desenvolvimento; é a confissão de que essa sociedade se enredou numa irremediável contradição com ela própria e está dividida por antagonismos irreconciliáveis que não consegue conjurar. Mas para que esses antagonismos, essas classes com interesses econômicos colidentes não se devorem e não consumam a sociedade numa luta estéril, faz-se necessário um poder colocado aparentemente por cima da sociedade, chamado a amortecer o choque e mantê-lo dentro dos limites da "ordem". Esse poder, nascido da sociedade, mas posto acima dela se distanciando cada vez mais, é o Estado (ENGELS, 2010, p. 213).

Mas no Brasil, antes da constituição de seu estado em 15 de novembro de 1889, através de Golpe Militar conduzido por Marechal Deodoro da Fonseca, o Brasil era colônia de Portugal desde 1500 onde o Brasil foi descoberto para o mundo<sup>3</sup>, a constituição da nossa sociedade teve aspectos de grande relevância em tempo cronológico e situação atual no cenário global. Para elucidar Sodré 1980 diz

(...) o Brasil surge para a história, começa a sua existência histórica, com o chamado «descobrimento», quando, no ocidente europeu, o feudalismo declinava com a Revolução Comercial e as grandes navegações oceânicas e definição do mercado mundial. Há, evidentemente, distância histórica enorme entre áreas dominadas pelo feudalismo e áreas dominadas pela comunidade primitiva, este sendo o nosso caso. (...) a existência de áreas territoriais brasileiras que vivem etapas diferentes. Em linguagem um pouco pretenciosa já se disse, do fenômeno, que se trata da contemporaneidade do não-coetâneo, isto é, da existência, ao mesmo tempo, de realidades sociais diferentes, mas no mesmo país ou colônia (SODRÉ, 1980, p. 134, 135).

Esses são alguns dos elementos que tornam a nossa sociedade cheia de particularidades que devem ser consideradas, e ainda ao se tratar de uma sociedade de classes com a constituição do Estado a burguesia que detém a propriedade privada não são os descendentes dos primeiros moradores das nossas terras que seriam os indígenas, e sim os colonizadores que se apossaram das terras brasileiras, e ainda os escravizaram.

Trata-se, portanto, e fundamentalmente, de uma sociedade transplantada: uns chegam para serem escravos; outros, para serem senhores, ou encontram condições para tal. Para os que chegam para serem escravos, importa pouco a tradição, o passado africano. Se os indígenas, como tem sido referido com frequência, sofreram destruição cultural, mesmo quando aldeados e «protegidos», essa destruição foi processo idílico, se comparado à destruição cultural sofrida pelo negro africano. O seu esforço para subsistir foi talvez menor do que o seu esforço para salvar elementos de sua cultura de origem. O

---

<sup>3</sup> Descoberta para o mundo refere-se, na historiografia luso-brasileira, à chegada da frota comandada por Pedro Álvares Cabral ao território denominado Ilha de Vera Cruz (terras que hoje compõem o território do Brasil), ocorrida no dia 22 de abril de 1500. Tal descoberta faz parte dos descobrimentos portugueses.

grau que havia atingido a cultura dos dominados explica, inclusive, o caráter ele suas lutas para se subtrair à servidão ou à escravização. Os indígenas refugiaram-se no interior, e a distância dos focos de colonização foi o seu meio de defesa. Quando lutaram, pretendiam apenas restabelecer, ali onde viviam, as condições vigentes na comunidade primitiva. Os negros africanos, ao se aquilombarern, pretendiam reconstruir as condições originárias, aquelas vigentes nas suas tribos ou «nações». As rebeliões da senzala jamais pretenderam destruir o regime vigente na colônia, substituindo-o. Nem tinham eles noção do que isso poderia representar. A liberdade, para eles, consistia em fugir ao cativoiro, buscando região afastada e aí se agrupando.

Este seja talvez o aspecto que mais fáceis de ser visto na sociedade brasileira, a miscigenação, a grande mistura de raças, culturas que encontramos em uma simples ida ao supermercado, nos ajuda a compreender a dimensão da diversidade cultural que existe em nosso país. Estamos inseridos em uma sociedade que a realidade resulta de processos desde a colonização. Porém, essa é uma discussão que já dura mais de 5 séculos.

### **3 | O ESTADO E AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS: CONCEITOS E DEBATES ATUAIS**

Marx apresenta alguns fundamentos de suma importância, como a sociedade civil na sua fundamentação e contradição; o Estado como entidade dependente da sociedade civil; Estado na sua essência opressor e impotente em resolver os problemas sociais; a natureza da emancipação humana e os limites da emancipação política e ainda a necessidade das revoluções.

Com a ajuda dos textos de Marx e ainda de Bezerra (2016) o que se pretende é obter subsídios teóricos e metodológicos, para compreensão do Estado de maneira ampliada, e não localizada. Dentro da perspectiva marxista, materialista histórica e dialética. Partindo destas leituras e da compreensão e apropriação de conceitos inerentes à complexidade do tema.

O estado na sua natureza é o ordenamento político e jurídico da sociedade, de acordo com as leituras de Bezerra (2016). Para melhor compreender é necessário extrair a origem social da ordem a que ele determina.

Nesta ordem de ideias, um ponto de grande importância precisa ser salientado. Certamente, não se deve esquecer que o Estado e a organização da sociedade não são, como assevera Marx (1995, p. 80), “do ponto de vista político”, duas coisas distintas. Em cada dinamismo particular por ela assumido, o Estado é o seu ordenamento. No plano mais geral, o que isso significa? Significa que ele é o complexo que tem a função de ser, a partir de um determinado contexto, a “ordem” que estabelece as condições apropriadamente reguladas para que haja a reprodução da sociedade erguida pela cisão histórica entre exploradores e explorados. Tendo sua gênese enraizada nos antagonismos reinantes no âmbito da sociedade, e *repousando* sobre eles, o Estado age sob diferentes configurações no sentido de manter acesa a plêiade que os sustentam, regulando-os para mantê-los nos limites da “ordem” (BEZERRA,



Na perspectiva marxista o estado é uma categoria apresentada nas relações inerentes à sociedade de classes, com propósito de mediar interesses antagônicos, porém, o estado não é neutro e coopera intrinsecamente com os interesses hegemônicos, e não da maioria. No caso do Estado na sociedade capitalista aos interesses da propriedade privada e para a obtenção de lucro através do trabalho da classe trabalhadora.

Nesse sentido o papel do estado na sociedade capitalista se configura em manter o equilíbrio entre a classe trabalhadora e os proprietários dos meios de produção, a fim de manter a ordem, ainda que de maneira desigual entre o trabalho exploratório e o lucro para o progresso da burguesia. Marx (2010), na introdução das Glosas comenta: "(...)em nenhum momento, a essência do Estado foi alterada; ele permaneceu sempre um instrumento de dominação do capital sobre o trabalho. Não pode existir "Estado proletário".

E ainda que a classe trabalhadora venha a ocupar cargos políticos e busque mediar os conflitos a favor dos trabalhadores, isso não se sustentaria, por que não existe a possibilidade de se obter o lucro, que é o que mantém o status da propriedade privada sem a exploração da força de trabalho, sendo o estado na sua base sustentada pela propriedade privada e para a sua manutenção.

O que não impede que alguns momentos históricos que haja a falsa ideia de que os trabalhadores estão sendo beneficiados por ações do estado. Os benefícios em sua maioria visam a manutenção do *status quo*, afim de evitar revoltas, trabalhadores como trabalhadores e propriedade privada como classe hegemônica, sendo assim uma hegemonia burguesa, que na leitura de Gramsci (1982), classe hegemônica na sociedade de classes é a detentora da disseminação de ideologia dominante através da cultura, cabe a classe trabalhadora organizar a contra hegemonia .

De acordo com Marx (2010) a organização da sociedade e o Estado não se distinguem, que na sua complexidade o estado modela e configura a sociedade, o que na economia capitalista resulta na sociedade de classes e para a sua manutenção. Com isso o estado tem uma autonomia relativa e não dissociada da economia para com isso promover a ascensão do capitalismo.

O Estado e a organização da sociedade não são, do ponto de vista político, duas coisas diferentes. O Estado é o ordenamento da sociedade. [...] repousa sobre essa contradição. Ele repousa sobre a contradição entre vida pública e privada, sobre a contradição entre os interesses gerais e os interesses particulares. (MARX, 2010 p. 20)

O Estado dentro do socialismo ocuparia uma categoria exclusiva da classe trabalhadora, caminhando para sua extinção já no âmbito de uma sociedade comunista.

Desde que a civilização se baseia na exploração de uma classe por outra, todo o seu desenvolvimento se opera numa constante contradição. Cada progresso na produção é, ao mesmo tempo, um retrocesso na condição da classe oprimida, isto é, da maioria. Cada benefício para uns é necessariamente

um prejuízo para outros; cada grau de emancipação conseguido por uma classe é um novo elemento de opressão para outra (ENGELS, 2010, p. 215).

O debate atual do Estado brasileiro em relação às políticas para classe trabalhadora, ultrapassa os limites do mínimo. E pode ser chamado de Estado máximo para o capital. Mézáros (2008), diz que: “(...) é necessário romper com a lógica do capital se quisermos contemplar a criação de uma alternativa educacional significativamente diferente”. Nesse sentido para podermos pensar em políticas educacionais que alcancem todas as camadas da sociedade é imprescindível pensar fora da caixa, ou seja fora da lógica discriminatória e excludente do capital. Mézáros, ainda reforça que:

A educação institucionalizada, especialmente nos últimos 150 anos, serviu – no seu todo – ao propósito de não só fornecer conhecimento e o pessoal necessário à máquina produtiva em expansão do sistema do capital, como também gerar e transmitir um quadro de valores que *legitima* os interesses dominantes, como se não pudesse haver nenhuma alternativa à gestão da sociedade, seja na forma “internalizada” (isto é, pelos indivíduos devidamente “educados” e aceitos) ou através de uma dominação estrutural e uma subordinação hierárquica e implacavelmente impostas. (MÉZÁROS, 2008, p. 35).

## **4 | A EDUCAÇÃO COMO UM SERVIÇO NÃO EXCLUSIVO DO ESTADO: ORIENTAÇÕES INTERNACIONAIS E PROJETOS NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO PÚBLICA NA ATUALIDADE**

O Estado na sua constituição e em seu ordenamento geral, adquire funções que deveriam ser sua exclusividade, através das leis por ele mesmo instituídas. Porém, e não por acaso essas leis são um tanto quanto frágeis em relação as suas responsabilidades.

Na sua totalidade as políticas não são públicas e sim, estatais. Estatais por que são feitas pelo Estado, e não são públicas, por que não atingem a todos. Ainda que, na Constituição Federal de 1988<sup>4</sup>, que orienta a criação de todas as leis em território brasileiro diga:

Art. 1º A República Federativa do Brasil, formada pela união indissolúvel dos Estados e Municípios e do Distrito Federal, constitui-se em Estado democrático de direito e tem como fundamentos:

- I - a soberania;
- II - a cidadania;
- III - a dignidade da pessoa humana;
- IV - os valores sociais do trabalho e da livre iniciativa;
- V - o pluralismo político.

---

4 A sétima Constituição brasileira é promulgada durante o governo José Sarney. A carta de 1988, denominada Constituição-Cidadã, define maior liberdade de direitos ao cidadão, reduzidos durante o regime militar, viabiliza a incorporação de emendas populares e mantém o status do Estado como república presidencialista (CONSTITUIÇÃO, 2001, p. 15)

Parágrafo único. Todo o poder emana do povo, que o exerce por meio de representantes eleitos ou diretamente, nos termos desta Constituição (BRASIL, 2002, p. 17 e 18).

Isso posto, o que se pode esperar é que as leis orientadas a partir da Constituição de 88 venham atender aos interesses de todos os cidadãos, ledo engano, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, na qual se baseia todas as leis e orientações na educação brasileira, já sofre intervenções diretas dos Organismos Internacionais<sup>5</sup> desde a sua elaboração que passam organizar a educação brasileira, segundo os interesses do capital.

A Lei de Diretrizes e Bases (Lei nº 9.394/96), finalmente aprovada pelo Congresso, resultou da iniciativa personalizada do senador Darcy Ribeiro e representou, para Florestan Fernandes (1991) uma dupla traição: fez uma síntese deturpada do longo processo de negociação do projeto negociado com a sociedade organizada e deu ao governo, que não tinha projeto de LDB, o que este necessitava. Coerentemente, então, como evidencia Saviani em minuciosa análise dos projetos de LDB em disputa, deveria ser uma LDB minimalista e, portanto, em consonância com a proposta de desregulamentação, de descentralização e de privatização e compatível com o “Estado Mínimo” (SAVIANI, 1997, p. 200, apud FRIGOTTO & CIAVATTA, 2003, p. 110).

Com isso é possível compreender que desde sua aprovação, a atual LDB, deixa brechas bem claras para que os Organismos Internacionais possam, sem dificuldades arbitrar os caminhos (descaminhos) da nossa educação. Para fortalecer e amarrar suas intenções, oferece financiamento através do Banco Mundial para tornar as ações pretendidas possíveis.

Com o passar dos anos as intervenções vem tomando proporções grandiosas. A criação de fundações sem fins lucrativos para cooperar com as pesquisas em educação, vem tomando cada vez mais espaço, acompanhe

Todos os currículos estaduais alinhados à BNCC

Este ano, todos os currículos estaduais foram alinhados à Base Nacional Comum Curricular, política que chega nas salas de aula em 2020 e que esclarece quais são as habilidades e os conhecimentos que todos os alunos têm o direito de aprender. Apoiamos todo o trabalho feito pela Undime, Consed, Movimento pela Base e Movimento Colabora, que foi fundamental para celebrarmos essa conquista hoje (LEMANN, 2019).

Trata-se de uma notícia no site da Fundação Lemann<sup>6</sup>, comemorando uma *conquista* de uma Base Nacional Comum Curricular, mínima, restritiva e que vai ser a base da educação

5 Entende-se por organizações ou organismos internacionais as instituições internacionais que agregam em si ações de vários países sob um objetivo ou bem comum. Elas atuam, desse modo, a partir de diversas causas ou missões, sendo essas abrangentes ou específicas, a exemplo da ONU (Organização das Nações Unidas), do FMI (Fundo Monetário Internacional) e várias outras.

6 A Fundação Lemann é uma organização sem fins lucrativos brasileira criada em 2002 pelo empresário Jorge Paulo Lemann. A entidade é atuante na área da educação no Brasil. A instituição realiza uma série de ações voltadas à inovação, gestão, políticas educacionais e à formação de uma rede de jovens talentos. [https://pt.wikipedia.org/wiki/Fundação\\_Lemann](https://pt.wikipedia.org/wiki/Fundação_Lemann). Acesso em 14/dez/2019.

da classe trabalhadora que frequenta as escolas públicas do nosso país, a maneira com que a BNCC foi construída certamente renderiam muitas páginas as quais não comporta este artigo, mas, o que certamente podemos abstrair desta notícia, é que desde a LDB 9394/96, às mais atuais mudanças no cenário educacional, o Estado Brasileiro entregou a chave da educação para que os Organismo Internacionais pudessem abrir as portas que forem necessárias para alimentar as necessidade do mercado. Transformando a educação oferecida pelo Estado como mercadoria.

A partir de 1980, com o início dos empréstimos para ajustamento estrutural e suas inúmeras condicionalidades, o Banco Mundial ampliou e diversificou imensamente as suas áreas de incidência. Para além dos setores tradicionais de infraestrutura, energia e transporte, a sua atuação passou a abranger também política econômica, educação, saúde, habitação, meio ambiente, administração pública, desenvolvimento urbano e rural, políticas fundiárias e reconstrução nacional pós-conflito (PEREREIRA & PONKO, 2015, p.13).

Com a interferência do Banco Mundial na educação iniciam as mudanças na educação brasileira que vão de acordo com o um planejamento *mundializado* da educação, com uma série de eventos educacionais internacionais que organizavam regras a serem cumpridas de acordo com a demanda de cada país, um deles é o Consenso de Washington na educação: Banco Mundial e Fundo Monetário Internacional (FMI) – diagnósticos e recomendações para os rumos da educação, Gentili define como

“Uma retórica e um núcleo de propostas comuns orienta as políticas de ajuste implementadas na esfera educacional, o qual não expressa outra coisa senão a particularidade que assume o Consenso de Washington numa área prioritária da reforma social impulsionada pelo neoliberalismo. De fato, podemos dizer que esse conjunto de discursos, ideias e propostas sintetiza o que poderia ser definido como a forma neoliberal de pensar e delinear a reforma educacional na América Latina dos anos noventa (GENTILI, 1998, p. 16).”

E ainda a Declaração de Jomtien, também chamada de “Declaração Mundial de Educação para Todos”, que foi decisiva para aprovação do Projeto da nova LDB, atribui a cada pessoa a condição para satisfazer as suas necessidades básicas, tornando a educação meritocrática

[...] cada pessoa – criança, jovem ou adulto – deve estar em condições de aproveitar as oportunidades educativas voltadas para satisfazer suas necessidades básicas de aprendizagem. Essas necessidades compreendem tanto os instrumentos essenciais para a aprendizagem (como a leitura e a escrita, a expressão oral, o cálculo, a solução de problemas), quanto os conteúdos básicos da aprendizagem (como conhecimentos, habilidades, valores e atitudes), necessários para que os seres humanos possam sobreviver, desenvolver plenamente suas potencialidades, viver e trabalhar com dignidade, participar plenamente do desenvolvimento, melhorar a qualidade de vida, tomar decisões fundamentadas e continuar aprendendo. (UNESCO, 1990, artigo 1, p. 2)

Os governos que adotaram esses projetos não apenas foram incapazes de

assegurar a qualidade e quantidade, como, ainda, eles são estruturalmente inaptos para combinar essas duas dinâmicas dentro da esfera pública. Expansão dos serviços educacionais é um objetivo já conquistado por todos os países da América Latina, sendo os índices de exclusão e de marginalidade educacional uma expressão clara da falta de eficiência. A possibilidade de combinar qualidade e quantidade com critérios igualitários e universais é uma falsa promessa dos Estados interventores e populistas.

As orientações neoliberais que a educação sofre com uma caracterização mercadológica, no sentido primeiro de ser tratado como mercadoria. Buscando dentro da educação algumas características como: eficiência, eficácia e produtividade. Nesse sentido as Avaliações em Larga Escala foram decisivas para que essas características se tornassem metas a serem atingidas. A educação passa a ser pensada como um bem submetido às regras diferenciais da competição, com isso a desresponsabilização do Estado e culpabilização do indivíduo pelos próprios resultados, meritocracia.

“A educação, pensada como “capital humano” individual, deve ser um assunto que compete pura e exclusivamente à esfera das decisões e escolhas privadas que cada um precisa assumir, com o objetivo de melhorar sua posição relativa nos mercados. Sendo a educação uma inversão cujo retorno imediato é fundamentalmente individual, a transferência, para o Estado converte numa instância inoperante e faz o indivíduo irresponsável e incompetente uma das causas mais evidentes da crise (GENTILI, 1998, p. 21-22).”

Com isso o Estado passa a ter seu papel educacional redefinido, e nessa nova perspectiva quem deve ser consultado, se se pretende encontrar uma solução para os problemas que a escola enfrenta atualmente? Os *experts*, os homens de negócio!

“O sistema educacional deve converter-se, ele mesmo, num mercado. Assim, devem ser consultados aqueles que melhor entendem do mercado, para ajudarem a sair da improdutividade e da ineficiência que caracteriza as práticas escolares e que regulam a lógica cotidiana das instituições educacionais, em todos os níveis (GENTILI, 1998, p. 25).”

Nesse sentido Bresser Pereira <sup>7</sup> teve papel importante estando a frente de várias reformas Estado que sendo ele, era o lema dos anos 90, que consistia em

Reconstrução do Estado significa: recuperação da popança e superação da crise fiscal; redefinição das formas de intervenção no econômico e no social através da contratação de organizações públicas não-estatais para executar os serviços de educação, saúde e cultura; e reforma da administração pública com a implantação de uma administração pública gerencial. Reforma que significa transitar de um Estado que promove diretamente o desenvolvimento econômico e social para um Estado que atue como regulador e facilitador ou financiador a fundo perdido desse desenvolvimento (BRESSER, 1998 p. 58).

---

7 Luiz Carlos Bresser-Pereira (São Paulo, 30 de junho de 1934) é um economista, cientista político, cientista social, administrador de empresas e advogado brasileiro. É professor da Fundação Getúlio Vargas em São Paulo, desde 1959, e edita a Revista de Economia Política desde 1981. Foi ministro da Fazenda do Brasil (1987) e, nessa condição, propôs uma solução geral para a grande crise da dívida externa dos anos 1980 na qual se baseou o Plano Brady, que resolveu a grande crise da dívida externa dos anos 809 ([https://pt.wikipedia.org/wiki/Bresser\\_Pereira](https://pt.wikipedia.org/wiki/Bresser_Pereira) acesso em 14/dez/2019).

O processo de privatização na educação pública não se restringe apenas a diminuição de investimento governamental na área educacional, faz parte de um processo mais amplo de reestruturação da vida econômica, política, jurídica e cultural das sociedades capitalistas contemporâneas, está associada à privatização de outras atividades produtivas ou sociais, mas nem sempre com os mesmos contornos.

A rigor, compreender como a escola se privatiza pressupõe superar as imitações de reduzir o processo privatizador a um simples mecanismo de compra-venda, requisito fundamental para reconhecer que, embora as instituições escolares públicas não estejam sendo vendidas, o sistema educacional de privatiza, beneficiando a poucos e prejudicando a muitos (GENTILI, 1998, p. 74).

Nos últimos anos tem se intensificado o projeto neoliberal da educação, a PEC 241 (Proposta de Emenda à Constituição), que congela as despesas do Governo Federal, com cifras corrigidas pela inflação, por até 20 anos, com educação e saúde. Partindo dessa premissa de contenção de gastos o que se pode esperar de um Estado máximo para o capital que não investe em educação pública de qualidade é cada vez mais uma escola dual, a escola do pensar e a escola do fazer.

## 5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das análises feitas para esse estudo, o que faz o homem é o trabalho, e não natureza, a essência do homem é o próprio trabalho humano. Que o processo educativo deve estar alicerçado no entendimento de que o homem se humaniza por meio do processo de trabalho, sendo o trabalho um dever de todos e não de alguns.

Ora, se a sobrevivência do homem é produzida por seus atos, produto do seu trabalho, e ele não nasce sabendo produzir tais atos para sua própria existência humana, essas características necessitam ser apreendidas. Logo o homem necessita ser educado para o trabalho. Esse é, portanto, o ponto ontológico e histórico que fundamenta a relação entre o homem, trabalho e educação (GRAMSCI, 1988).

Sendo assim, os homens primitivos aprendiam a trabalhar trabalhando, transformando a natureza, relacionando-se com outros homens e produzindo coletivamente a existência de determinado grupo, que foi de chamado por Marx e Engels (1998) de “comunismo primitivo”. Nesse contexto, os conhecimentos eram repassados de geração a geração, sem a preocupação de acumular sobras.

Saviani (2006) comenta sobre o adágio: ninguém pode viver sem trabalhar. Contudo, com a divisão do trabalho e a apropriação privada da terra surgiu a divisão de classes: os proprietários e os não-proprietários. Dessa forma, aos que controlavam a terra era possível viver do trabalho alheio, e os que trabalham a terra assumem a obrigação de manterem a si e ao patrão.

Essa divisão de classe teve efeito também na educação, que se dividiu em duas

modalidades: a educação para a classe proprietária e outra para a classe de serviços. A educação para a classe proprietária se ocupava de atividades intelectuais relacionadas à arte da palavra. Já a para classe dos servos educava para compreender os processos de trabalho (FRIGOTTO, 2012).

Em seus Escritos Políticos, Gramsci enfatiza a necessidade de uma escola desinteressada

[...] Uma escola na qual seja dada à criança a possibilidade de ter uma formação, de tornar-se homem, de adquirir aqueles critérios gerais que servem para o desenvolvimento do caráter. Em suma uma escola humanista, tal como a entendiam os antigos e, mais recentemente, os homens do Renascimento. (2004, p. 75)

Essa é a escola única defendida por Gramsci em seus escritos como militante, tendo o trabalho como princípio educativo. Porém, a realidade que nos deparamos não condiz com a educação dos filósofos, do início do século XX, que já disseminavam a ideia de que o conhecimento é libertador, depois de um século a sociedade capitalista trabalhou incansavelmente para impedir a liberdade do trabalhador em todos os seus aspectos, contudo derrubar a sociedade capitalista deve ser sempre a meta a ser alcançada pelos trabalhadores.

## REFERÊNCIAS

BIZERRA, Fernando Araujo. **Estado e capital: uma coexistência necessária**. 1ª Edição. Maceió: Coletivo Veredas, 2016.

BRESSER, Luis Carlos Pereira. **A reforma do estado dos anos 90: lógica e mecanismos de controle**. Revista Lua Nova n°.45 São Paulo, 1998.

BRASIL, [Constituição (1988)]. Constituição da Republica Fererativa do Brasil, 1988/Org.: Iracema Almeida Valverde, Carlos Sampaio, Dilene da Paz Gomes e Rosanie Martins da Veiga. 2ª Edição. Rio de Janeiro: Expressão e Cultura, 2002.

FREDERICH, Engels. **A origem da família, da propriedade privada e do Estado**. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

FRIGOTTO, Gaudêncio & CIAVATTA, Maria. **Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado**. Volume 24, nº82, 2003.

GENTILI, Pablo. **A falsificação do Consenso**. 2ª Edição. São Paulo: Vozes, 1998.

GRAMSCI, Antonio. **Os Intelectuais e a Organização da Cultura**. 4ª Edição. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

\_\_\_\_\_. **Escritos políticos. v. 1**. Trad. Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

LAPA, José Roberto do Amaral. **Modos de produção e realidade brasileira**. Petrópolis: Vozes, 1980.

NETTO, José Paulo (Org). **Curso Livre Marx – Engels: A Criação Destruidora**. São Paulo: Carta Maior, 2015.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

MARX, Karl. **Para a Questão Judaica**. Trad.: José Barata Moura. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

\_\_\_\_\_. **Glosas Críticas Marginais ao Artigo “O rei da Prússia e a reforma social” de um prussiano**. Trad.: Ivo Tonet. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

MÉSZÁROS, István. **Educação para Além do Capital**. 2ª Edição. São Paulo: Boitempo, 2010.

ORGANIZAÇÕES DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E CULTURA - **Unesco**. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos** (Conferência de Jomtien). Tailândia: Unesco, 1990. Disponível em: [www.unesco.org.br/publicação/doc-internacionais](http://www.unesco.org.br/publicação/doc-internacionais). Acesso em: 10.dez. 2019.

PEREIRA, João Márcio Mendes; PRONKO, Marcela (org.) **A demolição de direitos: um exame das políticas do Banco Mundial para a educação e a saúde (1980-2013)**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 2014.

[https://pt.wikipedia.org/wiki/Bresser\\_Pereira](https://pt.wikipedia.org/wiki/Bresser_Pereira) acesso. Acesso em: 14/dez/2019.

<https://fundacaolemann.org.br/noticias/quemtransformou-9-momentos-de-2019>. Acesso em: 14/dez/2019.



# CAPÍTULO 2

## O EMPENHO PELA INCLUSÃO ATRAVÉS DE PRÁTICAS DISRUPTIVAS DA GESTÃO UNIVERSITÁRIA

Data de aceite: 04/07/2022

Data de submissão: 18/05/2022

### Mariana Pinkoski de Souza

Doutoranda em Educação pela Universidade La Salle, Canoas/RS. Bolsista Capes/ Prosuc. Integrante do grupo de pesquisa Gestão Educacional nos diferentes contextos. Mestre em Reabilitação e Inclusão  
<https://orcid.org/0000-0002-0044-7879>

### Paulo Fossatti

Doutor em Educação. Reitor da Universidade La Salle, Canoas/RS e docente do PPG Educação desta universidade. Líder do grupo de pesquisa Gestão Educacional nos diferentes contextos  
<http://orcid.org/0000-0002-9767-5674>

### Hildegard Susana Jung

Doutora em Educação. Coordenadora do PPG em Educação da Universidade La Salle, Canoas/RS. Vice- Líder do grupo de pesquisa Gestão Educacional nos diferentes contextos  
<https://orcid.org/0000-0001-5871-3060>

**RESUMO:** A gestão universitária na atualidade, em seus contextos multiculturais, empreendedores e engajados a favor das diferenças e da diversidade, evidencia e percebe uma realidade emergente que é promover práticas disruptivas na direção da inclusão universitária. Todos os indivíduos que frequentam a universidade, como professores, alunos e funcionários com singularidades e características

específicas, buscam reciprocidade, acessibilidade e principalmente amparo e receptividade. Nesta perspectiva, o objetivo desta pesquisa é evidenciar práticas disruptivas da gestão universitária comprometida com a inclusão. Este estudo apresenta o delineamento qualitativo e consiste em um recorte de pesquisa, caracterizada por um estudo de caso, por meio de questionário online, destinado à coordenação do Núcleo de atendimento ao estudante de uma instituição superior comunitária do Sul do Brasil, bem como uma revisão de literatura acerca da temática abordada. Os resultados preliminares sinalizam que há uma legislação que garante a inclusão, mas que mais ações precisam ser realizadas para o acolhimento. A cultura da inclusão ainda é um desafio. Práticas disruptivas devem ser instauradas e desenvolvidas nas universidades a favor de pessoas consideradas diferentes para inaugurar um ensino superior que caminha a favor da inclusão e reciprocidade nas relações.

**PALAVRAS-CHAVE:** Gestão universitária; Inclusão; Práticas Disruptivas.

### THE COMMITMENT TO INCLUSION THROUGH DISRUPTIVE PRACTICES IN UNIVERSITY MANAGEMENT

**ABSTRACT:** Current university management, in its multicultural, entrepreneurial contexts and committed in favor of differences and diversity, highlights and perceives an emerging reality that is to promote disruptive practices towards university inclusion. All individuals who attend the university, such as professors, students and employees with specific singularities and characteristics, seek

reciprocity, accessibility and mainly support and receptivity. In this perspective, the aim of this research is to highlight disruptive practices of university management committed to inclusion. This study presents a qualitative design and consists of a research cut, characterized by a case study, through an online questionnaire, intended for the coordination of the Student Service Center of a community higher institution in the South of Brazil, as well as a review of literature on the topic addressed. Preliminary results indicate that there is a legislation that guarantees the inclusion, but that more actions need to be carried out for reception. The culture of inclusion is still a challenge. Disruptive practices must be introduced and developed in universities in favor of people considered different to inaugurate a higher education that moves in favor of inclusion and reciprocity in relationships.

**KEYWORDS:** University management; Inclusion; Disruptive Practices.

## INTRODUÇÃO

O desassossego e empenho na busca pela inclusão de pessoas com deficiência e consideradas pela sociedade como diferentes no ensino superior é uma discussão válida já que a democratização das instituições deve estar em uma escala primordial para o avanço de uma comunidade e sociedade pluralista.

A atividade estudantil e laboral apresenta-se como parte fundamental na vida do ser humano, mas o tema pouco é discutido quando se trata do aluno, dos docentes e dos funcionários que são considerados diferentes diante a sociedade no ensino superior. A mudança de paradigmas antigos é fundamental para a inclusão de indivíduos nas universidades, já que a sociedade brasileira é fundada com base no princípio ético da equidade, assegurando direitos iguais ao processo educacional e trabalhista. O conceito de inclusão, não significa apenas inserir a pessoa com limitações ou dificuldades dentro do sistema de ensino superior, mas implica preparar esse ambiente para recebê-la (CARDOSO, 2016).

De acordo com Fossatti, Souza e Jung (2017), e Freitas, Fossatti e Kortmann (2017), existem muitas barreiras para serem eliminadas. Apesar de a consciência social ter avançado em relação aos direitos à inclusão, a gestão universitária necessita alcançar uma cultura educacional inclusiva, em que a universidade não abra somente as portas, mas promova ações de acessibilidade e inclusão. Neste contexto de modificações constantes, a gestão universitária não deve fixar-se a padrões, nem a um sistema anacrônico, ou seja, ancorado em um modelo singular, não atendendo às necessidades de uma realidade alarmante referente às demandas em busca da inclusão de forma disruptiva.

É apresentado neste estudo, um recorte de pesquisa realizada em uma universidade comunitária, que investigou como uma universidade brasileira acolhe o estudante considerado pela sociedade como diferente. Este estudo apresenta o delineamento qualitativo e se caracteriza por um estudo de caso, que buscou dados por meio de questionário online (Google Forms), destinado à coordenação do Núcleo de atendimento ao estudante de uma instituição superior comunitária do Sul do Brasil.

A metodologia utilizada é amparada por Bardin (2012), onde permite-se que o foco de estudo vá se construindo e ajustando ao longo do processo analisado, a partir de três passos essenciais: 1) a pré-análise do contexto; 2) a exploração do material que será utilizado; 3) o tratamento de todos resultados, a inferência e a interpretação”. Para Yazan (2016), o estudo de caso pode ser ordenado em construções filosóficas sob a ótica da realidade individual e humana que permeia em mundos distintos como os sociais e culturais, mas que se complementam.

Além deste recorte de pesquisa, para a elaboração do referencial teórico, procedemos a uma revisão da literatura disponível nas bases de dados (Google Scholar; SciELO; Banco de Teses e Dissertações Capes e Capes periódicos). A pesquisa bibliográfica de acordo com Gil (2008) é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos buscando os estudos publicados acerca da temática pretendida.

Como problema de pesquisa, a questão é: Quais são as práticas disruptivas que a gestão universitária realiza a favor da inclusão, bem como se estas práticas existem? Como objetivo iremos evidenciar práticas disruptivas da gestão universitária comprometida com a inclusão. Após a introdução deste estudo, será apresentado o referencial teórico, seguido dos resultados parciais e, por fim, as considerações finais.

## REFERENCIAL TEÓRICO

As Instituições de Ensino Superior (IES) no Brasil realizaram, com o passar dos anos, evoluções formais para o acesso da pessoa com deficiência (PCD) e as pessoas consideradas diferentes pela sociedade. O ingresso no ensino superior, a permanência e as oportunidades no mercado de trabalho, por grupos denominados “minorias” encontra-se nos dados do INEP com os percentuais mais baixos do Censo da Educação Superior (BRASIL, 2019). O termo minorias diz respeito aos grupos submetidos a processos de estigmatização e discriminação que derivam em formas de desigualdade e exclusão. Dentre esses grupos, os negros, os indígenas, os homossexuais, os imigrantes, as mulheres, com diferentes etnias, as pessoas com deficiência, os idosos, os obesos, os sem-teto, dentre outros grupos advindos do cenário das políticas econômicas neoliberais agentes de desigualdades.

No caso específico da efetivação de ações políticas que viabilizassem o acesso ao Ensino Superior, por parte do governo federal, foi somente a partir do século XX que se oficializam ações afirmativas pontuais para reparação de desigualdades estruturais, através da criação das denominadas cotas para a população comprovadamente de baixa renda.

Segundo Schneider (2017), com o aumento de ingressos de PCD nas instituições iniciaram ações com foco na inclusão, um exemplo é a criação do Programa Incluir vinculado

às Secretarias de Ensino Superior (SESu) e Secretaria de Educação Especial (SEESP) do Ministério da Educação (MEC). Especificamente no Ensino Superior, somente no ano de 2004, o decreto 5.296 regulamenta critérios básicos para a promoção da acessibilidade das PCD ou com mobilidade reduzida (BRASIL, 2004).

A população negra e indígena passa a ter o cumprimento de suas reivindicações de acesso ao Ensino Superior a partir dos anos 2000, e em 2012, através da Lei nº 12.711/2012 (BRASIL, 2012), conquistam a reserva de vagas para o ingresso nas Universidades Federais brasileiras e para as PCD esta Lei é alterada em 2016 para contemplar a totalidade das instituições federais, através da Lei nº 13.409/2016 (BRASIL, 2016). A lei 13.146 (BRASIL, 2015) estabelece atendimento prioritário e dá ênfase às políticas públicas nas áreas da educação para as pessoas com deficiência, reservando 10% de vagas nos processos seletivos de curso de ensino superior, técnico e tecnológico.

A partir da década de 90, o sistema educacional fica legalmente amparado no discurso inclusivo, nos princípios democráticos, porém os instrumentos legais isolados não garantem práticas inclusivas nas universidades (TOMELIN, 2018).

É fundamental lembrar que a diversidade populacional universitária não se detém somente nas pessoas com deficiência, mas em todos indivíduos que de alguma forma sentem-se diferentes, discriminados ou que precisam de apoio educacional e/ou institucional. Pessoas obesas, de etnias diferentes, religiões diferentes, diferentes opções sexuais e de identidade de gênero, diferentes raças, pessoas sem diagnóstico definido, pessoas com dificuldade de aprendizado, entre tantas outras.

Na visão de Barbosa (2009), são grandes os desafios num mundo cada vez mais multicultural, no entanto, identificamos esse multiculturalismo como real e essencial sustentáculo da integração social e democrática, tendo consciência e respeito pela diversidade, em particular dentro da universidade.

A universidade deve considerar como seu dever a função social no sentido de que as pessoas consideradas diferentes pela sociedade, deixem de ser representadas pelas categorias de ineficiência, de desvio, do atípico e de improdutivo, e a eles sejam assegurados os direitos à equidade de oportunidades no ensino superior. O princípio da educação inclusiva requer das instituições que atendam cada indivíduo de acordo com as suas especificidades, levando em conta as trajetórias escolares e laborais, as histórias de vida, as dificuldades e os meios de ajuda.

As instituições de ensino superior têm um papel fundamental no processo de garantia de direitos, por isso o comprometimento da gestão com ações e práticas disruptivas, em universidades comunitárias, é muito relevante para mudar cenários estagnados no tempo. A disrupção pode ser interpretada como uma interrupção do curso normal de um processo. As práticas disruptivas modificam o que já está constituído, assim como ideias e conceitos, causando uma ruptura em um modelo, padrão, protótipo ou exemplo (BECKETT, 2017). A gestão universitária atual deve estar atenta às práticas disruptivas, de acordo

com Colombo (2014), ultrapassando o conceito de administrar, já que é necessário prover recursos e incentivar a interação entre os profissionais e estudantes. A gestão universitária democrática e inclusiva também possui o objetivo de promoção da formação humana e da consciência social.

A gestão e a inclusão caminham juntas quando há o respeito e acolhimento de todos indivíduos, já que um sistema educacional inclusivo busca enfrentar a fragmentação interna que pode existir e promove a articulação e união em diferentes ações. A universidade deve unir a tríplice função de ensino, pesquisa e extensão, com uma quarta função que as qualifica e promove, a gestão universitária, ou seja, os resultados significativos só serão alcançados com o comprometimento de gestores para uma mudança paradigmática da comunidade acadêmica de forma transversal e continuada. Os gestores universitários facilitam a intermediação de discussões e empreendimentos de modo a assegurar que todos indivíduos sejam considerados em sua inteireza, não se sentindo integrante, mas sim parte do todo.

A tarefa de inclusão passa a ser vista como objeto da gestão comprometida, em suas diferentes escalas de hierarquia, já que a universidade que quebra paradigmas está desenvolvendo e oportunizando práticas disruptivas a favor da equidade (OLIVEIRA, 2010). Para Beckett (2017) as práticas disruptivas modificam o que já está constituído, assim como ideias e conceitos, causando uma ruptura em um modelo, padrão, protótipo ou exemplo.

A seguir apresentamos os resultados parciais do recorte do estudo de caso em uma universidade comunitária do Sul do Brasil, bem como outras práticas que são realizadas ou que possuem uma intenção de realização em busca da inclusão de PCD ou consideradas diferentes pela sociedade.

## **RESULTADOS PARCIAIS**

Os resultados referentes ao estudo de caso com a coordenadora do Núcleo de Atendimento ao estudante (NAE) de uma instituição superior comunitária do Sul do Brasil, quando questionada quanto ao acolhimento, a mesma respondeu que o acolhimento é igual para todos. Em relação aos imigrantes, a universidade proporciona um trabalho ofertado pelo curso de Letras, que são oficinas de Português para imigrantes, com instrumentalização para a comunidade e oportunizar o ingresso para o mercado de trabalho.

Ao questionarmos se existe acolhimento especial para transgêneros, a coordenadora do NAE respondeu que há o direito da troca do nome social, quando o aluno comparece para efetuar a matrícula, ou ele já é aluno e quer mudar a situação na universidade. Além disso profissionais da psicologia e psicopedagogia atendem o (a) aluno(a) e a família, realizando a escuta, compreendendo as especificidades de todos. Sempre a Coordenação do curso é chamada para apoiar todos alunos (as), após repassar para o colegiado e

auxiliar nas escolhas das disciplinas para a adaptação. O NAE atende diferentes indivíduos que precisam de ajuda, como pessoas vulneráveis e mulheres que sofrem abuso, para o atendimento das mulheres existe um serviço chamado atendimento psicossocial. Além destes casos, existem casos de bullying, onde são promovidas palestras para esta problemática e outras, advindas das discriminações e o NAE está sempre aberto para atender todos estudantes, independente do que necessitam, com empoderamento, com auxílio na escolha de curso sob orientação profissional com estagiárias da psicologia, com questões emocionais, entre outras questões.

De acordo com Souza (2016) a educação em união com a gestão está imbricada no processo de transformação social e tem como compromisso além da inserção de políticas de ações afirmativas, no intuito de abarcar as desigualdades históricas para que estas disparidades sejam evidenciadas como parte do processo de conhecimento e para equidade no tratamento dos alunos e redemocratização das instituições.

Tratando-se também do ingresso no mercado de trabalho, para Oliveira (2009) uma instituição inclusiva é aquela que implica treinamentos, palestras de conscientização e educação, oficinas sobre as diferenças e a diversidade para todos os funcionários e alunos, com a intenção de melhorar as relações e processos que vão além da inserção de funcionários e professores considerados diferentes pela sociedade.

Os processos de inserção e posteriormente inclusão de todos alunos diferentes dependem muito do acolhimento da universidade, com ambientes sociais acessíveis, profissionais capacitados e principalmente pelas relações interpessoais sem preconceito.

Para Tomelin (2018), o apoio interdisciplinar nos processos universitários, facilita a vivência de todos indivíduos com distintas especificidades, pois além das políticas públicas instituídas e que devem ser cumpridas, a sensibilidade do contato social, geram resultados benéficos e estimulantes, que podem ser estimulados pela gestão universitária. Diante do resultados preliminares consideramos que práticas disruptivas são bem vindas no ensino superior para a inauguração de um novo tempo onde a gestão seja comprometida com a inclusão educacional, no contexto pedagógico e laboral.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Os processos de inserção e posteriormente inclusão de todos alunos, funcionários e docentes considerados diferentes pela sociedade dependem muito do acolhimento da universidade, com ambientes sociais acessíveis, profissionais capacitados e principalmente pelas relações interpessoais sem preconceito. Estimulados por uma gestão universitária que atua interdisciplinarmente, com práticas disruptivas, como palestras de conscientização, oficinas, apoio educacional e psicológico, programas inclusivos, profissionais capacitados para apoio e instruções de voz ativa e liberdade para todos indivíduos.

Os resultados demonstram que existem legislações para a inclusão, que são

fundamentais para a inserção no ensino superior, mas são necessárias ações que quebrem a hegemonia e busquem equidade em todas dimensões da vida. Práticas disruptivas devem ser instauradas nas universidades a favor de pessoas consideradas diferentes para inaugurar um ensino superior que caminha a favor da inclusão.

## REFERÊNCIAS

BARBOSA, Frederico Kauffmann. **Professores com deficiência física no ensino superior: estudo de trajetórias escolares.** Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Humanidades e Direito, Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2009.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo.** Lisboa: Edições 70, 2012.

BECKETT, Samuel. **A case for disruptive innovation in education.** In: MAGA NA, Sonny. *Disruptive classroom technologies: A framework for innovation in education.* London: Corwin Press, 2017.

BRASIL. **Decreto Nº 5.296 de 2 de Dezembro de 2004.** Regulamenta as Leis nos 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências, Brasília, 2004b. Disponível em: <https://bit.ly/3m7rxRo>. Acesso em: 22 out. 2021.

BRASIL. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep).** Manual de preenchimento do Censo da Educação Superior 2019: módulo curso. Brasília, 2019.

BRASIL. **Lei Nº 12.711, de 29 de Agosto de 2012.** Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências, Brasília, 2012a. Disponível em: <https://bit.ly/3jus1PS>. Acesso em: 23 out. 2021.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União, 2015a. Disponível em: <https://bit.ly/3Dfg493>. Acesso em: 26 ago. 2021.

BRASIL. **Lei Nº 13.409, de 28 de Dezembro de 2016.** Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino, Brasília, 2016. Disponível em: <https://bit.ly/3vFZ209>. Acesso em: 23 out. 2021.

BUENO, Belmira Oliveira; SARTI, Flavia Medeiros; ARNOLDI, Eliana Scaravelli. Contribuições da etnografia educacional para o estudo de minorias/maiorias. **Pedagogia y Saberes**, n. 49, p. 151.163-151.163, 2018.

CARDOSO, L. M. G. **Pessoas com deficiência e inclusão no mercado de trabalho: um estudo sobre lei de cotas, conflitos e cont (r) atos.** Dissertação (Mestrado em Ciência Política). UnB. 2016.

COLOMBO, Sonia Simões. **Gestão universitária: os caminhos para a excelência.** Porto Alegre: Penso, 2014.

FOSSATTI, Paulo; JUNG, Hildegard Susana. Educação superior no Brasil: a resistência da filantropia para garantir o acesso universal à universidade. **Revista Internacional de Educação Superior**, v. 3, n. 2, pág. 437-447, 2017.

FREITAS, Simone Van Der Halen; FOSSATTI, Paulo; KORTMANN, Gilca Maria Lucena. **Inclusão de pessoas com deficiência (PCD) na educação superior: um olhar a partir das políticas de inclusão**. 2017.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2008.

OLIVEIRA, Elaine Roberta de et al. **Ações de Inclusão de funcionários com deficiência em empresas de diferentes ramos de atividades**. Tese. 2009.

OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro. **Gestão educacional: novos olhares, novas abordagens**. Editora Vozes Limitada, 2010.

SCHNEIDER, Tais; MESSA Dos Santos, Roberta. Inclusão no ensino superior: atendimento do núcleo de inclusão e acessibilidade da unipampa campus Alegrete. **Anais do Salão Internacional de Ensino, Pesquisa e Extensão**, v. 9, n. 1, 2017.

SOUZA, Mariana Pinkoski de; TIMM, Edgar Zanini; GARIN, Norberto da Cunha. **Ações inclusivas na academia: professores universitários com deficiência**. Editora Universitária Metodista. São Paulo, 2016.

TOMELIN, K. N. et al. **Educação inclusiva no ensino superior: desafios e experiências de um núcleo de apoio discente e docente**. Revista Psicopedagogia, v. 35, n. 106, p. 94-103, 2018. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psicoped/v35n106/11.pdf>. Acesso em: 2 ago. 2019.

YAZAN, B. et al. **Três abordagens do método de estudo de caso em educação: Yin, Merriam e Stake**. Meta: Avaliação, v. 8, n. 22, p. 149-182, 2016. Disponível em: <http://revistas.cesgranrio.org.br/index.php/metaavaliacao/article/view/1038>. Acesso em 4 ago. 2019.



## EDUCAÇÃO DO CAMPO: REFLEXÕES E DESAFIOS VIVENCIADOS PELOS PROFESSORES DOS CEIERS NO NOROESTE CAPIXABA

Data de aceite: 04/07/2022

**José Pacheco de Jesus**

EEEFM “Wallace Castello Dutra” – São Mateus/  
ES – Rede Pública Estadual de Ensino do  
Estado do Espírito Santo (RPEE/ES). BRASIL.  
Mestre em Educação pela Universidade  
Federal do ES (UFES)

**RESUMO:** Este estudo apresenta as reflexões sobre as potencialidades e os desafios vivenciados pelos profissionais do ensino, nas comunidades camponesas do Noroeste do Estado do Espírito Santo (ES), em Cursos da Educação Profissional Técnica Integrada ao Ensino Médio (CEPTIEM) ofertado pelos Centros Estaduais Integrados de Educação Rural (CEIERS). Os dados emergem de uma Tese de Doutorado sobre Educação do Campo: a formação dos professores e a sua práxis pedagógica nos CEPTIEM dos CEIERS, no noroeste capixaba. Aqui o objetivo é: Evidenciar os níveis da formação acadêmica dos professores e o que eles identificam, na práxis pedagógicas dos CEIERS, como suas potencialidades e os desafios vivenciados nos CEPTIEM para efetivar a Educação do Campo (EC). No intuito de atingir tal propósito o problema é: quais são as suas potencialidades e os desafios vivenciados pelos professores nos CEPTIEM que, no contexto dos CEIERS, refletem como tensões para a práxis pedagógica em EC? Para tanto, elaborei uma pesquisa descritiva, mista (qualitativa e quantitativa), participante com uma abordagem etnográfica e recorte transversal (2013 a 2015), através de análise documental, conversações,

questionários, entrevistas, observações e inserções *in loco*. Os resultados alcançados evidenciam potencialidades como possibilidades e nuances de um “saber/fazer” *Sui generis* para a práxis em EC. Sinalizam oportunidades para educadores, comunidades e educandos buscar reflexões e interpretações mais confiáveis diante das realidades vivenciadas por eles para contribuir com a melhoria da qualidade de vida para o homem do campo. Por outro lado, ainda não é suficientemente o bastante para superar desafios da escassez dos recursos materiais, pedagógicos e financeiros, ou lidar com alto índice de rotatividade dos professores e as parcas formações continuadas em serviço. Assim, os desafios sinalizados dificultam, por exemplo, a articulação na participação escola/família/comunidade e a ação de conciliar a teoria e a prática do Conteúdo Básico Comum (CBC) com a EC.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação do Campo; Formação de Professores. Práxis Pedagógica.

### 1 | INTRODUÇÃO

Na região norte capixaba houve um movimento de trabalhadores e produtores rurais, na época da Ditadura Militar, para reivindicar uma educação para seus filhos voltada para suas necessidades camponesas. O alicerce foi os princípios da agricultura familiar, da convivência em comunidade rural, da manutenção dos filhos perto da família, do homem no campo e do incentivo de pastorais religiosas das igrejas católica e luterana locais. Para Pacheco de

Jesus (2012, p. 41), “Essa realidade e experiência, nos anos 1980, ganharam força em três dos municípios do noroeste do Espírito Santo” e dessas reivindicações geram os Centros Educacionais Integrado de Educação Rural (CEIERS).

Eles surgiram em comunidades camponesas dos respectivos municípios de: Boa Esperança o CEIER/BE-ES, em 1982; Águia Branca o CEIER/AB-ES e Vila Pavão o CEIER/VP-ES em 1983. Essas instituições estabeleceram entre si a ambição de manter uma busca por uma Organização Curricular (OC) em comum, ainda que dentro da Rede Pública Estadual de Ensino do Estado do Espírito Santo (RPEE/ES) da Secretaria Estadual de Educação (SEDU/ES) já tivesse outras pretensões, não muito harmônica com a realidade local, que dificultaria sobremaneira viabilizar aos seus estudantes o fortalecimento dos seus princípios sociais e culturais de famílias camponesas.

Essa realidade sociocultural fica ainda mais melindrada quando surge da SEDU/ES, a partir de 2008, o compromisso de ofertar também o ensino técnico em Agropecuária e Meio Ambiente na modalidade dos Cursos de Educação Profissional Técnica Integrada ao Ensino Médio (CEPTIEM). Então, inicia-se uma demanda de selecionar professores para trabalhar com as disciplinas de áreas técnicas desses cursos. Logo, foi necessário ofertar aulas para professores de graduação, oriundos de outras regiões, que vieram para o noroeste capixaba ministrarem as aulas de formação específicas previstas na OC.

É nesse contexto que surgem algumas inquietações para essa investigação. O nível da formação de professor seria suficiente para tornar a sua práxis pedagógica em EC dentro daquelas perspectivas dos primeiros movimentos dos trabalhadores rurais da região? Os contextos dos CEIERS seriam similares aos ambientes educacionais que, por ventura, já tivessem experimentado? Incertezas. A formação e a EC como efetivá-la?

Por isso o objetivo: evidenciar os níveis da formação acadêmica dos professores e o que eles identificam, na práxis pedagógicas dos CEIERS, como suas potencialidades e os desafios vivenciados nos CEPTIEM para efetivar a Educação do Campo. E, desse alvo, o problema de investigação: quais são as suas potencialidades e os desafios vivenciados pelos professores nos CEPTIEM que, no contexto dos CEIERS, refletem como tensões para a práxis pedagógica em EC?

## 2 | METODOLOGIA

Considerando os contextos do universo pesquisado, elaborei um projeto baseado nos princípios metodológicos da pesquisa participante, (BRANDÃO, 2001), com abordagem etnográfica, (ANDRÉ, 2008), descritiva, transversal (2013 a 2015), quantitativa e qualitativa de acordo com (HERNÁNDEZ SAMPIERI, 2010). Na construção dos dados usei os recursos da análise documental, da conversação, da observação e inserção *in loco*. Na pesquisa de campo o diário de bordo, as entrevistas e a aplicação de questionários.

A pesquisa teve três fases desde a análise de documentos até a elaboração do

texto. Na primeira fase utilizei o Diário de Bordo para observação, conversação e inserções *in loco* na busca de documentos oficiais<sup>1</sup> de criação: a) do CEIER/BE-ES: Portaria nº1744 de 22/04/1982, Diário Oficial (D.O/ES) de 23/04/1982 e aprovada no Conselho Estadual de Educação (CEE/ES) pela Resolução nº 98/85, publicada no D.O/ES de 13/01/1986; b) do CEIER/AB-ES: Portaria E – Nº 2001 de 03/05/1984, publicado no D.O/ES de 04/05/1984. Ato de Aprovação: Resolução do CEE Nº 27/86 de 09/05/1986; c) do CEIER/VP-ES: Portaria E – Nº 1854 de 05/01/83- D.O/ES de 08/01/1983. Ato de Aprovação: Resolução do CEE Nº 27/86 de 09/05/86. Bem como os registros escolares das Matrículas de Alunos, Atas de Resultados Finais dos anos de 2013 a 2015 e a Proposta Pedagógica de 2012 e de 2014 (PP/2012 e a PP/2014) que equivale ao Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola para locupletar a análise documental.

Na segunda fase organizei, validei e apliquei os instrumentos da pesquisa de campo. Nesse período percorri as comunidades camponesas dos três municípios de cada um dos respectivos CEIERS para investigar pessoalmente 30 professores, depois de coletar os dados sobre as potencialidades e desafios no processo de formação educacional dos CEPTIEM, donde entrevistei, como informantes, 30 estudantes (10 de cada CEIER), além de Gestores Regionais (06), Direção (12) e Conselho Escolar (24), Pais e Comunidades (18). Essa amostra representa significativamente o objeto estudado.

## 2.1 A População e a Amostra

A população do universo pesquisado é composta por cerca de 60 professores que ministram aulas para cerca de 200 estudantes nos CEPTIEM dos três CEIERS. Foram selecionados 50% dos professores como sujeitos da pesquisa para a amostra. Isto é, 30 professores, 10 de cada CEIER, preferencialmente a maioria da área técnica.

Além desses sujeitos participaram como informantes nesse estudo: a) Dentro dos CEIERS: Pedagogos, Diretores, Coordenadores de Turno e Coordenadores dos Cursos Técnicos (03), sendo 01 de cada instituição; e 30 Estudantes dos CEPTIEM, (10 de cada CEIER); b) Fora dos Centros Educacionais: Pais de estudantes (12), sendo 04 de cada comunidade onde seus filhos estudam; Membros do Conselho Escolar (24), sendo 08 de cada CEIER; e, Membros das comunidades camponesas (06), sendo 02 de cada.

## 2.2 Critérios de seleção dos sujeitos da pesquisa e dos informantes: procedimentos

O procedimento para a escolha da amostra foi um processo de seleção com critérios pré-estabelecidos. Em parte de acordo com os dados levantados na análise documental das Propostas Pedagógicas (PP) de cada CEIER, baseado também na intencionalidade

1 ESPÍRITO SANTO. Secretaria de Estado da Educação/CEIER (SEDU/SEEB/GEP). Propostas Pedagógicas; Ensino Médio e Educação Profissional no Ensino Médio Integrado. Vitória, 2012/2014.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado da Educação/ (SEDU/SEEB). Port. 055-R no D.O. de 14/06/2002.

\_\_\_\_\_. Conselho E. de Educação (CEE/ES). Resolução nº 1286/2006. Publicado no D.O. de 29/05/2006

que requer o problema e objetivo elaborados. Por outra parte, conforme com os temas das categorias de Educação do Campo, Formação de Professor e Práxis Pedagógica. Os informantes, na pesquisa de campo, inicialmente elencaram as potencialidades e os desafios que emergem do processo da formação do perfil técnico nos CEPTIEM, depois os sujeitos investigados, de posse desses dados, identificaram e classificaram quais são as suas potencialidades e os desafios vivenciados como professores nos CEPTIEM que, no contexto dos CEIERS, refletem como tensões para a práxis pedagógica em EC?

A investigação com pais e membros das comunidades camponesas em suas residências foi sem gravadores, máquinas fotográficas e filmadoras. Ao usar caderno e caneta para registrar as anotações no Diário de Bordo possibilitou identificar nesses camponeses, aquilo que Brandão (2003) chama de “algo que se pode chamar de ‘reconhecimento’ do outro como portador de uma cultura tão respeitável como qualquer outra” (p. 42). O ambiente entre pesquisador e pesquisados ficou mais familiarizado e natural. O que, em abordagem etnográfica, para André (2008), “[...] os eventos, as pessoas, as situações são observados em sua manifestação natural [...]”. Isso evitou possíveis estranhamentos. E, segundo a autora “O que esse tipo de pesquisa visa é a descoberta de novos conceitos, novas relações, novas formas de entender a realidade” (ANDRÉ, 2008, p. 37). Já os professores foram abordados sempre nas unidades dos CEIERS em horários de Planejamento da Área e/ou Coletivo conforme a disponibilidade deles.

### 3 | DISCUSSÃO DOS DADOS

As potencialidades dos CEIERS, reveladas nesse estudo, estão arraigadas na origem de sua história. É o espaço territorial fundamentado nos saberes/fazer<sup>2</sup> das experiências construídas em mais de 35 anos, vivenciadas e socializadas coletivamente nas suas comunidades. Suas experiências insurgiram diante da “Revolução Verde”<sup>3</sup> como um sinal de negação à fomentação do agronegócio e defesa da agricultura familiar (AF). Uma educação que minimizasse o êxodo rural, que é, segundo Fernandes (2008), “na verdade uma disfarçada exclusão/expulsão dos trabalhadores rurais do seu território”. O autor distingue o espaço do agronegócio, como de mercadoria, e da (AF), como aquele em que o camponês viabiliza sua permanência e sobrevivência num “território” de vida. É a partir dessa concepção de “território” que queremos compartilhar as ideias das experiências camponesas, elaboradas através do que Freire (2009) chama de “saberes de experiências feito” e oriundas do seu desejo de lidar na AF ecologicamente.

Para sistematizar a triangulação dos dados e construir os gráficos busquei ajuda de um especialista na técnica “TOPSIS”<sup>4</sup>. Nisso, percebi que o desafio dos professores dos

2 Em Tardif (2010) há um hífen entre essas duas palavras. O que deixaria transparecer certa dicotomia. Aqui optamos pela não separação, no intuito de torná-las indissociáveis, escrevemos saberes/fazer<sup>2</sup>.

3 Conceito criado por William Gown, em Washington/USA (1966), aplicado à modernização agrícola excludente no norte do Estado do ES.

4 Technique for Order Preference by Similarity to Ideal Solution, Hwang & Yoon (1981) Essa Técnica usa os recursos de

CEIERS vem bem antes da sala de aula. Embora tenham alto nível de formação acadêmica (gráfico 1), suas licenciaturas não aliviam as tensões educacionais, nem as más condições de trabalho profissional e a dura realidade da EC nas escolas rurais. E as pesquisas nessa linha de formação e práxis do professor, para Lobino (2013), “têm revelado um hiato entre o que se ensina nas agências de formação e o que se precisa ensinar nas escolas” (p. 49). Esse hiato aparece, para Saviani (2013), invertido e desvenda o segredo das análises do desenvolvimento (na produção do capital), onde “o produtor é visto como produto e o produto, como produtor” (p. 94). Daí, didática e estágios são insuficientes.

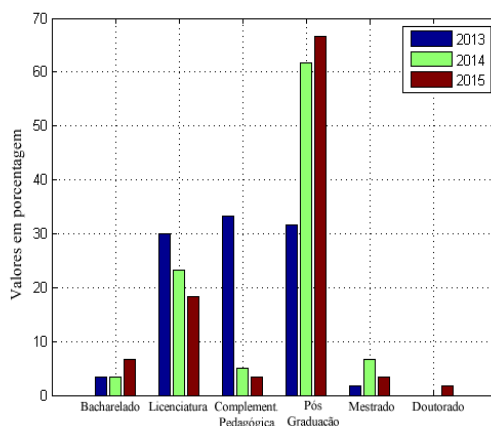


Gráfico 1 – Nível de Formação Acadêmica dos Professores dos CEIERS.

Fonte: secretarias dos CEIERS

Elaborado pelo Autor

Muitos professores que atuam nas escolas do campo não foram capacitados para lidar com as peculiaridades da região, têm dificuldades de inserirem-se em processos de formação continuada, seus salários são inferiores ao dos professores da zona urbana e a formação em nível superior constitui um verdadeiro privilégio aos poucos que conseguem romper com a dura realidade que os cerca. (GERKE DE JESUS, 2012, p. 24).

### 3.1 Potencialidades vivenciadas pelos professores dos CEIERS

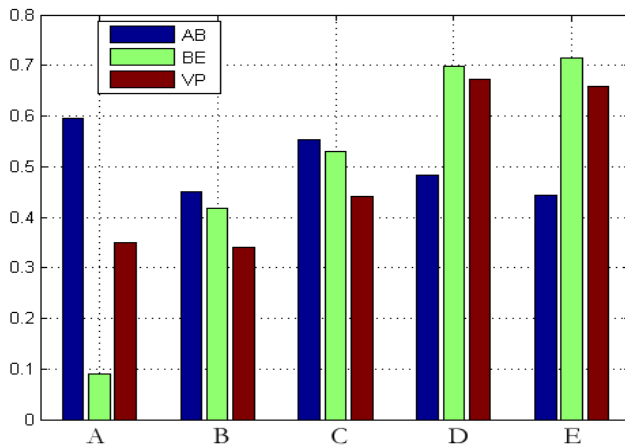
Resumidamente elencamos os resultados da pesquisa em duas listas que, *a priori*, podem sinalizar algumas reflexões na busca da práxis pedagógica em EC. Nesse aspecto, juntamos os dados (gráfico 2) que indicam a síntese das potencialidades dos três CEIERS. As palavras (*itálicas*) que as representam na pesquisa se identificam como as que mais aproximam das análises e diálogos do “território” dos CEIERS:

---

algoritmo totalmente aceito na literatura científica internacional.

- A Histórica sabedoria camponesa – Vida em Família e Comunidade (*Origem*);
- A formação acadêmica dos professores – Práxis pedagógica e saber/fazer (*Nível*);
- A integração escola/família/comunidades – Interação e convivência (*Parcerias*);
- Atividades agroecológicas – Relação homem/natureza na interdisciplinaridade com o Tema Gerador (TG) e a atividade “teórico/prática” nas UDEPs (*Metodologia*);
- O espaço/tempo da AF e a EC – “Território” e sentimento de pertença (*Contexto*).

Nesse sentido, buscamos interpretar as nuances e essências das respostas dadas pelos professores (Gráfico 2), não apenas como foram ditas e nem tampouco isoladas do sentido que eles as vivenciam, mas, essencialmente, como fortes indícios do seu contexto histórico-cultural, socioeconômica e da convivência familiar.



**A) UDEPs B) TG C) Integração D) Formação Acadêmica E) P.P.**

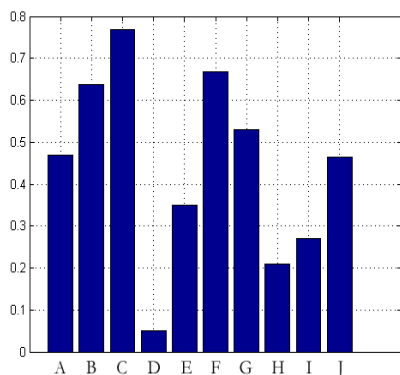
**Gráfico 2 – Panorâmica das potencialidades educativas nos CEIERS.**

Fonte: Elaborado pelo Autor.

A análise dessas potencialidades vai além das palavras proferidas, tem o seu sentido antropológico e social. São mais do que meros, dados, são verdades fatos anunciados como formas de mensagens. Enchidas de sentidos e de significados, que para Brandão (2003), é “[...] interagir em busca não tanto de verdades absolutas ou ditas, mas no sentido dado pelas pessoas aos seus saberes e aos significados de suas próprias vivências [...]”. Então, queremos entendê-las no seu processo de construção do conhecimento nos CEIERS e nas comunidades camponesas.

### 3.2 Desafios vivenciados pelos professores dos CEIERs.

Se o intuito dos CEIERs é ampliar essas potencialidades, sem esquivar-se dos desafios locais e das suas tensões socioeducacionais, os resultados evidenciam as oportunidades de refletir e buscar a “prática educativo-crítica” (FREIRE, 2009). Para tanto, seus desafios na oferta dos CEPTIEM, diante da práxis pedagógica em EC, apontados pelos professores (Gráfico 3), podem sinalizar aspectos significativos nessa busca.



#### LEGENDA:

- A. A pequena CH do professor
- B. Poucas horas de integração.
- C A rotatividade anual dos professores
- D. O professor não ser pertencente à comunidade
- E. Conciliar Teoria/Prática do CBC com a EC
- F. Articulação na participação escola/família/comunidade.
- G. Escassez de recursos financeiros.
- H. Escassez de recursos e materiais pedagógicos.
- I. Formação acadêmica dos professores na maioria não é voltada para EC.
- J. A formação em serviço pela SEDU/SRE deveria ser mais intensificada e voltada para a EC

Gráfico 3 – Os desafios dos CEIERs

Fonte: Elaborado pelo Autor

Nessa perspectiva, juntamos os dados evidenciados na tentativa de sintetizar as tensões e os desafios dos CEIERs em forma de palavras (em *itálico* nos parênteses):

- Política educacional “des-humana” e negligente na CH ao professor (*Neoliberalismo*);
- A Carência na formação continuada em serviço e para EC (*Des-envolvimento*);
- Poucas horas de integração e conciliar o CBC da RPEE com a EC (*P. Pedagógica*);
- A Mudança constante de professores (*Rotatividade*);
- A falta de apoio ao articular a participação escola/família/comunidade (*Trivialismo*);
- As Escassezes dos recursos financeiros e materiais pedagógicos (*Mantenedora*);

Os desafios notados nas palavras: *Neoliberalismo*, *Des-envolvimento*, *Proposta Pedagógica*, *Rotatividade*, *Trivialismo*, *Mantenedora* terão suas peculiaridades analisadas

de forma minimizadas. O espaço/tempo de atenção que lhes daremos nessa reflexão, já ficou, em parte, contemplado no debate das potencialidades. Entendemos que ambas são indissociáveis. Isto é, elas não são, no todo, inteiramente dicotômicas e nem sequer, nas partes, existem em *per si*. Portanto, associamos os desafios dos CEIERS às tensões vivenciadas no cotidiano do seu *Contexto*.

## 4 | CONCLUSÕES

Observamos que o *Contexto*, enquanto potencialidade depende da forma como os CEIERS vivenciam suas tensões diante das fragilidades procedentes da *Mantenedora*, *PP*, *Rotatividade* e *Trivialismo*. Ao mesmo tempo, *Neoliberalismo* e *Des-envolvimento* revelam-se como consequências da sua *Metodologia* alvissareira em *EC* e *Parcerias*, ainda embrionárias, para reverter a “des-humanização” e alcançar os objetivos gerados na sua própria *Origem*. Noutras palavras, procuramos entender os dados da “Formação Acadêmica” na relação direta com o *Nível* da “Práxis Pedagógica”. Buscamos interpretar os dados da “UDEPs” e “TG” na afinidade com as atividades agroecológicas e “teórico/prática” da *Metodologia* interdisciplinar na “relação homem/natureza”. Queremos compreender as respostas de “Integração” processo das “Parcerias” da escola/família/comunidade na busca do *Contexto* do “território” da *EC*. Isto é, esses dados revelam as possíveis potencialidades (gráfico 2) como, afirma Brandão (2003), ato de “[...] busca da interação entre saberes e sentidos locais”, como oportunidade de reflexão para advir outros *saberes/fazeres* em *EC*.

Nesse sentido, ficou evidente, tanto nos CEIERS, quanto nas suas respectivas comunidades camponesas, os insistentes sinais de indícios de uma forte relação indissociável do *homem/natureza*, como um sentimento de pertença e das parcerias de interação com as famílias deste contexto sociocultural e econômico.

Esses dados são fonte para reflexões e, noutros estudos, torna-se imprescindível buscar uma visão mais holística sobre seus reflexos na prática docente em *EC*. Compreender a amálgama que os aproxima, como práxis e como reais possibilidades socioeducativas, ao homem do campo é uma necessidade. Interpretamos as particularidades dos resultados sob a ótica do perfil de formação humana nos CEIERS.

## REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. 14 ed. Campinas, S. P: Papyrus, 2008.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A pergunta a várias mãos**: a experiência da pesquisa no trabalho do educador. São Paulo: Cortez, 2003.

\_\_\_\_\_. (Org) **Repensando a Pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 2001.



FERNANDES, B. Maçano. **Educação do Campo e Território Camponês no Brasil**. In FERNANDES, B. Maçano et al. **Educação do Campo**: Brasília: Incra/MDA, 2008. p. 39-66.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 39. ed. (1. ed. 1996). Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2009.

GERKE DE JESUS, Janinha. Educação do Campo e Formação de Professores: um diálogo com a dimensão sociológica. In: **Educação do Campo**: saberes e práticas. Vitória: EDUFES, 2012.

LOBINO, M. G. F. **A práxis ambiental educativa**: diálogo entre diferentes saberes. 2 ed. Vitória – ES: EDUFES, 2013.

PACHECO DE JESUS, J. A práxis pedagógica no Centro Estadual Integrado de Educação Rural: um estudo em Educação do Campo e Agricultura Familiar em Vila Pavão/ES. Dissertação de Mestrado. UFES, Vitória/ES. 2012.

SAVIANI, Dermeval. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. 19 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

## A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS: UMA EXPERIÊNCIA EM CAARAPÓ- MS

Data de aceite: 04/07/2022

**Tchaila Regina Santino Tomascheski**

<http://lattes.cnpq.br/3145712558306529>

**RESUMO:** Este trabalho tem por objetivo evidenciar que a formação de professores dos anos iniciais, especificamente no âmbito da matemática, pode ser uma oportunidade única para melhorias no conhecimento matemático com possíveis metodologias para se trabalhar com os estudantes, tendo em vista que estes educadores mediam/ensinam conceitos matemáticos, ainda que não tenham tido uma formação específica sobre esse ponto em sua graduação. A experiência aqui relatada nos mostrará por meio da Modelagem Matemática, que é uma das metodologias trabalhadas para o ensino da matemática, por meio de situações reais, cotidianas, de forma que os estudantes, assim como os professores possam ter uma aula prazerosa. Pensando no ensino voltado para a interdisciplinaridade, trabalha-se também contextualizações em relação a outras áreas do conhecimento, relacionando-as sempre em problemas matemáticos, para que o processo de ensino envolva além do abstrato, o real concreto e histórico.

**PALAVRAS- CHAVE:** Formação de professores; Modelagem Matemática; Ensino.

### THE CONTINUED TRAINING OF TEACHERS OF THE EARLY YEARS: AN EXPERIENCE IN CAARAPÓ- MS

**ABSTRACT:** This work aims to show that the training of teachers in the early years, specifically in the field of mathematics, can be a unique opportunity for improvements in mathematical knowledge with possible methodologies to work with students, given that these educators mediate/teach mathematical concepts, even though they did not have specific training on this point in their graduation. The experience reported here will show us through Mathematical Modeling, which is one of the methodologies used for teaching mathematics, through real, everyday situations, so that students, as well as teachers, can have a pleasant class. Thinking about teaching focused on interdisciplinarity, contextualizations in relation to other areas of knowledge are also worked, always relating them to mathematical problems, so that the teaching process involves, in addition to the abstract, the concrete and historical reality.

**KEYWORDS:** Teacher training. Mathematical Modeling. Teaching.

### 1 | INTRODUÇÃO

Nos dias atuais existe a necessidade de encontrarmos alguma forma de melhorar o ensino e a aprendizagem dos alunos em todos os níveis de ensino. Um dos objetivos do Programa PET-MAT- Conexões de Saberes é promover a formação ampla e de qualidade na graduação, envolvendo os acadêmicos em atividades de ensino, pesquisa e extensão.

Nesse sentido, ao promover formação continuada de Matemática para professores do Ensino Básico, os acadêmicos do grupo PET envolvidos com essa atividade, tiveram a oportunidade de unir a teoria de sala de aula com a prática do cotidiano escolar e levar conhecimentos científicos que podem ser utilizados pelos professores para inovação de suas aulas. É uma espécie de formação colaborativa, uma troca de experiência, onde todos saem ganhando. "A formação continuada constitui-se num processo por meio do qual o professor vai construindo saberes e formas que lhe possibilitem produzir a própria existência nessa e a partir dessa profissão" (ROSA, 2013, p. 28).

Os professores dos anos iniciais ensinam conteúdos matemáticos, e de forma geral não são formados nesta área, logo a formação continuada envolvendo matemática pode ser a única oportunidade que o mesmo tem para se aperfeiçoar metodologias de ensino ou até mesmo aprender o conteúdo, de forma a tornar a aula mais prazerosa e significativa tanto para ele quanto para seus alunos.

Neste trabalho apresentamos um relato de experiência de uma atividade desenvolvida pelo grupo no início do ano de 2017, que consta de uma proposta de formação continuada em Matemática para professores dos anos iniciais que foi desenvolvida no Caarapó/MS, destacando a importância da abordagem reflexiva nesta formação no desenvolvimento profissional, conscientizando-os a serem pesquisadores em suas práticas.

O professor que não leva a sério sua formação, que não estude que não se esforce para estar à altura de sua tarefa não tem força moral para coordenar as atividades de sua classe. Isto não significa, porém, que a opção e a prática do professor ou da professora sejam determinadas por sua competência científica (FREIRE, 2000, p.92).

Deste modo, defendemos que os professores necessitam buscar instrumentos diferenciados para alcançar os seus objetivos de ensino e de qualificação profissional ao longo de sua carreira, embora a formação inicial sendo um processo fundamental na construção de sua identidade profissional, a formação continuada sugere um comprometimento e investimento que envolve a iniciativa e autoconfiança do professor em si mesmo "[...] é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem é que se pode melhorar a próxima prática" (FREIRE, 1996, p. 43).

Neste sentido, pensar e refletir as práticas docentes, buscando por mudanças e melhorias deve ser objetivo para vida profissional, em qualquer profissão, em particular do professor.

## 2 | MATERIAIS E MÉTODOS

O *campus* de Ponta Porã da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul conta com um laboratório para o ensino de Matemática, o LEPMAT- (Laboratório de Ensino e Pesquisa em Matemática), que está equipado com materiais didáticos para facilitar o ensino e aprendizagem da Matemática no Ensino Fundamental dois e no Ensino Médio.

Partindo das ideias envolvidas no laboratório e ouvindo os professores coordenadores de oficinas de Matemática no âmbito do Programa Nacional para Alfabetização na Idade Certa (PACTO), que em 2014 abordou o ensino de Matemática.

Motivados por este elaboramos o projeto "Formando professores de Matemática para os anos iniciais", pois neste ano (2017) acadêmicos do curso de pedagogia estavam presentes como voluntários do LEPMAT, partindo de diálogos com os acadêmicos, percebemos o déficit na formação matemática levando em consideração que não se tem ensino específico de matemática (conteúdos e metodologias), pensando também na melhoria do nosso laboratório de ensino que posteriormente contará com a elaboração de jogos que contemplem a matemática nos anos iniciais.

Tivemos uma procura por coordenadores/ diretores em busca de formação matemática para seus professores, foram realizadas palestras sobre esse tema em diferentes cidades do Estado de Mato Grosso do Sul, e neste percurso, constatamos que os professores demonstravam dificuldades não apenas com a metodologia de ensino de Matemática, mas também em relação a conteúdos matemáticos, uma vez que a maioria, não eram formados na área.

Para elaboração do projeto envolvendo os anos iniciais, foram pesquisadas nas Diretrizes Curriculares deste nível de ensino os conteúdos matemáticos que precisam ser abordados. Verificamos em tal documento que a matemática tem o intuito de formar cidadãos, ou seja, preparar para o mundo do trabalho, ter uma relação com as outras pessoas que vivem no meio social. Para alcançar tais objetivos os PCNs (BRASIL, 1997) enfatizam que uma das possibilidades é a utilização de materiais concretos, de forma a tornar a aula mais interessante, estimular a criatividade, o raciocínio lógico.

Nesse sentido, foram elaboradas um conjunto de oficinas que de forma a desafiar e estimular os professores dos anos iniciais a vivenciarem situações de aprendizagem em ambientes próprios da Matemática, com atividades diferenciadas e conseqüentemente alcançar os alunos matriculados neste nível de ensino, contamos com diversas oficinas, todas foram elaboradas utilizando materiais concretos, pois quando visualizamos algo, torna-se mais próximo e mais presente na discussão. "Nada deve ser dado à criança, no campo da matemática, sem primeiro apresentar-se a ela uma situação concreta que a leve a agir, a pensar, a experimentar, a descobrir, e daí, a mergulhar na abstração" (AZEVEDO, 1979, p. 27).

No segundo semestre do ano letivo de 2017, tivemos o desenvolvimento das oficinas por meio de Modelagem matemática, jogos matemáticos, noções de matemática básica sendo trabalhadas a partir de jogos, com os professores da rede pública da cidade de Caarapó/MS, que nos convidará para ministrar a formação continuada.

Participaram das oficinas entre 30 e 40 professores dos anos iniciais, todos pedagogos sem formação em Matemática. A formação continuada iniciou-se com uma palestra sobre Modelagem Matemática, apresentando-lhes conceitos, características e

exemplos, ministrada pela tutora do grupo, posteriormente lhes foi proposta uma atividade de Modelagem Matemática para que pudessem compreender de melhor forma e colocar em prática algumas ideias, após a finalização da atividade proposta foram divididos em grupos para as oficinas de: Geogebra; Geometria em materiais concretos; Quatro operações; Raciocínio lógico, que tiveram duração de 2 horas cada.

### 3 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

A atividade sobre Modelagem Matemática que foi proposta aos professores é a atividade do pé, que inicialmente se dá contando a história do surgimento dos calçados, que foi uma consequência natural, quando o homem sentiu necessidade de proteger seus pés do incômodo de andar pelas pedras e sujeiras, da necessidade de calçados resistentes durante a guerra, onde pares eram feitos de ferro.

Mostrando os modelos que eram feitos em cada época, que em muitos países eram utilizados para determinar classes sociais, pois em determinada época no Egito antigo, por exemplo, os escravos não tinham calçados ou usavam sandálias feitas de folhas de palmeira e o plebeu usava sandálias feitas de papiro. Aqueles em maior status foram autorizados a usar sandálias mais pontiagudas e as cores vermelha e amarela eram reservadas apenas para a mais alta sociedade.

Para enfim trabalhar a parte matemática envolvida na confecção dos calçados, que se faz presente nas medidas utilizadas, que eram inicialmente por polegadas, por grãos de sementes, cada sapateiro utilizava suas medidas próprias desta forma podendo ter várias medidas diferentes para um mesmo tamanho de pé, por exemplo; Se o sapateiro 1, utiliza polegadas para suas confecções, um pé de 27 cm terá variação de medida em relação ao sapateiro 2 que utiliza sementes para confecção, podendo ser 12 polegadas e/ou 33 grãos, medidas estas, diferentes da que conhecemos hoje que é dada em centímetros.

A atividade proposta funcionou da seguinte forma, perguntamos aos professores os números que cada um deles usava, de acordo com o que nos relatavam, anotamos numa lousa em formato de tabela dada pela primeira coluna sendo os números de calçados obtidos, exemplo: 35, 17, 38, 39, 41, 43, etc. Posteriormente, distribuímos régua, lápis e folhas A4 para cada um deles para que pudessem responder com exatidão qual era a medida em centímetros de seus pés, desta forma nós fomos auxiliando-os a medir, onde primeiro tiveram de tirar os calçados, posicionar o pé em cima da folha A4, e contornar o seu pé, para então utilizar a régua e medir.

Primeiro deixamos que cada um fizesse como sabia, a fim de visualizarmos como o fariam, alguns fizeram o posicionamento da régua em diagonal, pegando da ponta do pé até o calcanhar, outros do dedo mindinho até o calcanhar, sendo visto que, apenas 3 fizeram a medida de forma correta. Tivemos de explicar também como medir corretamente, pois alguns traçavam linhas diagonais que eram formadas desde a ponta do dedão até o

calcanhar, que logo daria uma medida maior que o que realmente era, traçando uma reta sobre o calcanhar, de uma lateral a outra da folha e outra reta sobre o ponto maior do pé (dedo maior) de um lado a outro, utilizando então estas duas retas como medida, iniciando a medida a partir do ponto 0 (zero) da régua até o ponto onde encontrar a outra reta.

Desta forma foi perguntado a cada um deles o tamanho do pé em centímetros, para então junto aos números de calçados colocarmos também na tabela tamanho do pé em centímetros, será feita análise dos dados da tabela em busca de uma relação entre eles, por algo que explique por que alguns calçam o mesmo número, mas tem os pés de tamanhos diferentes. Por exemplo, alguns calçavam 38 e tinham medida em cm de 26,5; outros calçavam 37 e o pé mede em cm 26.

Perceberam que em todos os casos o tamanho do pé não tinha exatamente uma relação específica com o número de calçado, então foi perguntado o que eles achavam que ocorria, disseram que poderia ser a marca do calçado, ou até mesmo o formato do calçado, o modelo; tênis, sapatilha, sandália, rasteirinha, onde surgiram colocações do tipo "Eu tenho o pé mais fino então tenho que comprar calçados neste número porque fica caindo", outros diziam "Meu pé é mais largo, mesmo sendo mais curto se compro um número a menos fica apertado dos lados"; "Meu pé é gordinho, então os números que ficam certo no comprimento não dão certo pra fechar ou machuca em cima", surgindo nos comentários várias possibilidades criadas por eles, por exemplo de que algumas fábricas padronizam suas numerações para todos os tipos de calçados, por isso que as vezes para calçados abertos usam um número e para tênis, botas e afins utilizam outros.

Durante a realização das oficinas constatamos que os professores não demonstravam intimidade com a Matemática, pois a viam como algo abstrato, mas se mostravam entusiasmos com a proposta de aprender e relacionar a matemática com coisas cotidianas, foi percebido também que muitos conseguiam relacionar o material concreto (Jogos, demonstrativos e exemplificativos) e como poderia ser utilizado para outros conteúdos e com outras finalidades.

A partir do desenvolvimento da oficina conseguiram ter um melhor desenvolvimento na hora de manipular os materiais, eles tiveram muitas ideias de construção de novos materiais, sugestões de adaptações dos materiais que levamos, construíram seus próprios materiais também, alguns até já diziam "já sei até com qual turma vou usar esse material, eles irão gostar", "que bom que agora já aprendi como usar isso, eu via ele sempre mas nunca soube como usaria", "agora vou tentar adaptar esses materiais nas minhas aulas, acho que vai ajudar"...

Os resultados foram positivos e nos deixaram entusiasmados. Alguns professores demonstraram gosto pela matemática, alguns diziam "*finalmente entendi como isso funciona*", "*É legal aprender matemática assim, não fica tão complicada*"; "*Eu preciso trabalhar isso com meus alunos, eles vão amar*".

Comentavam que, a partir das oficinas, estavam desafiados e motivados a utilizar

em suas aulas materiais manipuláveis, construir jogos educativos com seus alunos. Discutir o conteúdo antes de sistematizá-lo, buscando por meio deste construir uma aprendizagem significativa, fugindo do mecanicismo.

Em todas as oficinas, houve uma troca de experiências e uma integração entre os próprios professores participantes das oficinas que trouxeram a nós a realidade das salas de aula, de como suas dificuldades impactavam nas aulas e nos seus alunos, como também em relação aos petianos envolvidos que puderam partilhar seu conhecimento em prol da melhoria do ensino e da aprendizagem dos estudantes da rede de ensino, já pensando e projetando suas futuras práticas em sala de aula como futuros professores.

A integração é apenas um momento do processo, que possibilita chegar a novos questionamentos e novas buscas, para uma mudança na atitude de compreender e de entender. De acordo com D'Ambrósio (2001, p. 20) "O mundo atual está a exigir outros conteúdos, naturalmente outras metodologias para que atinjam os objetivos maiores de criatividade e cidadania plena". Aprender é, de fato, tarefa e possibilidade de quem aprende, e o professor tem, na sua função de ensinar, o papel imprescindível de promover condições para que a aprendizagem se efetive.

## 4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os professores participantes da formação continuada, em geral, não possuíam formação na área específica de Matemática, o que aumentava, a dificuldade que os mesmos encontravam em preparar uma aula diferenciada, pois não possuíam domínio do conteúdo matemático. Nesse sentido podemos dizer que tais professores não estavam preparados para ministrar tal disciplina, portanto, precisavam de ajuda, uma vez que, em geral, não aprenderam na formação inicial que tiveram.

Alguns professores estavam bastante motivados e com vontade de aprender novas formas de ensinar matemática, sempre estavam perguntando tudo, para que servia, se poderia ser usado em outra série, tiravam bastante as dúvidas e logo surgia novas ideias de aprimorar as atividades, outros não estavam interessados e/ou motivados, mas a partir de conversas com seus colegas e com os petianos, buscaram ainda participar ativamente das atividades, realizaram o que lhes era proposto mas sem muitos comentários, talvez por timidez, desanimo ou por querer logo ir pra casa, problema enfrentado em situação de que o professor que atua há anos em sala de aula e acredita que já sabe de tudo. De modo geral buscamos enfatizar a eles a importância de trabalhar com materiais diferentes, tornar suas aulas mais e prazerosas e atrativas para os alunos. Colocando a eles uma frase que costumamos utilizar: "Ministre uma aula, a qual você gostaria de assistir".

Assim defendemos que a formação continuada pode ser um importante meio para que os professores reavaliem suas práticas docentes, repensar e avaliar suas práticas, reorganizando suas competências e produzindo novos conhecimentos, independente de

sua formação acadêmica, seja nas séries iniciais ou finais.

## REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Edith D. M. **Apresentação do trabalho matemático pelo sistema montessoriano**. In: Revista de Educação e Matemática, n. 3, 1979 (p. 26-27).

BRASIL. MEC. **Parâmetros Curriculares Nacionais (1ª a 4ª séries)**. Brasília: MEC/SEF, 1997 a., 10 volumes.

D'AMBRÓSIO, U. **Educação pra sociedade em transição**. 2.ed. Campinas: Papyrus, 2001, 197 p.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. 36 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**, Rio de Janeiro. Paz e Terra, 2000.

NÓVOA, A. **Os Professores e sua Formação**. Lisboa, Portugal: Dom Quixote, 1992.

ROSA, C. C. **A formação de professores reflexivo no contexto da modelagem matemática**. - Maringá: ed. Da UEM, 2013. Tese de Doutorado.



## A INCLUSÃO ESCOLAR DA CRIANÇA COM SÍNDROME DE ASPERGER NO PROCESSO DA ABORDAGEM CENTRADA

*Data de aceite: 04/07/2022*

**Leonardo Vila Nova Câmara**

Doutorando em Educação pela Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias – ULHT

**RESUMO:** A presente produção textual tem a finalidade de analisar a contribuição da inclusão escolar para os alunos com Síndrome de Asperger nas escolas regulares quanto ao processo da abordagem centrada. A pesquisa utilizou metodologicamente o procedimento técnico bibliográfico de cunho qualitativo com o propósito de desenvolver a revisão de literatura. O fundamento teórico recorrido foi composta pelos seguintes objetivos específicos: mostrou-se o mérito da inclusão escolar de alunos com necessidades especiais, esclareceu-se sobre a síndrome e Asperger e suas características e apontou-se a estratégia de aprendizagem centrada no aluno na inclusão da criança com Síndrome de Asperger. De acordo com os resultados obtidos, entende-se que a inclusão escolar de crianças com Asperger exige da instituição escolar e do professor reformulação da política educacional do primeiro e dá prática pedagógica do segundo, pois é preciso ultrapassar o campo do assistencialismo e ações paternalistas cristalizadas pelo ensino tradicional conteudista. Dessa maneira, a abordagem centrada no aluno representa uma estratégia pedagógica efetiva para auxiliar o desenvolvimento cognitivo, afetivo e social das

crianças com necessidades educativas especiais, visto que, trabalha conceitos de congruência, consideração positiva incondicional e tendência atualizante no sentido de favorecer a adesão das crianças com Asperger na escola.

**PALAVRAS-CHAVE:** Síndrome de Asperger. Inclusão escolar. Professor. Abordagem Centrada.

**ABSTRACT:** The present textual production aims to analyze the contribution of school inclusion for students with Asperger Syndrome in regular schools regarding the centered approach process. The research methodologically used the bibliographic technical procedure of a qualitative nature with the purpose of developing the literature review. The theoretical foundation discussed was composed of the following specific objectives: the merit of the school inclusion of students with special needs was demonstrated, it was clarified about the syndrome and Asperger and its characteristics and it was pointed out the student-centered learning strategy in the inclusion of child with Asperger Syndrome. According to the results obtained, it is understood that the school inclusion of children with Asperger's requires the school institution and the teacher to reformulate the educational policy of the former and provides pedagogical practice for the latter, as it is necessary to overcome the field of welfarism and crystallized paternalistic actions. by traditional content teaching. In this way, the student-centered approach represents an effective pedagogical strategy to help the cognitive, affective and social development of children with special educational needs, since it

works with concepts of congruence, unconditional positive consideration and an actualizing tendency in the sense of favoring the adhesion of children with Asperger's at school.

**KEYWORDS:** Asperger syndrome. School inclusion. Teacher. Centered Approach.

## INTRODUÇÃO

No ensino regular, constantemente é utilizada a pedagogia tradicional conteudista, isto é, na qual centraliza o saber na figura do professor. Dessa maneira, o educador nessa perspectiva assume a tutela do conhecimento por meio da hierarquia de poder no ensino caracterizado pela repetição e memorização das atividades em sala de aula, por sua vez, esse tipo de abordagem deprecia a subjetividade do corpo discente e impede edificar o conhecimento conforme as particularidades e contexto social das crianças, principalmente aquelas as quais apresentam necessidades educativas especiais.

Nesse sentido, faz-se necessário fomentar a inclusão de crianças com Síndrome de Asperger na instituição escolar, pois entende-se que essas exigem do professor e da escola reavaliação das política da escola e dá prática pedagógica, uma vez que, esse contingente necessita de motivação para desenvolver habilidades sociais, favorecer a coordenação dos movimentos, superar as dificuldades de comunicação e promover a capacidade de resiliência dos mesmos para superar os rituais estereotipados que é comum na Síndrome de Asperger (BUEMO, 2019).

Diante essa realidade, a abordagem centrada no aluno é crucial para desenvolver o aspecto cognitivo, afetivo e social das crianças com Síndrome de Asperger, uma vez que, conceitos como tendência atualizante, congruência, consideração positiva incondicional constituem-se como eixos norteadores para instigar a criança com necessidade educativa especial a conquistar autonomia para tomar decisões, adaptar-se as mudanças, desenvolver sua autoestima e habilidades interpessoais.

Para tanto, buscou-se falar sobre as barreiras encontradas na inclusão escolar de alunos com necessidades especiais, pois entende-se que esse contingente é constantemente marginalizado pela educação bancária e conteudista que constantemente reproduz a educação monolítica e sequestra principalmente a subjetividade dos alunos com necessidades educacionais especiais (MAZZOTTA, 2005).

Posteriormente, observou-se transcorrer o assunto com ênfase em indivíduos com síndrome de *asperger* e suas características, logo, frisou-se que esse transtorno global de desenvolvimento está ligado a características do autismo, uma vez que, ocorrem ações padronizadas e repetitivas nos alunos com síndrome de *asperger*, necessitando dessa maneira de uma prática pedagógica que instigue esse grupo a desenvolver a comunicação, o pensamento abstrato e controlar as suas emoções que refletem diretamente no raciocínio lógico.

Por último foi produzida por meio da estratégia de aprendizagem centrada no aluno

na inclusão da criança com Síndrome de Asperger, com isso, utilizou-se conceitos da teoria Rogeriana tais como: Tendência atualizante e Consideração Positiva Incondicional com o propósito de demonstrar que o desenvolvimento cognitivo da criança com síndrome de asperger depende da aprovação ao comportamento dos alunos independentemente dos resultados nas atividades escolares para que eles desenvolvam sua autoconsideração e comecem a agir através da tendência atualizante, isto é, efetuar tomada de decisão com autonomia após o estabelecimento da confiança com o professor no processo de ensino e aprendizagem de forma descentralizada e horizontal.

Assim sendo, mostrou-se necessário promover através do plano da pesquisa social as respostas as condições herméticas dos problemas através da formulação do problema a conduzir novos conhecimentos e se tornar uma relevância científica. Para Marconi e Lakatos (2007) o ponto inicial investigativo não está na observação, e sim, na construção do problema. Para tanto, buscou-se saber: quais os desafios encontrados na inclusão de crianças com síndrome de Asperger na escola regular?

O objetivo do estudo é analisar a contribuição da inclusão escolar para os alunos com Síndrome de Asperger na escola regular. Nos objetivos específicos, buscou-se: apresentar a relevância da inclusão escolar de alunos com necessidades especiais; explicitar sobre a síndrome de Asperger e suas características; investigar a estratégia de aprendizagem centrada no aluno na inclusão da criança com Síndrome de Asperger.

Esta abordagem se faz necessária dado que os indivíduos com necessidade especiais possuem direitos e deveres como cidadãos e que devem ser respeitados. Como tal, no universo educacional, a construção de mecanismos de inclusão escolar permite que o sistema educacional se torne um ambiente igualitário e em constante aprimoramento de cidadania.

## **METODOLOGIA**

A pesquisa buscou discorrer sobre a necessidade de promover a inclusão das crianças com síndrome de *Asperger* na instituição escolar regular, para tanto, a produção dessa pesquisa foi articulada primeiramente pelo procedimento técnico bibliográfico e de natureza básica. Segundo Gil (2007) a pesquisa bibliográfica se inicia e desenvolve a partir de instrumentos já estruturados formado sobretudo por livros e artigos científicos. Apesar de quase todos as pesquisas torne como exigência alguma categoria de trabalho desta natureza, existe estudos desenvolvidos tão somente a apoiados em fontes bibliográficas. E complementa “boa parte dos estudos exploratórios pode ser definida como pesquisas bibliográficas” Gil (2007, p.44)

O estudo bibliográfico possibilitou o pesquisador validar as informações teóricas apresentadas na revisão de literatura para responder a problemática desse estudo com clareza e precisão, portanto, corroborou-se o objetivo geral e específicos por meio da

relevância da inclusão escolar de alunos com necessidades especiais, especificamente sobre a síndrome e *Asperger* e suas particularidades e a contribuição da abordagem centrada no aluno frente a inclusão da criança com Síndrome de *Asperger*.

Para elaboração deste artigo, foram analisados artigos científicos, teses e dissertações retirados das principais bases de dados eletrônica, tais como: Google Acadêmico, BVS, Scielo, Periodicos e PePSIC. Além de livros de autores representativos no meio da abordagem técnico-científico deste tema, como: Carl Rogers (2017) e Marcos José da Silveira Mazzotta (2005), os quais foram escolhidos por apresentar fundamentos teóricos de relevância.

Dentre os artigos encontrados priorizou-se os trabalhos que constituíam como critério de inclusão as palavras-chaves: aprendizagem ou abordagem centrada, autismo e síndrome de aspergers. Além de buscar artigos com datas de publicação limitada entre 2016 a 2021 que estivessem escritos em português e inglês.

Decorreu da necessidade, também, de empregar a abordagem metodológica qualitativa, tal como, definido por Vieira & Zouain (2006) e Bardin et al. (2011) que a pesquisa qualitativa se fundamenta em análises qualitativas, caracterizada, em tese, pela não utilização de instrumento estatístico análise dos dados. Mazzotta (2005) complementam que este tipo de pesquisa é uma atividade situada que posiciona o pesquisador no mundo, ou seja, representa um agrupamento de conhecimentos interpretativos e materiais que dão clareza e evidencia ao mundo em uma cadeia de conceitos sobre um tema. “Busca-se entender o fenômeno em termo dos significados que as pessoas a ele conferem. A competência da pesquisa qualitativa será o mundo da experiência vivida, pois é nele que a crença individual, ação e cultura entrecruzam-se” (DENZIN E LINCOLN, 2006, p. 17).

O estudo qualitativo permitiu analisar a subjetividade dos discursos produzidos na realização da síntese dialética das concepções dos autores apresentados no marco teórico, portanto, foi fundamental para identificar os desafios, dificuldades e benefícios da inclusão escolar para as crianças com *Asperger*.

## **SÍNDROME DE ASPERGER E SUAS CARACTERÍSTICAS**

Essa desordem genética configura-se como transtorno global de desenvolvimento, portanto, influencia diretamente na aquisição e desenvolvimento da linguagem, reflexos e coordenação motora nas atividades cotidianas e na escola, repetição de comportamentos ou movimentos estereotipados, apresenta também, dificuldade de estabelecer metáfora, com isso, trabalha o pensamento através da representação imediata. Estima-se que a incidência de condições de comorbidade entre as pessoas com esse transtorno de neurodesenvolvimento é bastante elevada. A taxa de prevalência pelo resultado de coorte (estudo observacional analítico) do grupo de alunos com autismo chega em 59% com um comórbido e 41% de dois ou mais comórbidos. (Stavropoulos, 2018).

Para Silva *et al* (2017) a Síndrome de Asperger ou Transtorno de Asperger como também é denominado é um transtorno neurológico que faz parte de condições caracterizadas por perturbações do espectro autista. Caracteriza-se por dificuldades significativas na interação social, comunicação não verbal, também por comportamentos repetitivos e interesses restritos, que pode variar de pessoa para pessoa, intensidade e gravidade.

Nessa perspectiva, entende-se que a síndrome de Asperger está associada a várias características do autismo, visto que, o interesse por ações padronizadas ou repetitivas, barreiras na comunicação, dificuldades para desenvolver o pensamento abstrato, expressar emoções e sentimentos, assim como rigidez na articulação de ideias e proposições. Diante essa realidade, é preciso que o educador se flexibilize de acordo com a necessidade educacional especial desse contingente e valorize as habilidades que envolvam a repetição de movimentos com a finalidade de fortalecer a autoestima dessas crianças e a partir dessa referência ampliar para a superação de suas dificuldades na interação social, ação motora entre outras.

No contexto dos alunos com necessidades especiais as abordagens relacionadas ao processo de habilidades comunicativas e linguagem tem demonstrado aos professores a necessidade de aprimorar e desenvolver novos recursos e estratégias de ensino que possibilitem uma ampliação no processo de interação e confiança e que resulte numa construção positivista da aprendizagem (Ribeiro, 2013).

Um dos conceitos para o desenvolvimento das habilidades comunicativas e linguagem é interpretada por Vygotsky(1988) como Zona de Desenvolvimento Proximal, conforme a Figura 1. Este conceito é denominado por Vygotsky como a capacidade de cumprir as atividades de maneira independente de nível de desenvolvimento real, ou seja, é a distancia (zona) entre o desenvolvimento real e o desenvolvimento potencial. O primeiro compreende a completude do conhecimento alicerçado. A segunda é compreendida como um conjunto de ações ou práticas que o indivíduo não consegue efetuar de maneira autônoma, necessitando do apoio de um adulto ou colega mais experiente para receber as orientações ou apoio - solução dependente (COSTA, 2018; AMATO & FERNANDES, 2010).



Figura 1: Zona de Desenvolvimento Proximal

Fonte: Costa (2018, p. 206).

Neste sentido na interpretação do Vigotsky (1988) as crianças, mesmo estando em um nível de desenvolvimento real, são capazes de possuir níveis de desenvolvimento potencial distintos. Essa evidência mostra que é possível haver a interferência de outras pessoas no processo de desenvolvimento educacional da criança. Por exemplo o professor orientando aos alunos no processo de ensino-aprendizagem. Entretanto, tratando-se de alunos que possuam transtornos de neurodesenvolvimento o professor, neste processo, deve considerar outras características, tais como: comportamentais e neurológicas.

Para Martins (2009, p. 24) os alunos com síndrome de Aspergers detêm:

“fraca capacidade de concentração, dificuldades acadêmicas, vulnerabilidade emocional, intolerância à alteração das rotinas, inflexibilidade de pensamento, pouca autoestima, muitas vezes não compreendem aquilo que leem, sonham acordados, tem falta de senso comum, são honestos, fiáveis, dedicados, leais e determinados”.

A ideia do autor reafirma que as crianças com síndrome de *Asperger* são esforçadas, transparentes e leais, tais características são fundamentais para o educador trabalhar o conceito de empatia e reeducar os sentimentos e emoções desse contingente, pois a honestidade dos mesmos contribui para consolidar relações sinérgicas, isto é, mútuas onde o aluno considerado normal e a criança com a síndrome de *Asperger* efetuam a permuta de conhecimento e experiências, com isso, os alunos do ensino regular aprendem com as crianças com necessidades educativas especiais o valor da lealdade e as crianças com *Asperger* tem a oportunidade de melhorar o nível de concentração e capacidade de resiliência incentivadas pelos alunos normais.

De acordo com Martins (2009), Silva et al (2017) e Martins (2010) a criança com *Asperger* possui características particulares em não realizar o bom contato visual, não atende em tempo certo o chamamento pelo nome, manifesta pouco interesse pelas pessoas ao seu redor, demonstra retardo no desenvolvimento da linguagem, dificuldade de compreensão aos gestos, passa longo momentos alinhado objetos, excuta mobilidade incomum ao caminhar pelas pontas dos pés, demonstra reação inabitual de agitação no relacionamento com outras pessoas e outras características ditas como diferentes.

Fica nítido perceber que a essência da síndrome de *asperger* é legitimada pela repetição, tal prioridade reflete diretamente no desenvolvimento da linguagem das crianças acometidas por essa síndrome, cria barreiras de adaptação na construção de relações sociais, impede as mesmas de reeducar os sentimentos, dificulta realizar o pensamento abstrato por meio de metáforas, já que a mecanização de suas ações limita a oportunidade de ampliar a evolução quantitativa e qualitativa de suas estruturas cognitivas a longo prazo.

## **ABORDAGEM PEDAGÓGICA CENTRADA NO ALUNO NA INCLUSÃO DA CRIANÇA COM SÍNDROME DE ASPERGER**

Nessa etapa do estudo é necessário ressaltar a contribuição da abordagem centrada

no aluno na qual é formada principalmente pelos conceitos de consideração positiva incondicional, congruência e tendência atualizante (FRIAS & MENEZES et al, 2018). Nesse sentido, essa tendência segue uma educação balizada na ideia de não diretividade, ou seja, liberdade para edificar o conhecimento transcendendo as regras, a hierarquia de poder, a mecanização e repetição de conteúdos, uma vez que, essa abordagem auxiliar o aluno com síndrome de Asperger a refletir, realizar o questionamento e efetuar escolhas ativamente no processo de ensino e aprendizagem.

A consideração positiva incondicional nesse primeiro momento é importante para ser discutida enquanto referência para o desenvolvimento dos alunos com síndrome de Asperger. Almeida (2009) afirma que a consideração positiva incondicional é possível ser definida como um postura ou atitude de aceitar o outro da maneira que é, concedendo-lhe a demonstração de quaisquer sentimentos, observando, em sua plenitude, sem determinar ações comparativas e respeitando-o de maneira não possessiva.

A consideração positiva incondicional constitui-se como processo de conceder aprovação ao comportamento do indivíduo independentemente de suas consequências, portanto, vê-se que no contexto das crianças as quais apresentam síndrome de Asperger, esse conceito é fundamental para o professor evitar emitir juízo de valor, ou seja, configura-se como chance para o educador se abstrair de preconceitos, uma vez que, a consideração positiva incondicional permite o professor criar vínculo com o aluno no sentido de estabelecer o laço de confiança e por conseguinte, identificar suas potencialidades mesmo diante dificuldades específicas deste aluno. Isto é, “despir-se do seu modo de ver o mundo para enxergá-lo da maneira como o cliente vê” (DA SILVA & GUISSO, 2021, p. 86). Dessa forma, a criança com *Asperger* experiencia com seu testemunho a oportunidade de desenvolver sua autoconsideração, isto é, autoestima para realizar as atividades escolares com autonomia.

Em seguida, ressalta-se também outro conceito da abordagem centrada no aluno, na qual é o fenômeno da congruência. De acordo com Rogers (2017, p.33):

[...] aceitar-se é aceder à mudança, já que temos de ser, em cada momento, a nossa própria experiência. Ser o que se é, é ser mudança. É de facto paradoxal verificar que, na medida em que cada um de nós aceita ser ele mesmo, descobre não apenas que muda, mas que as pessoas com quem ele tem relações mudam igualmente [...] Caminhar para a congruência significa que se “está permanentemente comprometido na descoberta de que ser plenamente ele mesmo, em toda a sua fluidez, não é sinónimo de ser mau ou descontrolado [...]

O processo de congruência configura-se como condição do sujeito aceitar a soma do que ele é e o que pretende ser, isto é, a interação e integração desses dois aspectos possibilita principalmente a criança com *Asperger* se adaptar as mudanças, isto é, fortalecer a sua capacidade de resiliência diante as dificuldades, uma vez que, a congruência entre o que se é o que pretende ser, auxilia esse contingente a identificar suas habilidades e

limitações, favorecendo as crianças com *Asperger* respeitarem seus limites e reconhecer que a evolução e superação dos mesmos dependem de aceitar o que a pessoa é na realidade atual para trabalhar o que se busca ser ao mesmo tempo como uma unidade indissolúvel, já que acontecem ao mesmo tempo com plenitude.

Em seguida a congruência, é preciso destacar outro princípio da abordagem centrada no aluno, que é a tendência atualizante, nesse íterim, Brodley (2013) diz que a tendência atualizante age em quaisquer conjunturas. Opera quando as conjunturas são pertinentes e não pertinentes à preservação e ao aprimoramento do indivíduo. Brodley (2013, p.3) complementa “É a força vital de todos os organismos individuais. Se a pessoa estiver viva, a tendência atualizante está em funcionamento. Se a tendência atualizante estiver atuante, a pessoa está viva”.

O pressuposto enfatiza que a tendência atualizante representa o impulso inato do indivíduo em evoluir e superar as dificuldades mesmo em condições adversas. Sabe-se que as necessidades humanas são ilimitadas e uma necessidade realizada não se constitui mais um elemento de motivação, dando prosseguimento a outra demanda a ser realizada. Essa situação instiga a criança com *Asperger* a trabalhar a sua congruência através da consideração positiva incondicional concedida pela escola e professores, com isso, a tendência atualizante constitui-se como mola propulsora para a criança com *Asperger* conquistar a autorealização em um ciclo contínuo de renovação de necessidades cognitivas, afetivas e sociais no processo de ensino e aprendizagem.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme os resultados obtidos, compreende-se que a inclusão escolar de crianças com *Asperger* exige da instituição escolar e do professor reformulação da política educacional do primeiro e dá prática pedagógica do segundo, pois é preciso ultrapassar o campo do assistencialismo e ações paternalistas cristalizadas pelo ensino tradicional conteudista.

Dessa maneira, a abordagem centrada no aluno representa uma estratégia pedagógica efetiva para auxiliar o desenvolvimento cognitivo, afetivo e social das crianças com necessidades educativas especiais, visto que, trabalha conceitos de congruência, consideração positiva incondicional e tendência atualizante no sentido de favorecer a adesão das crianças com *Asperger* na escola.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, L. R. Consideração Positiva Incondicional no sistema teórico de Carl Rogers. Temas em psicologia, v.17, n.1, p. 177-190, 2009.

AMATO, C. A H., & FERNANDES, F. D. M. O uso interativo da comunicação em crianças autistas verbais e não verbais. *Pro-Fono*, 22(4), 373–378, 2010. <https://doi.org/10.1590/S0104-56872010000400002>



BARDIN, L.; RETO, L. A.; PINHEIRO, A. Análise de conteúdo. Lisboa: Edições 70, 2011.

BRODLEY, B. T. O Conceito de Tendência Actualizante na Teoria Centrada no Cliente. APPCPC, 2013. Disponível em: <<http://www.appcpc.com/wp-content/uploads/2013/07/O-Conceito-de-Tend%C3%Aancia-Atualizante1.pdf>> Acesso em: 01 Jun. 2021.

BUEMO, B. et al. Autismo no Contexto Escolar: A Importância da Inserção Social. *Research, Society and Development*, v. 8, n. 3, p. 01-13, 2019.

COSTA, G. S. Mobile learning e zona de desenvolvimento proximal: transformando o ensino e aprendizagem de línguas através da tecnologia móvel. *Polifonia*, Cuiabá-MT, v. 25, n.37.2, p. 171-310, jan.-abril.2018. eISSN 22376844

VYGOTSKY, L.S. et al. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. São Paulo: Ícone; EDUSP, 1988.

DA SILVA, F. A.; GUISSO, L. F. Aluno autista no atendimento educacional especializado: estudo de caso. *Rev.: Pimanta Cultural*, p. 79-99, 2021. DOI: 10.31560/0.31560.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In \_\_\_\_\_. (Org.) DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. Planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens. Porto Alegre: Artmed, 2006.

FRIAS, E. M. A.; MENEZES, M. C. B. Inclusão escolar do aluno com necessidades educacionais especiais: Contribuições ao professor do ensino regular. *DIA DIA EDUCAÇÃO*. 2008. Acesso em: 3 Jun. 2021.

GIL, A. C. Como elaborar projetos de pesquisa. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. Fundamentos de metodologia científica. 5. ed.- São Paulo: Atlas, 2003.

MARTINS, M. A. G., SILVA, Y. C. R.; CASTELAN-MAINARDES, S. C. Uma Visão Sobre a Síndrome de Asperger. *Anais Eletrônicos – V Mostra Interna de Trabalhos de Iniciação científica*. Maringá, 2010.

MARTINS, S. J. Interação Social em Jovens com Síndrome de Asperger. Disponível em: <[http://repositorio.esepef.pt/xmlui/bitstream/handle/10000/364/PG-EE-2009\\_SusanMartins.pdf?sequence=2](http://repositorio.esepef.pt/xmlui/bitstream/handle/10000/364/PG-EE-2009_SusanMartins.pdf?sequence=2)> Acesso em: 04 Jun. 2021.

MAZZOTTA, M J. S. Educação Especial no Brasil: História e políticas públicas. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

RIBEIRO, E. L. A Comunicação Entre Professores E Alunos Autistas No Contexto Da Escola Regular : Desafios E Possibilidades. Dissertação: UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA, 2013.

ROGERS, C. R. Tornar-se pessoa. Trad. Manuel José do Carmo Ferreira. 7.ed. São Paulo: WWF Martins Fontes, 2017.

SILVA, D. S. et al. Autismo: Síndrome de asperger. UNIESP, 2017. Disponível em: <[http://uniesp.edu.br/sites/\\_biblioteca/revistas/20170721101024.pdf](http://uniesp.edu.br/sites/_biblioteca/revistas/20170721101024.pdf)> Acesso em: 26 Jun. 2021.

STAVROPOULOS K.K.; BOLOURIAN Y.; BLACHER J. Differential Diagnosis of Autism Spectrum Disorder and Post Traumatic Stress Disorder: Two Clinical Cases. *J Clin Med. Apr* 8;7(4):71 2018. Doi: 10.3390/jcm7040071. PMID: 29642485; PMCID: PMC5920445.

VIEIRA, M. M. F.; ZOUAIN, D. M. Pesquisa qualitativa em administração. 2. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2006.

## AVALIAÇÃO: NOTA OU CONSTRUÇÃO DE APRENDIZAGEM

Data de aceite: 04/07/2022

**Helena Teresinha Reinehr Stoffel**

Orcid: 0000-0002-2649-0509

<http://lattes.cnpq.br/6370312180582350>

**Junea Graciele Rodrigues Dantas de Brito**

**Luciane Demiquei Gonzatti**

**RESUMO:** O tema do presente estudo é a avaliação, que é uma das questões que merece maior atenção no âmbito escolar e dificilmente é considerada justa. Por isso, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) ressalta que os estudantes devem passar a ser protagonistas em seu processo de ensino-aprendizagem, isso inclui diretamente as formas de avaliação por instrumentos e metodologias diversificadas e inovadoras, usando, sobretudo, as novas tecnologias digitais. Com base nessa constatação afirma-se que a ideia da pesquisa surgiu a partir da observação dos instrumentos de avaliação aplicados no ambiente escolar, que buscam, na maioria das vezes, dar nota pelos acertos, percebe-se maior preocupação com a nota do que com a construção da aprendizagem. Morales (2003), afirma que a avaliação é parte de um processo de ensino e aprendizagem, sendo assim, não se pode avaliar só por observações, nem só através de provas e trabalhos. Nesse sentido, ao longo desse artigo, sugerem-se algumas formas emergentes de avaliação, como por exemplo: a (Re)contação de contos; o Feedback 360° dos estudantes, Criação de memes na comunicação,

Rubrica e a Avaliação gamificada. No contexto do tema, realiza-se uma pesquisa bibliográfica na busca de responder a questão problema que é “o mais importante na avaliação é a nota ou a construção da aprendizagem? A base teórica deste estudo fundamenta-se em Brasil (2018), Demo (2004), Hoffmann (2002), Luckesi (1982), Melchior (2003), Perrenoud (2000), Souza (2021), Vasconcellos (1993), Zabala (1998), e justifica-se em apresentar diferentes instrumentos de avaliação, que envolvam e comprometam educandos e educadores, num processo de ensino e aprendizagem constante, promovendo assim, o prazer e a necessidade de participar sempre.

**PALAVRAS-CHAVE:** Planejamento.

Aprendizagem. Avaliação. Conhecimento.

**ABSTRACT:** The subject of the present study is evaluation, which is one of the issues that deserves greater attention in the school environment and is hardly considered fair. Therefore, the National Curricular Common Base (BNCC) emphasizes that students must become protagonists in their teaching-learning process, this directly includes the forms of assessment through diversified and innovative instruments and methodologies, using, above all, new digital technologies. Based on this finding, it is stated that the idea of the research arose from the observation of the evaluation instruments applied in the school environment, which seek, in most cases, to give a grade for the correct answers, there is a greater concern with the grade than with the construction of learning. Morales (2003) states that assessment is part of a teaching and

learning process, therefore, it is not possible to assess only through observations, nor only through tests and assignments. In this sense, throughout this article, some emerging forms of evaluation are suggested, such as: the (Re)telling of stories; 360° Feedback from students, Creation of memes in communication, Rubica and Gamified Assessment. In the context of the theme, a bibliographic research is carried out in order to answer the problem question that is “is the grade or the construction of learning the most important in the evaluation? The theoretical basis of this study is based on Brasil (2018), Demo (2004), Hoffmann (2002), Luckesi (1982), Melchior (2003), Perrenoud (2000), Souza (2021), Vasconcellos (1993), Zabala (1998), and it is justified to present different assessment instruments, which involve and commit students and educators, in a process of constant teaching and learning, thus promoting the pleasure and the need to always participate.

**KEYWORDS:** Planning. Learning. Assessment. Knowledge.

## 1 | INTRODUÇÃO

A avaliação sempre foi um tema bastante abordado nas escolas, foi e continua sendo uma questão delicada no que diz respeito a ser justo ou injusto com os estudantes ao aplicar um instrumento de avaliação. Estamos numa nova era, a era das novas tecnologias e não se pode aplicar apenas instrumentos avaliativos que visam medir em nota a aprendizagem dos estudantes. A BNCC traz novas abordagens sobre a avaliação e sugere que o estudante assuma o papel de protagonista da aprendizagem, e o professor assuma o papel de orientador, curador e mediador do professor de ensino e aprendizagem, isso reflete diretamente nas formas em que as avaliações deverão acontecer.

É importante identificar e definir mudanças qualitativas nas avaliações propostas e mostrar que planejamento e avaliação deverão estar interligados, e que a aprendizagem deve estar acima das notas. É indispensável que a escola repense seu papel e suas práticas, pois a avaliação deve ser utilizada como um processo de construção do conhecimento na aprendizagem, não para medir, classificar, aprovar ou reprovar. É também importante pensar nos processos inclusivos, principalmente através do investimento na Tecnologia Assistiva para oportunizar o desenvolvimento de habilidades e competências também nos alunos com deficiência (BERSCH, 2013).

Caminha-se para a construção de uma nova escola que respeite e aceite as diferenças e passe a avaliar sobre uma nova perspectiva, avaliando, inclusive, em outros ambientes. Em muitas escolas a avaliação ainda continua centrada no professor e caracteriza-se pelo autoritarismo. Por isso, muitos profissionais da educação estão repensando as formas de avaliar. Sabe-se que as unidades escolares contam com educandos que vem com uma bagagem muito grande de conhecimento adquirido, com múltiplas inteligências e que tem o acesso ao conhecimento de diferentes formas. Por isso, faz-se necessário repensar “sim” as metodologias utilizadas e os instrumentos de avaliação, vencer os paradigmas, reconstruir e, criar novos mecanismos de avaliação que vem de encontro com todas as

necessidades. Sendo assim, para que possamos melhorar o ensino e aprendizagem e obter melhores resultados nas avaliações faz-se necessário uma mudança no modo de pensar e agir do professor. O MEC tem disponibilizado cursos capacitando os educadores, incentivando-os a utilizar as Tecnologias de Informação e Comunicação, porque auxiliam, acrescentam e despertam maior interesse pelo conteúdo em estudo e, conseqüentemente, um resultado melhor na aprendizagem e na avaliação.

O objetivo geral desta pesquisa é identificar os instrumentos de avaliação utilizados; estudar a importância da diversificação dos mesmos para a construção de uma aprendizagem de qualidade e obtenção de resultados satisfatórios; analisar os instrumentos de avaliação utilizados e provocar uma reflexão sobre os mesmos; esclarecer que a avaliação não deve ser um processo discriminatório ou classificatório, mas sim um processo que objetiva a melhoria da aprendizagem e; pesquisar a importância de um planejamento coletivo para melhorar os resultados das avaliações dedicando atenção especial aos alunos com qualquer tipo de deficiência.

## 2 | ESTUDO TEÓRICO

A avaliação da aprendizagem, no novo paradigma, é um processo mediador na construção do currículo e se encontra intimamente relacionada à gestão da aprendizagem dos educandos e amplamente, e a BNCC (2018) traz inúmeras novas possibilidades metodológicas de ensino e aprendizagem. Os professores, em geral, sabem e têm consciência da necessidade urgente de mudar o sentido da avaliação. Mas, qual seria esse sentido? Muitas questões ficam e continuarão abertas enquanto não houver um compromisso de engajamento do educador, escola, pais, educandos, pedagogos, direção, e governo rumo a um programa de qualificação do cidadão, pois é isso que consta nos PCNs e LDB: formar um cidadão crítico e incluído no mundo. É de fundamental importância investir na qualificação do educador, para que este possa agir de forma consciente e avaliar a aprendizagem dos educandos sob novo olhar.

Assim, surgem questões importantes a debatermos: O que avaliar? Quando avaliar? Como avaliar sempre? Para que avaliar? Para quem avaliar? Qual a função da avaliação? Como avaliar sem atribuir somente notas classificatórias? (HOFFMAN, 2002).

A partir de estudos aprofundados e leituras bibliográficas sobre profissionais que abordam esses assuntos, apresenta-se instrumentos avaliativos diversificados e de qualidade, que podem contribuir e auxiliar no desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem. Buscando solucionar inquietações e dúvidas, faz-se uma reflexão sobre os questionamentos acima citados e apresenta-se sugestões de avaliações, muitas delas, usadas na prática educativa.

Um aspecto importante é considerar que todos estão sendo avaliados sempre, sem um momento marcado para tal. Outro, é planejar em conjunto, envolvendo diferentes áreas

do conhecimento, tendo como objetivo uma avaliação coletiva, na qual se avalia a construção do conhecimento, não classificando por nota. Um exemplo de planejamento coletivo é a elaboração de projetos interdisciplinares, - partindo sempre da problematização, do conflito cognitivo -, nos quais se estudam assuntos de interesse deles, envolvendo diversas áreas do conhecimento. Ramos (2000, in MELCHIOR, 2003) considera que não é mais possível continuar organizando os saberes de maneira fragmentada, em currículos sequenciais e lineares, que pressupõem etapas a serem vencidas e pré-requisitos que funcionam como degraus.

Conforme Perrenoud (2000), o trabalho interdisciplinar desenvolve mais competências e habilidades dos educandos, pois, são responsáveis pela construção da sua aprendizagem e faz com que os educadores não sejam vistos como donos da verdade, transmissores de conteúdo, mas como mediadores. De acordo com Demo (2004), o educando que pesquisa não só aprende melhor a reconstruir conhecimento, como principalmente “arquiteta sua autonomia”. Neste tipo de atividade a aprendizagem é construída aos poucos, os educandos se envolvem e a avaliação é contínua.

Propõem-se uma reflexão e busca de estudos sobre a importância do planejamento das aulas e na diversificação dos instrumentos e objetivos de avaliação, possibilitando a construção da aprendizagem para todos os educandos. Cada educando é um indivíduo singular, e precisa ser avaliado na sua singularidade. E quando houver na sala de aula um aluno com deficiência, cabe ao professor buscar na Tecnologia Assistiva os recursos necessários para que esse aluno construa aprendizagem significativa e possa ser avaliado considerando aquilo que é capaz de realizar. Segundo Philippe Perrenoud, “se ensinar bem é lidar com a diversidade e avaliar bem é ser capaz de colocar a avaliação a serviço de uma pedagogia diferenciada”, então, cabe ao professor ou profissionais que atendem a pessoa com deficiência, utilizar recursos diferenciados, explorar a tecnologia assistiva para um ensino eficaz, e para que o aluno construa uma aprendizagem significativa e desenvolva a autonomia, que tanto precisa no dia a dia e que está assegurado pela LDB, no Art 1º, que trata da valorização da diversidade cultural.

A avaliação deve ser utilizada para construção da aprendizagem, não para classificar, aprovar ou reprovar. Afinal, a finalidade do ensino centrado na formação integral da pessoa, conforme Zabala (1998, p. 198) “implica mudanças fundamentais nos conteúdos e no sentido da avaliação”.

Para Luckesi (1982) a avaliação é “um juízo de qualidade sobre dados relevantes para uma tomada de decisão”. Portanto, ela só faz sentido se contribuir para melhorar a aprendizagem. Completando esta concepção, Demo (2004), diz que o único sentido da avaliação “é cuidar da aprendizagem”, e isto deve ser feito com dedicação diária e muito planejamento. É importante que o educador esclareça os critérios de avaliação, assim, o educando sabe o que será avaliado. Desta forma, ele o estará ajudando a cumprir o “maior papel da escola que é ensinar de verdade” (MOÇO, in Nova Escola 2010). Demo (2004,

p.14) afirma que “aprendizagem é dinâmica reconstrutiva de dentro para fora”, quer dizer que o educando somente aprende a reconstruir conhecimento. E conhecimento, segundo Piaget, não se copia, se constrói e se reconstrói através da interação. E, conforme (Vygotsky, in Dionísio, 2002), a aprendizagem só acontece quando há interação. É na interação com o outro que se constrói a verdadeira aprendizagem. Completando este pensamento, Freire (1987, apud Santos, 2006, p. 100) diz que “a educação autêntica não se faz de A para B ou de B para A, mas de A com B, [...]”.

As atividades lúdicas podem influir significativamente na construção do conhecimento e devem ser previstas no planejamento. Na realização desse tipo de atividade observa-se como o sujeito se relaciona com o objeto do conhecimento. Levam-se em consideração as estratégias, as relações, as combinações que o sujeito faz ao jogar. Além disso, é um meio para observar os erros e acertos e usar os erros como parte para a construção do conhecimento (SANTOS, 2000). Estudos na área de retenção da memória mostram que nós retemos 10% daquilo que lemos; 20% daquilo que ouvimos; 30% daquilo que vemos; 50% daquilo que vemos e ouvimos; 70% daquilo que dizemos; 90% daquilo que fazemos e dizemos. É como diz Benjamin Franklin: “diga-me e eu esquecerei; ensina-me e eu lembrarei; envolva-me e eu aprenderei”.

Cabe ao educador, romper aos poucos a linha tradicional de ensino e, sobretudo, a forma de avaliar e buscar novas maneiras de ensinar, ou melhor, de ajudar os educandos a construir novos conhecimentos, considerando sempre, o conhecimento que já possuem. É preciso envolvê-los em atividades diferenciadas, como por exemplo: trabalhar com músicas, TV, DVD, data show, computador, *smartphones*, enfim, utilizar as TICs e propor outras atividades lúdicas que provoquem reflexão, que despertem o interesse deles, valorizando assim os diferentes estilos de aprendizagem. É importante que o educando se sinta parte do processo de ensino e aprendizagem, pois desta forma, sentir-se-á valorizado pelo sistema educacional.

É possível avaliar sem necessariamente atribuir uma nota. Segundo Demo (2004), ela é apenas uma alternativa. Completando este pensamento, Vasconcellos (1993), diz que a prova é apenas uma das formas de se gerar nota, que por sua vez, é apenas uma das formas de se avaliar. Muitos esquecem que a expressão dos resultados não é o aspecto mais importante.

Devemos avaliar para que todos os educandos “consigam o maior grau de competências, conforme suas possibilidades reais” (ZABALA, 1998, p. 201). Já para Hoffmann (2002) devemos “avaliar para promover”. A avaliação deve ser utilizada para melhorar o processo educativo.

A avaliação não pode ser utilizada só como função classificatória, mas como instrumento de compreensão do estágio de aprendizagem em que se encontra o aluno, tendo em vista tomar decisões suficientes e satisfatórias para que ele possa avançar no seu processo de aprendizagem. Deste modo a avaliação não seria somente um instrumento de aprovação ou de reprovação

dos alunos, mas sim um instrumento de diagnóstico de sua situação, em vista a definição de encaminhamentos adequados para sua aprendizagem (LUCKESI, 1990, p. 52).

Para que esta aprendizagem aconteça de fato, o educador precisa estar observando sempre, acompanhando o educando para observar quais são suas maiores dificuldades de aprendizagem e oferecer uma forma de recuperar o conteúdo que não foi assimilado conforme esperado (LDB - Lei nº 9394-96. A recuperação deve acontecer para garantir a aprendizagem levando-se em conta todas condutas do bem viver e da cidadania (LUCKESI, 1996).

Para que estas medidas previstas na LDB façam a diferença, faz-se necessário que os governantes mudem o sistema de ensino e que os profissionais da educação se envolvam com maior comprometimento.

### 3 | METODOLOGIA

A pesquisa realizada foi basicamente bibliográfica fazendo comparações entre autores que destacam a importância de utilizar instrumentos variados de avaliação para contribuir com a aprendizagem dos alunos e o falam sobre avaliação. Uma pesquisa bibliográfica se caracteriza por um estudo do referencial teórico acerca de determinado tema a fim de um aprofundamento de conhecimento de um assunto, podendo consolidar-se num posterior trabalho científico ou coleta de informações para responder a determinado questionamento (GIL, 1994).

No intuito de contribuir com os professores, apresenta-se uma tabela (Tabela 1) com sugestões de avaliações emergentes, práticas metodológicas que podem ser realizadas com os estudantes para evitar as avaliações que visam medir a aprendizagem por nota.

Pode-se afirmar que isso é uma ruptura de paradigmas, afinal, o professor passa a reconhecer que ele não é mais o detentor do conhecimento, mas seu papel é ainda mais importante, ele assume o papel de curador e mediador do processo de ensino. Dessa forma, ao identificar dificuldades de aprendizagem o professor e equipe pedagógica poderão rever as metodologias e fazer as devidas correções. Um método de avaliação que traz alguns benefícios como produtividade, trabalho em equipe, colaboração, empatia, desenvolvimento do pensamento crítico, valoriza as relações interpessoais, desenvolve a criatividade e que possibilita uma avaliação em equipe, mas, ao mesmo tempo, permite avaliar a evolução individual é a Team Based Learning (TBL) e a Avaliação 360° (Souza, 2021). Com essas metodologias pedagógicas os alunos têm a possibilidade de exercitar habilidades comunicativas e de argumentação e, lentamente, progredir melhorando sua autonomia na aprendizagem. A TBL é uma estratégia com a qual o professor poderá desenvolver as habilidades socioemocionais que são amplamente abordadas pela BNCC, além disso, contribui para motivar os estudantes e os conduz ao caminho de uma



aprendizagem mais ativa e os coloca como protagonistas no processo da construção da aprendizagem.

A BNCC viabiliza a incorporação das TDICs - Tecnologias Digitais de Comunicação e Informação em sala de aula para melhorar a construção do conhecimento, tornar as aulas mais interativas e lúdicas, mas, em especial tornar o aluno protagonista da aprendizagem. Essa incorporação das TDICs está estabelecida na competência 5 da BNCC (2018) que diz que o estudante deve “compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer”.

E para tornar essa prática comum em sala de aula foi realizada um reestrutura nos componentes curriculares, e foi introduzida na grade curricular a Cultura Digital que objetiva ensinar aos estudantes a dominar o universo digital para que possam usar as ferramentas tecnológicas e para que os professores também comecem a utilizar textos multissemióticos, plataformas e aplicativos diversificados para construir uma aprendizagem mais significativa e também para divulgar o resultado da aprendizagem construída, assim surge uma nova forma de avaliar os estudantes.

Atividades avaliativas inovadoras	Para que, como, e, o que avaliar
Uso de ficha técnica para registro das observações durante o ano letivo ou trimestre.	Com esse instrumento o professor terá as informações necessárias para poder avaliar seus alunos por meio de uma avaliação formativa e contínua. Será uma forma de acompanhar o processo de aprendizagem.
Criação de memes na comunicação: autoexpressão e análise crítica da mídia	Com essa atividade o professor propõe uma reflexão sobre o papel do estudante no universo da informação, Aborda a leitura crítica, pesquisa, oralidade por meio da discussão e análise de memes humorísticos, e escrita e criatividade. Pode-se realizar uma enquete por meio do Mentimeter ou Google Forms para avaliar alguns memes e analisar se são divertidos, engraçados, se estão discriminando, satirizando ou ofendendo alguém, se é um meme de informação ou de opinião.
(Re)contação de um conto ou história: uso de recursos expressivos gráfico-visuais em textos multissemióticos. Propor a gravação de vídeos (Tik Tok) ou YouTube Shorts ou até teatralizar para a turma.	Com essa prática desenvolver-se-á nos estudantes, o gosto e prazer pela leitura. Os estudantes apreciam o uso da tecnologia em sala de aula. O professor avalia a organização, o envolvimento, o trabalho em equipe, o enredo da recontação e os recursos midiáticos e semióticos utilizados.
Feedback 360° - avaliação em equipes (SOUZA, 2021) e (GESTÃO, 2021)	Com esse tipo de avaliação o professor poderá avaliar tanto a equipe como o desempenho individual. Os instrumentos que o professor pode utilizar são formulários no google forms que visam fazer com que a equipe faça uma reflexão para verificar quais questões da aprendizagem ainda precisam ser revistas e a partir disso traçar planos para rever. Alunos fazem uma autoavaliação e avaliam os colegas e por fim, faz-se um debate com apresentação das respostas das equipes.

Rubrica	Com esse tipo de avaliação o foco estará no processo e no desenvolvimento das atividades propostas pelo professor. Para isso o professor define as expectativas, elabora uma tabela com os objetivos, estabelece níveis de aprendizagem.
Avaliação gamificada: elaboração de jogos com os conteúdos	Essa prática pedagógica colocará o aluno como protagonista, o professor sugere a avaliação, pode ele mesmo elaborar um jogo numa plataforma digital ou pode pedir que os alunos elaborem.

Tabela 1 - Sugestões de atividades como feedback: Avaliação numa nova perspectiva que prioriza a construção do conhecimento

O importante é que o professor reconheça que os instrumentos diversificados e emergentes de avaliação proporcionarão aos alunos um melhor desempenho escolar, uma vez que eles serão os protagonistas, estarão no centro do ensino e da aprendizagem e diretamente envolvidos em todo o processo de execução de um projeto de ensino. É imprescindível, nesse novo cenário de avaliações emergentes, que o professor busque aperfeiçoamento das suas práticas pedagógicas e das suas competências para que saiba lidar com as novas tecnologias e que as introduza nas suas avaliações, assim estará apostando na inovação e com certeza os estudantes responderão de forma positiva.

## 4 | DISCUSSÃO

No estudo bibliográfico realizado, constatou-se que diferentes autores abordam a importância na diversificação dos instrumentos de avaliação. Muitos desses autores criticam a aplicação de provas. Para alguns ela deveria ser banida, outros a consideram importante, dependendo de como ela é elaborada e o que é feito com esse resultado. (Demo, 2004; Lukcesi, 1990; Melchior, 2003; Zabala, 1998).

Demo (2004) diz que no lugar da prova é urgente colocar outros procedimentos que tenham por objetivo “cuidar da aprendizagem dos alunos”. E conforme Zabala (1998), o que define a aprendizagem não é o conhecimento que se tem dele, mas o domínio ao transferi-lo para a prática. Não há uma fórmula exata para avaliar. Mas, avaliar não se baseia apenas em notas. É verificar se houve aprendizagem e construção de conhecimento. “A nota é uma consequência da avaliação, não a razão de sua existência” (MELCHIOR, 1998, p. 66).

São inúmeros os instrumentos de avaliação: autoavaliação, a evolução na escrita, produções dos diferentes gêneros textuais, apresentações de trabalhos em grupos ou individuais, criações de trailers e curta metragens, produção de folders, adesivos, biografia do ídolo, de uma pessoa famosa, ou do próprio aluno ou de um colega, chats, entrevistas, portfólio – que uma coleção de trabalhos que não precisam ser avaliados no todo - o educador, ou o educando, pode escolher ou até mesmo sortear alguns para serem avaliados - projetos de pesquisa interdisciplinares, desenvolvimento de páginas, blogs, entre outros. Enfim, observações sistemáticas com registros em tabelas e planilhas de qualquer atividade

que se realize. Mello (1994, p. 17) diz que “o acompanhamento do progresso do aluno, a retroinformação e o planejamento de estratégias para superar dificuldades é uma das características presentes em quase todas as escolas bem sucedidas”.

Segundo Both (2008), as formas de avaliar os educandos em sala de aula são fatores fundamentais na aquisição do conhecimento. Sendo assim, quanto mais diversificada e significativa for esta avaliação, melhor será seu resultado. “O importante não ‘é fazer como se’ cada um houvesse aprendido, mas permitir a cada um aprender” (PERRENOUD, 1999, p.165). E fazendo uso da Tecnologia Assistiva o professor estará oportunizando um aprendizado para todos. Afinal, Radabaugh (1993), diz que “para as pessoas sem deficiência a tecnologia torna as coisas mais fáceis. Para as pessoas com deficiência, a tecnologia torna as coisas possíveis”, logo, a avaliação pode ser realizada mediante o acompanhamento das novas tecnologias digitais de informação e comunicação

## 5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa desenvolvida concentrou-se na importância do planejamento e na diversidade de instrumentos de avaliação para a construção da aprendizagem. A avaliação, elemento-chave de todo o processo de ensino e aprendizagem, deve estar vinculada ao planejamento. Deve ser usada com a finalidade de verificar se o educando conseguiu construir conhecimento, e identificar possíveis dificuldades para que estas possam ser retomadas e através de atividades de recuperação e de novas avaliações auxiliá-los a vencer estas dificuldades para que todos construam aprendizagem significativa.

## REFERÊNCIAS

Bersch, Rita. **Introdução à Tecnologia Assistiva**. Assistiva - Tecnologia E Educação: Porto Alegre, 2013. Disponível em: <http://www.haasfretes.com.br/arquivos/introducao-tecnologia-assistiva.pdf>. Acesso em: 09/10/2016.

BOTH, I. J. **Avaliação Planejada, aprendizagem consentida: é ensinando que se avalia, é avaliando que se ensina**. Curitiba: IBPEX, 2008.

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

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. LDB 9394/96**.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Ensino Fundamental. Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1998.

DEMO, P. **Ser professor é cuidar que o aluno aprenda**. Porto Alegre: Mediação, 2004.

GESTÃO, Fórmula de. **Método de Avaliação de Desempenho 360 Graus, Vantagens e Desvantagens**. Disponível em: <https://youtu.be/U0eIRC5mxYM>. Acesso em: 11 jun. 2021.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 1994.

HOFFMANN, J. **Avaliar para promover: As setas do caminho**. 3ª ed. Porto Alegre: Mediadora, 2002.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da Aprendizagem na Escola: reelaborando conceitos e recriando a prática**. Salvador: Malabares, 1982.

MELCHIOR, M. **Da avaliação dos saberes à construção de competências**. Porto Alegre: Premier, 2003.

MELLO, G. N. **Cidadania e competitividade: desafios educacionais do terceiro milênio**. São Paulo: Cortez, 1994.

MOÇO, A. **Sim, ele pode aprender**. Revista Nova Escola, Ano XXV – Nº 235 – set. 2010.

MORALES, SJ .P. **Avaliação escolar: o que é e como se faz**. São Paulo: Loyola, 2003.

OLIVEIRA, Bruno Luciano Carneiro Alves de; LIMA, Sara Fiterman; RODRIGES, Livia dos Santos; JÚNIOR, Gerson Alves Pereira Júnior. **Team-Based Learning como Forma de Aprendizagem - Colaborativa e Sala de Aula Invertida com Centralidade nos Estudantes no Processo Ensino Aprendizagem**. Disponível em: <https://www.scielo.br/lj/rbem/a/bm8ptf9sQ9TdGwjYKc3TQFH/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 Mai. 2022.

PERRENOUD, P. **10 Novas Competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTOS, S. M. P. dos. **Brinquedoteca: A Criança, O Adulto e o Lúdico**. Petrópolis: Vozes, 2000.

SOUZA, Humberto. **Avaliação de Desempenho 360° - Como Funciona**. Disponível em: [https://youtu.be/HOMdj\\_Gw96k](https://youtu.be/HOMdj_Gw96k). Acesso em 11 jun. 2021.

VASCONCELLOS, C. dos S. **Avaliação: Concepção Dialética Libertadora do Processo de Avaliação Escolar**. São Paulo: Libertad, 1993.

ZABALA, A. **A Prática Educativa: Como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

# CAPÍTULO 7

## PROPOSTA DE ENSINO DE LIBRAS L2 NA PERSPECTIVA DISCURSIVA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

*Data de aceite: 04/07/2022*

### **Andréa dos Guimarães de Carvalho**

PhD em Análise do Discurso e Doutora em Linguística pela UnB. Professora Efetiva na Universidade Federal de Goiás (UFG), Faculdade de Letras, Curso de Letras:Libras

**RESUMO:** A persistente prática tradicional de ensino de Libras como L2 dissociada de um contexto significativo ou mesmo desarticulada de ações locais, como no caso de escolas, desencadearam esta proposta cujo objetivo está vinculado a adaptar novas práticas didáticas e pedagógicas com o uso de gêneros textuais no processo de ensino-aprendizagem desta língua com modalidade visuo-espacial em salas de aula convencionais. Teóricos como Bakhtin (2004), Bronckart (2003), Melo (2012), Gesser (2012). Quadros e Karnopp (2004) e Skliar (1997) são os autores que sustentam as discussões. A metodologia envolveu o uso de gêneros textuais (conteúdo escolar vivenciado por esses alunos) e que, associados a imagens e informações visuais, promoveram uma aprendizagem significativa e entendimento lógico da estrutura e uso básico da Libras em comunicações dialógicas. Os resultados mostraram, que os alunos reconheceram: as singularidades da estrutura linguística da Libras, das singularidades dos sujeitos surdos e de suas condições bilíngue e que eles, alunos ouvintes, compreendem as manifestações adaptativas da linguagem humana nas diversas estruturas discursivas existentes.

**PALAVRAS-CHAVE:** Libras. Gêneros Textuais. Libras e Discurso.

**ABSTRACT:** The persistent traditional practice of teaching Libras as L2 dissociated from a significant context or local actions, as in schools, for instance, has served as motivation for this study. Its objective is the adaptation of new didactic and pedagogical practices using different textual genres in the teaching-learning process of this visual-spatial language. Theorists such as Bakhtin (2004), Bronckart (2003), Melo (2012), Gesser (2012) and Skliar (1997) are some of the authors who support the discussions in this study. The methodology involved the use of textual genres (school content experienced by students) which, associated with images and visual information, promoted meaningful learning and logical understanding of the structure and basic use of Libras in dialogic communication. The results have shown that the students, who were all listeners, have recognized the singularities of the linguistic structure of Libras. It has also demonstrated that these students understand the adaptive manifestations of human language in the various discursive structures that exist.

**KEYWORDS:** Libras. Textual genres. Libras and Discourse.

### **1 | INTRODUÇÃO**

Nas últimas décadas têm-se observado o aumento de pesquisas em torno da Língua Brasileira de Sinais - Libras. No Brasil, esses avanços foram notórios, principalmente, após o

reconhecimento dessa língua em âmbito nacional com a Lei 10.436, em 2002, que descreve esta língua como tendo uma modalidade visuo-espacial e com estrutura gramatical própria apoiada em parâmetros, dentre outros aspectos dispostos na Lei, e regulamentada pelo Decreto nº5626 (BRASIL, 2005).

Tal decreto dispõe argumentos funcionais no âmbito educacional que favorecem o atendimento e desenvolvimento dos sujeitos surdos e apresentam desde os aspectos de formação de profissionais para ensino e uso da Libras, citação do ensino bilíngue como aspectos importante na formação educacional dos surdos e expões sobre a necessidade do ensino e dissipação desta língua em cursos de formação para professores e funcionários atuantes nos órgãos públicos diversos. Este ensino e dissipação da Libras, assim como o ensino bilíngue como direito dos surdos e dever da sociedade em âmbito legal, trouxeram evoluções e contribuições, principalmente, no campo da linguística e nas questões socioculturais que envolvem os sujeitos surdos, cuja língua(gem) tem seu valor significativo.

Porém, no que corresponde às formas de ensino dessa língua em diferentes contextos, tal como: cursos superiores, cursos para a comunidade, e na escola como forma de facilitar a comunicação entre alunos ouvintes e surdos auxiliando tanto na inclusão do aluno surdo na escola como na disseminação da Libras pelo Brasil, chama a atenção uma persistente e tradicional metodologia que perpetua entre esses diferentes contextos, em que se concretiza na memorização quantitativa de sinais que compõe o vocabulário ou léxico da Libras.

Este artigo descreve uma proposta prática de ensino da Libras como segunda língua (L2) para ouvintes, estudantes do terceiro ano do ensino médio, em uma escola pública na cidade de Goiânia. Tal proposta veio de encontro à necessidade de superar ações tradicionais de ensino desta língua que vem ocorrendo de forma segmentada, tal como apresentação de itens lexicais dissociadas de um contexto significativo além de, muitas das vezes, não serem realizadas práticas docentes metodológicas adaptadas aos objetivos e realidades dos alunos ou, até mesmo, desarticuladas das ações ambientais em que esses alunos se encontram, tal como no ambiente escolar.

## 2 | DESENVOLVIMENTO

É sabido que, após o reconhecimento legal da Libras, pela Lei 10.436/02, como língua de comunicação e expressão legitimada e associada também a outros recursos de expressões relacionados a Libras (BRASIL, 2002 p.1), discussões frequentes, em âmbito nacional, têm sido realizadas na literatura e estão relacionadas à necessidade do respeito sobre as particularidades linguísticas da comunidade surda (organização estrutural e modalidade da Libras e o seu aspecto cultural envolvido), do uso e ensino desta língua nos ambientes escolares e, conseqüentemente, o desenvolvimento de práticas de ensino que estejam preocupadas com a educação de alunos surdos numa perspectiva bilíngue de

ensino.

Para Skliar (1997, p. 100), a Libras pode ser entendida como “o elemento mediador entre o surdo e o meio social em que ele vive. É por intermédio dela que os surdos podem demonstrar sua capacidade de interpretação do mundo desenvolvendo estruturas mentais em níveis mais elaborados”.

Assim, a Libras é uma língua natural usada pela maioria dos surdos no Brasil para interagirem com a sociedade, comunicarem e expressarem seus pensamentos. Trata-se de uma língua de modalidade visuo-espacial, com estrutura própria, diferente de todos os idiomas já conhecidos, que são orais e auditivos, isto é, uma língua pronunciada pelo corpo, com sinalizações linguísticas feitas no espaço, e percebida pela visão. (QUADROS E KARNOPP, 2004)

Em se tratando do ensino da Libras, este pode ser entendido sobre duas perspectivas: uma voltada para o ensino de Libras como primeira língua (L1) envolvendo o público com surdez e que necessita dessa língua para se desenvolver e outra como segunda língua (L2), cujo ensino está voltado para o público ouvinte. (GESSER, 2012)

Gesser (2012, p.54) salienta que no processo de ensino aprendizagem de Libras as metodologias de ensino para ouvintes (L2) se distinguem das metodologias de ensino para surdos (L1) por envolver necessidades linguísticas distintas e descreve a abordagem comunicativa como a mais adequada para direcionar as práticas de ensino de uma língua por um professor, principalmente quando se pensa em processos de aprendizagem significativa.

Porém, seja este ensino como L1 ou L2, questionamentos vêm surgindo sobre as práticas desse ensino que, na maioria das vezes, envolve métodos tradicionais com foco na repetição de itens lexicais/vocabulário dissociados de contextos discursivos significativos desencadeando, portanto, um ensino-aprendizagem superficial e temporário, não preocupado com o uso da Libras pela e na comunidade, mas, com a quantidade de itens memorizáveis pelos aprendizes durante esse processo.

Além disso, nota-se um ensino desvinculado de ações ou objetivos pertinentes tanto aos alunos como ao ambiente em que se encontram tal como: alunos de curso de música que estão aprendendo a Libras e cujas estratégias de ensino da Libras não estão articuladas aos conteúdos desse curso, alunos de escolas de ensino fundamental cujos recursos pedagógicos ou materiais para ensino da Libras não estão articuladas aos conteúdos escolares ou o desenvolvimento de habilidades que facilitariam a aprendizagem desses conteúdos dentre outros.

Assim, essa proposta de ensino de Libras como L2, foco em alunos ouvintes, discute uma abordagem discursiva de ensino de língua com metodologias e vivências práticas, recursos materiais dentre outros que estão articuladas não apenas aos conteúdos escolares (gêneros textuais) utilizados nesse ambiente, mas, também, à promoção do desenvolvimento de habilidades de língua(gem) que os capacite a compararem estruturas

linguísticas entre português e Libras e a melhorarem suas produções e expressões discursivas nessas duas línguas.

Discutir ensino de uma língua envolve refletir sobre a concepção que temos referente à língua e linguagem. Para tanto, nessa proposta, as concepções de Bakhtin (2004) e Bronckart (2003) serão consideradas sob a perspectiva de Bakhtin, (2004, p. 123) em que a Língua

não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psico-fisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua.

Para esse autor, a língua é dialógica discursiva, isto é, ela existe onde há a possibilidade de interação social, e se constitui em um processo de evolução e troca de experiências ininterruptas, que se concretizam através da interação verbal social dos interlocutores envolvidos.

Bronckart (2003) retoma as teorias de Vygotsky e de Bakhtin, sob um enfoque diferente, e adota a concepção do interacionismo sócio-discursivo na qual a linguagem surge a partir da diversidade e complexidade das diferentes práticas. Essas práticas acarretam adaptações da linguagem e gera produções de textos diferentes.

Para Bronckart (2003, p. 72) “os textos são produtos da atividade humana e, como tais, estão articulados as necessidades, aos interesses e as condições de funcionamento das formações sociais no seio das quais são produzidos.” Essa articulação favorece a ocorrência de diferentes tipos de textos, dada a variedade de situações; por sua vez, esferas propiciam a ocorrência de tipos de textos similares que constituem os gêneros. Dessa forma, dado o aspecto variável dos textos, Bronckart não considera os gêneros como objeto de análise, e sim os textos (produto da atividade humana).

Sobre o processo de ensino de línguas, Melo (2012) explica que há fatores que influenciam diretamente na forma como os profissionais da educação atuam, principalmente quando o foco envolve esse processo, tais como: a forma de análise prévia do professor em perceber as necessidades e objetivos dos alunos sobre a aprendizagem da língua proposta; escolha e o tipo de material produzido; os objetivos e tipo de abordagem usufruída durante o processo; adaptação do material levando em conta as habilidades já adquiridas dos alunos; dentre outras.

Esses conceitos e reflexões teóricas sustentam a discussão dessa proposta de ensino de Libras em sala de aula em uma escola pública na perspectiva discursiva e cujos procedimentos metodológicos e resultados, encontrados até o momento, estão descritos abaixo.



### 3 | METODOLOGIA

Os estudos, de cunho descritivo, que resultaram na proposta ocorreram por 5 meses consecutivos em uma sala de aula com 25 discentes ouvintes (entre 17 e 19 anos), estudantes do 3º ano do ensino médio, no Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação da Universidade Federal de Goiás (CEPAE/UFG).

Os recursos pedagógicos utilizados, nos momentos de ensino-aprendizagem, envolveram: o uso de diversos tipos de gêneros textuais, do Português e da Libras (pinturas, poesia, música, charges, noticiários, textos jornalísticos, entrevistas etc.), atrelados a imagens e informações visuais de fatos que aconteceram no cotidiano e que direcionaram a escolha dos temas usados nas aulas; discussões reflexivas em Libras, direcionando o seu ensino de forma significativa e contextualizada, associada, posteriormente, a discussão oral e produção escrita em português dos mesmos.

O ensino da Libras envolveu desde o estudo e conscientização de sua estrutura linguística, usando leitura e análise de diferentes textos imagéticos (desenhos, pinturas, fotos, charges etc.), chegando à exploração da linguagem lírica do surdo e sua expressão corporal (poemas e canções). Tudo na forma contextualizada.

Assim, em sequência, as ações se iniciavam pelo ensino da Libras contextualizada, ou seja, ensino envolvendo temáticas atuais da sociedade e que eram materializados em um determinado gênero textual, tais como: música, receita, charge, obra de arte com a de Monalisa, documentários, dentre outros. Após a cada três aulas consecutivas de Libras, envolvendo aprendizagem de sinais contextualizados possibilitando discussões em Libras sobre um tema correspondente, os discentes eram conduzidos, posteriormente, a realizarem discussões orais e produções discursivas no português escrito, seguindo as regras propostas pelo Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM.

### 4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escolha dos diversos tipos de gêneros textuais (poesia, documentário em vídeo, pintura, música e outros), conteúdo comum no cotidiano escolar dos alunos, associada às imagens explícitas mostradas em todas as aulas facilitaram o processo de ensino-aprendizagem dos dois idiomas, a Libras e o Português. Essa facilidade ocorreu tanto pela familiaridade dos alunos com os conteúdos (gêneros textuais), permitindo maior aceitação e interesse desses alunos nas discussões como, também, um apoio complementar, de suma importância, na compreensão, interpretação e produção dos discursos nos momentos de uso das duas línguas.

O ensino da Libras, ocorrida em separado e nos primeiros momentos, promoveu um aperfeiçoamento visual e mais aguçado de detalhes imagéticos das figuras apresentadas e que estavam associadas às discussões e/ou material escrito que lhes era apresentado e que, antes, passavam despercebidos pelos alunos. Essas práticas com o trabalho visual, que

envolviam percepção e análise-síntese visual seguida da expressão discursiva em Libras, contribuíram bastante para o desenvolvimento da atenção visual, primária e secundária, dos alunos, assim como da percepção da organização visual e motora para se chegar à uma compreensão linguística de suas produções em Libras e como essa necessidade de atenção visual mais detalhada e de organização estrutural refletiu, também, na melhora da produção escrita em português dos alunos. Esta última se tornou mais elaborada e expressiva, com detalhes descritivos mais contextualizados e lógicos e cuidadosamente mais rigorosa quanto ao uso das normas gramaticais do português escrito.

Os resultados mostraram a necessidade de um olhar mais sensibilizado sobre as práticas de ensino de línguas e a importância do uso de metodologias, recursos e estratégias adequadas tanto ao ambiente onde os alunos se encontram como, também, aos objetivos e necessidades de aprendizagem desses alunos para despertar interesses, participação e interação durante um processo de ensino que envolve línguas.

## REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 11ª ed. São Paulo: Editora Hucitec, 2004.

BRASIL. *Lei nº10.436, de 24 de abril de 2002*. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS e dá outras providências. Brasília, 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) > Acessado em 09/07/2018.

\_\_\_\_\_. *Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005*. Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Brasília, 2005. Disponível em:< [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm)>Acessado em 09/07/2018.

BRONCKART, J.P. *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo*. São Paulo: EDUC, 2003.

GESSER, A. *O ouvinte e a surdez: sobre ensinar e aprender a Libras*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

MELO, G.F.; OLIVIERA, P.S. *Ensino-aprendizagem de Libras: mais um desafio para a formação docente*. Rev. B. Téc. Senac: a R. Educ. Prof. vol 38, nº 3. Rio de Janeiro: set./dez. 2012.

QUADROS, R.M.; KARNOPP, L. *Língua de Sinais Brasileira: estudos linguísticos*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

SKLIAR, C. Uma perspectiva sócio-histórica sobre a psicologia e a educação dos surdos. In: SKLIAR, C. (Org.). *Educação e exclusão: abordagens socioantropológicas em educação especial*. Porto Alegre: Mediação, 1997. p. 105-153. (Cadernos de autoria, 2)

# CAPÍTULO 8

## A EVASÃO ESCOLAR NA EDUCAÇÃO PROFISSIONALIZANTE TÉCNICA

Data de aceite: 04/07/2022

### Marcelo Beneti

Mestrando em Formação de Gestores Educacionais, pela Universidade Cidade de São Paulo. Professor da Educação Técnica Profissionalizante da Rede Municipal de São Caetano do Sul Professor de Ensino Médio e Técnico do Centro Paula Souza São Caetano do Sul – SP

### Lúcia Villas Boas

Professora do Programa de Mestrado em Educação Acadêmico e Profissional da Universidade Cidade de São Paulo - Doutora em Educação São Paulo – SP

**RESUMO:** O presente trabalho constitui-se como uma pesquisa em desenvolvimento, que se propõe a estudar o assunto evasão escolar, pois é preocupante em todos os graus de ensino e em diferentes sistemas educacionais. Deste modo, este texto tem como objetivo principal evidenciar motivos que levam à evasão escolar na educação profissionalizante técnica. A realização deste trabalho demandou o uso de revisão bibliográfica de forma qualitativa, a qual levou à constituição do quadro teórico, do conjunto de definições, princípios, categorias etc. Observou-se que são variados os motivos da evasão escolar e, como exemplo, mencionam-se condições socioeconômicas, culturais, geográficas, programas didático-pedagógicos e, por muitas vezes, a baixa qualidade do ensino.

**PALAVRAS-CHAVE:** Evasão Escolar. Curso Técnico. Educação.

### DROPOUT IN THE TECHNICAL VOCATIONAL EDUCATION

**ABSTRACT:** This article is a study under development which seeks to explore the subject of dropping out, since it is a troubling situation at every educational level and in different educational systems. Therefore, the main objective of this text is to enumerate the reasons that lead to dropouts in technical vocational education. Carrying out this study required the use of a qualitative literature review, which led to the construction of a theoretical framework comprised of a set of definitions, principles and categories, etc. It was noted that there are a variety of reasons for dropping out, such as socioeconomic, cultural and geographic conditions, pedagogical-didactic programs and, often, poor teaching quality.

**KEYWORDS:** Dropout. Technical Course. Education.

## 1 | INTRODUÇÃO

A evasão escolar é um dos grandes problemas que assolam as instituições de ensino em geral, sejam públicas ou particulares, com graves implicações sociais, acadêmicas e econômicas. A análise de Silva Filho (2007, p. 641) marca que, entre 2000 e 2005, no conjunto desenvolvido por todas as IES do Brasil, a evasão média foi de 22%, atingindo 12% nas instituições públicas e 26% nas escolas

particulares. Assevera ainda, que são poucas as IES que têm um programa institucional satisfatório de luta contra a evasão, com planejamento de ações, acompanhamento de resultados e coleta de experimentos bem-sucedidos.

Embora esta temática seja preocupante, observa-se que poucos são os estudos que tratam desse assunto na educação profissionalizante técnica de nível médio.

Segundo Machado e Moreira (2009, p. 3):

A ausência de estudos sobre o tema pode estar relacionada ao fato de que o processo de democratização da escola técnica de nível médio no Brasil apenas se iniciou. E se a democratização do ensino significa o acesso dos estudantes à escola e a sua permanência nos estudos, a crise em um desses dois termos se mostra um problema. A evasão se refere justamente aos fatores que levam o estudante a não permanecer nos estudos. É, portanto, uma questão relacionada à democratização da escola técnica no país.

Deste modo, este trabalho, ainda em desenvolvimento, tem como objetivo evidenciar os motivos que levam à evasão escolar na educação profissionalizante técnica, levando-se em conta que são escassos os estudos sobre o tema, pois a evasão é mais abordada na educação de ensino fundamental, médio e de nível superior.

Este recorte justifica-se, pois é de grande importância tanto para os estabelecimentos de ensino quanto para o governo e alunos entenderem qual o motivo que contribui para a evasão escolar, sobretudo em um curso técnico. Ao apontar esses motivos, pretende-se tornar possível traçar objetivos e estratégias para lidar com a temática dentro de uma escola.

A realização deste trabalho demandou o uso de revisão bibliográfica de forma qualitativa, a qual levou à constituição do quadro teórico, do conjunto de definições, princípios, categorias etc. A coleta de dados resultou de artigos, livros e revistas, acrescidos de informações colhidas em trabalhos já produzidos sobre o tema, cujos dados foram levantados também por meio de acesso à rede mundial de computadores.

## 2 | CONCEITO DE EVASÃO ESCOLAR

A evasão escolar costuma ser compreendida por meio de duas abordagens. A primeira esclarece a situação com base nos fatores externos à escola, enquanto a segunda se arrola nos fatores internos da instituição escolar. Os fatores externos são o trabalho, as diferenças sociais, a relação familiar e as drogas. Os fatores internos mais comuns estão assentados na própria escola, na linguagem e no professor. Assim, lança-se mão de parte da literatura científica acerca da evasão do Ensino Médio brasileiro, para compreender os velhos e os novos dilemas (NERI, 2009).

Nunes (2005, p. 90) descreve que as razões centrais da evasão estão catalogadas, variando na estima e importância, em três extensões:

a) dimensão acadêmica: é determinada por problema nas disciplinas

fundamentais da primeira fase, baixo aproveitamento em sala de aula, método de ensino, dificuldade na relação professor x aluno, currículos impróprios ou desatualizados, baixa amizade do corpo docente;

b) dimensão financeira: apontada por baixo poder aquisitivo ou por dificuldades financeiras na família, descumprimento, perda ou necessidade de emprego;

c) dimensão pessoal: qualificada por erro na escolha do curso, por não perceber os processos pedagógicos, por quebra de perspectiva em relação a teores estudados e defasagem escolar, que gera modificações de turmas e de colegas, provocando uma grande frustração.

Deste modo, é vital aproximar-se do estudante, conhecê-lo melhor, desenvolver um relacionamento que consinta coligar suas necessidades, para então indicar estratégias e ações bem conduzidas, poupando empenhos inúteis e reduzindo gastos, em nome de uma maior assertividade.

Por sua vez, Milliken (2007) destaca em seus artigos, que a ação do panorama de baixa lealdade de clientes-alunos dentro da educação vem cada vez mais se tornando uma epidemia, que vem afetando a supervivência de instituições educativas em todos os seus graus. O ensino superior, por exemplo, vem convivendo com este ponto há muito tempo, tendo, entretanto, nas últimas décadas do século XX, empreendido maior empenho, haja vista que subsídios como a globalização e a visão competitiva tenham ressaltado cada vez mais o valor do assunto.

Na visão de Scoz (2009), a evasão escolar pode se produzir desde as séries iniciais, se acontecerem grandes traumas na vida da criança, como por exemplo, a separação dos pais, o fracasso escolar, a inferioridade material. Estes são motivos fundamentais que promovem a evasão escolar, entre outras circunstâncias de sofrimento.

Em ocasiões remotas, a escola parecia ser mais excludente (embora hoje ainda continue sendo), mas a problemática da evasão escolar no atual contexto brasileiro parece estar mais presente. Assim, é preciso cada vez mais ter conhecimento dos motivos, para que se possa desenvolver um combate à evasão escolar, pois diante desta expectativa, se desenvolveria, igualmente, um ativo instrumento de prevenção e combate à violência e à imensa desigualdade social que assola o Brasil, beneficiando deste modo toda a sociedade.

São várias as causas da evasão escolar, que vão desde a necessidade de trabalho do aluno, como forma de complementar a renda da família, até a baixa qualidade do ensino, que desanima aquele que frequenta as aulas. Via de regra, inexistem, salvo honrosas exceções, mecanismos essenciais e dinâmicos de combater esse problema, tanto no nível de escola quanto em nível de sistema de ensino, seja municipal, seja estadual (MARUN, 2008).

### 3 | A EVASÃO ESCOLAR NOS CURSOS TÉCNICOS

Quando se fala em cursos técnicos, Ramos (2005) destaca que é preciso ficar atento ao disposto nos Artigos 394 e 405 da LDB nº 9.394/96 e se poderá notar que o Decreto nº 5.154/04 passa a defender a integração da formação geral/propedêutica, à formação profissional/técnica, o que parte de eixos que orbitam sobre: trabalho, ciência, cultura e tecnologia, tomando o trabalho como o princípio educacional, assim como as categorias da ciência, da cultura e da tecnologia.

Torna-se importante deixar claro que para adolescentes e jovens, os cursos técnicos, quando concluídos, sobretudo nos dias atuais, permitem que seja possível ampliar as possibilidades de inserção no mercado de trabalho e tornam mais promissor o futuro de toda uma geração.

Por outro lado, o empresário que motiva seus funcionários para esses cursos, além de cumprir sua função social, contribui para a formação de um profissional mais capacitado para as atuais exigências do mercado de trabalho e com visão mais ampla da própria sociedade. Conseqüentemente, vale destacar que isso é avaliado como sendo mais que uma obrigação legal, uma vez que a aprendizagem é uma ação de responsabilidade social e um importante fator de promoção da cidadania, redundando, em última análise, em melhor produtividade. Assim, entende-se que seria bom tanto para o jovem conseguir uma colocação no mercado de trabalho quanto para o empreendedor, que forma, então, mão de obra qualificada.

Considera-se que, por muitas vezes, a evasão nos cursos técnicos, conforme pesquisa realizada por Veloso e Almeida (2001), com coordenadores de cursos da Universidade Federal de Mato Grosso, em muitos casos, mostra sinais de que poderá acontecer, pois o aluno evadido é aquele que não fez curso preparatório para entrar na faculdade; cursou vestibular em escolas com menor ação para avaliar o ingresso; mostrou falta de organização para seguir as disciplinas fundamentais, devido a um Ensino Médio de baixa qualidade; escolheu um curso sem obter dados suficientes, o que determina uma reversão de probabilidades e frustração; e o seu grau socioeconômico o incentivou para o mercado de trabalho à procura de renda.

Diante do acima mencionado, fica claro que o aluno evadido não se aprofundou na pesquisa sobre o curso em que se inscreveu, não analisou o mercado de trabalho e a matriz curricular do curso, elementos essenciais para que pudesse fazer uma análise de sua identificação, ou não, com o curso.

Destaca-se que ao tratar da evasão em cursos técnicos, é preciso mencionar que durante a abertura do Fórum de Evasão na Educação, de 2011, uma observação foi realizada por Tathiane Eneas de Arruda, diretora de Graduação do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP). Ela destacou que, em se tratando de cursos técnicos, o número de alunos evadidos é avaliado como sendo geralmente

maior no segundo semestre do curso, e isso acontece devido ao fato de que cada vez mais o mercado disponibiliza empregos temporários durante esse período. Sendo assim, conforme o entendimento de Tathiane (2011, p. 6/10) “[...] por serem alunos do Instituto Federal, conseguem trabalho facilmente, mas acabam ficando retidos e chegam atrasados na aula, até que não conseguem mais conciliar e abrem mão do curso, por já estarem inseridos no mercado”.

Uma questão relevante é destacada por diferentes autores e, como exemplo, menciona-se Lüscher e Dore (2011), que consideram que a evasão na educação profissional de nível médio, para muitos alunos, irá representar oportunidades de experimentação profissional, enquanto para outros, poderá representar instabilidade e falta de orientação quanto aos rumos profissionais que se deseja seguir.

[...] o estudante pode, por exemplo, escolher um curso em uma determinada área, interrompê-lo e mudar de curso, mas permanecer na mesma área ou no mesmo eixo tecnológico. Pode também mudar de curso e de área/eixo ou, ainda, permanecer no mesmo curso e mudar apenas a modalidade do curso (integrado, subsequente ou concomitante) e/ou a rede de ensino na qual estuda. Outra opção é a de interromper o curso técnico para ingressar no ensino superior e, até mesmo, abandonar definitivamente qualquer proposta de formação profissional no nível médio (LÜSCHER; DORE, 2011, p. 152-3).

Por sua vez, Batista (2009, p. 06) tem uma visão um pouco além do que vem sendo mencionado, pois no entendimento dele, é preciso estar atento, porque o problema da evasão escolar por muitas vezes “transpõe os muros da escola, uma vez que reflete as profundas desigualdades sociais do Brasil, constituindo assim um problema de ordem social”. Deste modo, ainda segundo Batista (2009), não se pode esquecer que é preciso trazer soluções, pois o jovem evadido estará condenado a atuar à margem do mercado de trabalho, desempenhando funções de baixa remuneração muitas vezes em condições precárias de trabalho, incluindo a falta de registro e seguridade social. Tudo isso, acresça-se, como reflexo da informalidade.

Desta forma, quando se trata de evasão escolar, Dore (2013) destaca que é preciso que haja prevenção para diminuí-la, pois faz-se imprescindível compreender, orientar e acompanhar o aluno no momento em que ele realiza sua primeira escolha no campo da formação profissional.

É importante ressaltar que isso poderá levar à significativa possibilidade de redução das taxas de abandono e/ou outros tipos de fracasso escolar. Assim, considera-se que a prevenção é avaliada como sendo de fundamental importância para o aluno e para a sociedade, pois não se pode esquecer que a evasão vem sendo, a cada ano, destacada como uma das principais razões para a baixa qualificação e habilitação profissionais.

## 4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Constatou-se, no decorrer do trabalho, que quando o assunto é evasão escolar, infelizmente, ela acontece tanto no ensino fundamental quanto no médio, mas notou-se que por esses cursos serem obrigatórios para a sequência dos estudos, a evasão é muito menor neles. Na educação técnica, a evasão é considerada bem maior, especialmente por não ser um curso obrigatório, uma vez que o aluno está buscando uma qualificação profissional para se inserir no mercado de trabalho.

É preciso entender as causas da evasão escolar e pode-se dizer que são variadas, podendo ser condições socioeconômicas, culturais, geográficas, programas didático-pedagógicos e, muitas vezes, a baixa qualidade do ensino das escolas também pode ser apontada como uma possível causa da evasão escolar no Brasil. Muitos alunos que desistem do curso técnico ressaltam que tinham dificuldades para se dedicar ao curso, pois devido à vida difícil, a maioria precisava trabalhar e acabava sem tempo para acompanhar as disciplinas.

Conclui-se que diferentes motivos levam à evasão, mas é importante considerar como possibilidade de prevenção uma constante atualização por parte dos professores. Aqueles que lecionam para a educação profissionalizante técnica necessitam cada dia mais, sobretudo nos dias atuais, estar sempre atentos às novas tecnologias e, para isso, é essencial o incentivo das instituições de educação criando oportunidades de capacitação a seus docentes.

E que novos estudos sobre a modalidade de ensino técnico possam surgir, a fim de sanar esse evidente problema, que é a evasão escolar.

## REFERÊNCIAS

BATISTA, S. D.; SOUZA, A. M.; OLIVEIRA, J. M. da S. A evasão escolar no ensino médio: um estudo de caso. *Revista Profissão Docente*, Uberaba, MG, v. 9, n. 19, 2009.

DORE SOARES, R. *Evasão e repetência na rede federal de educação profissional. Programa observatório da Educação – CAPES/Inep Maceió*, Alagoas, setembro 2013.

FRIGOTTO, G.; et al. (Org.). *Ensino médio integrado: concepção e contradições*. São Paulo: Cortez, 2005.

LÜSCHER, A. Z.; DORE, R. Política educacional no Brasil: educação técnica e abandono escolar. Primeira Seção - Capítulo 5./ por Ana Zuleima Lüscher e Rosemary Dore. RBPG - *Políticas, Sociedade e Educação*, Brasília, supl. 1, v. 8, p. 147-176, dez./2011.

MACHADO, M. R. L.; MOREIRA, P. R. *Educação profissional no Brasil, evasão escolar e transição para o mundo do trabalho*. Disponível em: <[www.senept.cefetmg.br/galerias/.../TerxaTema3Poster9.pdf](http://www.senept.cefetmg.br/galerias/.../TerxaTema3Poster9.pdf)> . Acesso em: 09 abr. 2017.



- MARUN, D. J. *Evasão escolar no ensino médio: um estudo sobre trajetórias acidentadas*. 2008, 175. f. Dissertação – (Mestrado) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação da Pontifícia Universidade de São Paulo, São Paulo. 2008. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/10641/1/Dulcinea%20Januncio%20Marun.pdf>. Acesso em: 09 abr. 2017.
- MILLIKEN, B. (2007). *The last dropout: stop the epidemic!* Carlsbad, CA: Hay House, 2007.
- MINISTÉRIO DO TRABALHO E EMPREGO – MTE, *Manual da aprendizagem: o que é preciso saber para contratar o aprendiz*. Brasília/DF: 2009. Disponível em: <http://www.aedb.br/seget/arquivos/artigos13/31818288.pdf>. Acesso em: 09 de abril de 2017.
- NERI, M. *Motivos da evasão escolar*. Brasília: Fundação Getúlio Vargas, 2009.
- NUNES, G. T. *Abordagem do marketing de relacionamento no ensino superior: estudo exploratório*. 2005. Dissertação de Mestrado – Pós-Graduação em Engenharia de Produção, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.
- RAMOS, M. Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado. In: FRIGOTTO, G.; et al. (Org.). *Ensino médio integrado: concepção e contradições*. São Paulo: Cortez, 2005.
- RAUBER, P. *Educação Superior: desafios e limites postos pelo processo de internacionalização*. In: Metodologia do Ensino Superior. Dourados: Unigran, p. 87- 101, 2008.
- SCOZ, B. *Psicopedagoga e realidade escolar: o problema escolar e de aprendizagem* /Beatriz Scoz. 16. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.
- SILVA F. R. L. et al. A evasão no ensino superior brasileiro. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, SP, v. 37, n. 132, p. 641-659, 2007.
- VELOSO, T. C. M.; ALMEIDA, E. P. *Evasão nos cursos de graduação da Universidade Federal de Mato Grosso, Campus de Cuiabá: um processo de exclusão*. 2001. Dissertação de Mestrado - Educação, UFMG, Cuiabá.

# CAPÍTULO 9

## PARA UMA FORMAÇÃO SIGNIFICATIVA: A ABORDAGEM DESIGN THINKING AO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM NO CONTEXTO DO ENSINO SUPERIOR

*Data de aceite: 04/07/2022*

*Data de submissão: 10/05/2022*

**Paulo Juan Valente**

Universidade do Estado do Pará – UEPA  
Belém – PA  
<http://lattes.cnpq.br/6352351049927370>

**Edinair Valente da Silva**

Centro Universitário Internacional – UNINTER  
Belém – PA  
<http://lattes.cnpq.br/2719138667829858>

**RESUMO:** O presente artigo tem como tema a abordagem Design Thinking direcionada ao ensino e aprendizagem do ensino superior. Assim, o objetivo geral desta pesquisa foi compreender como os professores do ensino superior podem utilizar os elementos do Design Thinking com alunos de graduação. O trabalho, uma pesquisa explicativa, através de pesquisas bibliográficas, identifica as perspectivas da abordagem Design Thinking, sua relação com a educação, características no ensino superior e influência na formação do aluno de graduação. A pesquisa indica a possibilidade de construção de um processo de ensino e aprendizagem na educação superior calcado na empatia, colaboração e experimentação, permitindo um aprendizado de acordo com competências cognitivas e socioemocionais, com os estudantes no centro do processo e próximos da prática profissional.

**PALAVRAS-CHAVE:** Ensino, aprendizagem,

design thinking, ensino superior.

### FOR A SIGNIFICANT FORMATION: THE DESIGN THINKING APPROACH TO TEACHING AND LEARNING PROCESS IN THE CONTEXT OF HIGHER EDUCATION

**ABSTRACT:** This article has as theme the Design Thinking approach directed to teaching and learning process in higher education. So, the main goal of this research was to understand how higher education teachers can use the elements of Design Thinking with undergraduate students. The work, an explanatory research, through bibliographic search, identifies perspectives of the Design Thinking, its relation with education, characteristics in higher education and its influence on formation of academic students. The research indicates possibility to make a teaching and learning process in higher education based on empathy, collaboration and experimentation, allowing a learning according to cognitive and socioemotional skills, with students at the center of the process and closer to professional practice.

**KEY-WORDS:** Teaching, learning, design thinking, higher education.

## 1 | INTRODUÇÃO

Na contemporaneidade, mudanças ocorrem constantemente: a todo tempo surgem novos métodos, técnicas, recursos, que impactam nos diversos setores da sociedade, e a área da Educação não deixa de receber as influências das constantes transformações do cenário. No processo de ensino e aprendizagem,

especificamente o desenvolvido no âmbito do Ensino Superior, tem-se buscado ir além da relação vertical entre professor e aluno, em que o professor é o detentor do conhecimento e o aluno é considerado como um receptáculo de informações.

Masetto (2003) aponta a ocorrência da superação da formação direcionada apenas ao aspecto cognitivo, e o surgimento da preocupação com que o aluno de cursos no nível superior desenvolva também competências e habilidades de um profissional e cidadão atuante na sua comunidade. Sendo assim, novas estratégias têm sido estudadas e aplicadas ao Ensino Superior, a fim de que o processo permita efetiva aproximação entre o aluno, sua formação e a realidade para a qual devem ser propostas respostas, soluções.

Nesse sentido, Oliveira (2014) coloca sobre o fato de os sistemas educacionais estarem sendo pressionados a prover aos alunos valores sociais, atitude e experiências construtivistas. A autora, então, apresenta a aplicação da abordagem Design Thinking no campo educacional, caracterizado como um modelo de pensamento com o qual se “pode fazer a diferença, desenvolvendo um processo intencional para se chegar ao novo, com soluções criativas e criar impacto positivo” (OLIVEIRA, 2014, p. 115).

Assim, o objetivo geral deste trabalho é compreender como os professores do Ensino Superior podem utilizar os pressupostos da abordagem Design Thinking no processo ensino e aprendizagem com alunos de graduação. Considera-se relevante o desenvolvimento da pesquisa, pois a abordagem Design Thinking, mediante seus pressupostos, possibilita a inovação em sala de aula, norteados a aplicação de técnicas e métodos que permitam a integração do aluno ao processo ensino-aprendizagem, participando de maneira ativa da construção do conhecimento, e desenvolvendo competências e habilidades necessárias à sua formação.

## 2 | PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Em primeiro lugar, com relação ao tipo de pesquisa, tomando como base o objetivo geral, é classificada como explicativa, pois pesquisas como essa “têm como preocupação central identificar os fatores que determinam a ocorrência dos fenômenos. Esse é o tipo de pesquisa que mais aprofunda o conhecimento da realidade, porque explica a razão, o porquê das coisas” (GIL, 2002, p. 42).

Desse modo, além do levantamento e estudo dos conceitos sobre a abordagem Design Thinking e o Ensino Superior, houve também a relação entre esses dois objetos de pesquisa e a explicação sobre como a abordagem pode ser aplicada e a relevância de sua inserção no contexto da educação superior.

De acordo com os procedimentos técnicos adotados, esta pesquisa é classificada como pesquisa bibliográfica, a qual “é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos” (GIL, 2002, p. 44). Ou seja, a base teórica em que a pesquisa se apoia foi desenvolvida segundo conceitos, informações e

dados encontrados em livros e artigos científicos sobre o tema e seus componentes.

A pesquisa foi voltada à identificação, análise e relação de informações e dados que não podem ser mensurados numericamente, mas que possibilitam a compreensão acerca do problema com base no referencial teórico e nas percepções dos pesquisadores sobre o problema.

Os dados levantados foram analisados concomitantemente à sua coleta e, posteriormente, também colocados para discussão entre os participantes da pesquisa, a fim de que fosse possível estabelecer relações entre os temas e as reflexões apresentadas pelos autores durante a investigação.

### **3 | PRESSUPOSTOS DA ABORDAGEM DESIGN THINKING AO CONTEXTO EDUCACIONAL**

O Design enquanto prática é uma “atividade profissional que envolve todo o processo de criação e desenvolvimento de produtos com o fim de atender às necessidades da população em favor de uma vida melhor e mais prazerosa” (HSUAN-AN, 2017, p. 26).

Ou seja, na área do Design o objetivo primordial é a concepção de soluções, materializadas em produtos, para problemas de diferentes contextos, com atenção às especificidades desses contextos e de quem está inserido neles, logo, os usuários das soluções criadas. Esta habilidade do profissional da área, o designer, de visualizar problemas e gerar soluções tornou-se, então, uma das características para o que tem sido chamado de Design Thinking.

Pinheiro e Alt (2017, p. 6) apontam que os primórdios da expressão Design Thinking estão no uso dessa expressão por acadêmicos no início da década de 1990, e que a popularização do nome iniciou com a IDEO, empresa de Design e inovação fundada em 1991 na Califórnia, Estados Unidos. David Kelley e Tim Brown, fundadores da empresa, permitiram essa popularização mediante a adaptação do Design Thinking à área da Administração, na resolução de problemas e busca por inovação em empresas e negócios.

Com isso, Design Thinking passou a ser definido como um “conjunto de princípios que podem ser aplicados por diversas pessoas a uma ampla variedade de problemas” (BROWN, 2010, p. 6). Pinheiro e Alt (2017, p. 7) se referem aos princípios caracterizando-os como um tripé no qual a abordagem se sustenta, sendo os componentes desse tripé: empatia, colaboração e experimentação.

A primeira base do Design Thinking é a empatia, considerada como “a tentativa de ver o mundo através dos outros, compreender o mundo através das experiências alheias e de sentir o mundo por suas emoções” (OLIVEIRA, 2014, p. 108). Assim, conforme esse pressuposto, é fundamental se colocar no lugar das pessoas, imergir no contexto em que estão inseridas, pois isso permite experiências que possibilitam ter uma visão acerca das situações, dos reais problemas e necessidades das pessoas para, então, possuir subsídios

que contribuam para a elaboração de respostas e soluções adequadas aos problemas identificados.

A colaboração “liga-se ao ato de realizar uma obra coletiva. As equipes multidisciplinares e o envolvimento de pessoas [...] são de grande importância para gerar e selecionar ideias” (MARTINS; ANTUNES, 2018, p. 88). Acredita-se que a mobilização de pessoas, com diferentes conhecimentos, habilidades, modos de pensar e experiências é um importante fator para a geração de ideias, pois a multiplicidade de perspectivas acerca de um problema permite a abordagem de diversos aspectos relacionados à situação.

O terceiro pressuposto da abordagem, a experimentação, “refere-se ao ato de analisar os possíveis resultados para colher feedbacks. Experimentar permite evitar e consertar grandes erros” (MARTINS; ANTUNES, 2018, p. 88). A análise do que foi gerado ocorre por meio de testes, para que se possa verificar a exequibilidade de ideias, o que pode ser modificado ou, ainda, gerado novamente, até que se alcance o mais adequado.

Sinalizando a possibilidade de a abordagem ser inserida no contexto educacional, Gonsales (2017) aponta dois aspectos que fazem parte de uma boa prática educativa: integrar temas do currículo ao que acontece exteriormente à sala de aula, e colocar o aluno no centro do processo educativo.

### **3.1 Características do Design Thinking no âmbito da educação**

Segundo Reginaldo (2015), o emprego do Design Thinking na Educação tem início no ano de 2009 com o surgimento do movimento Design for Change, o qual tem por objetivo encorajar estudantes do ensino básico a criar e desenvolver soluções que possam contribuir com mudanças em suas comunidades (CENTER FOR EDUCATION INNOVATIONS, 2015).

Prosseguindo com a contextualização, de acordo com o autor, “o Design Thinking (DT) estabeleceu suas raízes na educação a partir da publicação do Design Thinking for Educators” (REGINALDO, 2015, p. 81); a mesma publicação recebeu, em 2014, uma versão traduzida para o português intitulada Design Thinking para Educadores, lançada pelo Instituto Educadigital. O cerne do livro está na apresentação de processos e métodos baseados no Design Thinking, sendo adaptados às atividades desenvolvidas em sala de aula.

Com o propósito de transformar as práticas de ensino, colocando o aluno no centro das criações e soluções, preparando-os para a sociedade do conhecimento, a abordagem Design Thinking leva para a escola uma maneira diferente de pensar, sentir e agir sobre a construção das aprendizagens. Desse modo, a abordagem na Educação “remete a uma ‘ritualização’ de boas práticas que normalmente são pouco sistematizadas, reconhecidas e valorizadas. O DT permite evidenciar o processo como um resultado em si mesmo” (GONSALES, 2017, p. 28).

Quando o Design Thinking é visualizado no campo educacional, nota-se a expansão das suas bases, ou seja, os três princípios colocados anteriormente – a empatia, a

colaboração e a experimentação –, são repensados para atender às especificidades da sala de aula. Logo, na prática, passa a consistir de cinco etapas: a descoberta, interpretação, ideação, a experimentação e a evolução, como Gonsales (2017) indica.

Durante a fase da descoberta é promovido o diálogo, considerando diversos conhecimentos e necessidades, usando a escuta atenta com os alunos, permitindo-os trazer seus sonhos, sentimentos, anseios em relação ao tema, entre outros. Nesse momento a empatia é de extrema importância, pois o docente precisa se colocar no lugar das pessoas para que possa compreender diferentes pontos de vista.

Conforme Gonsales (2014, p. 26), “descobertas constroem uma base sólida para [...] ideias. Criar soluções significativas para estudantes, pais e familiares, professores, colegas e gestores começa com um profundo entendimento de suas necessidades”. Sendo assim, a depender do que se quer propor em sala de aula, na escola, para a comunidade, é imprescindível ter contato com quem faz parte da realidade na qual a abordagem será inserida.

No que tange à interpretação, é a fase caracterizada pelos “insights (percepções) que vão ajudar no momento da geração das ideias de soluções” (GONSALES, 2017, p. 39); vale trazer perspectivas diferenciadas e moderá-las para que sirvam de base para a próxima etapa. Lembrando que todas as ideias são valiosas e, por isso, os alunos devem ser encorajados a pensar de forma ousada e até mesmo fantasiosa para que, em seguida, sejam selecionadas questões essenciais a serem utilizadas para a construção de soluções.

Na fase de ideação é momento de criar, mas também de apresentar soluções ao problema lançado e, para isso, é necessário um ambiente que permita a chuva de ideias, ou *brainstorming*, para concretizar as ideias trazidas pelos estudantes. Quanto a esse aspecto, para “muitas vezes, as ideias mais ousadas são as que desencadeiam pensamentos visionários. Com uma preparação cuidadosa e um conjunto de regras claras uma sessão de brainstorming pode render centenas de ideias novas” (GONSALES, 2014, p. 50).

A etapa da experimentação corresponde ao momento de dar forma e vida às ideias selecionadas, “é hora de [...] prototipar a solução inventada na fase anterior. O importante é fazer a turma expressar a criatividade da melhor forma possível para mostrar como a solução desenhada [...] durante o processo vai funcionar” (GONSALES, 2017, p. 39).

Para a experimentação é importante a representação de ideia selecionada a fim de verificar se alterações são necessárias e, também, obter feedback, respostas dos interessados na solução. Na Educação, Reginaldo (2015) aponta diversos tipos de representações à ideia, ou seja, o protótipo pode ser “um storyboard, um diagrama, uma história, um anúncio, um modelo, uma maquete, uma encenação, criação de um material digital, entre outros” (REGINALDO, 2015, p. 84).

A fase da evolução requer planejamento das ações a serem realizadas, assim como o compartilhamento de ideias com outras pessoas que podem colaborar para o processo,

pelo fato de que “a mudança muitas vezes acontece com o tempo, e é importante ter lembretes dos sinais sutis de progresso” (GONSALES, 2014, p. 68). Oliveira (2014) também caracteriza essa fase como o acompanhamento do aprendizado do grupo envolvido na construção da solução para o tema proposto, e pontua que o progresso deve ser documentado.

#### **4 | DESIGN THINKING E ATIVIDADES DOCENTES NO ENSINO SUPERIOR**

Considerando o novo cenário educacional e a prática comum dos professores do Ensino Superior como ponto de partida para novas reflexões, depara-se com a necessidade de responder aos desafios dos novos tempos. É interessante observar que essas mudanças vão obrigar os sistemas de educação a uma profunda mudança nas escolas, nos currículos e na formação dos professores.

Conforme Masetto (2003), o professor, atualmente, está mudando de atitude, passa a ser o profissional da aprendizagem que incentiva e motiva o aprendiz. Essa atitude, então:

[...] o leva a explorar com seus alunos novos ambientes de aprendizagem, tanto ambientes profissionais como virtuais [...], a dominar o uso das tecnologias da informação e comunicação, a valorizar o processo coletivo de aprendizagem [...], e a repensar e reorganizar o processo de avaliação, agora voltado para a aprendizagem, como elemento motivador, com feedback contínuo oferecendo informações para que o aluno supere suas dificuldades [...] (MASETTO, 2003, p. 24-25).

O Design Thinking se apresenta como uma possibilidade a ser explorada pelo professor universitário, a qual permite o desenvolvimento de ações que integrem as diferentes questões envolvidas no processo de ensino e aprendizagem e que devem fazer parte da atitude do educador enquanto mediador da aprendizagem e motivador para o educando.

Masetto (2015) aponta que, na contemporaneidade, uma das características do jovem que chega à universidade é estar conectado a diferentes assuntos desde que esses sejam de seu interesse e de relevância, significado e aplicação. Seguindo essa ideia, o autor sugere a organização de disciplinas de acordo com parâmetros como: atualidade, interesse, integração e aplicação profissional. Para isso, o professor precisa pôr em prática a empatia, utilizar métodos e técnicas as quais permitam aproximação com os alunos, a descoberta dos seus interesses, a fim de que decodifique os pontos encontrados em conteúdos relevantes ao grupo.

A interdisciplinaridade é uma das oportunidades oferecidas pelo uso da abordagem Design Thinking na Educação, como Gonsales (2017) coloca. Masetto (2011), por sua vez, quando relaciona a interdisciplinaridade à educação superior, aponta que o “tipo de conhecimento hoje exigido e esperado é aquele que ultrapassa os limites de uma só área,

abre-se para outras ciências e formas de conhecimento, procura integração (MASETTO, 2011, p. 602).

O autor conceitua interdisciplinaridade como a “produção de um conhecimento científico novo a partir de duas ou mais diferentes áreas de conhecimento que se integram para tal” (MASETTO, 2006, p. 602). Logo, o professor, com base na abordagem, pode tanto estimular o trabalho interdisciplinar entre os educandos como, ainda, exercitar essa característica na sua prática educativa quando buscar a cooperação de outros docentes, a relação entre os conhecimentos de diferentes disciplinas do currículo.

O educador também se utiliza da cocriação nessa busca pela integração de conhecimentos diversos em atividades, pois “não se trata de cada professor se responsabilizar isoladamente pela formação dos alunos, mas esta responsabilidade é assumida pelo conjunto de professores do curso [...]” (MASETTO, 2015, p. 91).

A experimentação no Design Thinking, segundo Gonsales (2017, p. 12), “[...] evidencia a importância de testar possibilidades, considerar hipóteses, valorizando as tentativas e erros como partes primordiais de qualquer aprendizado”. Logo, quando o professor propõe aos alunos experimentarem aquilo que está sendo aprendido, ele pode alinhar sua avaliação da aprendizagem às diferentes variantes que fazem parte do processo.

Conforme Masetto (2015), a aprendizagem é um processo contínuo e exige do educador acompanhamento também contínuo por meio de feedbacks, de respostas dos alunos às etapas, técnicas e métodos utilizados e resultados alcançados. Considerando que o educador é preocupado com a aprendizagem de fato do aluno, e não apenas com a determinação de notas ao que é certo ou errado, o Design Thinking possibilita ensino e aprendizagem dinâmicos.

#### **4.1 Influência do design thinking na formação de alunos na graduação**

No ano de 1997, a Organização Mundial da Saúde (OMS) desenvolveu uma lista denominada “habilidades para a vida”, as quais são: autoconhecimento, empatia, inteligência emocional, resolução de problemas, comunicação, relacionamentos interpessoais, tomada de decisão, pensamento criativo e pensamento crítico. Essa relação de habilidades reverberou também na Educação, adquirindo o título “competências socioemocionais”.

Para a Educação, Vale (2009), tendo como base diferentes estudos acerca do tema, elenca as competências em cinco grupos: autoconsciência emocional, gestão das emoções, controlar produtivamente as emoções, empatia e gerir relacionamentos. Segundo a autora, tais habilidades são importantes, pois convergem ao “aumento das capacidades sociais e de relações inter e intrapessoais satisfatórias, melhor adaptação escolar, social e familiar, bem como a diminuição de pensamentos auto-destrutivos e violentos, o que ajuda a construir uma boa auto-estima [...]” (VALE, 2009, p. 131).

Logo, na Educação, passa a ser importante considerar não apenas o desenvolvimento de habilidades de cunho cognitivo, mas também daquelas que se relacionam com os



aspectos emocionais e sociais verificados no processo de ensino e aprendizagem, e que influem diretamente tanto na participação do educando nesse processo, como no alcance dos objetivos estabelecidos pelo educador.

Voltando à educação superior, é relevante pontuar sobre alguns dos objetivos desse nível educacional de acordo com o que está disposto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Conforme o Art. 43 da lei, a educação superior tem por finalidades estimular o pensamento reflexivo, formar profissionais aptos para contribuir no desenvolvimento da sociedade brasileira, estimular conhecer os problemas do meio em que esses profissionais estão inseridos, além de prestar serviços à comunidade e estabelecer com ela relação de reciprocidade (BRASIL, 1996).

É possível depreender, então, que a própria legislação que estabelece as diretrizes para os diferentes níveis educacionais no país coloca a relevância do incentivo às competências citadas anteriormente, visto que para se chegar a ter um pensamento crítico e reflexivo, estar inserido no âmbito profissional, atender às necessidades da sociedade e propor soluções para as pessoas, é preciso saber lidar com os diferentes fatores influentes na atividade profissional, tanto técnicos como éticos.

Assim, “o que se busca é que o aluno em seus cursos superiores esteja desenvolvendo competências e habilidades que se esperam de um profissional capaz e de um cidadão responsável pelo desenvolvimento de sua comunidade” (MASETTO, 2003, p. 20). Falar em uma formação voltada para esses objetivos implica considerar também que:

[...] ensinar não se esgota no “tratamento” do objeto ou do conteúdo, superficialmente feito, mas se alonga à produção das condições em que aprender criticamente é possível. E essas condições implicam ou exigem a presença de educadores e educandos criadores, instigadores, inquietos, rigorosamente curiosos, humildes e persistentes (FREIRE, 2019, p. 28).

A produção das condições a que o autor se refere pode sugerir uma modificação no processo de ensino e aprendizagem, procurando apresentar diferentes técnicas e métodos, as quais possam abranger o aprendizado daquilo que se busca ensinar e, mais além, a atribuição de significado ao que é ensinado, a relação com a realidade do educando para, então, chegar à mudança de atitudes e possíveis transformações.

Logo, a elaboração de um processo educativo calcado também nos ideais propostos pelo Design Thinking pode trazer à tona as características citadas por Freire (2019), pois como afirma ainda Zabala (1998, p. 27), “um modo de determinar os objetivos ou finalidades da educação consiste em fazê-lo em relação às capacidades que se pretende desenvolver nos alunos”.

Propor descobrir e interpretar um problema, uma situação, é o primeiro passo para o aluno se sentir parte do processo de ensino e aprendizagem, e começar a trabalhar sua autonomia na busca por informações. Nessas duas fases o educando será instigado, incentivado a externar sua curiosidade com o pesquisar, o ouvir, com os questionamentos

que poderão surgir durante a investigação, além de trabalhar também a empatia e a sua capacidade analítica, interpretando o que faz parte e influi no problema.

Masetto (2003) chama atenção à necessidade de o professor trabalhar a cooperação entre os educandos, que “forme com seus alunos um grupo de trabalho com objetivos comuns, que incentive a aprendizagem de uns com os outros, que estimule o trabalho em equipe, a busca de solução para problemas em parcerias [...]” (MASETTO, 2003, p. 30). Verifica-se que a abordagem Design Thinking proporciona o exercício desse aspecto do ensino e aprendizagem quando ocorre a cocriação na fase de geração de ideias para problemas.

Todas essas questões levantadas sobre a abordagem e a formação do aluno se relacionam com o que Bouth (2017) apresenta sobre as instituições atuais; o autor aponta que na contemporaneidade, uma instituição próspera é aquela composta por profissionais com positividade, que sejam flexíveis em face à mudança de situações, que saibam pensar globalmente e agir localmente, tenham espírito de criatividade e inovação e saibam o que produzir e para quem produzir.

## 5 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

Com base na investigação teórica realizada, foi possível verificar o movimento de mudança no âmbito da Educação, ou seja, a preocupação com o ensino e aprendizagem que leve em consideração questões acerca da formação do aluno enquanto cidadão e futuro profissional. Quanto a isso, Gonsales (2017) indica a aplicação da abordagem Design Thinking no contexto educacional como forma de ritualizar boas práticas educativas calcadas na empatia, colaboração e experimentação.

Quando se fala no Ensino Superior, vale destacar a mudança de atitude do professor universitário, o qual busca ser o profissional da aprendizagem, motivando o aluno na construção do conhecimento e colocando ênfase em diversas variantes do processo de ensino e aprendizagem. Conforme Masetto (2003), o professor universitário agora explora diferentes meios e técnicas, valoriza o processo coletivo de aprendizado e tem atenção ao feedback na avaliação e auxílio ao aluno.

Nota-se, então, a convergência dos aspectos das fases propostas pelo Design Thinking e das novas atitudes do professor da educação superior para pontos em comum. A abordagem permite ao professor planejar o processo de ensino e aprendizagem aproximando os conteúdos e a realidade da formação profissional dos educandos, por meio da proposta de situações e problemas, que também reconhecem o trabalho em equipe e a possibilidade de ter o retorno acerca do andamento.

No momento atual, o aluno universitário caracteriza-se por estar sempre adquirindo informações, estar conectado a diversos assuntos, desde que esses tenham relevância e façam parte de seus interesses. Masetto (2015), tendo em vista essa questão, coloca

sobre a necessidade de haver a construção de um currículo e a organização de disciplinas que abordem conteúdos de acordo com a atualidade, interesse, integração e aplicação profissional.

Com o Design Thinking, então, o professor poderá identificar os assuntos com os quais os alunos possuem afinidade e consideram importantes à sua formação por meio de atividades que possam levar a uma avaliação diagnóstica. É possível, ainda, o professor estimular a interdisciplinaridade em sua prática, tanto com os alunos como entre seus colegas docentes, integrando conhecimentos de diferentes disciplinas em tarefas.

Autoconsciência emocional, gestão de emoções, relacionamentos e empatia são algumas das chamadas competências socioemocionais importantes no campo da Educação. Vale (2009) coloca que o destaque para essas competências ocorre, pois elas convergem para o aumento das capacidades sociais e de relações intra e interpessoais satisfatórias.

As fases da abordagem Design Thinking, então, colaboram ao desenvolvimento das competências citadas, porque busca exatamente a ênfase em relações, na cooperação, empatia, criação de soluções para problemas da realidade. Ou seja, ao mesmo tempo em que alunos são estimulados a pensar situações reais, se colocar no lugar de pessoas, e a investigar e criar soluções a elas, também exercitam o trabalho em equipe, a cocriação, o compartilhamento de conhecimentos e experiências com os colegas.

## 6 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho objetivou, principalmente, investigar acerca da utilização dos pressupostos da abordagem Design Thinking pelo professor do Ensino Superior. Ou seja, como os princípios do modo de pensar e agir propostos pelo Design Thinking poderiam se fazer presentes na prática docente com alunos de graduação.

A pesquisa proporcionou, como resultados, identificar e caracterizar os fundamentos da abordagem Design Thinking aplicados à área da Educação, além de observar a importância de se considerar um processo de ensino e aprendizagem baseado na empatia, colaboração e experimentação, aspectos defendidos pela abordagem.

Foi possível verificar a associação entre os pressupostos do Design Thinking e o contexto do Ensino Superior, analisando que o DT possibilita um aprendizado que trata tanto de aspectos cognitivos como socioemocionais e aproxima os conteúdos ensinados e aprendidos e a realidade da prática profissional da formação do educando. Logo, os objetivos da educação superior estão em consonância com os da abordagem, trazendo o aluno para o centro do processo e formando o educando tanto ética como tecnicamente.

O Design Thinking, então, encontra lugar no processo de ensino e aprendizagem da educação superior, pois, primeiramente, já conta com uma seara de estudos e aplicações desenvolvidos no âmbito da educação básica e, também, permite ao professor construir

o ensino e aprendizagem de acordo com conteúdos relevantes para a formação, os conhecimentos prévios dos alunos e experiências que simulem a prática da profissão, pontos importantes no desenvolvimento do aluno durante a graduação.

Sendo a abordagem relativamente recente, e mais recente sua aplicação em diferentes áreas e para diversos objetivos, há a possibilidade de continuar a discussão sobre sua relação com o Ensino Superior, o qual tem passado por mudanças necessárias à formação do aluno, mudanças essas que se refletem em métodos e técnicas de aprendizado, modos de avaliação, na ênfase à interdisciplinaridade, na criticidade do educando, entre outros assuntos que podem ser postos em paralelo às bases do Design Thinking.

## REFERÊNCIAS

BOUTH, Ivo José. **Avaliação planejada, aprendizagem consentida**: é ensinando que se avalia, é avaliando que se ensina. 2ª ed. Curitiba: InterSaberes, 2017.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura – MEC. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**: estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm)> Acesso em: 23 fev. 2020.

BROWN, Tim. **Design Thinking**: uma metodologia poderosa para decretar o fim das velhas ideias. Trad.: Cristina Yamagami. Rio de Janeiro: Elsevier, 2010.

CENTER FOR EDUCATION INNOVATIONS. **Design for Change (DFC)**. 2015. Disponível em: <<http://www.educationinnovations.org/program/design-change-dfc>> Acesso em: 05 fev. 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 58ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

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

GONSALES, Priscila. **Design Thinking e a ritualização de boas práticas educativas**. São Paulo: Instituto Educadigital, 2017.

\_\_\_\_\_. (Org.). **Design Thinking para Educadores**. São Paulo: Instituto Educadigital, 2014. Disponível em: <[www.dtparaeducadores.org.br](http://www.dtparaeducadores.org.br)> Acesso em: 17 fev. 2020.

HSUAN-AN, Tai. **Design**: conceitos e métodos. São Paulo: Edgard Blücher, 2018.

MARTINS, Tiago Costa; ANTUNES, Renata Fonseca. O Design Thinking como empatia, colaboração e experimentação em comunicação. **Comunicação e Inovação**, São Paulo, v. 19. n. 41, p. 84-99, 2018. Disponível em: <[http://seer.uscs.edu.br/index.php/revista\\_comunicacao\\_inovacao/article/viewFile/5493/255](http://seer.uscs.edu.br/index.php/revista_comunicacao_inovacao/article/viewFile/5493/255)> Acesso em: 20 jan. 2020.

MASETTO, Marcos Tarciso. **Competência pedagógica do professor universitário**. São Paulo: Summus, 2003.

\_\_\_\_\_. **Desafios para a docência universitária na contemporaneidade:** professor e aluno em interação adulta. São Paulo: Avercamp, 2015.

\_\_\_\_\_. Inovação na aula universitária: espaço de pesquisa, construção de conhecimento interdisciplinar, espaço de aprendizagem e tecnologias de comunicação. **Revista Perspectiva**, Florianópolis, v. 29, n. 2, 597-620, 2011. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2011v29n2p597>> Acesso em: 29 fev. 2020.

OLIVEIRA, Aline Cristina Antoneli de. A contribuição do Design Thinking na Educação. **E-Tech: Tecnologias para Competitividade Industrial**, Florianópolis, n. Especial Educação, 2014. Disponível em: <<http://etech.sc.senai.br/index.php/educacao01/article/view/454>> Acesso em: 24 out. 2019.

PINHEIRO, Tennyson; ALT, Luis. **Design Thinking Brasil:** empatia, colaboração e experimentação para pessoas, negócios e sociedade. Rio de Janeiro: Alta Books, 2017.

REGINALDO, Thiago. **Referenciais teóricos e metodológicos para a prática do Design Thinking na Educação Básica.** 2015. Dissertação (Mestrado em Engenharia e Gestão do Conhecimento), Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. Disponível em: <<http://btd.egc.ufsc.br/wp-content/uploads/2015/04/Thiago-Reginaldo.pdf>> Acesso em: 05 fev. 2020.

VALE, Vera do. Do tecer ao remendar: os fios da competência socioemocional. **Revista Exedra**, Coimbra, nº 2, p. 129-146, 2009. Disponível em: <[http://exedra.esec.pt/docs/N2/09A-vera-vale\\_pp\\_129-146.pdf](http://exedra.esec.pt/docs/N2/09A-vera-vale_pp_129-146.pdf)> Acesso em: 23 fev. 2020.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa:** como ensinar. Trad.: Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

## LETRAMENTO LITERÁRIO E O FOLHETO DE CORDEL – UMA DISCUSSÃO POSSÍVEL

Data de aceite: 04/07/2022

**Maria Aparecida Izídio**

Mestra em Letras pela Universidade de Pernambuco - PE

**André Monteiro Moraes**

Doutorando em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte - RN

**Iara Patrícia Ferreira de Sousa**

Graduada em Ciências Biológicas (UFCG) e graduanda em Letras pela Universidade de Pernambuco - PE

**RESUMO:** O presente trabalho trata-se de uma pesquisa-ação de cunho qualitativo que objetiva mostrar como a relação entre letramento literário e o folheto de cordel é uma experiência de leitura literária significativa para o desenvolvimento leitor em uma sala de aula de 6º Ano do Ensino Fundamental. Para isso, nosso percurso metodológico enfatizou as atividades com foco na leitura do folheto de cordel *A galinha dos ovos d'água*, de Arlindo Lopes (2009) e da canção *A triste partida*, de Patativa do Assaré. Para o desenvolvimento da pesquisa, foi elaborado um plano de ação, de forma a contemplar os objetivos pretendidos na intervenção através de uma sequência didática de oficinas de leitura literária, realizadas em quatro oficinas, totalizando 12 (doze) horas-aula. Concluímos que a leitura de folhetos de cordel traz valiosas contribuições para a formação leitora, na perspectiva do letramento literário, sendo um

meio de promoção da interação social, ao permitir que o leitor busque respostas, interaja e seja atuante durante o processo de interpretação das leituras realizadas.

**PALAVRAS-CHAVE:** Letramento literário, Literatura de cordel, Ensino fundamental.

**ABSTRACT:** The present work is a qualitative action research that aims to show how the relationship between literary literacy and the cordel booklet is a significant literary reading experience for reader development in a 6th Year Elementary School classroom. For this, our methodological approach emphasized the activities focused on reading the cordel booklet *The chicken of the water eggs*, by Arlindo Lopes (2009) and the song *A Sad Departure*, by Patativa do Assaré. For the development of the research, an action plan was prepared, in order to contemplate the intended objectives of the intervention through a didactic sequence of literary reading workshops, carried out in four workshops, totaling 12 (twelve) class hours. We conclude that the reading of cordel leaflets brings valuable contributions to reading training, from the perspective of literary literacy, being a means of promoting social interaction, by allowing the reader to seek answers, interact and be active during the process of interpreting the readings.

**KEYWORDS:** Literary literacy, Cordel literature, Elementary education.

## 1 | INTRODUÇÃO

O letramento tem sido um tema recorrente nas discussões acadêmicas. Perpassando pelas práticas sociais – letramentos sociais, firmando parceria no ensino da língua vernácula – alfabetização e letramento, adentrando as ciências exatas – letramento matemático, engajando-se na formação do leitor – letramento literário, dentre tantas outras facetas possíveis ao termo que designa a interação social entre os indivíduos envolvendo práticas de uso da leitura e/ou escrita.

Várias são as estratégias utilizadas pelos docentes para promover a formação leitora, traçando caminhos que busquem favorecer o letramento literário e despertar o gosto pela leitura. O folheto de cordel faz parte desse viés estratégico e vem acrescentar pontos positivos no trabalho com o texto literário na sala de aula, dadas suas características específicas, como: abordagem de fácil acesso, ritmo, melodia, temáticas variadas, contextos de produção e recepção.

Neste trabalho que ora se apresenta, voltamo-nos ao letramento literário, objetivando contribuir para a formação de leitores numa turma do 6º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública municipal. Assim, buscamos, por intermédio de oficinas de leitura literária, relacionar o letramento literário ao folheto de cordel, numa perspectiva de formar leitores capazes de interagir no meio em que vivem, fazendo uso dos mais vários gêneros textuais para representar seus pontos de vista e inserir-se numa comunidade de leitores.

Nossa escolha pelo folheto de cordel justifica-se por tratar-se de um texto que cumpre dois requisitos elementares ao letramento literário: a interação social e a literalidade que o folheto de cordel encerra, pois, constitui-se de um texto com tradição histórica, cultural e estética.

## 2 | METODOLOGIA

Evidenciado a importância da leitura literária e o papel do professor enquanto mediador dessa ação na sala de aula desenvolvemos uma intervenção didático-pedagógica, através de uma sequência didática, a partir do agrupamento de gêneros, visando comprovar, na prática as contribuições que o folheto de cordel proporciona ao educando enquanto leitor em formação.

Para tanto, consideramos as reflexões feitas, até então, sobre o processo de escolarização da literatura na perspectiva do letramento literário e sobre a quantidade e qualidade de material de que dispomos quando nos determinamos a abordar a literatura de cordel na sala de aula.

A experiência literária tomada aqui como intervenção didático-pedagógica desenvolvida para obtenção de dados para a pesquisa que ora se apresenta, realizou-se nos meses de fevereiro a abril de 2015, tendo como público participante 37 (trinta e sete)

discentes do 6º Ano do Ensino Fundamental, participando efetivamente das atividades da intervenção didático-pedagógica.

As atividades propostas tiveram como foco a proposta de letramento literário a partir da leitura do folheto de cordel *A galinha dos ovos d'água*, de Arlindo Lopes (2009) e da canção *A triste partida*, de Patativa do Assaré.

Para o desenvolvimento da pesquisa, foi elaborado um plano de ação, de forma a contemplar os objetivos pretendidos na intervenção através de uma sequência didática de oficinas de leitura literária, realizadas em quatro oficinas, totalizando 12 (doze) horas-aula, originando, a partir dessas oficinas apresentações teatrais e recitais, produção de xilogravuras e coro falado a partir das interpretações dos folhetos de cordel.

### 3 | REFERENCIAL TEÓRICO

#### 3.1 Letramentos e práticas escolarizadas

Quando se ouve falar em letramento imediatamente relaciona-se o termo às questões escolares, todavia, o letramento não se encontra restrito aos muros da escola antes se constitui uma prática que se efetiva essencialmente em eventos sociais de interação entre indivíduos em que a escrita e a leitura estão envolvidos, sendo que a escola é uma, dentre as muitas agências do letramento.

Essa relação do letramento com o pedagógico não decorre sem razão de ser, pois, os estudos acadêmicos por décadas centraram-se apenas nas questões cognitivas, porém, nos últimos anos tem ocorrido um alargamento do interesse no letramento atentando para aspectos sociais e sua dimensão cultural (STREET, 2014).

Nessa visão ampliada de letramento não se pode excluir Brian Street (2014, p. 174) cuja pesquisa vem dilatar os estudos sobre letramento abordando sua natureza social e a multiplicidade das práticas letradas descritas por ele como “comportamento e conceitualizações relacionados ao uso da leitura e/ou da escrita”. Outro enfoque abordado pelo teórico é o de que embora o letramento escolarizado tenha obtido exacerbada evidência, o letramento propriamente dito está para além das práticas pedagógicas efetivando-se de maneira plural em diversos contextos sociais, razão pela qual já não se concebe letramento, mas letramentos.

Para Marcuschi (2010, p. 19) o letramento não corresponde a “aquisição da escrita”, apenas, mas, há uma abrangência a práticas históricas e socialmente construídas “à margem da escola”, fato que não as deprecia. Têm-se assim: 1) o letramento objetivado pela educação formal, o que envolve práticas de escritas em várias formas, ou seja, os gêneros; 2) o letramento social que se materializa, por exemplo, na eficiência ao tomar um ônibus que o levará ao local desejado, realizar transações financeiras que evocarão habilidade de cálculos, identificar a mercadoria desejada, ações que poderão ser praticadas,



conforme assevera Marcuschi (2010, p. 25) tanto por indivíduos versados nas letras, como por pessoas analfabetas ou com pouca apropriação da escrita. Sendo assim, o autor define que “letrado é o indivíduo que participa de forma significativa de eventos de letramento e não apenas aquele que faz um uso formal da escrita.”

Kleiman (2012, p. 18 e 20), afirma que se pode “definir hoje o letramento como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, como sistema simbólico e como tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos”. A pesquisadora aponta também que a escola é a principal “agência do letramento”, mas não somente, com ênfase em uma postura onde as práticas de letramento se concentram na questão da aquisição da escrita e leitura enquanto que as “famílias e igrejas”, por exemplo, constituindo-se como outras “agências de letramento”, manifestam também práticas de letramento, porém, com enfoque no social a partir de vivências cotidianas e reais, as quais os alunos têm a oportunidade de aprender a partir da observação e, posteriormente, da execução do que foi absorvido.

Voltando-se para as práticas escolarizadas evidencia-se o empenho em integrar a alfabetização ao letramento, referendando-os como temas complementares. Assim, nas escolas a alfabetização e o letramento devem estar integrados ao processo de desenvolvimento do educando, sobretudo na aquisição das habilidades cognitivas que dizem respeito à leitura e à escrita, ou seja, o estudante deve ser alfabetizado e, simultaneamente, letrado.

É possível depreender-se então que, no atual cenário educativo brasileiro, amplia-se o conceito de alfabetização para além da consolidação das habilidades de leitura e escrita, práticas bastante valorizadas em toda sociedade grafocêntrica, passando-se, portanto, a valorizar o uso que o indivíduo faz da leitura e da escrita em práticas sociais, isto é, o letramento.

O Programa do MEC, voltado para a formação de professores das séries/ciclos iniciais do Ensino Fundamental - Pró Letramento, prega a concepção de que o

Letramento é, pois, o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever, bem como o resultado da ação de usar essas habilidades em práticas sociais, é o estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da língua escrita e de ter-se inserido num mundo organizado diferentemente: a cultura escrita. (BRASIL, 2008, p. 11)

Soares (2012, p.72), abordando a dimensão social do letramento define:

Letramento é o que as pessoas fazem com as habilidades de leitura e de escrita, em um contexto específico, e como essas habilidades se relacionam com as necessidades, valores e práticas sociais. Em outras palavras, letramento não é pura e simplesmente um conjunto de habilidades individuais; é o conjunto de práticas sociais ligadas à leitura e à escrita em que os indivíduos se envolvem em seu contexto social.

Sendo assim, o letramento abrange tanto a esfera pessoal como a social. Segundo

Soares (2012, p. 18), na esfera pessoal é possível constatar mudanças em “aspectos sociais, psíquicos, culturais, políticos, cognitivos, linguísticos e econômicos”. Na esfera social, também é possível observar mudanças quando da apropriação da escrita por uma comunidade antes ágrafa abrangendo “efeitos de natureza social, cultural, política, econômica, linguística”.

Ainda no que se refere às condições individuais, já se conjectura que o indivíduo que se apropriou da leitura e de escrita torna-se uma pessoa intelectualmente diferente, pois alarga as possibilidades de crescimento no âmbito intelectual e social, visto sua participação em práticas sociais com maior propriedade. Dessa forma, são diferenciados dos analfabetos, aqueles que não têm domínio da leitura e da escrita; e dos analfabetos funcionais, indivíduos que apesar de ler e escrever não estão habilitados às exigências sociais que envolvem leitura e escrita. Saber ler e escrever, contudo, não utilizar esses conhecimentos em práticas sociais cotidianas torna os indivíduos alfabetizados, porém, não letrados.

Além de saber ler e escrever, o indivíduo letrado participa ativamente de práticas sociais de letramento com eficiência, pois é capaz de escrever uma carta, preencher uma ficha de inscrição, ler uma bula de remédio ou manual de instrução demonstrando capacidade e inferindo sobre os procedimentos recomendados, registrar acontecimentos decorridos em seu ambiente de trabalho, etc.

O processo de letramento abrange duas dimensões. A primeira dimensão é a individual, diz respeito à aquisição e domínio das tecnologias mentais da leitura e escrita. A segunda dimensão diz respeito ao social, caracterizado pelo uso funcional que o indivíduo faz da leitura e escrita na sociedade na qual ele está inserido e com a qual ele interage.

É certo que o grau de participação social do indivíduo poderá ser sempre alargado, indo de eventos mais simples como pegar um ônibus, aos mais complexos como o entendimento de um contrato na aquisição de um imóvel. Esse alargamento ocorre a partir da associação ativa em eventos da cultura escrita sendo necessário, para tanto, o conhecimento ampliado da língua escrita e a escola é a principal agência de apropriação desse conhecimento, embora não a única.

Segundo Kleiman (2012, p. 24, 25), “a escola em quase todas as sociedades”, sobretudo brasileira, é a “principal agência de letramento”. A autora conclui, a partir das diversas pesquisas realizadas, que o desenvolvimento cognitivo relativo à escrita é fruto da escolarização, pois, somente “sujeitos escolarizados” foram capazes de se sobressair em tarefas propostas que requeriam habilidades específicas como “raciocínio lógico dedutivo”, por exemplo.

Constata-se que há um longo caminho a ser percorrido no que respeita à concepção, estruturação e efetivação do papel das escolas no que se refere ao letramento em seu caráter essencialmente interativo com as práticas sociais. Contudo, a prática pedagógica carece, ainda hoje, de maior apropriação quanto à complexidade que o termo

letramento encerra e de como vivenciá-lo em suas intervenções pedagógicas. Esse fato demonstra a necessidade de formação do docente para atuar de forma a favorecer as expectativas postas no ensino da língua materna.

### 3.2 Letramento literário

O letramento literário objetiva a formação de leitores para os quais a leitura seja fonte de “saber e prazer” (COSSON, 2014, p. 52). Assim, busca desenvolver um trabalho diferenciado apresentando algumas especificidades em suas concepções e práticas. Atualmente, relacionado ao tema letramento literário, é possível apontar o nome de Rildo Cosson como ícone nos aspectos teóricos e metodológicos, sendo a obra do referido autor principal aporte teórico, deste trabalho.

O letramento, como já referido anteriormente, com base em Soares (2012), é a apropriação da leitura e escrita que possibilita ao indivíduo a participação com competência em práticas sociais que demandam usos em situações distintas de leituras e escritas variadas. O letramento literário tem origem no letramento escolarizado, com uma proposta ampliada no uso escolar da leitura e da escrita concebendo o texto literário como essencial ao processo de letramento, daí a denominação letramento literário.

O letramento literário concebido por Coenga (2010, p. 55), partindo de estudos em Cosson (2006) e Kleiman (1995) diz respeito a um “conjunto de práticas sociais que usam a escrita literária, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos”. O texto literário é, na verdade, o aspecto mais relevante no processo de letramento aqui defendido.

Cosson (2014, p. 12) afirma que o letramento literário “possui uma configuração especial” devido ao uso do texto literário, mencionando ainda que:

[...] o processo de letramento que se faz via textos literários compreende não apenas uma dimensão diferenciada do uso social da escrita, mas também, e sobretudo, uma forma de assegurar seu efetivo domínio. Daí sua importância na escola, ou melhor, sua importância em qualquer processo de letramento, seja aquele oferecido pela escola, seja aquele que se encontra difuso na sociedade. (COSSON, 2014, p. 12)

Dessa forma, Cosson (2014) toma o texto literário como foco do trabalho docente buscando desmistificar, dentre outras crenças, a que aponta a complexidade do texto literário devendo, por esta razão, restringir-se a um grupo seleto de leitores por gozarem de habilidades especiais necessárias a sua compreensão. Esta crença se constitui numa das causas do distanciamento dos cânones, privando o indivíduo de uma experiência leitora singular (ZILBERMAN, 2007).

Abordando o letramento, Cosson (2014, p. 23) menciona que “é uma prática social e, como tal, responsabilidade da escola”. A grande questão é como a escola irá cumprir seu papel de principal agente do letramento, de divulgação e manutenção dos cânones. Nessa perspectiva o autor mencionado propõe encaminhamentos que deverão ser realizados

através de oficinas em que o estudante saia da abstração e aprenda na prática. Esse é um processo no qual o professor estará presente como um mediador, um auxiliar no desenvolvimento das experiências leitoras, registrando o crescimento coletivo e individual do estudante aluno leitor.

Assim, o autor nomeia o trabalho por ele proposto de Sequência, podendo ocorrer de maneira mais simples - Sequência básica; ou mais complexa - Sequência expandida; porém, priorizando em ambas, atividades que envolvem leitura do texto literário e produção escrita.

Quanto ao texto literário, justifica-se o seu uso em práticas escolares que objetivam o letramento pela singularidade que este encerra. Cosson (2014, p. 30) assevera:

É justamente para ir além da simples leitura que o letramento literário é fundamental no processo educativo. Na escola, a leitura literária tem a função de nos ajudar a ler melhor não apenas porque possibilita a criação do hábito de leitura ou porque seja prazerosa, mas sim, e sobretudo, porque nos fornece, como nenhum outro tipo de leitura faz, os instrumentos necessários para conhecer e articular com proficiência o mundo feito linguagem.

O texto literário lida com as emoções, a sensibilidade. Constitui-se como arte da palavra, retrata o homem, seus sentimentos, conflitos e complexidades; as sociedades e suas culturas; o mundo. Abrange o que está perto e também distante; o conhecido e o desconhecido; o preciso e o dúbio; o forte e o fraco; o que é considerado bem e o que é considerado mal; apresenta o visível e o invisível. Não há limites para o entrelaçamento de palavras e construção de sentidos.

Acerca do texto literário Zilberman (2008, p. 47) esclarece que o mesmo “favorece a formação do indivíduo [...]” sendo indispensável ao aprimoramento intelectual e ético do sujeito, porque ao mesmo tempo em que evoca emoções, a literatura possibilita a reflexão, convida a ampliação dos conhecimentos através da aquisição de novos saberes. Provoca também o confronto entre o que se é e o que ela revela.

Diante de tantos valores, como pode o texto literário não se fazer presente em nas salas de aula? Como pode ser preterido por outros textos que, embora tenham sua utilidade, não poderão contribuir com a mesma intensidade na formação leitora e humana do indivíduo? Cabe aos professores a retomada da literatura como material a ser utilizado como fonte de prazer e de formação do leitor.

### **3.3 O folheto de cordel e sua literalidade**

A análise que ora se realiza segue a proposta de Rildo Cosson (2014a) no que tange ao letramento literário buscando identificar alguns dos elementos que, segundo o teórico, são essenciais no processo de formação do leitor literário, a saber: textos integrais, abordagem literária, aspectos relativos ao escritor e contexto de produção. Assim, a análise volta-se para o texto literário. Mas, dentre os muitos textos dispostos ao trabalho docente, quais seriam literários e quais não seriam? O que atesta, afinal, a literariedade de um texto?

Jouve (2012, p. 31) apresenta um possível caminho à resolução da questão suscitada considerando perspectivas objetivas e subjetivas. Refletindo sobre estudos de Genette (2004), menciona que: “são consideradas (de acordo com os fatos) literárias duas categorias de textos: aqueles que pertencem à literatura por obediência a convenções; aqueles que são tidos como belos”.

Tem-se, portanto, atestando a literariedade de um texto aspectos referentes à forma, o que o enquadra em determinado gênero (literariedade constitutiva) e aspectos que dizem respeito à “apreciação estética subjetiva” (literariedade condicional), sendo que a esta última faz-se necessário um reconhecimento coletivo (JOUVE, 2012, p.32). É conveniente salientar, entretanto, que esses não são aspectos cuja aplicação resulta irremediavelmente no atesto ao texto literário, sendo esta uma discussão densa no momento pouco pertinente aos objetivos pretendidos nessa pesquisa.

No tocante às obras populares que podem ser trabalhadas na sala de aula destacaremos o folheto de cordel, tido como literatura popular, enquanto mecanismo textual facilitador para o desenvolvimento do hábito de leitura. Partindo da necessidade de interação entre o leitor e o texto e da observação de Pinheiro (2013, p. 46) ao afirmar que “é possível entender o folheto de cordel como incentivador de leitores, a interação que ocorre com o texto parece ser uma das maiores conseguidas com textos literários para leitores iniciantes” é possível perceber que torna-se cada vez mais cabível o trabalho com a literatura de cordel como meio de formar leitores literários, através de metodologias que venha a unir a tecnologia e a literatura como estratégia para atrair leitores.

Entra em foco, nesse momento, o papel da literatura de cordel tendo em vista a formação de leitores, pois como afirma Pinheiro (2013, p. 41) “[...] há um espaço para vivenciar os folhetos no espaço escolar e eles podem contribuir decididamente para a formação de leitores”.

Sendo assim, não podemos deixar de lado essa literatura rica em fantasia, produtora de prazer a partir do texto lido/cantado, fazendo-se uso do mesmo para garantir o acesso e a divulgação do folheto como meio de retomar e valorizar a literatura popular, não negando, porém o papel do erudito, pelo contrário, realizando com essas obras um paralelo que comprove a relevância e atualidade de ambas, buscando uni-las e estudá-las em conjunto, não em um processo exclusivo, mas num processo de inclusão do novo, antigo, canônico, não-canônico, clássico e popular.

Se tomarmos por base a função da leitura literária na escola e reconhecendo que a literatura de cordel tem uma importante contribuição na formação de leitores podemos uni-las e afirmar que é possível formar leitores a partir do trabalho com a literatura de cordel.

Pinheiro (2013) alerta para a forma de entrada da literatura de cordel na escola, primando para que esta não seja alvo de preconceito, tendo em vista sua origem em grupos menos favorecidos socialmente e que acaba entrando na escola para ensinar conteúdos

gramaticais, em forma de cartilhas, e reitera que “precisa ser trabalhada numa perspectiva metodológica que valorize o leitor, que parta de sua interação com o texto, que lhe possibilite aproximar o texto de suas vivências” (PINHEIRO, 2013, p. 46).

Precisa entrar na escola como literatura de cordel, tendo claro o objetivo de que formar leitores requer metodologias que busquem fantasias, sonhos, curiosidades, elementos facilmente encontrados nos cordéis que trazem em sua origem narrativas ricas em divertimento, dramas que, através da oralidade, ganham mais vida dentro da sala de aula.

## **4 | RESULTADOS E DISCUSSÃO**

A partir do comportamento dos participantes da pesquisa, inferimos a relevância do trabalho com o texto literário para o incentivo à leitura. É perceptível que ao dispormo-nos ao trabalho com práticas de leitura literária contamos com vasto material, mas que pouco utilizamos, devido ao fato de prendermo-nos às questões de ordem linguístico-estrutural, deixando de lado a prazerosa experiência promovida pela leitura do texto literário.

Vale ressaltar que o êxito na experiência realizada não acontece da mesma forma nem com o mesmo desenvolvimento em todas as turmas do ensino fundamental, mesmo sendo estas do mesmo nível e localizadas na mesma escola. Cabe-nos, portanto, a reflexão sobre as mudanças que precisam ser efetivadas para que ocorram práticas motivadoras de leitura literária, levando-se em consideração o público atendido, o contexto de recepção dos textos e, sobretudo, garantir a mediação e a participação de todos durante o processo de ensino.

A título de esclarecimento, vale salientar que o modelo de sequência didática desenvolvida para esta pesquisa, baseada em Dolz, Noverraz, Schneuwly (2004) e Rildo Cosson (2014) não é um manual de procedimentos para trabalhar o letramento literário, mas constitui-se como incentivo à prática da leitura, necessitando da criatividade do professor na elaboração de estratégias que sejam vivenciadas em outras turmas, com outros textos literários.

## **5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A partir dos resultados obtidos, acreditamos que o trabalho com o folheto de cordel é uma experiência de leitura literária significativa para o desenvolvimento em uma sala de aula de 6º Ano do Ensino Fundamental, sendo capaz de despertar o gosto por esse gênero textual literário, bem como incentivar outras leituras, dando espaço a novos e diferentes textos, tendo como objetivo principal a formação e o incentivo à leitura de obras literárias.

Em síntese, a leitura de folhetos de cordel traz valiosas contribuições para a formação leitora, na perspectiva do letramento literário, sendo um meio de promoção da interação social, ao permitir que o leitor busque respostas, interaja e seja atuante durante o processo

de interpretação das leituras realizadas. Além de corroborar que os folhetos de cordel são capazes de promover a ruptura com os limites do espaço e do tempo pela experiência estética e de informação para o leitor crítico e autônomo, em face da multiplicidade de linguagem literária.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Pró-Letramento**: Programa de formação continuada de professores dos anos/séries iniciais do ensino fundamental. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Brasília, 2008.

COENGA, Rosemar. **Leitura e letramento literário: diálogos**. Cuiabá, MT: Carlini & Caniato, 2010.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2014.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michele; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. (Coleção As Faces da Linguística Aplicada)

JOUVE, Vincent. **Por que estudar literatura?** São Paulo. Parábola, 2012.

KLEIMAN, Angela B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In.: KLEIMAN, Angela B. (Org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. 2 ed. Campinas: Mercado de Letras, 2012. Cap. 1.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. 10 ed. São Paulo. Cortez, 2010.

PINHEIRO, José Hélder. O que ler? Por quê? A literatura e seu ensino. In: DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luzia de; JOUVER-FALEIROS, Rita [orgs]. **Leitura de literatura na escola**. São Paulo – SP: Parábola, 2013, Cap. 2, p.35-49.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 3 ed. Belo Horizonte. Autêntica Editora, 2012.

STREET, Brian. **Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**. São Paulo: Parábola Editorias, 2014.

ZILBERMAN, Regina. Letramento literário: não ao texto, sim ao livro. In: PAIVA, Aparecida. MARTINS, Aracy. PAULINO, Graça. VERSIANI, Zélia. (org.) **Leitura e letramento espaços, suportes e interfaces**. Belo Horizonte. Autêntica/CEALE/FaE/UFMG, 2007. Cap. 18.

\_\_\_\_\_. Literatura, escola e leitura. In: SANTOS, Josalba Fabiana dos. OLIVEIRA, Luiz Eduardo. (org.) **Literatura & ensino**. Maceió: EDUFAL, 2008.

# CAPÍTULO 11

## A PLURALIDADE CULTURAL ENSINADA NO CURRÍCULO DO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA REFLEXÃO SOBRE A FORMAÇÃO DA CRIANÇA NO AMAZONAS

*Data de aceite: 04/07/2022*

*Data de submissão: 10/05/2022*

### **Maria de Jesus Campos de Souza Belém**

Doutora em Educação e Trabalho Social pela Universidad de Valladolid(UVA), Espanha.  
Professora da Universidade Federal do Amazonas, Faculdade de Educação - Departamento de Métodos e Técnicas  
<http://lattes.cnpq.br/5209162424763641>  
Manaus, Amazonas

### **Bernardina Barbosa da Silva Martins**

Graduanda em Licenciatura Plena em Pedagogia pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM)  
Manaus, Amazonas  
<http://lattes.cnpq.br/7547339553176562>

**RESUMO:** Cabe à escola contribuir com uma formação cidadã ao trazer para o âmbito do processo de ensino e aprendizagem as questões históricas e culturais que fazem parte da vida contemporânea. No Brasil, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (2013) determinam sobre a importância que tem a viabilização efetiva no currículo de uma formação comprometida com a valorização das diferenças, respeito aos direitos humanos, individuais e coletivos e suas manifestações na pluralidade e na diversidade cultural existente no país. Mas, como se sabe, este é um dos maiores desafios formativos a ser assumido e garantido pela escola do presente, posto que o Brasil é um país

que se caracteriza pela pluralidade de culturas, não sendo fácil instituir na escola uma formação para uma convivência sem preconceitos e discriminações, e ainda, resguardando-se os direitos sociais duramente conquistados em meio a tanta diversidade. Esta pesquisa teve como objetivo principal, refletir sobre o tema acima mencionado, discutindo-se aspectos de sua integração e inclusão no currículo escolar em ação diariamente, bem como refletir sobre a relevância desta inclusão para a formação da identidade regional do pré-adolescente do Ensino Fundamental, anos finais, a partir do 6º ano de estudo. Os principais procedimentos utilizados para a coleta de dados foram: observação direta e consulta documental. A análise e a interpretação dos dados se apoiaram nos princípios do método de interpretação de sentidos na perspectiva da corrente fenomenológica. Os resultados evidenciam inúmeras contradições e desafios envolvendo assimilação de teorias e realização de práticas e desafios a respeito do tema Pluralidade Cultural. Aprender sobre a cultura em que vive, é fundamental para a formação do cidadão como sujeito individual e coletivo, ensinar sobre a pluralidade de culturas que se misturam no território brasileiro, e no contexto regional deve fazer parte cotidiana do currículo escolar.

**PALAVRAS-CHAVE:** Currículo Escolar. Pluralidade Cultural. Ensino Fundamental.



## CULTURAL PLURALITY TAUGHT IN ELEMENTARY'S SCHOOL CURRICULUM: A REFLECTION ON CHILD EDUCATION IN AMAZONAS

**ABSTRACT:** It is the school's responsibility to contribute to citizen formation and to focus on the teaching and learning process related to historical and cultural issues, which are part of contemporary life. In Brazil, the National Curriculum Guidelines for Basic Education (2013) determine the importance of effective and viable curriculum for a committed education, that appreciates differences, respects human, individual and collective rights and their plural manifestations in the cultural diversity. But, as it's known, this is one of the biggest formative challenges in the current school, since Brazil is a country that is characterized by the plurality of cultures, and it is not easy to institute a formation for coexistence without prejudice and discrimination, as well as safeguarding the hard-won social rights in the midst of such diversity. This research had as its main purpose to reflect on the plurality theme, discussing aspects of its integration and inclusion in the school curriculum on a daily basis application, as well as to reflect on the relevance of this inclusion to regional identity formation of the pre-adolescent elementary school, final years, and from the 6th year of study. The main procedures used for data collection were direct observation and documentary consultation. The analysis and interpretation were based on the principles of sense interpretation method from the phenomenological perspective. The results show numerous contradictions and challenges involving assimilation of theories and realization of practices and challenges regarding the theme Cultural Plurality. Learning about the culture in which they live is fundamental for the formation of the citizen as an individual and collective subject, teaching about the plurality of cultures that mix in the Brazilian territory, and in the regional context should be part of the daily school curriculum.

**KEYWORDS:** School Curriculum. Cultural Plurality. Basic Education. Elementary School.

### 1 | INTRODUÇÃO

O interesse e a identificação com o tema pluralidade cultural no currículo escolar do Ensino Fundamental na formação da criança no Amazonas se solidificou, a partir de estudos sobre a perspectiva apontada nas Diretrizes Curriculares Nacionais (2013), na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (9.394/96) e nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) para o Ensino Fundamental. Estas bases legais indicam e regulamentam quais os conteúdos fundamentais que devem ser ensinados na construção de uma escola com qualidade social, entre eles, elegeram-se como tema de estudo, a Pluralidade Cultural. Este tema está incluso no currículo como um tema transversal, significando fatos e fenômenos sociais que afetam os modos de viver na sociedade contemporânea.

É fundamental ter conhecimento desde cedo a respeito de como vivemos em sociedade, como ela se estrutura, tomar ciência de qual grupo social fazemos parte, aprender a ter respeito pela cultura do outro, sendo ele negro, branco, indígena, pobre, ribeirinho, da zona rural ou urbana, não importa sua crença, classe social, essa pessoa deve ser considerada e respeitada em sua cidadania, mesmo porque a cultura é uma expressão de valores e modos de ser e fazer de determinada sociedade, grupo social ou

comunidade, e toda pessoa tem direito de aprender sobre a cultura que lhe circunda desde a infância, especialmente, num país como o Brasil marcado por intenso multiculturalismo.

Na sociedade brasileira convive-se com a multiplicidade de culturas em meio à diversidade que a caracteriza em muitos aspectos, dentre estes, destaca-se, a desigualdade socioeconômica, a pluralidade religiosa, as cores do povo brasileiro, características regionais, e, especialmente, as formas de viver e comportar-se dos cidadãos brasileiros. Todos esses aspectos precisam ser ensinados, discutidos e refletidos no âmbito escolar, de modo que em seu processo de formação pessoal e educacional, o estudante possa conhecer e se identificar nacional e regionalmente com a cultura do país e do lugar de origem.

A criança precisa aprender a reconhecer e valorizar a pluralidade de culturas existente no Brasil, no Amazonas, principalmente no espaço escolar e localidade onde ela vive, isso deve ser garantido, pois esse fator é fundamental para sua formação cidadã, identidade nacional e regional. Inclusive, a Lei 10.639/96 modificada para a Lei 11.645/08 nas Diretrizes Curriculares Nacional torna obrigatório o ensino de outras formas de culturas como a Afrodescendente e a Indígena, esta lei visa à valorização destes povos e sua contribuição para a formação da sociedade brasileira. Possibilita ao estudante entender a realidade a sua volta, assimilar o respeito às diferenças culturais, às pessoas e compreender sobre as condições necessárias para que possa vir a exercer sua cidadania com mais consciência política.

A escola como espaço educativo têm a importante função de educar para além dos conteúdos dos componentes curriculares obrigatórios, como: língua portuguesa, matemática, ciências, história, geografia, arte e educação física, não diminuindo seu devido valor, mas é preciso ampliar o currículo escolar para alcançar o objetivo de uma educação integral e com qualidade social.

Enfim, a pluralidade cultural ensinada no currículo escolar do Ensino Fundamental precisa ser garantida nos planos de aula, nas propostas curriculares, nas atividades pedagógicas, e na sala de aula converter-se em aprendizagem significativa na formação da criança amazonense.

O estudo em relato buscou refletir sobre essas questões da pluralidade cultural brasileira, especialmente, a cultura amazônica, questionando a respeito de como a valorização ou mesmo a desvalorização destes conteúdos por pesquisadores, pedagogos em formação e por aqueles já formados, pelos professores, gestores e estudantes, enfim, por toda a comunidade escolar.

O estudo dos temas transversais é imprescindível à formação para a cidadania, o estudante precisa compreender como o ser humano se constituiu e se constitui histórica e culturalmente.

## 21 A PLURALIDADE CULTURAL COMO TEMA TRANSVERSAL NO ENSINO FUNDAMENTAL

Os Parâmetros Curriculares Nacionais publicados no Brasil em 1997 trazem à pauta o debate sobre a importância de valorização das várias manifestações culturais e diferentes tradições que convivem no espaço geográfico brasileiro, entendendo que a temática pluralidade cultural diz respeito ao:

Conhecimento e valorização das características étnicas e culturais dos diferentes grupos sociais que vivem no território nacional, as desigualdades socioeconômicas e à crítica às relações sociais discriminatórias e excludentes que permeiam a sociedade brasileira, oferecendo ao aluno a possibilidade de conhecer o Brasil como um país complexo, multifacetado e algumas vezes paradoxal. (Parâmetros Curriculares Nacionais, 1997, p.19).

Sabe-se que o Brasil é formado historicamente por povos de diversos grupos étnicos que habitam todas as regiões do país. De modo que essa formação plural da sociedade brasileira, se desdobra no surgimento de múltiplos grupos menores que se identificam por meio do credo, da condição socioeconômica, da etnia, de suas escolhas pessoais, etc.

Entretanto, como conviver com essa pluralidade cultural tipicamente brasileira, exercitando o respeito de uns para com os outros, principalmente, para com aqueles que trazem de forma mais intensa as marcas da diferença? Como considerar o diferente como um ser igual, tratá-lo sem preconceito e discriminação? E como a escola pode contribuir para discutir essa questão e para a superação das formas de intolerância, por exemplo?

Esse tema transversal é apresentado nos Parâmetros Curriculares Nacionais como instrumento para que a educação escolar, tendo-o como conteúdo de ensino, possa promover o debate com relação às situações que emergem e necessitam serem discutidas, conhecidas e reconhecidas por todos os brasileiros e imigrantes que constituem esta sociedade. O Brasil, para ultrapassar as muitas questões de convívio social conflitantes e de desrespeito aos diferentes grupos étnicos recomenda em seus fundamentos legais que o estudante do Ensino Fundamental precisa saber e aprender como o país em que vive se tornou tão plural, e a escola se apresenta como um lugar específico, para aprendizagem a respeito desse importante aspecto.

No que diz respeito ao processo de ensino e aprendizagem a expectativa do tema pluralidade cultural de acordo com os PCNs (1997) e a Lei de Diretrizes e Bases (1996) que no Art.26 regulamenta quanto a esta proposta curricular que requer um ensino obrigatório comum e diversificado, cujas partes devem se complementar. A primeira refere-se ao ensino dos conhecimentos acumulados historicamente pela sociedade e a segunda, diz respeito ao ensino com características regionais e locais, culturais e econômicas, próprias da região em que se vive, isso, com o objetivo de combater práticas enraizadas, atualmente, intoleráveis e inconstitucionais, e ampliar os conhecimentos acerca das gentes brasileiras, suas histórias, seus percursos em todo o Brasil, seus valores e vidas.

De acordo com os PCNs (1997, p. 51) A perspectiva da pluralidade cultural no processo de ensino e aprendizagem exige que o professor tenha uma postura ética compatível com os princípios de dignidade, igualdade e justiça, e o entendimento claro de que o exercício de sua cidadania envolve direitos e responsabilidades individuais e coletivas, assim como, deveres individuais e coletivos. Ao ter essa atitude o professor ensina que, a pluralidade é elemento que fortalece a democracia, as culturas e as diversas formas de organização social de diferentes grupos sociais.

A proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) é de que pela educação pode-se combater a discriminação, seja ela manifesta em gestos, comportamentos e palavras, o importante é que a escola não seja cúmplice, tampouco, omissa com relação à exclusão e desigualdade social.

### 3 | AS CONCEPÇÕES DE CURRÍCULO ESCOLAR

Para Geertz (1973, p. 37) a cultura ocupa um espaço fundamental na formação humana, ele destaca que:

Somos animais incompletos e inacabados que nos complementamos e acabamos através da cultura [...] mas através de formas altamente particulares de cultura: [...] A grande capacidade de aprendizagem do homem, sua plasticidade, tem sido observada as vezes, mas o que é mais crítico é a sua extrema dependência de uma espécie de aprendizado: atingir conceitos, a apreensão e aplicação de sistemas específicos de significado simbólico.

Para o referido autor, as ideias, os valores, os atos, as emoções, e até nosso sistema nervoso, são produtos culturais. E ainda ressalta que, a cultura não existiria sem o homem, mas significativamente, sem cultura não existiria o homem. Pois, “os homens são artefatos culturais” (GEERTZ, 1973, p.37).

Também para Santos (2006) o homem historicamente se distingue pela existência de múltiplas culturas, é importante perceber a multiplicidade das práticas e tradições de outros povos para compreender sobre coletividade e identificar a qual grupo social pertence.

Sendo a escola o espaço de interação entre sujeitos de cultura, como poderia ser silenciada a pluralidade cultural brasileira no currículo escolar?

Para Lopes e Macedo (2011, p.184) cultura, educação e currículo são inerentes. Dentre os muitos conceitos apontados pelas autoras está o conceito de “repertórios de significados, um conjunto de sentidos socialmente criados que permite aos sujeitos se identificarem uns com os outros”. Nessa direção em busca de significados, a teoria curricular apontaria para a importância de selecionar conteúdos de cunho sociocultural, considerando-os válidos e legítimos. O que se tem constatado é que existe uma luta entre o que é considerado válido (útil) e não válido (inútil aos apelos do mercado), entre o que ensinar e o que é simulacro das diversas culturas trabalhadas no currículo.

As autoras destacam o trabalho de Moreira(2008) a partir da década de 1990 e

sua defesa da seleção dos conteúdos escolares básicos que possibilitem a formação dos sujeitos como cidadãos ativos, que vivem numa sociedade, que segundo ele se caracteriza pelo multiculturalismo, particularmente o multiculturalismo crítico, que de acordo com o entendimento de Moreira (2008, apud LOPES e MACEDO, 2011, p. 190) envolve a modificação dos sentidos construídos culturalmente. Ele defende o currículo multicultural, já que, a sociedade é multicultural, e as diversas culturas possuem uma relação de força e desigualdade.

Somente nos anos noventa o debate sobre o multiculturalismo no campo do currículo se inicia, a partir dessa década, o tema pluralidade cultural e identitária passa a ser considerada como matéria pedagógica dos currículos, pois, começa haver reconhecimento de que as práticas sociais possuem sentidos, e o currículo escolar precisa reconhecer as diferenças e fomentar o diálogo entre elas, contribuindo assim, para a construção de uma sociedade que combate às desigualdades sociais e econômicas (LOPES e MACEDO, 2011). Assim, o currículo é entendido como um processo de construção no qual os professores e alunos precisam participar ativamente em diferentes momentos, o de produção e o de implementação do currículo.

Outro importante elemento na construção do currículo escolar a ser considerado por Lopes é a disciplina, conhecido também como conhecimento ou conteúdo a ser ensinado. No currículo, pode ser entendido como organização e controle de saberes, sujeitos e espaços em uma escola (2011, p.107) é a sistematização do trabalho pedagógico expresso em quadro de horário, onde professor ensina um conjunto de conteúdo definidos no currículo. Os conteúdos são conhecimentos que se tornam didáticos ou são contextualizados. A autora diz que, na trajetória histórica, a organização disciplinar escolar é dominante no currículo, porque é entendida como necessária, sendo uma construção política e social. Lopes (2011) continua suas análises e apresenta uma abordagem acerca da integração curricular, nesta proposta estão agrupadas três modalidades baseadas na:

Integração pelas competências e habilidades a serem formadas nos alunos; integração de conceitos das disciplinas mantendo a lógica dos saberes disciplinares de referência; integração via interesses dos alunos e buscando referência nas demandas sociais e, eventualmente, nas questões políticas mais amplas (P.124).

As modalidades acima fazem parte da integração curricular, no entanto, o foco deste estudo se fundamenta na primeira modalidade que abrange o currículo por projetos e por temas transversais. Neste sentido, as propostas curriculares podem ser viabilizadas por meio de projetos, este método, segundo Lopes (2011) é desenvolvido através de ações no meio ambiente onde os alunos buscam resolver problemas reais do seu dia-a-dia, socializam e ajudam uns aos outros a terem uma vida melhor, isto resulta em novas habilidades e atitudes aprendidas pelos estudantes e aplicadas na sua vida social.

Outra proposta indicada nesta modalidade são os temas transversais, são temas

vinculados ao cotidiano dos alunos e que atravessam o currículo e todas as disciplinas escolares. No Brasil, os temas transversais são: Ética, Pluralidade Cultural, Meio Ambiente, Saúde e Orientação Sexual entre outros. Estes, podem ser desenvolvidos por meio das seguintes possibilidades: não diferenciar o eixo longitudinal do eixo transversal; realização de projetos pontuais, com espaço para os dois eixos e, outra possibilidade é a organização de atividades entre as disciplinas escolares que tratem dos temas transversais, o currículo integrado tem o propósito de alcançar objetivos não atingidos pelas disciplinas, tendo em vista, que estas se afastam do cotidiano do estudante, por possuírem aspecto acadêmico. Estes temas possuem vínculo com as problemáticas sociais e atuais, como por exemplo, a discriminação, o preconceito, a exclusão às pessoas ditas como minorias na sociedade.

Os temas transversais, entre eles, a pluralidade cultural deve ser articulada ao processo de ensino e aprendizagem, e tratado como aprendizagem significativa, a autora ressalta que, as temáticas são importantes para a sociedade, no entanto não são referências para a construção de conteúdos curriculares. Desta forma, a transversalidade está submetida a organização disciplinar.

Ainda dialogando sobre concepções acerca do currículo escolar a autora Eyng (2010) contribui afirmando que o currículo escolar se compõe mediante procedimento ativo, político, que associa uma importante ação educativa com intencionalidade e deve-se ponderar as teorias, as políticas e as práticas que compõe o currículo. Assim, ao longo da história da educação as concepções acerca do currículo possuem convergências e divergências. são concepções variáveis, com pontos de vista em comum, tratando de aspectos que devem considerar a realidade escolar e social na qual o estudante está inserido, ressaltando que o papel do educador é fundamental na dinâmica da construção deste currículo escolar.

## **4 | PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E ANÁLISE DOS RESULTADOS**

Esta pesquisa realizada no Programa Institucional de Iniciação Científica 2017-2018 da Universidade Federal do Amazonas constituiu-se em um estudo descritivo, de abordagem qualitativa. Os procedimentos utilizados para a coleta de dados foram: consulta documental ao Projeto Político Pedagógico e alguns livros didáticos, aplicação de questionário e observação direta numa escola pública, situada na Zona Leste do município de Manaus, denominada *Somos Iguais e Diferentes*. A análise de dados se ancorou na técnica de análise de conteúdo e a interpretação se fez à luz do método de interpretação de sentidos, fundamentos metodológicos nos quais apoiamos a discussão dos resultados apresentados a seguir:

### **4.1 Pluralidade Cultural nos Livros Didáticos**

Buscou-se sondar como ou se a pluralidade cultural vem sendo abordada no currículo escolar, por meio dos componentes curriculares obrigatórios no Ensino Fundamental, anos

finais: História, Geografia e Língua Portuguesa. Nesta sondagem foram consultados três livros do Plano Nacional do Livro Didático, do trienal de 2017 a 2019, da editora Moderna.

O primeiro livro estudado foi do componente curricular de Língua Portuguesa das autoras Laura de Figueiredo, Marisa Balthasar e Shirley Goulart intitulado Singular & Plural: Leitura, produção e estudos de linguagens. Neste, observou-se que uma unidade do livro, parte de um capítulo denominado “Um povo de diversas cores” foi destinado ao ensino de Pluralidade cultural. Para discutir o assunto foi proposto observar um quadro da artista Adriana Varejão e observar as cores na tela pintada, pois representam as diversas cores que compõe o povo brasileiro.

Os estudantes são levados a pensar sobre por que somos diferentes e se essas diferenças são respeitadas? No capítulo seguinte, o tema continua sendo discutido acerca das “culturas e identidades: por que, e em que somos diferentes”, trecho do livro em que ocorrem debates com os estudantes sobre a forma de educar os filhos, que é uma forte questão cultural. Foi observado neste capítulo, o ensino da cultura indígena, a cultura afrodescendente e afro-brasileira, crenças e misturas de cores entre as pessoas. E por fim, é apresentado um vocabulário das diversas formas de linguagem dos diferentes povos apresentados. Percebeu-se no estudo do livro a relevância que é dada a cultura indígena e que a cultura afro foi retratada apenas como descrição dos quilombos e suas comunidades.

No entanto, no segundo livro estudado, do componente curricular de Geografia, intitulado Expedições Geográficas, não foi nem mesmo sinalizado sobre a pluralidade cultural no Brasil. Sendo abordado apenas Geografia Geral. Igualmente, aconteceu com o terceiro livro do componente curricular de História, de título “Projeto Araribá”, organizado pela própria editora. A história se restringiu à origem do ser humano e os habitantes antigos da Terra e do Brasil. Assim, dos livros didáticos dos componentes curriculares estudados, apenas Língua Portuguesa, trouxe e discutiu a temática sobre pluralidade cultural no 6º ano do Ensino Fundamental.

A antropóloga Alcida Rita Ramos (1986) no livro Sociedades Indígenas destaca a importância do território para as sociedades, o território representa a base da vida social, bem como, as crenças e o conhecimento, sendo este, um recurso não apenas natural, mas, sociocultural. Desta forma, o território vincula-se aos seus habitantes, que com o passar do tempo não desfaz a memória do grupo e de seus antepassados, essa relação território/habitantes aponta o local de habitação de dada sociedade. No território, de acordo com a autora, encontram-se ainda noções básicas de crenças religiosas, de vivências e da própria existência física.

Portanto, no que se refere à importância dos conteúdos curriculares de Geografia para a formação da identidade cultural do sujeito, tornam-se indispensáveis serem abordados pelo professor, pois, o Brasil é formado por diversos territórios, com diferenças socioculturais e físicas, estes habitantes, destes diversos territórios migram de um local para o outro. Para o aluno conhecer-se e identificar-se, é necessário, haver um trabalho

de mediação pelo professor interrelacionando a realidade do estudante com o conteúdo do componente curricular de Geografia, fornecendo pistas para que este reflita sobre a sua identidade cultural e a de outros pares a sua volta, contribuindo desta forma para a sua formação integral.

## 4.2 O que relatam os educadores?

No exercício de suas funções cotidianas, os educadores se distanciam do que está regulamentado na legislação educacional acerca da inserção efetiva do tema Pluralidade Cultural no currículo escolar, mesmo que no Projeto Político- Pedagógico da escola estejam prescritas intenções de práticas formativas que possibilitem ao estudante, exercer, futuramente sua cidadania. Os livros didáticos, como parte do material didático utilizado para desenvolver o currículo escolar, estão defasados em pelo menos três anos da realidade brasileira e amazonense.

Os professores relatam que seus planos de aula não são concretizados, pois as emergências do cotidiano escolar tiram o foco do plano de ensino. Em suma, se acaba vivenciando o que afirma Eyng (2010): o currículo escolar fica restrito ao campo intencional e de planificação. E este é um dos grandes desafios para os educadores.

Para a **gestora** da escola a diversidade de culturas deve ser inserida no currículo escolar, visando compreensão e melhor vivência dos estudantes em sociedade, assim como, a assimilação da prática do respeito de um para com o outro no contexto escolar. Como também, o Projeto Político Pedagógico da escola tem o objetivo de encaminhar o educando na conquista de conhecimentos construídos de forma coletiva, considerando a origem sociocultural e histórica do estudante. Por sua vez, o livro didático pode contribuir para otimizar o processo de ensino e aprendizagem no ensino da Pluralidade Cultural.

Segundo os PCNs (1997) o ensino sobre Pluralidade Cultural pode propiciar o conhecimento e valorização de particularidades étnico-raciais e culturais dos diferentes grupos sociais, assim sendo o estudante de Ensino Fundamental, especificamente, do 6º ano tem o direito de conhecer sua origem e assimilar o dever de respeitar a cultura do outro ou o modo de vida deste. Mesmo diante desta normatização em Leis, lamentavelmente, persiste a manifestação de *bullying* na escola, o desrespeito com o outro e a falta de conteúdos e práticas pedagógicas direcionadas a esse público explorando, de forma densa, a temática.

Da fala da **pedagoga Amélia** pode-se apreender que as atitudes de discriminação e preconceito continuam no contexto escolar, as estratégias ou ações pedagógicas de combate não ficam claras quais são elas. No PPP da escola consta que as ações pedagógicas devem desenvolver atividades educacionais que possibilitem uma aprendizagem significativa, que envolvam os valores culturais e a formação cidadã do estudante. Por outro lado, os livros didáticos do 6º ano apresentam escassez de propostas didáticas que oportunizem o aprendizado sobre pluralidade cultural e o respeito e a valorização às diversas culturas



que existem no conjunto escolar. Durante as observações na escola, campo da pesquisa, não registramos ações ou projetos voltados ao combate de manifestações didáticas que discutissem o assunto.

### 4.3 O que nos disse Mario, o Professor de História?

O relato do professor do componente curricular “história” põe em evidência a preocupação que ele tem no exercício de sua função, pois, segundo o próprio, atualmente ele vive em uma situação problemática, não sabe se ensina os conteúdos obrigatórios de sua disciplina ou se disciplina o comportamento dos estudantes que, segundo ele é de desrespeito de uns para com os outros em sala de aula, *bullying*, entre outras coisas. Ele conta que os estudantes do 6º ano não conhecem suas origens e não distinguem sua cultura regional, não se identificam, não se reconhecem como tendo parte de raízes indígenas ou afrodescendentes, sem esse conhecimento de si mesmo, torna-se difícil romper com o racismo e a discriminação.

A escola de acordo com seu PPP tem como filosofia que a educação que ali se faz, se propõe a contribuir com o desenvolvimento pleno do estudante, onde o professor faz a mediação entre o saber deste oriundo de suas relações sociais e os saberes construídos e acumulados na sociedade, assim como busca estimular o professor em busca de estratégias que facilitem o processo de ensino destes saberes.

No que diz respeito ao livro didático, nem mesmo há menção sobre a história do Brasil em nenhum aspecto, tampouco sobre Pluralidade Cultural do povo brasileiro, muito menos amazonense. O professor na conversa diz, que o seu plano de aula não funciona, devido as situações emergentes (greve) e do cotidiano escolar, que não tem nada planejado sobre esse assunto e que ele precisa cumprir com o calendário escolar enviado pela Secretaria de Educação.

Na perspectiva normativa está estabelecido na Lei 10.639/96 modificada para a Lei 11.645/08 nas Diretrizes Curriculares Nacionais a obrigatoriedade no ensino de outras formas de culturas como a Afrodescendente e a Indígena, esta lei visa à valorização destes povos e contribuições para a formação da sociedade brasileira.

### 4.4 O que nos disse Maria, a Professora de Geografia?

A professora do componente curricular de Geografia entende a importância de se ensinar Pluralidade Cultural no currículo escolar do ensino fundamental do 6º ano, afirma que na sua disciplina é indispensável o estudo deste assunto, também confirma a existência de preconceito e discriminação entre os estudantes, e afirma convicta que combate, ainda que de forma individual e do seu jeito tais práticas. No PPP está escrito que os conteúdos são baseados nas propostas curriculares de cada nível de modalidade de acordo com o que é proposto pela Secretaria de Educação, e os conteúdos são instrumentos auxiliares para a compreensão da realidade prática e social, o planejamento é flexível e pode ser

replanejado segundo a necessidade. No livro didático, os conteúdos não tratam o mínimo sobre o assunto, isso é confirmado pela própria professora, mas, ela diz que não segue integralmente o livro e ensina os estudantes sobre as regiões brasileiras e os diversos modos de vida e cultura existentes, ela realiza ações como feiras culturais com os estudantes, mas, somente no fim do ano, especialmente com o Dia da Consciência Negra que ela faz a abordagem direta sobre o assunto.

A antropóloga Alcida Rita Ramos (1986) no livro *Sociedades Indígenas* destaca a importância do território para as sociedades, o território representa a base da vida social, bem como, as crenças e o conhecimento, sendo este, um recurso não apenas natural, mas, sociocultural. Desta forma, o território vincula-se aos seus habitantes, que com o passar do tempo não desfaz a memória do grupo e de seus antepassados, é a relação território/habitantes.

Aprender sobre a região e o território em que se vive ou viveram nossos antepassados contribui para a construção de uma identidade cultural afirmativa. Daí a importância de se educar a criança/adolescente sobre a pluralidade de culturas, pois é uma aprendizagem significativa para a formação do estudante e para a construção de uma sociedade melhor.

## 5 | CONCLUSÃO

A pesquisa nos convida a pensarmos acerca da formação inicial do professor/pedagogo, no que se refere, ao ensino sobre a pluralidade de culturas no currículo escolar. No processo de formação inicial, precisa construir uma consciência cidadã e pedagógica sobre a importância da cultura na formação do povo brasileiro, sobre a importância dos temas transversais no processo ensino aprendizagem, sobre uma metodologia para se trabalhar o currículo integrado com os estudantes nas escolas, evitando permanecer no campo do currículo apenas como intencionalidade.

Enfim, conclui-se que é possível ensinar sobre a temática para os estudantes do ensino fundamental (6º ano) ou para outro ano que seja, como já foi destacado na pesquisa, mas, é preciso focar, observar na realidade escolar o que está sendo e o que precisa, efetivamente, ser ensinado, integrando o ensino da pluralidade cultural ao ensino dos conteúdos disciplinares, é necessário, decidir coletivamente o que ensinar e como ensinar.

Essa garantia de integralização de conteúdo transversal com conteúdo curricular obrigatório, pode ser um caminho, uma possibilidade concreta, uma contribuição para melhorar a educação inclusiva, e diminuir a discriminação, o preconceito, potencializando em sala de aula, a valorização de nossos povos, que contribuíram e contribuem para construir nossa brasilidade, nossa identidade regional, nossas raízes étnicas, afinal, somos iguais e somos diferentes!

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: apresentação dos temas transversais, ética**/Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997. 146p.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Pluralidade Cultural, Orientação Sexual**; Brasília, MEC/SEF, 1997.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Ministério da Educação; Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.

EYNG, Ana Maria. **Currículo Escolar**. Curitiba, 2ª ed., rev., e atual; Ibepe, 2010.

FONSECA, Jorge Alberto Lago; CONCEIÇÃO, Caroline Machado Cortelini. **Desigualdade social e cotidiano escolar: Reflexões sobre a educação como direito social e humano** In Encontro Nacional de Didática e Prática do Ensino – XVI ENDIPE – UNICAMP, Campinas, Junqueira&Marin editora, Livro 1, 2012.

GEERTZ, Clifford. **Uma descrição Densa: Por uma Teoria Interpretativa da cultura; O Impacto do Conceito de Cultura sobre o Conceito de Homem** In A Interpretação das Culturas, Rio de Janeiro: LCT, 1973.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas da Pesquisa Social**. São Paulo; 5ª ed., Atlas, 1999.

METZELER, et al; **A Fenomenologia como Filosofia e como Método de Investigação em Pesquisas Educacionais** In Seminário de Pesquisa Educacional do curso de Doutorado de Pós-graduação em Educação da Faculdade da PUCRS, coord. Emília Amaral Engers. Porto Alegre; EDIPUCRS, p. 75-83, 1994.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias do Currículo**; São Paulo, Cortez, 2011.

RAMOS, Alcida Rita. **Sociedades Indígenas**. São Paulo: Ática, 1986.

SANTOS, José Luiz dos. **O que é Cultura**. São Paulo; Brasiliense, Coleção Primeiros Passos, 110, 2006.

## INFÂNCIA E PANDEMIA: UM ENSAIO SOBRE OS DESAFIOS VIVIDOS PELAS CRIANÇAS

Data de aceite: 04/07/2022

Data de submissão: 10/05/2022

### Yasmin Mayara Gomes Cavalcante

Graduanda do Curso de Pedagogia da  
Universidade Federal de Alagoas – Centro de  
Educação  
Maceió – Alagoas  
<http://lattes.cnpq.br/7124863272005061>

### Cleriston Izidro dos Anjos

Professor Orientador: Doutor em Educação,  
Universidade Federal de Alagoas – Centro de  
Educação  
Maceió – Alagoas  
<http://lattes.cnpq.br/7481303031221773>

**RESUMO:** O presente trabalho tem por objetivo de tecer algumas considerações sobre a pandemia da Covid-19 na vida de meninos e meninas. As crianças foram impossibilitadas pela pandemia de circularem em espaços altamente sugestivos a sonhos, descobertas, imaginações, explorações, encantamentos e entusiasmos, como: rua, praia, escola, shopping, casa de vizinhos, viagens, passeios etc. Assim como os adultos, as crianças também estão sofrendo social, emocional e psicologicamente com os efeitos da pandemia. Trata-se de um ensaio teórico de aproximação com a temática, cujos aspectos aqui abordados pretendem ser mais bem explorados no trabalho de conclusão de curso de graduação em Pedagogia em andamento. Para as análises e compreensões acerca deste tema,

foram utilizados como principais referenciais teóricos Paniagua e Palacios (2007), Barbosa (2009), Buss-Simão e Lessa (2020), Santos e Saraiva (2020), Macedo (2020), Souza (2020) e Saraiva (2020). Conclui-se que a pandemia acentuou ainda mais os desafios da vida das crianças na contemporaneidade e, ainda, que apesar dos percalços, as crianças continuam a lutar e resistir por meio do brincar como direito e caminho de experiências.

**PALAVRAS-CHAVE:** Infância, Pandemia, Crianças.

### CHILDHOOD AND PANDEMIC: AN ESSAY ON THE CHALLENGES FACING CHILDREN

**ABSTRACT:** The present work aims to make some considerations about the pandemic of Covid-19 in the lives of boys and girls. Children were prevented by the pandemic from circulating in spaces highly conducive to dreams, discoveries, imaginations, explorations, enchantments, and enthusiasm, such as: street, beach, school, shopping, neighbors' houses, trips, outings, etc. Just like adults, children are also suffering socially, emotionally, and psychologically with the effects of the pandemic. This is a theoretical essay on the approach to the theme, whose aspects addressed here are intended to be further explored in the final paper of the undergraduate course in Pedagogy in progress. For the analysis and understanding of this theme, Paniagua and Palacios (2007), Barbosa (2009), Buss-Simão and Lessa (2020), Santos and Saraiva (2020), Macedo (2020), Souza (2020) and Saraiva (2020) were used as main theoretical references.

We conclude that the pandemic has accentuated even more the challenges of children's lives in contemporary times and, furthermore, that despite the setbacks, children continue to fight and resist through play as a right and a path of experiences.

**KEYWORDS:** Childhood, Pandemic, Children.

## 1 | INTRODUÇÃO

A pandemia do novo coronavírus tem impugnado novas maneiras de viver. As desigualdades se intensificaram, a marginalização se exacerbou e a contaminação se proliferou. No Brasil, os milhares de mortes causadas pela Covid-19 têm revelado a ineficácia de um sistema corrupto e sucateado pelas velhas políticas governamentais. “Nesse momento de pandemia, é como se abrissem as feridas da sociedade de forma mais contundente, revelando um adoecimento social cujos sintomas sempre estiveram aí” (BUSS-SIMÃO; LESSA, 2020, p. 1439-1440). Assim, até 23 de junho de 2021 se contavam oficialmente no Brasil 18.054.653 diagnósticos confirmados, 16.388.847 casos recuperados e 504.717 mortes confirmadas por Covid-19.<sup>1</sup>

Segundo Macedo (2020), muito antes da pandemia havia uma crise capital vigente no país. Todavia, com a crise epidemiológica essa situação aprofundou drasticamente as desigualdades sociais em mais pobreza, desemprego, precarização do trabalho, queda da renda familiar, vulnerabilidade sanitária, menos acesso à educação, racismo, homicídios, violência, disparidades raciais e informalidade no mercado de trabalho etc.

Ninguém imaginava tamanha desordem mundial. O isolamento físico pulverizou os sentimentos de perda, solidão, medo, ansiedade, melancolia, desorientação e tédio, e o agravo da ruptura econômica desbancou “o sucateamento dos serviços públicos de saúde, educação, transporte, cultura; a falta de água e saneamento” (BUSS-SIMÃO; LESSA, 2020, p. 1423).

A pandemia tem sido cruel com quem já sofria as barbaridades do processo aniquilador e desumanizador operados pelo neoliberalismo, os grupos marginalizados, que agora também são mais expostos a ameaça de um vírus que os impede de “ganhar” a vida nas ruas e na informalidade, de fazer de tudo um pouco para não morrer de fome. E nesse contexto se inserem milhares de brasileirinhos e brasileirinhas (SANTOS; SARAIVA, 2020, p. 1179).

Permeando esse cenário catastrófico, os meninos e meninas se insurgem como sujeitos de enfretoamento à pandemia. Apesar de suas “peculiaridades, idiosincrasias e subjetividades” (FILHO, 2021, p. 177) não terem sido retiradas de sua essência infantil, as crianças foram impossibilitadas pela pandemia de circularem em espaços altamente sugestivos a sonhos, descobertas, imaginações, explorações, encantamentos e entusiasmos, como: rua, praia, escola, shopping, casa de vizinhos, viagens, passeios etc. Desta forma, as crianças se viram restringidas ao espaço familiar como local de diversão

<sup>1</sup> Disponível em: <<https://covid.saude.gov.br/>>. Acesso em: 23 jun. 2021.

e ensino. Por conta das medidas sanitárias no combate ao SARS-CoV2, muitas crianças passaram a conviver reclusas no ambiente familiar sem contato direto com outras crianças e adultos dos espaços educacionais. O toque, o cuidado, as interações, a presença corporal, as produções culturais, as propostas pedagógicas e o brincar coletivamente foram suplantados pelas rupturas impostas do distanciamento e do isolamento físico.

As crianças, acostumadas a passar boa parte do seu tempo nas creches, pré-escolas e escolas, agora estão exclusivamente no ambiente doméstico ou nas ruas, dependendo do contexto social em que vive, e nem sempre, esses espaços oferecem cuidado e proteção (SANTOS; SARAIVA, 2020, p. 1179).

A infância das crianças, como categoria social e ideia de uma época especial para cada ser humano, sofreu reajustes. Se antes as crianças corriam, pulavam, dançavam, saltavam e festejavam com seus pares, na pandemia elas tiveram que remanejar o brincar dentro de casa com seus familiares. Se antes as crianças brincavam na escola, no parque, na rua ou em qualquer outro lugar, na pandemia elas ficaram restritas ao brincar individualizado. Conforme Saraiva (2020), essa privação do brincar em espaços comunitários sociais e culturais retirou das crianças a chance de vivenciar experiências lúdicas que produzissem sociabilidade. Todavia, nesta situação pandêmica, “é inegável que a experiência da infância e os lugares das brincadeiras e sociabilidade das crianças tem se reconfigurado e outras espacialidades vem surgindo” (SARAIVA, 2020, p. 99). Nesta perspectiva, considera-se que “temos nas crises a oportunidade de subverter a lógica cruel imposta e criar outras possibilidades de (re)existências, aprendendo também com as crianças” (SANTOS; SARAIVA, 2020, p. 1178).

Posto isto, as crianças são incríveis, elas possuem peculiaridades intrigantes e complexas. Segundo as DCNEI (2009), a criança é sujeito histórico e de direitos civis, humanos e sociais de dimensões expressivo-motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural. A criança é construída por interações, relações e práticas cotidianas que vivencia. Ser de identidade pessoal e coletiva, que produz cultura, interage, assimila, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade. Na visão de Barbosa (2009), as crianças são seres humanos efetivos de direitos civis. São pequenos sujeitos marcados pelo pertencimento de classe social, de gênero, de etnia e de religião. As crianças são protagonistas em suas interações e também estão imersas em problemas e dúvidas como todas as pessoas.

Quando vislumbramos os impactos do isolamento social sobre a vida das crianças, percebemos que estes impactos afetam não apenas as dimensões biológica e social do corpo, como também o corpo como direito ético e identidade, dimensão esta que deve ser compreendida como um território inviolável, que jamais deve ser destinatário de negligência, de violência, de maltrato, de punição e castigo, na defesa do direito à vida (BUSS-SIMÃO; LESSA, 2020, p. 1427).

Com efeito, não somente o vírus tem sido uma ameaça às crianças e suas famílias, a fome e a violência se fazem presente (MACEDO, 2020). De acordo com Franco e Soares (2020), a população negra periférica foi a que mais sofreu com a pandemia da Covid-19. Além de um conjunto de fatores de estresse que a pandemia trouxe, a população negra teve que enfrentar ainda mais rigorosamente o desemprego, a violência doméstica, a fome e a informalidade no mercado de trabalho. Estas dificuldades recaíram sobre as infâncias das crianças pertencentes a essas famílias. As autoras expõem a preocupação dos profissionais de educação quando constataram a presença das crianças do CMEI, com suas famílias em busca de alimentos. Que terrível vivência para esta população e que assombrosa infância para essas crianças. São famílias que não tiveram o direito previsto da Constituição Federal, que diz respeito à alimentação adequada. Isso revela que o Brasil não só voltou ao Mapa da Fome, mas na realidade ele nunca saiu de lá. É a evidência de um Estado que viola benefícios e negligencia deveres.

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança [...] com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda a forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (BRASIL, 1988, Art. 227).

## 2 | METODOLOGIA

Trata-se de um ensaio teórico de aproximação com a temática a ser desenvolvida como trabalho de conclusão de curso de graduação em Pedagogia. Com ele, pretende-se aprofundar o conhecimento acerca dos impactos ocasionados pela pandemia na infância das crianças. Dentre os artigos científicos, livros, sites e documentos legais utilizados como fontes de inspiração, destacam-se os que apontam as crianças como sujeitos de direitos que participam ativamente da sociedade e que produzem cultura (CONSTITUIÇÃO FEDERAL, 1988; LDB, 1996; PANIAGUA; PALACIOS, 2007; DCNEI, 2009; FARIA; FINCO, 2013; FILHO, 2021), que tratam da infância e a pandemia (BUSS-SIMÃO; LESSA, 2020; FRANCO; SOARES, 2020; MACEDO, 2020; SANTOS; SARAIVA, 2020; SOUZA, 2020; ANJOS; PEREIRA, 2021) e que mostram a brincadeira como cultura lúdica da infância (BARBOSA, 2009; CONDESSA, 2018; SARAIVA, 2020; MELLO; NEGREIROS; ANJOS, 2020). São estudos que respeitam os direitos das crianças e refletem participação, ética e respeito aos sujeitos envolvidos (GONÇALVES, 2018).

## 3 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

Com as creches, pré-escolas e escolas fechadas, percebemos mais do que nunca a vitalidade dos espaços escolares. “A instituição educativa é, portanto, em nossa sociedade, o lugar das crianças [...]” (MACEDO, 2020, p. 1409). Tratando especificamente da Educação

Infantil, primeira etapa da Educação Básica, ela é a única etapa que está vinculada a uma idade própria, isto é, atende crianças de zero a três anos na creche e de quatro e cinco anos na pré-escola. A Educação Infantil é assegurada pela Constituição Federal de 1988, confirmada pelo Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990 e legitimada pela Lei de Diretrizes e Bases nº 9394/96. A Educação Infantil tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (LDB, 1996).

Os primeiros passos da vida social da criança, fora do espaço familiar, acontece na Educação Infantil. Conforme Faria e Finco (2013), as vivências e conflitos que as crianças se envolvem nos ambientes das creches e pré-escolas retratam diversas possibilidades de conhecer o outro, relacionar-se com as diferenças e diversidade, bem como construir pertencimento étnico, de gênero e de classe. A Educação Infantil é o espaço tanto do adulto quanto da criança e “ao tratarmos do coletivo infantil em creches e pré-escolas, destacamos sua potencialidade em permitir vivências em ambientes coletivos e a convivência com a diversidade” (FARIA; FINCO, 2013, p. 112).

Estamos convencidos de que as instituições de Educação Infantil têm uma importância estratégica no combate às desigualdades e no sistema de proteção às crianças pequenas desde bebês. Instituições educativas são a presença do Estado no cotidiano das famílias brasileiras (ANJOS; PEREIRA, 2021, p. 9).

Segundo as DCNEI (2009), as práticas pedagógicas da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e as brincadeiras. Interações e brincadeiras que ampliem a confiança e a participação das crianças nas atividades individuais e coletivas; possibilitem situações de aprendizagem mediadas para a elaboração da autonomia das crianças nas ações de cuidado pessoal, auto-organização, saúde e bem-estar; possibilitem a utilização de gravadores, projetores, computadores, máquinas fotográficas e outros recursos tecnológicos e midiáticos e possibilitem vivências éticas e estéticas com outras crianças e grupos culturais, que alarguem seus padrões de referência e de identidades no diálogo e reconhecimento da diversidade. De acordo com Prado (2006, p.2 *apud* MACEDO, 2020, p. 1416), as produções das culturas infantis são:

[...] aquelas que não se dão somente em obras materiais, mas também, na capacidade de as crianças transformarem a natureza, de estabelecerem relações sociais múltiplas e diversas, no confronto e na construção de diferentes experiências de todos os atores sociais presentes no contexto educativo e na sociedade mais ampla, em relação. As culturas infantis manifestam-se como aberturas para novas formas de ver e de compreender a infância e seu significado, tanto para as próprias crianças como para além delas.

No entanto, todas essas práticas foram suplantadas por uma “pedagogia” da tragédia. Fatos antes da pandemia já evidenciavam uma preocupação quanto aos direitos legais das construções e produções do universo dos artefatos culturais infantis:



distanciamento do mundo adulto, infância pouco partilhada em vida pública, formação docente deficiente, segregação à participação política, depreciação das políticas públicas, mercantilização da educação, preparação para a vida adulta, fomentação de vida capitalista ocidental etc (MACEDO, 2020). Se estes fatos antes de uma crise epidemiológica já eram excessivamente conflituosos de serem combatidos, durante a pandemia essa “luta pelo direito à vida e à educação” (SOUZA, 2020, p. 1383) das crianças se tornou ainda mais laboriosa. “Estes outros desafios que a pandemia nos trouxe, evidenciam ainda mais a necessidade da criança ser considerada como uma responsabilidade de toda a sociedade” (ANJOS; PEREIRA, 2021, p. 5).

Fora dos ambientes educativos, “a criança perde não apenas o espaço físico, mas, sobretudo, altera estruturalmente suas condições de produzir e de se relacionar com a cultura, com a sociedade, com a vida política” (PERROTTI, 1990, p. 92 *apud* MACEDO, 2020, p. 1409). Pode-se notar nos dados a seguir que antes da pandemia, em 2019, as crianças compunham um alto índice de afluências na Educação Infantil. E isso evidencia que a primeira etapa da Educação Básica se faz idiossincrática na infância das crianças em sua formação humana, social e política.

No Brasil, em 2019, 56,4 milhões de pessoas frequentavam escola ou creche. Entre as crianças de 0 a 3 anos, a taxa de escolarização foi de 35,6%, o equivalente a 3,6 milhões de estudantes. [...] Entre as crianças de 4 a 5 anos, a taxa foi de 92,9% em 2019, frente aos 92,4% em 2018, totalizando pouco mais de 5 milhões de crianças. Já na faixa de idade de 6 a 14 anos, a universalização, desde 2016, já estava praticamente alcançada, chegando a 99,7% das pessoas na escola em 2019 (IBGE, 2019, p. 4 *apud* MACEDO, 2020, p. 1409).

## 4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

É pertinente que o enclausuramento da infância das crianças vetou a oportunidade delas conviverem com as diferentes infâncias e culturas. A infância, segundo Barbosa (2009), é a forma específica de conceber, produzir e legitimar as experiências das crianças. Pode-se falar de infâncias, no plural, pois são vividas de modo muito diverso. A infância deixa marcas, é uma reserva de sonhos, de descobertas, de tristezas, de encanto e entusiasmos. A infância não está unicamente ligada a faixa etária que vai do nascimento à adolescência, transcende a isto, visto que a infância - as infâncias - afeta a criança nos diferentes graus dependendo da classe social à qual pertence e pelos acontecimentos históricos e econômicos da sociedade. Qvortrup (2011, p. 203 *apud* MACEDO, 2020, p. 1411-1412) compreende a infância:

[...] como uma forma estrutural é conceitualmente comparável com o conceito de classe, no sentido da definição das características pelas quais os membros, por assim dizer, da infância estão organizados e pela posição assinalada por outros grupos sociais, mais dominantes.

Infância e brincadeiras, em nossa sociedade, são estritamente interligadas. Segundo Barbosa (2009), a brincadeira evidencia o ser humano, não somente por fazer parte da infância, mas por permitir sentir o mundo e experimentá-lo, aprender a criar e inventar linguagens através do exercício lúdico da liberdade de expressão. O bebê, por exemplo, brinca com ele mesmo, antes de brincar com os objetos. A criança pequena apreende brincando e brincando complexifica e as utiliza em novos contextos, sozinha ou com outras crianças. Nas interações e brincadeiras, a criança desenvolve autonomia, aprende a estar sozinha e desafia a si mesma.

Barbosa (2009) expõe que brincar, jogar e criar estão intimamente interligados, pois iniciam juntos. As brincadeiras e interações são compreendidas em relação com outras pessoas, objetos, situações que vivencia e pelo uso de diferentes linguagens expressivas. A brincadeira é a cultura da infância, por isso é importante a presença de adultos sensíveis e atentos para transformar o ambiente institucional e doméstico em um local onde predomina a ludicidade. O que há de se considerar no brincar das crianças em tempos da Covid-19 é que ele seja divertido, seguro, adequado e “importante porque insere a criança na experiência da vida e favorece a sua apreensão do mundo” (SARMENTO, 2003, p. 14 *apud* SARAIVA, 2020, p. 99), “especialmente quando há espaço para o uso da imaginação, da fantasia, da criatividade e da ressignificação de objetos, de espaços e relações” (SARAIVA, 2020, p. 99-100).

Perante os efeitos causados pela pandemia na infância das crianças, uma das “reinvenções necessárias é entender que o tempo da vida é mais importante do que qualquer produtividade ou aprendizagem. Que o tempo das crianças não deve ser mercadoria de um sistema cruel e excludente” (BUSS-SIMÃO; LESSA, 2020, p. 1179). Paniagua e Palacios (2007), reiteram que é preciso criar algumas condições para que esse tempo seja proveitoso com as crianças:

Que se desenvolvam em um clima de afeto e segurança, que haja uma certa estabilidade nas referências, que ocorram interações personalizadas adulto-criança, que se potencialize realmente a atividade conjunta entre iguais e que o adulto supervisione e, em caso de necessidade, regule as interações (PANIAGUA; PALACIOS, 2007, p. 18).

Paniagua e Palacios (2007) concordam que ao passo que crescem, as crianças vão adquirindo estima pelas outras pessoas; suas imitações, confrontações e apoio aos colegas promovem aprendizagens motoras, cognitivas e linguísticas. Todavia, o desenvolvimento não estimula as interações se estas forem pouco intencionadas. Em casa ou nos espaços escolares, os cenários só serão produtivos se potencializarem a colaboração por meio da organização e de uma adequada mediação do adulto.

Em síntese, infância e pandemia é um tema que está sendo amplamente discutido, uma vez que “as preocupações com o futuro pós-pandemia e com a vida escolar das crianças são justas e relevantes” (MACEDO, 2020, p. 1414). Não obstante dos males que

as crianças veem enfrentado, enfatiza-se que suas infâncias devem ser asseguradas em estímulos adequados de atenção; lazer; segurança e afeto; serviços públicos garantidos como os de saúde, nutrição, assistência social e direitos humanos e execução de atividades governamentais asseguradas na legislação. Mesmo em tempos da Covid-19, pontua-se que crianças se manifestem em suas múltiplas formas de cultura lúdica<sup>2</sup>. Que elas detenham de total liberdade para gerarem novas brincadeiras, novos desafios e novas regras e que tanto a família quanto a escola priorizem “a linguagem principal da criança, aquela que promove sua saúde mental e física - brincar, brincar, brincar e com segurança” (MELLO; NEGREIROS; ANJOS, 2020, p. 4).

## REFERÊNCIAS

- ANJOS, Cleriston Izidro dos; PEREIRA, Fábio Hoffmann. **Educação infantil em tempos de pandemia**: outros desafios para os direitos, as políticas e as pedagogias das infâncias. Zero-a-Seis, v. 23, n. Especial, p. 3-20, 2021. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/zerosseis/issue/view/3163>>. Acesso em: 30 set. 2021.
- BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Práticas cotidianas na educação infantil**: bases para a reflexão sobre as orientações curriculares. Brasília: MEC, SEB, 2009. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/relat\\_seb\\_praticas\\_cotidianas.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/relat_seb_praticas_cotidianas.pdf)>. Acesso em: 14 jun. 2021.
- BRASIL. **LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm)>. Acesso em: 21 jun. 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. RESOLUÇÃO Nº 5, DE 17 DE DEZEMBRO DE 2009. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=2298rce5-09&category\\_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2298rce5-09&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 14 jun. 2021.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)>. Acesso em: 21 jun. 2021.
- BUSS-SIMÃO, Márcia; LESSA, Juliana Schumacker. **Um olhar para o(s) corpo(s) das crianças em tempos de pandemia**. Dossiê Especial: As crianças e suas infâncias em tempos de Pandemia. Zero-a-Seis, Florianópolis, v. 22, n. Especial, p. 1420-1445, dez./dez., 2020. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/zerosseis/article/view/78165>>. Acesso em: 17 jun. 2021.
- CONDESSA, Isabel Cabrita. **A cultura lúdica infantil na escola atual**: Estão as crianças a ser deixadas para trás?. Zero-a-Seis, v. 20, n. 38, p. 272-287, 2018. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/zerosseis/article/view/19804512.2018v20n38p272/37737>>. Acesso em: 14 jun. 2021.
- FARIA; Ana Lúcia Goulart de; FINCO, Daniela. **Creches e pré-escolas em busca de pedagogias descolonizadoras que afirmem as diferenças**, p. 109 – 124. Educação Infantil e diferença/Anete Abramowicz; Michel Vandenbroeck (org.). – Campinas, SP: Papirus, 2013.

---

2 “[...] danças (rodas, folclore, natal, carnaval), lengalengas e cantigas (acompanhando movimentos - rodas e jogos), jogos infantis (com vários níveis de movimento – motricidade fina e geral; jogos de imitação e “faz de conta”), construção e exploração de materiais e brinquedos (dobragens em papel, bolas de sabão, bonecos de trapos, bolas de meias, carrinhos de milho) – entre outras atividades” (CONDESSA, 2018, p. 274).

FILHO, Altino José Martins. **Pesquisa com crianças deixar fazer viver a viva voz das crianças.** Dossiê - Infâncias e pesquisas: problematizações epistemológicas, metodológicas e éticas. Revista Humanidades e Inovação v.7, n.28, p. 176-187, 2021. Disponível em: <<https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/2072>>. Acesso em: 14 jun. 2021.

FRANCO, Nanci Helena Rebouças; SOARES, Maria Patrícia Figueiredo. **“Um jeito negro de ser e viver”:(re) inventando a vida no contexto da pandemia da covid-19–o que dizem as crianças negras e suas mães.** Zero-a-Seis, v. 22, n. Especial, p. 1229-1254, 2020. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/zerosais/article/view/78491>>. Acesso em: 18 jun. 2021.

GONÇALVES, Carolina Abrão. **Ser criança imigrante boliviana na Ocupação Prestes Maia: o cotidiano e os sonhos da infância.** 2018. Dissertação de Mestrado em Educação – FE – USP. São Paulo, 194 p, 2018. Disponível em: <<https://teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-14122018-094847/pt-br.php>>. Acesso em: 14 jun. 2021.

MACEDO, Elina Elias. **Desigualdade e pandemia nas vidas das brasileiras e dos brasileiros.** Dossiê Especial: As crianças e suas infâncias em tempos de Pandemia. Zero-a-Seis, Florianópolis, v. 22, n. Especial, p. 1404-1419, dez./dez., 2020. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/zerosais/article/view/77746>>. Acesso em: 15 jun. 2021.

MELLO, Ana Maria; NEGREIROS, Fauston; ANJOS, Cleriston Izidro dos (organizadores). Caderno de Direitos - **Retorno à creche e à escola:** Direitos das crianças, suas famílias e suas/seus educadoras/es - gestoras/es, professoras/es e funcionárias/os. EDUFPI, Piau: 2020 34pp. 17fls. Disponível em: <[https://ufpi.br/arquivos\\_download/arquivos/Caderno\\_Direitos\\_EDULPI\\_com\\_ISBN20200725103619.pdf](https://ufpi.br/arquivos_download/arquivos/Caderno_Direitos_EDULPI_com_ISBN20200725103619.pdf)>. Acesso em: 14 jun. 2021.

PANIAGUA, Gema; PALACIOS, Jesús. **Educação infantil:** resposta educativa à diversidade / Gema Paniagua, Jesús Palacios; tradução Fátima Murad. – Porto Alegre: Artmed, 2007. 256 p.; p&b; 23cm.

SANTOS, Solange Estanislau dos; SARAIVA, Maria Rebeca. **O ano que não tem fim:** as crianças e suas infâncias em tempos de pandemia. Dossiê Especial: As crianças e suas infâncias em tempos de Pandemia. Zero-a-Seis, Florianópolis, v. 22, n. Especial, p. 1177-1187, dez./dez., 2020. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/zerosais/article/view/78765>>. Acesso em: 15 jun. 2021.

SARAIVA, Marina Rebeca Oliveira. **Por que eu tenho que brincar na rua?** Reflexões éticas, metodológicas e epistemológicas sobre um percurso de pesquisas com crianças nas cidades. Humanidades & Inovação, v. 7, n. 28, p. 93-103, 2020. Disponível em: <<https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/2729>>. Acesso em: 14 jun. 2021.

SOUZA, Fernanda Cristina de. **É preciso erguer a voz:** diálogos sobre movimentos sociais, infâncias e pandemia. Dossiê Especial: As crianças e suas infâncias em tempos de Pandemia. Zero-a-Seis, Florianópolis, v. 22, n. Especial, p. 1383-1403, dez./dez., 2020. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/zerosais/article/view/77881>>. Acesso em: 21 jun. 2021.

## ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: UM OLHAR A PARTIR DOS REGISTROS ESCOLARES

*Data de aceite: 04/07/2022*

**Andréia Cadorin Schiavini**

**Marilane Maria Wolff Paim**

<http://lattes.cnpq.br/8450316676913597>

**Maria Lúcia Marocco Maraschim**

<http://lattes.cnpq.br/3786156643073896>

**RESUMO:** Os diferentes contextos históricos, sociais, culturais, econômicos e políticos marcaram a trajetória histórica da educação, configurando mudanças conceituais e metodológicas, culminando com o cenário do letramento. Igualmente a Educação do Campo (EdoC) foi transversalizada por estas transformações, porém subsidiada pela compreensão de que o mundo letrado não era necessário ao sujeito que pertencia a este espaço. Com o presente estudo propõem-se a tessitura de diálogos contextualizadores e problematizadores a partir de registros escritos, encontrados nos cadernos de alunos do primeiro ano de Escolas do Campo, sob o enfoque do letramento, um dos aspectos e dimensões assumidos pela leitura e escrita, enquanto processo de conscientização e humanização. As análises realizadas são de caráter bibliográfico e documental, ancoradas nos estudos de Freire (1993, 2005), Carvalho (2005), Soares (1999, 2016), Kleiman (2008, 2010), dentre outros. Ressaltam e reafirmam a prerrogativa de considerar a prática social como ponto de partida das ações e práticas pedagógicas na construção

dos conceitos escolares, convergindo assim, com a perspectiva da Educação do Campo, aliando-se no processo educativo, respeitando o espaço do campo, e ampliando as possibilidades de aprendizagem num contexto de alfabetização e letramento.

**PALAVRAS - CHAVE:** Letramento. Alfabetização. Leitura. Educação do Campo.

### INITIAL READING INSTRUCTION AND LITERACY: A LOOK FROM SCHOOL RECORDS

**ABSTRACT:** Different historical, social, cultural, economic and political contexts marked the historical trajectory of education, configuring conceptual and methodological changes, culminating in the literacy scenario. Likewise, Rural Education (EdoC) was transversalized by these transformations, but supported by the understanding that the literate world was not necessary for the subject who belonged to this space. With this study, we propose the weaving of contextualizing and problematizing dialogues from written records, found in the notebooks of first-year students of Rural Education, under the focus of literacy, one of the aspects and dimensions assumed by reading and writing, as a process of awareness and humanization. The analyzes carried out are bibliographical and documentary, anchored in studies by Freire (1993, 2005), Carvalho (2005), Soares (1999, 2016), Kleiman (2008, 2010), among others. They emphasize and reaffirm the prerogative of considering social practice as the starting point of pedagogical actions and practices in the construction of school concepts, thus converging

with the perspective of Rural Education, joining the educational process, respecting the space of the countryside, and expanding learning possibilities in a initial reading instruction and literacy context.

**KEYWORDS:** Literacy. Initial Reading Instruction. Reading. Field Education.

## INTRODUÇÃO

Os diálogos tecidos neste texto pretendem ressaltar a importância das práticas de leitura e escrita, materializados na perspectiva do letramento<sup>1</sup>, ressaltando sua presença em processos de alfabetização da Educação do Campo - EdoC. Os dados apresentados são oriundos da análise<sup>2</sup> de registros escritos presentes em cadernos de alunos do primeiro ano das Escolas do Campo no município de Concórdia – SC<sup>3</sup>, no período de 2015, 2016 e 2017. Ao todo, foram vinte cadernos coletados, sendo de alunos de cinco escolas do campo, de classes multisseriadas, matriculados na rede municipal de ensino de Concórdia - SC. Os agrupamentos refletem as atividades desenvolvidas nos diferentes espaços escolares selecionados, consistindo na organização sistêmica das atividades constantes nos objetos de análise.

## PRODUÇÃO TEXTUAL: MEMÓRIAS, PRODUÇÕES INDIVIDUAIS E COLETIVAS, GÊNEROS TEXTUAIS (TIRINHAS, PARLENDAS, MÚSICAS, BILHETES, ADIVINHAS)

Em um passado não muito distante, “acreditou-se que, para aprender a ler e a escrever os aprendizes precisariam desenvolver uma série de habilidades ‘psiconeurológica’ ou ‘perceptivo-motoras” (MORAIS, 2005, p. 39, grifos do original). Isto porque a escrita alfabética estava condicionada a definição de código, o que justificava atividades de memorização e associação de letras aos sons, no qual “os alunos deveriam alcançar” um estado de ‘prontidão’, no tocante a habilidades como: ‘coordenação motora fina e grossa’, ‘discriminação visual’, ‘discriminação auditiva’, ‘memória visual’, ‘memória auditiva’, ‘equilíbrio’, ‘lateral idade, etc. (MORAIS, 2005, p. 39, grifos do original).

Mesmo com a permanência de métodos tradicionais, observamos a descontinuidade desses métodos a partir de estratégias (ainda que muitas destas necessitem ampliar ou romper com alguns equívocos) que privilegiam os saberes e hipóteses dos alunos sobre a escrita e a leitura. Neste sentido, a compreensão do sistema de representação notacional, possibilita distinguir que capacidades como a “memória e a destreza motora, necessárias ao ato físico de anotar (registrar palavras com letras no papel, ou noutro suporte) estão

1 Os resultados apresentados, neste artigo foram obtidos a partir da Pesquisa de Mestrado intitulada “Alfabetização e Letramento: o que dizem os cadernos dos alunos” realizada pelas autoras na Universidade Federal da Fronteira Sul no ano de 2018.

2 As análises ancoraram-se na Análise de conteúdo proposta por Bardin (2011)

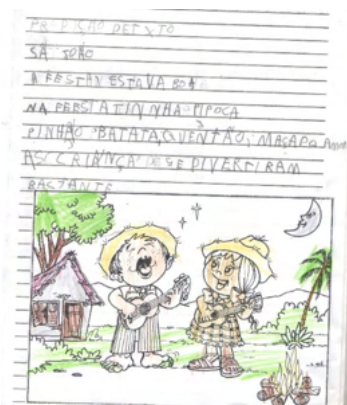
3 A discussão efetuada nutre-se do estudo da realidade e do objeto, capturados em cadernos escolares, representados por excertos.

subordinadas à compreensão, ou seja, às representações mentais que o indivíduo elabora sobre as propriedades do sistema” (MORAIS, 2005, p.44), ou seja, a habilidade técnica de manusear e utilizar as ferramentas para escrever, são suplementares, enquanto que a compreensão das relações fonográfêmicas<sup>4</sup> e grafofonêmicas, associadas a escrita e leitura, são imprescindíveis.

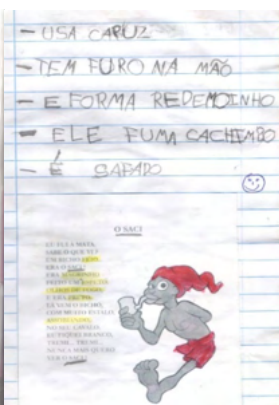
Com relação a apropriação da escrita, Soares(1999, p.64) destaca que

[...] é uma das faces do aprender a escrever; outra face é o desenvolvimento das habilidades de produção do texto escrito [...] essas são faces tão indissociáveis quanto às duas faces de uma mesma moeda: aprender a escrever não é um processo de etapas sucessivas, em que, numa primeira etapa, instrumentaliza-se o aprendiz (para que se aproprie do sistema de escrita), e só numa segunda etapa se passa a desenvolver o uso efetivo da escrita

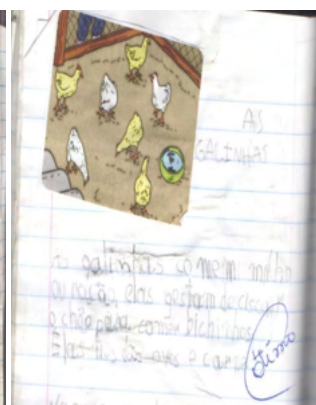
O que a autora defende, é que a aprendizagem da escrita deve ocorrer através de práticas e usos sociais, (letramento) que referenciam os fazeres da escrita e da leitura. São processos, que sob mediação ocorrem concomitantemente, visto que um não precisa aguardar até que o outro esteja consolidado para entrar em cena, ambos precisam estar presentes e conviver no mesmo espaço, cada uma com sua especificidade, o que se caracteriza pela completude e convergência. A argumentação em destaque pode ser visualizada nos excertos a seguir.



Fonte: Escola E. Ano: 2015



Fonte: Escola B. Ano: 2017



Fonte: Escola A. Ano: 2016

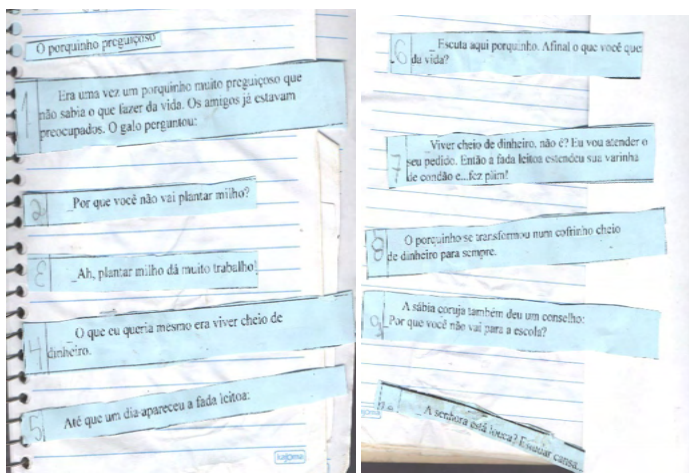
<sup>4</sup> Segundo Soares (2016) consciência fonográfica é o conhecimento, na escrita, que a criança precisa para representar os fonemas da palavra por grafemas.





Fonte: Escola C. Ano: 2017

Fonte: Escola B. Ano: 2015



Fonte: Escola D. Ano: 2017      Fonte: Escola D. Ano: 2017

Figura 01: Excertos de atividades que caracterizam o uso social da escrita

As atividades capturadas apresentam especificidades de uma prática de alfabetização, bem como os conhecimentos dos alunos referenciados pelo uso social da escrita e da leitura, definido como letramento. Ao analisarmos o primeiro texto, Escola E no ano de 2015, depreendemos que se originou de uma produção coletiva, na qual o professor foi o escriba. Carvalho (2005) defende como importante nesta etapa, que o professor seja o escriba, pois pode problematizar as ideias e opiniões dos alunos no intuito de romper ou ampliar as discussões. Podemos depreender também que a gravura teve função figurativa da festa que ocorreu na escola, em que os alunos participaram. Contudo, a estrutura do texto podia ter sido problematizada para que os alunos ampliassem sua experiência relativa a festa junina, registrando outros momentos que lhe foram significativos, explorando



a constituição das frases de modo que o texto representasse com maior concretude a festividade.

O segundo texto, Escola B no ano de 2017, parte do registro dos saberes cotidianos dos alunos sobre a figura folclórica do “saci”. São frases, (tópicos), que registram o que já sabem sobre esse personagem. Os registros escritos demonstram os conhecimentos prévios que os alunos possuem sobre o personagem, oportunizando-lhe a condição de participes na construção do texto.

O terceiro texto, Escola A no ano de 2016, apresenta a escrita de um texto individual a partir de uma gravura escolhida pelo aluno. Depreendemos que não foi uma atividade planejada para trabalhar a realidade do campo, da qual os alunos fazem parte, porém é notório como o aluno expõe seu conhecimento sobre a ave (galinhas), percebe-se que há fluência na escrita e na expressão do pensamento estruturado por meio do texto.

Conforme Carvalho (2005, p. 50), “as pessoas que falam determinada língua sabem reconhecer e produzir textos nessa língua sabem também distinguir os que fazem dos que não fazem sentidos”. De fato, a produção textual “faz sentido, é compreensível, transmite informações. Foi escrito de acordo com as convenções da escrita” (CARVALHO, 2005, p. 50), demonstrando que o aluno assimilou a estrutura do texto expondo seu conhecimento sobre o assunto abordado.

Ainda sobre este aspecto Carvalho (2005, p. 51) expõe que “há certas diferenças entre o oral e o escrito no que se refere à sintaxe (a forma de organizar as frases) e ao léxico (vocabulário)”, que no texto são colocadas em evidência, como no caso de utilizar *elas* para não repetir a palavra *galinhas*, utilização do ponto final antes de registrar a última frase, início do texto com letra maiúscula, destaque ao título, título de acordo com o texto escrito, além da escrita ortograficamente correta.

No quarto texto, Escola C no ano de 2017, o aluno procura registrar sua rotina diária, fugindo da orientação que as imagens propõem. A escrita do aluno apresenta hipóteses que o mesmo já construiu, a palavra *alevanto*, para *levanto*, demonstra uma expressão típica em seu cotidiano, foi corrigida pela professora com um traço por cima da letra *a* (*alevanto*). As palavras *dezenho* e *almoso*, para *desenho* e *almoço*, demonstram a relação direta entre o som (fonema) e a letra (grafema), sem considerar a arbitrariedade do sistema fonológico, ambas foram corrigidas pela professora com o registro da letra correta por cima do escrito do aluno. Ao final a professora elogia a produção, reconhecendo as hipóteses de escrita do aluno.

No entendimento que defendemos acerca da forma de correção, destacamos que a pesquisa da palavra no dicionário, poderia ser uma referência de aprendizado diferenciada para a criança. Registrar a escrita com a caneta por cima, ou acima dos registros do aluno, pode não ser tão efetivo ao aprendizado desejado. A realidade da escola (não estando restrita ao espaço do campo) limita o tempo e a absurda necessidade imposta pelo próprio professor, de correção de tudo o que o aluno escreve, e muitas vezes, acaba por negligenciar

o papel do professor enquanto mediador do processo de apropriação da escrita.

Diante da multiplicidade de usos e funções sociais da escrita, não podemos secundarizar algo que deve ser primordial na alfabetização: a problematização e o desenvolvimento das habilidades cognitivas do pensamento. Para além da crítica e/ou das rotulagens possíveis acerca das práticas implementadas no cotidiano pelos professores, procuramos refletir sobre, hipóteses e conhecimentos apreendidos da escrita do texto.

Dessa forma, cabe-nos destacar que os erros de ortografia “permitem conhecer o processo pelo qual está se apropriando do sistema de escrita, as hipóteses que está, neste momento, formulando” (SOARES, 1999, p. 63), ou seja, explicitam seus conhecimentos sobre a escrita, permitindo evidenciar quais conceitos ainda precisam ser construídos, necessitando serem considerados no planejamento das atividades e estratégias pedagógicas.

Uma estratégia para correção de textos é a revisão feita pelo próprio aluno acerca dos seus escritos, mediados pela participação do professor. Rocha (1999), afirma a importância deste exercício. Segundo a autora a revisão permite “ver’ *melhor*, mas principalmente permite considerar o ‘ver’ *de outro lugar*” (ROCHA, 1999, p. 60, grifos do original). Em razão disso, o aluno é convidado a olhar para seu texto como leitor, tomando posição diferente em que está enquanto autor. Esta posição, “auxilia o aluno a construir e/ou reconstruir procedimentos da escrita, a refletir sobre ela, conscientizando-se de seus próprios produtos e processos” (ROCHA, 1999, p. 60).

A retomada do texto cria um espaço para a descoberta, não de modo linear ou contínuo, mas como um movimento que envolve ruptura e descontinuidade, avanços e recuos, o que só pode ser compreendido em sua totalidade como parte de um processo que envolve o texto propriamente dito e a situação discursiva a partir da qual ele foi construído (ROCHA, 1999, p. 60-61).

Ao revisitar o próprio texto, além de correções ortográficas, mediadas e problematizadas pelo professor, o aluno percebe a sua escrita sob um novo ângulo, tendo “uma nova oportunidade de interação, que pressupõe a atuação do autor como leitor, e o ‘convida’ a fazê-la de forma crítica e participante” (ROCHA, 1999, p. 61, grifos do original).

O quinto texto, Escola B no ano de 2015, traz consigo o gênero textual propaganda. Neste texto o aluno utiliza seus conhecimentos para articular e construir sua propaganda. Serve-se da imagem de uma “motoca”, presente em seu dialeto, que corresponde a marca do brinquedo triciclo infantil, inserindo na sequência o valor a ser pago pelo brinquedo: “*pago até de 100*”. O registro possibilita apreendermos que o aluno compreendeu a função social da propaganda, (vender ou comprar), como também limita o valor disponível para compra, demonstrando conhecimento das relações compra e venda e do sistema monetário.

De forma geral, os textos apresentados são originários de imagens, gravuras. O uso de gravuras para escrita de textos, de acordo com Soares (1999) pressupõe alguns cuidados. A autora adverte que o desenho exerce certo controle sobre o que o aluno vai

escrever, sendo “uma concepção segundo a qual é preciso controlar as próprias palavras e frases a serem usadas pela criança nas situações de escrita; um exemplo é a “expressão escrita” (SOARES, 1999, p. 64).



Figura 2: Excertos de atividades com controle da produção textual

Fonte: Escola E. Ano: 2015

O texto exposto é proveniente de caderno, da Escola E, no ano de 2015. Soares, chama atenção, ao que denomina de “expressão escrita”, o aluno limita-se a descrever o que as imagens mostram ou sugerem.

[...] o controle não se exerce apenas sobre as palavras e frases a serem utilizadas na escrita; também são controladas as próprias condições de escrita: a criança escreve sobre tema que a professora impõe, em geral obedecendo a “sugestões” que cerceiam as possibilidades de uso da escrita como forma de comunicação, de interação (SOARES, 1999, p. 65)

As demais atividades apresentadas acima, nem sempre propõem o controle da escrita, o fato é de que no texto 2, decorre de escolha da gravura. Isso coloca-o numa posição de escolha, sendo-lhe facultado o uso de diferentes alternativas sobre o que quer escrever. No quarto texto, a escrita do aluno não *segue* o que as imagens representam. Contudo a falta de enunciado em muitas atividades, dificulta compreender como elas foram propostas e ou executadas. Reiteramos aqui, a importância do enunciado, tendo em vista a compreensão do feito. Escrevemos para fazer história, para permitir que através do registro o outro, possa compreender o que fora feito.

O último texto destacado, da Escola D no ano de 2017, apresenta a atividade de

reorganização de um texto, já conhecido pelos alunos, a partir da sequência cronológica. Nesta atividade os alunos precisam articular o conhecimento do texto e as hipóteses de leitura, de forma que consigam estruturar o texto cronologicamente.

É, pois, fundamental que atividades propostas explorem os diferentes usos e práticas da leitura e da escrita, rompendo com o codificar e decodificar das palavras, colocando os alunos frente a situações problematizadoras, que ampliem seus conhecimentos e hipóteses sobre o sistema de escrita.

## **O TEXTO COMO INSTRUMENTO ALFABETIZADOR E POTENCIALIZADOR NA CONSTRUÇÃO DOS CONCEITOS: PRÁTICAS DE ORALIDADE, LEITURA, ESCRITA E ANÁLISE LINGUÍSTICA**

Durante vários períodos históricos, as atividades de produção textual foram limitadas para os alunos. “(...) o que prevalecia em sala de aula, sobretudo nas atividades de produção textual, era uma escrita sem finalidade, sem objetivos, desprovida de função social, apenas com o objetivo de verificar aspectos ortográficos e gramaticais” (ROSA, 2012, p. 6).

Ao exposto, Cagliari (2005), chama a atenção sobre a escrita ortograficamente correta de muitos alunos, mas, sem sentido ou coesão. Estas práticas de acordo com o autor, são indutoras, de textos sem nenhum sentido, porém gramaticalmente corretas do ponto de vista do registro. “Quantos alunos escrevem textos horríveis sem nenhum erro gramatical! (...). Naturalmente, não se quer dizer que se pode escrever um texto sem preocupações gramaticais. Acontece, porém, que só as preocupações gramaticais também não bastam (CAGLIARI, 2005, p. 38). O autor destaca ainda que “o texto, como a expressão linguística mais completa, precisa seguir as regras sintáticas, mas não só elas. Todos os níveis de uso da linguagem participam da elaboração de um texto” (CAGLIARI, 2005, p. 38).


Dando destaque as singularidades do ensino e do aprendizado da língua materna, situamos também a utilização do texto como um pretexto, para se trabalhar palavras, ou famílias silábicas, sem, contudo, se preocupar com a estrutura de produção de texto, apresentado frases curtas e soltas. Segundo Carvalho (2005, p. 50), são textos que imitam as lições encontradas nas cartilhas “uma série de frases isoladas [...] não se parece com a língua viva que falamos ou escrevemos. Práticas essas, utilizadas apenas com o propósito de exercitar a escrita, de treiná-la na aprendizagem de palavras”.

O coelho Leleco

Leleco é um coelho amigo. Ele leva couve para Joca todos os dias. Cedo, Leleco sai da toca e vai visitar Joca.

Joca recebe Leleco todo feliz! Joca é amigo de Leleco. Joca dá cenoura a Leleco.

Isabel Cristina S. Soares



1) Circular no texto as palavras que a professora indicou.  
 2) Responda:  
 a) Quais são as personagens do texto?  
 b) O que Leleco leva para Joca?  
 c) O que Joca é de Leleco?  
 d) Qual é o título do texto?

1 - LABAUJA C - VERDE J - AZUL

LELECO e JOCA

COUVE

AMIGO

O COELHO LELECO




Figura 3: Excertos de atividades a partir de texto

Fonte: Escola B. Ano: 2017.

O excerto de texto posto em evidência, propõe a fixação e o estudo de algumas letras *l*, *c* e *j*, e suas famílias silábicas. Marcado pela frequência e repetição dessas letras, suas famílias silábicas e algumas palavras são utilizadas na estrutura das frases, destacamos que estas práticas pouco contribuem para o processo de reflexão demandado para a escrita.

O texto precisa ser compreendido como “uma unidade significativa, uma passagem que faz sentido [...] um texto é mais do que a soma de palavras e frases” (CARVALHO, 2005, p. 49). Não basta apenas ter o texto como base da alfabetização, é preciso que este possibilite o desenvolvimento do pensar e da compreensão da organização do sistema de escrita, das relações entre fonemas e grafemas, das relações arbitrárias, da constituição da palavra, enfim que potencialize as problematizações e a aprendizagem.

## A PRODUÇÃO INDIVIDUAL COMO EXPRESSÃO DE CONCEITOS

Com as mudanças na concepção de ensino e aprendizagem, oriundas em especial pelas descobertas das ciências linguísticas, entre elas a Linguística, a Sociolinguística, a Psicolinguística, a Linguística Textual, a Análise do discurso, dentre outras, são tradutoras de “novas concepções de língua e linguagem, de variantes linguísticas, de oralidade e escrita, de texto e discurso reconfiguram o objeto da aprendizagem e do ensino da escrita e, conseqüentemente, o processo dessa aprendizagem e desse ensino” (SOARES, 1999, p. 60).

[...] a prevalência da aprendizagem sobre o ensino, deslocando o foco do professor para o aprendiz; esclarece que o processo de aprendizagem da língua escrita pela criança se dá por uma construção progressista do princípio alfabético, do conceito de língua escrita como um sistema de representação dos sons da fala por sinais gráficos; propõe que se proporcione à criança oportunidades para que se construa esse princípio e esse conceito por meio de interação com materiais *reais* de leitura e de escrita – textos de diferentes gêneros e em diferentes portadores: textos “para ler”, e não textos artificialmente elaborados “para aprender a ler”, apagando-se assim, a distinção, que métodos sintéticos e analíticos assumem, entre aprendizagem do sistema de escrita e práticas de leitura e de escrita (FERREIRO e TEBEROSKY, 1986, FERREIRO, 1985, *apud* SOARES, 2016, p. 21, grifos do original).

Segundo Carvalho (2005, p. 49,), a “raiz da palavra *texto* é a mesma da palavra *tecer*. O texto é um tecido feito com palavras, assim como o pano é um tecido de fios. Fios soltos não formam um tecido, palavras soltas, desconexas, sem um sentido que as aproxime, não formam um texto”. A tessitura que configura o tecido, explicita a inter-relação necessárias as categorias, fala/escuta, leitura e escritura.

O trabalho com diversidade de diferentes gêneros textuais propicia aos alunos o contato com diferentes estruturas e formas de organização de texto, pois “cada texto tem sua função, e todas essas formas precisam ser trabalhadas na escola” (CAGLIARI, 2005, p. 122). Cagliari (2005, p. 122) afirma que “escrever um bilhete é diferente de escrever uma carta, uma notícia, uma propaganda, um relato de uma viagem, uma confissão de amor, uma declaração perante um tribunal, uma piada, etc”.

A diversidade de gêneros textuais contribui sobremaneira com a compreensão e a finalidade do registro escrito, escrevemos sempre para alguém, com uma finalidade que precisar ser explicitada objetiva e ou subjetivamente.



Figura 4: Excertos de atividades com gêneros textuais

Fonte: Escola E. Ano: 2015

Fonte: Escola B. Ano: 2017

O trabalho a partir de diferentes gêneros textuais requer que as especificidades de cada texto sejam apresentadas e exploradas conjuntamente com os alunos, para que se familiarizem e ampliem suas experiências e conhecimentos sobre as características de cada gênero. Carvalho (2005, p. 55) afirma ser fundamental “cada vez que apresentar um texto, explicar de que tipo de texto se trata: se narrativa, poesia, texto didático, notícia jornalística, anúncio, receita, dentre outros. Seu chamamento é de que é preciso chamar atenção para particularidade de cada tipo de texto”.

Contudo, percebemos que “as produções infantis também revelam que, durante o processo de apropriação das habilidades textuais, as crianças vão depurando a forma de materializar o seu escrito, procurando torná-lo mais acessível e mais claro” (ROCHA, 1999, p. 103). Ao produzir o texto o aluno organiza seu pensamento e o expressa em palavras, estruturadas conforme suas experiências. Quanto maior for seu contato com os gêneros textuais maior será o leque de possibilidades de registro, bem como, quanto mais exercitará as práticas a leitura e produção de textos, aprimorando suas hipóteses sobre sua escrita.

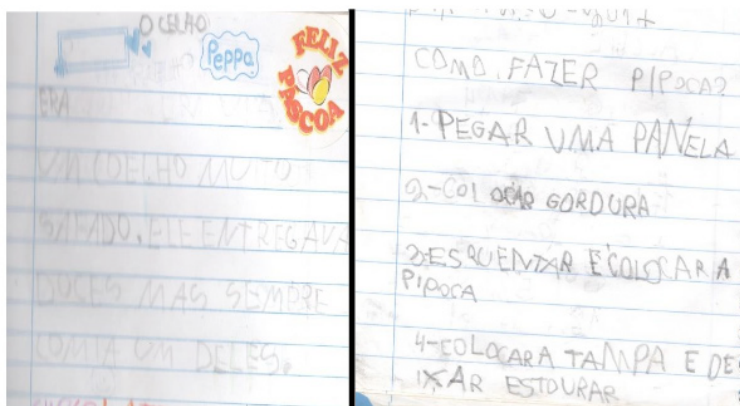


Figura 5: Excertos de atividades com textos

Fonte: Escola B. Ano: 2017

Fonte: Escola B. Ano: 2017

Sobre a produção de textos, Cagliari (2005, p. 122), afirma que toda produção textual escrita “envolve problemas específicos de estruturação do discurso, de coesão, de argumentação, de organização das ideias e escolha das palavras, do objetivo e do destinatário do texto”. Ainda segundo o autor, não é necessário esperar que o aluno saiba todas as regras gramaticais para propor a ele que produza textos. O aluno já conhece a língua portuguesa e se for incentivado a escrever livremente “da maneira que achar melhor, usando espontaneamente a língua como sabe, isso o estimulará a escrever do modo que lhe parece fácil, correto e apropriado nas mais diversas situações” (CAGLIARI, 2005, p. 123).

Neste sentido, Cagliari afirma que a orientação do professor é fundamental, sobre



as características de cada texto (carta, bilhete, poesia, dentre outros), sendo a partir da produção textual que se podem fazer inferências e “comentários a respeito de tudo o que achar relevante, da ortografia à análise discursiva do texto produzido. Essa prática deveria ser bastante frequente, pois é um excelente ponto de partida para todas as outras atividades escolares” (CAGLIARI, 2005, p. 123).

Na visão do autor, a escola nem sempre considera “a bagagem de conhecimentos da criança, as hipóteses que tem sobre o que é escrever e como isso pode ser feito, não se considera que ela está em contato constante com essa forma de representação do mundo” (CAGLIARI, 2005, p. 123). Contudo, ao ser desafiado a escrever palavras que não conhece, irá utilizar suas experiências e saberes neste registro, a forma como este será feito demonstrará como o aluno entende o sistema de escrita, refletindo-se usos que faz cotidianamente da língua. Desta forma, “podem escrever coisas como: dici (disse), brazio (Brasil), visita (visita) etc” (CAGLIARI, 2005, p. 124). Estes erros não são cometidos de forma irrefletida, demonstram enganos do “uso inadequado de recursos possíveis do próprio sistema ortográfico de escrita” (CAGLIARI, 2005, p. 124).

Para o autor os alunos possuem capacidade para produzir textos, e ao serem desafiados colocam suas hipóteses em evidência, sendo fundamental a mediação do professor na problematização destas, para que os mesmos possam ampliar seus conhecimentos sobre o sistema ortográfico de escrita, pois este controle,

[...] das formas ortográficas é conveniente para fazer avaliações de massa nas classes, mas um desastre para ensinar alguém a escrever o que pensa. O excesso de preocupação com a ortografia desvia a atenção do aluno, destruindo o discurso linguístico, o texto, para se concentrar no aspecto mais secundário e menos interessante da atividade de escrita. Além disso, o controle ortográfico destrói o estímulo que a produção de um texto desperta numa criança (CAGLIARI, 2005, p. 124).

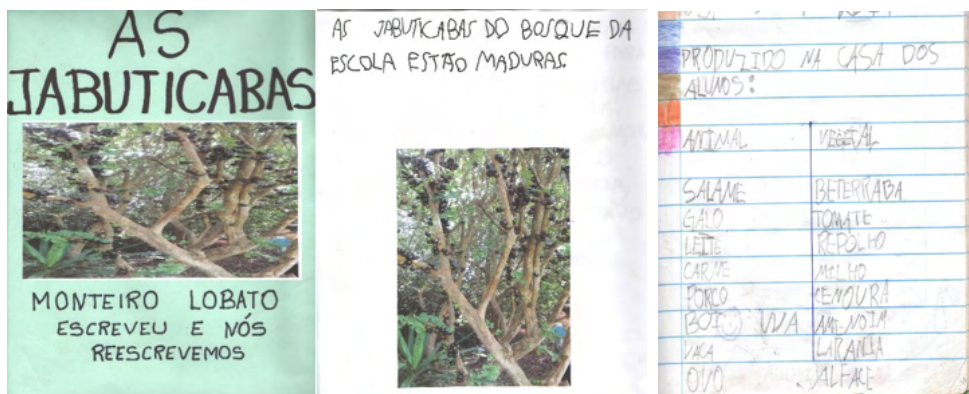
Entretanto, isto não significa que os erros não devam ser corrigidos, porém a produção textual não pode ser resumida apenas a eles, outras características como a estrutura que texto, a coerência e coesão (sequência de ideias) devem ser consideradas primordialmente. Os erros representam as hipóteses e relações estabelecidas até o momento pelo aluno, e podem subsidiar planejamentos de atividades de escrita e pesquisa, que mostrem para ele a forma ortograficamente correta de registrar as palavras. Por isso a importância de oportunizar o contato com diferentes materiais escritos, sejam eles: livros de literatura infantil, jornais, gibis, receitas, bulas de remédio, revistas, livros didáticos, etc..., quanto maior o contato com palavras escritas ortograficamente corretas, maior será sua experiência, possibilitando o uso destas na produção textual.



## A REALIDADE SOCIAL COMO BASE NA PROBLEMATIZAÇÃO DOS CONCEITOS

A análise dos cadernos coletados apresentou de forma tímida e pouco nítida a perspectiva da EdoC, deixando transparecer alguns indícios desse trabalho. Não podemos deixar de mencionar que os registros destacados dos cadernos não nos permitem recriar as mediações, as exemplificações, as falas e as problematizações orais suscitadas em sala de aula, as quais podem ter abordado e contextualizado com maior ênfase o espaço do campo. Limitamo-nos a discutir as atividades registradas nos documentos, neste exercício, possíveis de análise.

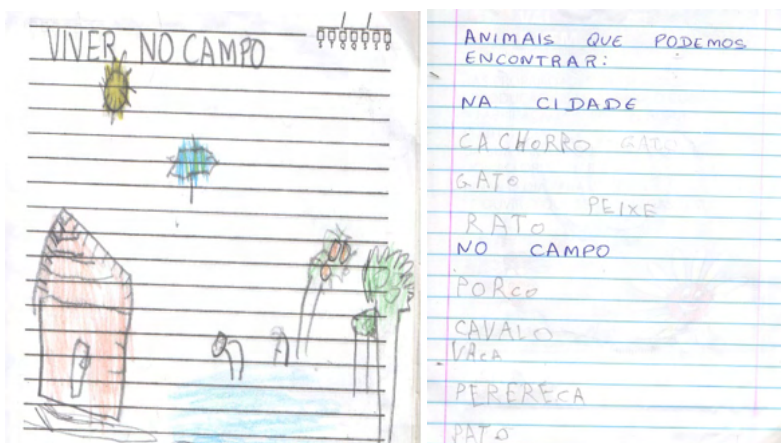
Na perspectiva da Educação no Campo, depreendemos alguns conceitos inerentes ao processo de alfabetização num contexto de letramento, os quais estimulam o desenvolvimento do pensar e da resolução de problemas, como podemos observar nas atividades apresentadas.



Fonte: Escola B. Ano: 2017.

Fonte: Escola B. Ano: 2017.

Fonte: Escola B. Ano: 2017



Fonte: Escola E. Ano: 2015

Fonte: Escola B. Ano: 2015

Figura 6: Excertos de Atividades que consideram a perspectiva da EdoC

Em tese (re) conhecer o processo de aprendizagem e de apropriação da escrita e da leitura, reconhecendo o espaço em que estão inseridos, possibilita o planejamento de estratégias de ensino que problematizam situações da prática social as quais também potencializam o desenvolvimento cognitivo dos sujeitos envolvidos.

A tímida utilização de atividades que envolvam a perspectiva de EdoC, sinaliza um descompasso, dados os estudos de Vendrame (2007), que apontam que o município estruturou um currículo próprio para as Unidades Escolares do Campo no ano de 2004, o qual foi suprimido em 2005 por um currículo geral do Ensino Fundamental, mas que prevê adequações e adaptações de atividades para as unidades escolares do campo, ressaltado inclusive no Plano Municipal de Educação e na Sistematização Curricular de 2016. O descompasso constatado entre a prática e os documentos analisados, nos faculta reflexões e apontamentos elaborados a partir de experiências pessoais e da pesquisa em evidência, considerando a relevância da perspectiva da EdoC e da prática social.

A EdoC, busca considerar as experiências de vida dos sujeitos que a constituem, partindo da realidade vivida por eles para significar suas ações, propondo a superação dos limites através do conhecimento. Considerando que cada sujeito traz consigo uma bagagem cultural, que necessita ser considerada no processo de apropriação da leitura e escrita, é pois, com base nela que se solidificam os pilares para uma visão ampliada da sociedade.

A bagagem cultural é construída através *da e pela* prática social, ou seja, o sujeito-aluno desde seu nascimento está inserido numa sociedade, num determinado contexto social, que o impregnará de valores, experiências, saberes, que o constituíram enquanto ser humano. Ao permitir que esse sujeito-aluno expresse sua história este passa a ser concebido como agente histórico, participante e integrante da caminhada que constitui e que lhe é constitutiva.

Dentro da perspectiva da EdoC a prática social é tida como referência para estruturar os debates e ações, pois é necessário que o aluno se perceba como parte deste espaço e, portanto, sinta-se responsável por ele. Valorizar sua cultura e os saberes que trazem consigo, significa partir de algo concreto, conhecido, na construção de um conhecimento elaborado e sistematizado no coletivo. Isso não significa que os conhecimentos historicamente produzidos e acumulados pela sociedade serão obscurecidos, ou deixados de lado, nestes fatos situamos a ancoragem do processo educativo.

Da mesma forma a alfabetização que almeja transcender a suas especificidades (letramento), precisa necessariamente relacionar o contexto social e cultural dos sujeitos envolvidos, tendo para com eles um olhar amoroso (FREIRE, 1993), respeitoso, envolvendo suas experiências e saberes sobre o sistema de escrita e leitura, no planejamento de estratégias e atividades que os desafiem, levando-os a pensar e refletir sobre suas hipóteses, ampliando seu conhecimento.

Neste sentido Paulo Freire (2005), contribui afirmando que a prática social é o

ponto de partida, logo, deverá ser nosso ponto de chegada, tendo em vista as alterações demandadas à educação. Logo, a proposta de EdoC, pretende, através da educação, transformar a realidade de injustiça e exploração que vive o sujeito do campo, logo é pontual que a partida seja a prática social, para que o sujeito se conscientize de sua situação de marginalidade, de expropriação da terra, de exploração de sua força de trabalho, de devastação do meio ambiente, que é vital para sua (nossa) sobrevivência. É pontual também que o ponto de chegada seja a prática social, pois ao retornar para este ponto, sua bagagem conceitual não será mais a mesma, por isso as possibilidades de transformação serão mais evidentes.

Ao nos referirmos às transformações, estamos nos focando em ações concretas que objetivam mudança de realidade, sobretudo nas lutas pela terra, nas lutas dos MSP<sup>5</sup>s envolvidos com a EdoC buscando a superação do modelo econômico capitalista, cujas pequenas transformações possíveis, podem ocorrer dentro do espaço da sala de aula demonstram como o conhecimento pode alterar a lógica da exploração, mostrando aos sujeitos os seus direitos e a força coletiva das lutas. Seja no trabalho de coletar e separar o lixo, destinando o material orgânico para a compostagem e posterior utilização como adubo natural, seja na discussão sobre os efeitos do uso de fertilizantes químicos que potencializam a produção, mas, que devastam os microrganismos do solo, sobre a utilização da água ou a problemática enfrentada atualmente com vista ao assoreamento dos rios devido a retirada da mata ciliar que em casos específicos fez secar leitos destes e agravar ainda mais o acesso a água potável no país.

Dentro deste contexto a leitura e a escrita são práticas imprescindíveis, por isso a importância de diálogos entre esses conceitos e sua sincronia com a leitura do mundo. A alfabetização em contexto de letramento possibilitará a leitura da palavra (SOARES, 2016) e conseqüentemente também a leitura do mundo de que fala Freire (1993).

Nesse contexto, a leitura é considerada uma complexa atividade de produção de sentidos através da qual o leitor estabelece a partir das relações entre as informações que o texto traz e os conhecimentos emanados da vida do autor.

[...] quando as pessoas lêem, estão executando uma série de operações mentais que vão além da decodificação e utilizam estratégias, algumas inconscientemente e outras conscientemente. Como atividade social, a leitura pressupõe a interação entre um escritor e um leitor, que estão distantes, mas que querem se comunicar. Fazem isso dentro de condições muito específicas de comunicação, pois cada um desses sujeitos (o escritor e o leitor) tem seus próprios objetivos, suas expectativas e seu conhecimento de mundo (CAFIERO, 2005, p. 8).

É fato que a leitura e a escrita empoderam o sujeito. Sem dominar estas especificidades o sujeito fica impossibilitado de interpretar o que está dito nas linhas, quiçá nas entrelinhas, o que lhe impede de exercer autonomia frente seus direitos, e perceber sua condição de

---

5 Movimento Sociais Populares

expropriação seja da terra, seja do direito subjetivo que é a educação. Dar materialidade a alfabetização num contexto de letramento, independentemente do espaço da escola, é condição de humanização dos sujeitos seja no campo ou na cidade. É necessário que nossos alunos possam ver além das palavras escritas, para posteriormente compreenderem as relações implícitas estabelecidas, que em sua maioria são desfavoráveis ao sujeito que não domina a leitura e a escrita.

Em razão disso, a defesa da argumentação de que é preciso alfabetizar letrando o que permite construir “habilidades para usar códigos, com técnicas de leitura e de escrita e com conhecimentos teóricos sobre textos, estilo e gêneros e, acima de tudo, com a prática social de uso da linguagem” (KLEIMAN, 2008, p. 512). É através da especificidade da alfabetização que o sujeito vai poder decodificar o que está escrito, e através do uso e funções destes na prática social (letramento), ir além, estar utilizando- desta leitura para inferir sentido, comunicar-se, acessar os conhecimentos historicamente acumulados entre outros.

[...] letramento se opõe a uma concepção instrumental, funcional da escrita, que se centra geralmente nas capacidades individuais de uso da língua escrita em cotejo com uma norma universal do que é ser letrado. Para a perspectiva identitária, são de interesse tanto as trajetórias singulares de sujeitos que atuam como agentes de letramento em suas comunidades de origem quanto os esforços coletivos de inserção na cultura letrada por parte de determinados grupos que são movidos por finalidades políticas, econômicas, sociais ou culturais, geralmente em trajetórias coletivas ou individuais de luta e resistência (KLEIMAN, p. 376, 2010).

Neste sentido, a alfabetização num contexto de letramento, acontece através das relações entre as diferentes funções, práticas e usos da leitura e escrita na sociedade, e tem muito a contribuir com a proposta de EdoC, pois dentro desta perspectiva está imbricada “uma compreensão ampla da língua escrita, de modo a incluir as práticas de ler e escrever da vida social” (KLEIMAN, 2010, p. 379). Esta perspectiva pressupõe que atividades vinculadas à leitura e a escrita partam da realidade local, mas extrapolem os limites desta realidade gerando discussões onde os sujeitos possam manifestar suas opiniões, defendê-las e se necessário mudá-las ou reafirmá-las, indo ao encontro do propósito da emancipação individual e coletiva, pois “uma perspectiva escolar de letramento [...]” (KLEIMAN, 2010, p. 380).

Contudo, de acordo com Kleiman (2010, p. 382) é na “interpretação não dicotômica do conceito de letramento que está reafirmada a essência da atividade de ensinar a ler e escrever: não se trata de aprender o alfabeto, mas o funcionamento da língua escrita, levando em conta a situação sócio histórica e cultural do aluno”, ou seja, transcender a alfabetização, para compreendê-la dentro de uma concepção dialética, não linear e progressiva para além do caminho individual, pelo qual o aluno fará suas associações, e criará suas hipóteses, haverá uma relação intrínseca com o processo de apropriação da

escrita e leitura.

Dentro desta perspectiva a alfabetização em contexto de letramento dos sujeitos torna-se imprescindível à democratização da educação, pois a partir de práticas sociais de leitura e escrita que se possibilita ao sujeito a compreensão e o reconhecimento de si, como cidadão de direitos, da importância de sua participação social na busca pela transformação da realidade de exploração vivida.

Freire (1993, p. 11) preconiza a necessidade da leitura da *palavramundo*, que envolve, “uma compreensão crítica do ato de ler, que não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas que se antecipa e se alonga na inteligência do mundo”. A importância do ato de ler para Freire, (1993), está imbricada na forma em que se constitui a leitura, necessitando impreterivelmente de uma leitura profunda, ampliada, crítica, que consiga perceber os meandros implícitos nas palavras que formam o texto, significa compreender os diferentes sentidos empregados e sua função no texto, qual ideal está impregnado, sua intencionalidade.

Oportunizar que se faça a leitura do mundo antes da leitura da palavra, significa respeitar e entender de onde esse sujeito-aluno está falando, onde seus pés estão pisando, é reconhecer que esse sujeito-aluno também possui uma história construída por ele e por seus pares, pais, irmãos, avós, comunidades, amigos, etc, e que essa história o constitui como sujeito-aluno, um ser do mundo. Da mesma forma, que é necessário construir com ele, e não para ele, a leitura da palavra, para que seja lhe dado a possibilidade de usufruir de todos os seus direitos, já que fazemos parte de uma sociedade letrada, grafocêntrica, na qual a leitura e escrita são imprescindíveis, para a compreensão dos não ditos, do implícito, das entrelinhas, das diferentes intenções que o texto possa trazer.

Neste sentido Cafiero (2005), aponta que a leitura indica uma íntima relação com o texto, e que em razão é,

[...] uma atividade ou um processo cognitivo de construção de sentidos realizado por sujeitos sociais inseridos num tempo histórico, numa dada cultura. Entender a leitura como processo de construção de sentidos significa dizer que quando alguém lê um texto não está apenas realizando uma tradução literal daquilo que o autor do texto quer significar, mas que está produzindo sentidos, em um contexto concreto de comunicação, a partir do material escrito que o autor fornece (CAFIERO, 2005, p. 17).

Para a autora, o leitor busca no texto um “ponto de partida, um conjunto de instruções, relaciona essas instruções com as informações que já fazem parte de seu conhecimento, com o que já aprendeu em outras situações, produzindo sentidos ou construindo coerência” (CAFIERO, 2005, p. 17). Para Freire o processo de alfabetização deve partir de elementos concretos e possuir elos com a realidade do sujeito/aluno, suas experiências e seus saberes precisam ser ouvidos e problematizados, potencializando-se assim um olhar amplo da realidade que o cerca, pois, “a compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto (FREIRE, 1993, p. 11)”.

Neste sentido, Freire (1993, p. 11), defende que “a leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente”. O autor destaca a impossibilidade de separar o sujeito singular (e coletivo), de suas experiências sociais, sendo que estas irão influenciar seu processo de construção e aprendizagem da leitura e escrita. De fato, tanto a aprendizagem da escrita como da leitura iniciam-se muito antes do período escolar, desde seu nascimento os sujeitos estão expostos a diferentes usos e práticas de escrita e de leitura, que colaborarão para seu desenvolvimento, conforme definira Luria (2016).

Freire (2005) afirma que o ponto de partida precisa ser a prática social, na qual “a partir da situação presente, existencial, concreta, refletindo o conjunto de aspirações do povo, que poderemos organizar o conteúdo programático da educação ou da ação política” (FREIRE, 2005, p. 100). Diz ainda que a educação é um fazer político, pois é tida “enquanto ato de conhecimento e um ato criador, cujo processo da alfabetização tem, no alfabetizando, o seu sujeito” (FREIRE, 1993, p. 13). Ao realizar escolhas, suas ideias e opiniões, expressam seu entendimento sobre seu fazer, não podendo de maneira alguma ser interpretada como neutra.

Partir de situações concretas significa explorar os saberes trazidos pelos sujeitos e utilizá-los a favor do processo de ensino e extrapolar os limites impostos, muitas vezes pela apreensão imediata da realidade posta. Uma educação em que o papel do educador vá além de “encher” os educandos de conteúdo, sendo esses conteúdos retalhos desconectados da realidade (FREIRE, 2005).

Salientamos, outrossim, que a prerrogativa de considerar a prática social como ponto de partida na construção dos conceitos escolares, converge com a perspectiva da EdoC, podendo assim serem aliados ao processo educativo, respeitando o espaço do campo, e ampliando as possibilidades de aprendizagem num contexto de alfabetização e letramento, como movimento constante e sincrônico.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Discutir alfabetização e letramento focado na Educação no Campo, apesar de um processo de êxodo para residir nas cidades, esta problemática permanece como demanda pontual e recorrente na atualidade. Muitos e múltiplos são os esforços empreendidos em prol dos processos que derivam do ler e escrever, especialmente por vivermos em uma sociedade letrada, na qual escrita e leitura fundem-se como base para o acesso ao conhecimento científico sistematizado e acumulado pela humanidade.

Os problemas a serem enfrentados na alfabetização/letramento dos sujeitos do campo e da cidade, demandam intervenções urgentes, dadas as múltiplas linguagens e suas interfaces na contemporaneidade. É preciso aprender a ler, para fazer da leitura um

sentido humano, com abertura de possibilidades. É preciso aprender a escrever e fazer da escrita uma ferramenta que abre horizontes, que reflete sobre a própria história e que a reescreve a partir de princípios da autoria e da cidadania. Em suma, é preciso entender que a trajetória escolar do aprendizado da leitura e da escrita ainda estão cercadas de descompassos que dificultam os sujeitos do acesso a palavrando (FREIRE, 1993).

Entre os múltiplos desafios ao alfabetizar letrando e ao letrar alfabetizando, a formação inicial dos professores precisa ocupar-se das necessidades dos sujeitos que atuam nesta perspectiva, objetivando ampliar as possibilidades de pesquisas, reflexões e organização do planejamento no ato pedagógico numa perspectiva de EdoC, como compromisso ético político.

Partir da prática social, reconhecer a dimensão social da escrita e da leitura, transcendendo para o processo de letramento, não significa desconsiderar as especificidades linguísticas da escrita e suas demandas. Alfabetizar/letrar considerando esta prerrogativa significa compreender o sistema de escrita alfabética na relação com os diferentes usos e funções sociais da escrita, materializados em produções humanas no percurso histórico no qual nos encontramos.

O que apreendemos dos cadernos, instrumentos pedagógicos e objetos deste estudo, sinaliza que ainda temos um amplo caminho a percorrer. Podemos e devemos contribuir para que com a criança protagonize um aprender a ler e escrever, mediado pela realidade na qual vive, mirando a superação das contradições ético sociais na quais está imersa. É preciso, pois, que passemos a investir na vida e na dignidade dos sujeitos subsidiados por currículos que caracterizem e contemplem a vida de todos os interlocutores.

Sob este prisma, salientamos que, o processo de ensino e aprendizagem não ocorre dissociado das relações sociais. As relações entre o sistema gráfico, fonético, alfabético e ortográfico, bem como o acesso e habilidades de utilização destes sistemas são essenciais nas relações estabelecidas historicamente na e pela prática social, imprescindíveis à perspectiva da EdoC. Mais do que ter acesso ao conhecimento social, histórico e culturalmente sistematizado é necessário problematizar as relações sociais estabelecidas na sociedade, fazendo enfrentamento das contradições contemporâneas.

## REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Tradução Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo – SP. Editora Edições, 2011, 1ª reimp. da 1ª edição.

CAFIERO, D. **Leitura como processo**. Caderno do professor CEDES - Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005. (Coleção Alfabetização e Letramento).

CAGLIARI, L. C. **Alfabetização e Linguística**. São Paulo –SP. Editora Scipione, 2005, 10ª edição, 12ª impressão.



CARVALHO, M. **Alfabetizar e Letrar: Um diálogo entre a teoria e a prática**. Petrópolis, Rio de Janeiro. Editora Vozes, 2005.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler: Três artigos que se complementam**. São Paulo – SP. Editora Cortez, 1993. 28ª edição. Coleção Questões da nossa época, v. 13.

\_\_\_\_\_, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro – RJ. Editora Paz e Terra, 2005. 47ª edição.

KLEIMAN, A. B. Os estudos de letramento e a formação do professor de língua materna. **Linguagem em (Dis)curso** – LemD, v. 8, n. 3, p. 487-517, set./dez. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ld/v8n3/05.pdf>. Acesso em 05 de setembro de 2017.

\_\_\_\_\_, A. B. Trajetórias de acesso ao mundo da escrita: relevância das práticas não escolares de letramento para o letramento escolar. **PERSPECTIVA**, Florianópolis, v. 28, n. 2, 375-400, jul./dez. 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2010v28n2p375/18442>. Acesso em 05 de setembro de 2017.

LURIA, Al. O desenvolvimento da escrita na criança. IN **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. Vigotskii, Lev Semenovich, 1896-1934. Tradução de Maria da Pena Villalobos. 14ª edição, São Paulo – SP. Editora Ícone, 2016.

MORAIS, A. G. Se a escrita alfabética é um sistema notacional (e não um código), que implicações isto tem para a alfabetização? IN: **Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética**. Organizado por Artur Gomes Morais, Eliana Borges Correia de Albuquerque, Telma Ferraz Leal . – Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

ROCHA, G. **A apropriação das habilidades textuais pela criança**. Campinas, São Paulo. Editora Papirus, 1999.

ROSA, D. C. A PRODUÇÃO DE TEXTO COMO PRÁTICA SOCIAL. **Anais do SIELP**. Volume 2, Número 1. Uberlândia: EDUFU, 2012. ISSN 2237-8758. Disponível em: [http://www.ileel.ufu.br/anaisdosielp/wp-content/uploads/2014/06/volume\\_2\\_artigo\\_097.pdf](http://www.ileel.ufu.br/anaisdosielp/wp-content/uploads/2014/06/volume_2_artigo_097.pdf). Acesso em 10 de julho de 2018.

SOARES, M. **Alfabetização: A questão dos métodos**. São Paulo – SP. Editora Contexto, 2016.

\_\_\_\_\_, M. B. **Aprender a Escrever, Ensinar a Escrever**. In: ZACOUR, E. (org.) A magia da linguagem. 2. Ed. Rio de Janeiro: DP&A: SEPE, 1999, p.49-73, 1999. Disponível em: [file:///C:/Users/User/Desktop/Artigo%20Magda%20Soares%20ideias\\_28\\_p059-075\\_c.pdf](file:///C:/Users/User/Desktop/Artigo%20Magda%20Soares%20ideias_28_p059-075_c.pdf). Acesso em 9 de julho de 2018.

VENDRAME, L. V. **Educação do campo: limites e possibilidades da proposta de Concórdia (SC) a partir da concepção de escola unitária de Gramsci**. 2007. 198f. Dissertação (Mestrado em educação)- Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2007. Disponível em: < <http://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/11442/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20Liane%20Vizzoto.%20vers%C3%A3o%20final%2017.05.07.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 18 jan.2017.



## AS TDIC'S UTILIZADAS COMO FERRAMENTAS DE ENSINO E APRENDIZAGEM DURANTE O ENSINO REMOTO DAS AULAS ASSÍNCRONAS

*Data de aceite: 04/07/2022*

*Data de submissão: 10/05/2022*

### **Daniela Brugnaro Massari Sanches**

Etec Trajano Camargo  
Limeira – São Paulo  
<http://lattes.cnpq.br/6816339870020937>

### **Patrícia Pascon Souto Tancredo**

Etec Trajano Camargo  
Limeira – São Paulo  
<http://lattes.cnpq.br/9130584832346909>

**RESUMO:** Mediante o cenário pandêmico resultante da covid-19 que nosso país ainda enfrenta, a educação teve que buscar rapidamente soluções para se adequar a este contexto emergencial. Também se sabe que muitas metodologias de ensino-aprendizagem baseadas nas Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) já vinham se sobressaindo em algumas áreas da educação. Entretanto, com o agravamento da crise sanitária, estas metodologias de ensino-aprendizagem ganharam notoriamente destaque e passaram a serem adotadas e/ou incorporadas pelas instituições de ensino. Logo, estas tecnologias deixaram de ser meramente ferramentas utilizadas por alguns professores para diversificar a aula de quadro negro e giz, para se tornarem o meio mais adequado de se continuar o processo educacional em virtude da presente situação. Além disso, uma das opções mais utilizadas nesta conjuntura foi a adoção do ensino remoto,

principalmente as aulas assíncronas, as quais passaram a ser praticadas pela maioria das instituições educacionais. Portanto, acredita-se que a metodologia de ensino híbrido, conhecida também como blended learning, a qual é caracterizada pela união entre o ensino presencial e remoto se incorporará naturalmente ao sistema educacional. Assim, o presente trabalho tem como objetivo apresentar e discutir algumas experiências positivas de aprendizagem ocorridas nas disciplinas de “Língua Estrangeira Moderna - Inglês e Comunicação Profissional” e “Aplicativos Informatizados” por meio do ensino remoto das aulas assíncronas na Etec Trajano Camargo de Limeira. Para tal, a metodologia adotada foi a pesquisa bibliográfica, visando aprofundar os fundamentos teóricos para esta discussão, além da apresentação de algumas TDICs utilizadas neste contexto. Deste modo, espera-se como resultados uma maior utilização destas ferramentas de TDICs durante o processo de ensino e aprendizagem pelos docentes, pois estas são partes integrantes e fundamentais para aprimoramento e atualização dos processos, bem como, engajamento dos alunos.

**PALAVRAS-CHAVE:** Ensino remoto. TDICs. Aulas assíncronas.

### **DICT'S USED AS TEACHING AND LEARNING TOOLS DURING REMOTE TEACHING IN ASYNCHRONOUS LEARNING**

**ABSTRACT:** Due to the pandemic scenario caused by covid-19, which our country still faces, education had to find solutions to adapt to this emergency context faster. Besides that,

many teaching-learning methodologies based on Digital Information and Communication Technologies (DICTs) were already standing out in some areas of education. However, with the worsening health crisis, these teaching-learning methodologies gained emphasis and were adopted by educational institutions. Thus, these technologies were not only used to change blackboard and chalk classes anymore to become the best option to go on the educational process because of the present situation. In addition to this conjuncture was to adopt remote teaching, mainly asynchronous learning, in most institutions. Therefore, it's believed that it is a hybrid system, known as blended learning, characterized by the union between face-to-face and remote teaching, which naturally will be part of the educational system. Thus, this paper presents positive learning experiences about "Modern Foreign Language - English and Professional Communication" and "Computerized Applications" subjects through remote teaching of asynchronous learning at Etec Trajano Camargo in Limeira. For this purpose, the methodology developed was based on bibliographic research, aiming at the theoretical foundations for this discussion, besides some DICTs presented in this context. Finally, it is expected a result of greater use of these DICT tools during the teaching and learning process by teachers, as these are integral and fundamental parts of the improvement and updating of the processes, besides the students' engagement.

**KEYWORDS:** Remote teaching. DICT. Asynchronous learning.

## 1 | INTRODUÇÃO

Sabe-se que as metodologias de ensino-aprendizagem baseadas nas Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) vinham se destacando na área educacional, entretanto seu uso entre os docentes alavancou visivelmente diante do agravamento da crise sanitária referente ao covid-19, devido ao fato das instituições de ensino as terem adotado e/ou incorporado tão rapidamente ao seu sistema.

Dessa maneira, percebe-se que as TDICs eram, na maioria das vezes, aplicadas meramente como ferramentas para fins de diversificar as aulas, porém repentinamente estas assumiram um papel fundamental para a continuidade do ensino, uma vez que este se tornou remoto, objetivando atender as necessidades da sociedade naquele determinado momento.

Segundo Kensi (2003, p.109) tal situação reflete:

Os novos processos de interação e comunicação no ensino mediado pelas tecnologias visam ir além da relação entre ensinar e aprender. Orientam-se para a formação de um novo homem, autônomo, crítico, consciente da sua responsabilidade individual e social, enfim, um novo cidadão para uma nova sociedade.

Neste novo âmbito interacional de ensino e sociedade, faz-se necessário o entendimento sobre ensino híbrido, também chamado de blended learning:

O que a tecnologia traz hoje é integração de todos os espaços e tempos. O ensinar e o aprender acontecem em uma interligação simbiótica, profunda e constante entre os chamados mundo físico e digital. Não são dois mundos ou espaços, mas um espaço estendido, uma sala de aula ampliada, que se

mescla, hibridiza constantemente. Por isso, a educação formal é cada vez mais blended, misturada, híbrida, porque não acontece só no espaço físico da sala de aula, mas nos múltiplos espaços do cotidiano, que incluem os digitais. (BACICH et al., 2015, p.56)

Assim, inesperadamente, despontou o ensino remoto, derivado desta união da tecnologia com o ensino-aprendizagem, contudo numa condição “obrigatória” e única, visando garantir o acesso à educação. E com este novo modelo surgiu a real necessidade dos professores se capacitarem quanto ao uso das ferramentas digitais, a fim de propiciar um ensino de qualidade que resultasse numa aprendizagem significativa principalmente no que tange as aulas assíncronas.

Para entender o que são aulas assíncronas, faz-se pertinente sua definição, que segundo o Dicionário Houaiss significa “que não apresenta sincronia” (2015. p.95).

Na sequência, Britain e Liber (1999 apud PERES; PIMENTA, 2016, p.19) definem as ferramentas assíncronas:

As ferramentas assíncronas permitem a comunicação e a colaboração sem simultaneidade de tempo. Os utilizadores do sistema podem interagir de acordo com o seu próprio ritmo e calendário. Como exemplo pode referir-se o correio eletrónico – e-mail Tutor and Students (a ser utilizado tanto pelo professor como pelos alunos de um curso), as ferramentas de colaboração – Conferences (como os fóruns, os blogs, 1 os wikis, 2 e outros que fornecem um meio de envolver a comunidade de aprendizagem numa troca colaborativa, por exemplo, de conhecimentos sobre o tópico em discussão), os trabalhos e testes – Assignments/Quizzes (fornecem um meio para os alunos enviarem os seus trabalhos e testarem os seus conhecimentos) e a área das avaliações – Assessments/Grade-book (com o registo das avaliações efetuadas pelo professor) (Britain & Liber, 1999).

Para tanto, a metodologia adotada foi a pesquisa bibliográfica, visando aprofundar os fundamentos teóricos para esta discussão e conseqüentemente possibilitar uma aprendizagem ainda mais significativa e qualitativa aos discentes, além de estimular nos docentes um sentimento de reinvenção pedagógica.

## **2 | OBJETIVO**

O presente trabalho tem como objetivo apresentar e discutir algumas experiências positivas de aprendizagem ocorridas nas disciplinas de “Língua Estrangeira Moderna - Inglês e Comunicação Profissional” e “Aplicativos Informatizados” por meio do ensino remoto durante as aulas assíncronas na Etec Trajano Camargo de Limeira.

## **3 | MATERIAIS E MÉTODOS**

Algumas ferramentas digitais tornaram-se basicamente necessárias para o que o ensino remoto fluísse, especificamente nas escolas técnicas (Etecs) pertencentes ao Centro Paula Souza. Uma destas ferramentas digitais foi a adoção da plataforma Teams

da Microsoft, software, através da qual aulas, reuniões, tarefas, arquivos e atividades colaborativas passaram a ser organizadas. Entretanto, o desafio de se ministrar aulas com qualidade neste novo ambiente remoto ainda perpetuava, principalmente em relação as aulas assíncronas. Pensando nisso, durante as reuniões pedagógicas, ocorridas pela plataforma Teams, surgiram várias ideias entre os docentes, assim como as trocas de experiências, tais como as experiências relatadas aqui.

Primeiramente, é importante mencionar que as aulas deveriam ser disponibilizadas para acesso dos alunos após o horário habitual de aula, isto é, as aulas deveriam ser assíncronas, a fim de que todos pudessem ter seu acesso garantido às aulas.

Diante disso, como o propósito de assegurar qualidade das aulas assíncronas, aplicativos de gravação de telas como oCam, Movavi screen recorder e o editor de vídeo Movavi foram utilizados fora da plataforma Teams, propiciando que as aulas fossem preparadas, gravadas, editadas previamente, com o propósito de ganharem mais qualidade e propiciar ao aluno um ambiente mais próximo da sala de aula tradicional, ou seja, que mantivesse o contato entre próprio professor e o aluno.

Vale ressaltar que para suporte na execução destas atividades docentes, assim como a geração de materiais, os aplicativos do pacote Office da Microsoft, especificamente Word, Powerpoint e Excel, também foram utilizados.

Na sequência, estes materiais, no caso as videoaulas, foram disponibilizados na plataforma Youtube, pelo fato de serem muito fáceis de compartilhar online e por poderem ser reproduzidos em vários dispositivos diferentes, como PCs, laptops, smartphones e tablets.

Por fim, essa flexibilidade oferecida pela aula assíncrona permite ao aluno estudar quando e onde quiser, num tempo maior podendo rever o conteúdo recebido quando lhe for necessário.

## **4 | RESULTADOS E DISCUSSÃO**

Com base nas TDIC's utilizadas como ferramentas de ensino e aprendizagem durante o ensino remoto das aulas assíncronas, segue algumas experiências da disciplina de "Língua Estrangeira Moderna – Inglês e Comunicação Profissional", porém inicialmente faz-se necessário explicar que ao se principiar os estudos de uma língua estrangeira, neste caso a língua inglesa, busca-se desenvolver as quatro habilidades básicas: a compreensão auditiva, oral, escrita e leitora do aluno. Logo, quando tais habilidades tiveram que ser trabalhadas no ensino remoto, várias dificuldades surgiram. Entretanto, várias soluções também apareceram, principalmente por estarem atreladas as ferramentas TDICs.

Um exemplo desta situação foi a aplicação de prova oral. Para adaptar a antiga metodologia de ensino-aprendizagem ao novo ambiente educacional, fez-se necessária uma pesquisa por meio da Internet, na qual foi encontrado um site com a proposta de

exercício de prática auditiva e oral. Para iniciar a atividade o aluno deveria assistir ao vídeo, na sequência assumir o papel do personagem sugerido como parte no diálogo, isto é, gravar sua fala. Mas como disponibilizar esta atividade para o aluno dentro da plataforma Teams?

Recorrendo às TDIC's isso se tornou realidade. Primeiro, através do Movavi screen recorder foi possível gravar a tela que continha a conversação e a proposta de diálogo como forma de prova oral. Na subsequência, esta gravação foi editada com o Movavi editor e enviada para a plataforma do YouTube com link não listado, o qual só pode ser acessado quando compartilhado com a pessoa. O próximo passo foi montar no Microsoft Forms a atividade com a disponibilização do vídeo, que serviriam de modelo para gravação de áudio por parte do aluno. Por fim, para o discente, havia duas formas de envio da gravação de áudio: através de trechos pelo chat da plataforma Teams ou por meio de upload de arquivo na própria atividade do Forms. Entretanto, optou-se pelo envio de áudio via chat, oportunizando assim ao aluno a gravação por partes.

Este tipo de atividade resultou num ponto muito benéfico tanto para professor quanto para o aluno, pois permitiu ao professor analisar áudios com mais calma e sem os ruídos existentes em uma sala de aula tradicional, que na prática, sabe-se que eles dificultam muito a eficiência desta atividade. Já para o aluno, ele teve a oportunidade de treinar mais a sua fala, trabalhando questões como entonação, pronúncia e aquisição de novos vocabulários, além de poder gravar e regravar quantas vezes desejasse, dentro de seu tempo, colocando assim a língua em prática até atingir a fala mais próxima a realidade do vídeo.

O feedback avaliativo foi muito proveitoso, além de ser individual e gravado pela professora, oportunizando muito mais interação e consciência por parte dos alunos onde deveriam melhorar.

Já para as aulas da disciplina “Aplicativo Informatizados”, a dificuldade foi encontrar uma maneira de mostrar aos alunos como executar os procedimentos de formatação utilizando o software Microsoft Word ao mesmo tempo em que uma explicação teórica apontava os motivos de se utilizar um recurso ou outro disponíveis, objetivando o melhor resultado. Disponibilizar aos alunos uma apresentação preparada no aplicativo Microsoft Powerpoint, com os passos necessários para se formatar um texto já era uma realidade. Mas faltava uma forma de simular uma maior interação virtual entre professor-aluno.

Assim nesta prática de ensino-aprendizagem utilizou-se o software oCam, um programa que permite fazer gravações diretamente da tela do seu computador, ou seja, registrar tudo o que você está acessando na internet (áudio e vídeo), produzir tutoriais e fazer capturas instantâneas do que está fazendo no computador. É importante dizer que este software é livre para instalação e utilização.

Assim, objetivando uma experiência interativa com os alunos dentro de uma necessidade real neste ambiente educacional, foram gravadas aulas mostrando como se

fazer as formatações em trabalhos de conclusão de cursos – TCCs, seguindo as Normas da ABNT, em um modelo de trabalho redigido no aplicativo Microsoft Word, com a explicação da professora conforme as ações eram executadas no aplicativo. Houve grande interação e aceitação por parte dos alunos para essas aulas de formatação, as quais contribuíram muito na finalização dos TCCs que seriam apresentados no final do curso para uma banca examinadora.

Importante destacar que durante a execução das formatações, os alunos apresentaram diminuição do grau de dificuldade na execução das formatações e uma evolução no entendimento de como e por quê formatar seus trabalhos. O feedback destas atividades ocorreu após análise e correção dos trabalhos, os quais foram enviados pelos alunos através do aplicativo Microsoft Forms. Por fim, os trabalhos avaliados revelaram resultados satisfatórios dentro do objetivo planejado, mesmo com toda a situação nova, isto é, aulas sem a presença física da professora.

## 5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em tempos de rápida e profunda transformação social e educacional devido a pandemia do covid-19, aspectos como as tecnologias da informação, vem provocando grandes mudanças no contexto de ensino-aprendizagem, principalmente no que tange o ensino remoto.

Assim nas palavras de Arruda (2020, p. 266):

Podemos afirmar, portanto, que a educação remota é um princípio importante para manter o vínculo entre estudantes, professores e demais profissionais da Educação. A resposta em contrário pode representar o afastamento por muitos meses de estudantes dos espaços escolares (físicos e virtuais), o que pode comprometer a qualidade da educação, possivelmente 20 mais do que a implementação de iniciativas que mantenham tais vínculos, apensar das limitações que venham a conferir.

Dessa forma, ao se discutir sobre o uso pedagógico das TDIC no processo de ensino-aprendizagem remoto das aulas assíncronas, observa-se que estas tecnologias interferem e permeiam de forma positiva e muito satisfatória, nos processos de informação e comunicação entre professor e aluno.

Logo, pode-se concluir que a experiência com estas ferramentas permite a comunicação e a colaboração sem simultaneidade de tempo. Isto possibilita a seus usuários uma interação de acordo com o seu próprio ritmo e calendário, propiciando também um ensino de qualidade.

Vale lembrar que para se alcançar um ensino de qualidade:

É preciso reinventar a educação, analisar as contribuições, os riscos e as mudanças advindas da interação com a cultura digital, da integração das TDIC, dos recursos, das interfaces e das linguagens midiáticas à prática pedagógica, explorar o potencial de integração entre espaços profissionais,

culturais e educativos para a criação de contextos autênticos de aprendizagem mediados pelas tecnologias. (BACICH; MORAN, 2018, p.16).

À vista disso, entende-se que cabe aos professores o desafio de se superar, reinventar e ressignificar! Aprender a lidar com o novo, com o diferente, buscar a motivação para engajar os estudantes, assim como entender os benefícios futuros desta atualização pedagógica contemporânea.

Para tanto, entende-se que o ensino híbrido, especificamente o ensino remoto, tende a ser incorporado à prática pedagógica, assim como as TDICs, ocasionando uma mudança no ensino tradicional, bem como o distanciamento de algumas propostas pedagógicas e currículos, como pode ser notado no decorrer deste arcabouço teórico, que abrange novas formas de ensinar e aprender.

## REFERÊNCIAS

- ARRUDA, Eucídio Pimenta. **Educação Remota Emergencial: elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de covid-19**. Em Rede – Revista de Educação a distância, Minas Gerais v.7, 2015 n.1, p. 257-266, mês. 2020.
- BACICH, Lilian; NETO, Adolfo Tanzi, TREVISANI, Fernando de Mello. **Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre: Penso, 2015. e-PUB.
- BACICH, Lilian; MORAN, José. **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018. e-PUB.
- HOUAISS, Antônio et al. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. São Paulo: Ed. Moderna, 2015.
- KENSKI, Vani Moreira. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. 9.ed. São Paulo: Ed. Papirus, 2003.
- PERES, Paula; PIMENTA, Paulo. **Teorias e Práticas de B-Learning**. 2.ed. Lisboa: Edições Sílabo, Lda, 2016.

# CAPÍTULO 15

## AVALIAÇÃO DAS AULAS REMOTAS DE SEMIOTÉCNICA NO CURSO TÉCNICO EM ENFERMAGEM

Data de aceite: 04/07/2022

Data de submissão: 10/05/2022

### Márcia Cury Machado

Docente Mestre do Curso Técnico de Enfermagem do Centro Paula Souza – Mongaguá  
<http://lattes.cnpq.br/5242748416777763>

**RESUMO:** Devido à pandemia do Covid, as escolas de enfermagem tiveram que ministrar aulas remotamente. Alguns componentes, como por exemplo Semiotécnica, que possuem muitas aulas práticas em laboratórios foram prejudicados, tendo que ter aulas em plataformas de ensino a distância. Os docentes tiveram que se adaptar e utilizar de metodologias de ensino e práticas pedagógicas diversas para possibilitar aos alunos uma melhor compreensão dos conteúdos. Os alunos e docentes dos cursos de enfermagem enfrentaram muitos problemas de adaptação ao ambiente virtual de ensino, de conexão de internet e com aparelhos celulares e computadores. Houve muita evasão devido a falta da interação pessoal e desinteresse pelo aprendizado a distância. O objetivo desse estudo é mostrar que, mesmo com a pandemia do Covid, os alunos do Curso Técnico em Enfermagem conseguem assimilar os conteúdos das aulas de Semiotécnica ministradas remotamente em ambiente virtual de aprendizagem e treinar e realizar inúmeros procedimentos de enfermagem em suas casas improvisando e inovando seu

aprendizado. Foi realizado questionário com perguntas abertas e fechadas, elaborado no aplicativo do Google Forms, aplicado a 30 alunos do II módulo do Curso Técnico em Enfermagem de ETEC no segundo semestre de 2020. Apenas 26 responderam ao questionário. Muitos alunos se sentiram prejudicados pela ausência das aulas no laboratório de Enfermagem onde têm materiais e equipamentos específicos de enfermagem para poderem treinar os procedimentos e adquirem destreza e habilidades, além de ter a supervisão da docente para corrigir seus erros. Dentre os procedimentos de Semiotécnica que sentiram dificuldade, mesmo com vídeos explicativos, citaram Punção Venosa, Aspiração de Vias Aéreas, Coleta de Materiais para Exames Laboratoriais e Curativo. Os alunos informaram que as aulas remotas foram bem explicativas, os vídeos excelentes e que aprenderam a aferir pressão arterial *online*, portanto é possível aprender muitos procedimentos de enfermagem virtualmente.

**PALAVRAS-CHAVE:** Enfermagem. Ensino Remoto. Inovação. Semiotécnica.

### EVALUATION OF REMOTE SEMIOTECHNICAL CLASSES IN THE TECHNICAL COURSE IN NURSING

**ABSTRACT:** Due to the Covid pandemic, nursing schools had to teach remotely. Some components, such as Semiotechncs, which have many practical classes in laboratories have been harmed, having to take classes on distance learning platforms. Teachers had to adapt and use different teaching methodologies and pedagogical practices to enable students



to better understand the contents. The students and teachers of the nursing courses faced many problems of adaptation to the virtual environment of teaching, internet connection and with mobile devices and computers. There was a lot of evasion due to lack of personal interaction and lack of interest in distance learning. The aim of this study is to show that, even with the Covid pandemic, nursing technical course students are able to assimilate the contents of semiotécnique classes taught remotely in a virtual learning environment and train and perform numerous nursing procedures in their homes improvising and innovating their learning. A questionnaire was conducted with open and closed questions, elaborated in the Google Forms application, applied to 30 students of the II module of the ETEC Nursing Technical Course in the second semester of 2020. Only 26 answered the questionnaire. Many students felt harmed by the absence of classes in the nursing laboratory where they have specific nursing materials and equipment to be able to train the procedures and acquire dexterity and skills, besides having the supervision of the teacher to correct their mistakes. Among the Semiotécnique procedures that felt difficulty, even with explanatory videos, they cited Venous Puncture, Airway Aspiration, Collection of Materials for Laboratory and Curative Tests. The students reported that the remote classes were very explanatory, the videos excellent and that they learned to measure blood pressure online, so it is possible to learn many nursing procedures virtually.

**KEYWORDS:** Nursing. Remote Teaching. Innovation. Semiotécnica.

## 1 | INTRODUÇÃO

O Curso Técnico em Enfermagem é um curso que tem como finalidade o conhecimento teórico e prático da importância do cuidado com o ser humano que está com suas necessidades humanas básicas afetadas e com graus variados de dependência com relação aos cuidados prestados desde os mais complexos até os mais simples. Neste curso existe um componente inicial que na maioria das escolas técnicas é chamado de Semiotécnica, que possui inúmeros conteúdos teóricos e práticos de procedimentos de enfermagem que são ministrados em laboratórios didáticos estruturados para que os alunos treinem com os materiais e equipamentos que irão utilizar na sua vida profissional. Os docentes do curso sempre mostram aos alunos a importância da conscientização e do compromisso com o curso e de estudar e assimilar com destreza, habilidade, responsabilidade e segurança todos os conteúdos, pois vão cuidar de seres humanos.

Com a pandemia do Corona vírus, as escolas de Enfermagem tiveram que enfrentar um obstáculo com relação às aulas práticas do componente de Semiotécnica, pois não poderiam ser ministradas em laboratórios no modelo presencial e sim no modelo remoto, em plataformas de ensino on line. Então, os docentes tiveram que utilizar de metodologias de ensino e didáticas diversas para possibilitar aos alunos uma melhor compreensão dos conteúdos do componente.

Segundo Pierre et al (2019) as Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) surgem para aprimorar os processos de ensino e aprendizagem, incorporando ao ensino presencial elementos do ensino on line, de maneira planejada e integrada a formação do

aluno. Nessa época de pandemia, a experimentação remota juntamente com o ensino híbrido auxiliaram os docentes e os apoiaram em suas práticas pedagógicas.

Feitosa, et al (2020) realizaram entrevistas com alunos e docentes de vários cursos sobre as dificuldades do ensino remoto em tempos de pandemia e relatou que os alunos entrevistados referiram sobre as facilidades quanto a redução na locomoção para o ambiente de estudo e a vivência de novas maneiras de estudo acessando plataformas diversas de ensino, mas também destacaram as dificuldades de adaptação ao método de ensino remoto, com problemas de conexão e sentindo falta da interação pessoal como no ensino presencial. Os alunos dos cursos de enfermagem também passam pelos mesmos problemas de adaptação ao ambiente virtual de ensino e de conexão de internet, desanimam e perdem o interesse pelo aprendizado.

Duarte (2018) identificou em seu trabalho que mesmo alunos que nasceram na era da informática e professores não acham fácil usar o sistema *on line*. Completa que essa dificuldade pode ser amenizada através da capacitação dos professores para que se tornem motivadores dos alunos nos ambientes virtuais. Comenta também, que as plataformas de ensino devem ser fáceis para o uso, para auxiliar no processo de ensino aprendizagem.

Os professores dos cursos de enfermagem durante a pandemia tiveram que se adaptar a plataforma de ensino a distância e muitos realizaram várias capacitações para isso.

Campanati (2019) demonstrou em seu estudo que a utilização de Simulação com bonecos e pessoas no ensino dos procedimentos de enfermagem, no componente de Semiotécnica, auxilia de forma significativa no ganho de conhecimento do aluno, aumentando sua satisfação e sua autoconfiança. Complementa que, o ensino aprendido se efetiva quando o docente realiza o *Debriefing*, comentando com o aluno seus erros e acertos e sobre os sentimentos com relação ao procedimento realizado.

É essencial que no ensino a distância, o docente incentive seus alunos a realizarem os procedimentos de enfermagem em suas casas e que sejam discutidos os erros e acertos desses alunos para que haja maior assimilação do conteúdo estudado.

Schimiguel, Fernandes e Okano (2020, Caput, Freitas et al, 2019) salientam em seu artigo que os docentes nas aulas remotas precisam de certas regras para alcançarem um bom aproveitamento escolar: i) planejar o tempo da aula; ii) questionar os alunos durante a aula; iii) manter a energia e o dinamismo e atrair a atenção dos alunos; iv) explicar o conteúdo de forma simples e clara; v) motivar o aprendizado entre os alunos; vi) revisar conceitos importantes; vii) realizar aulas ao vivo disponibilizando o conteúdo de diversas formas como por exemplo slides, vídeos, imagens, etc.

O estudo realizado por Silva e Pedro (2010) demonstrou que o aluno de Enfermagem, mesmo no ensino a distância, consegue desenvolver uma autonomia no processo de construção de seu conhecimento, mantendo-se atualizado quanto as novas práticas assistenciais, sendo crítico e capaz de se responsabilizar pelos seus atos e decisões,

mas somente após alcançar a consciência crítica. O aluno tem consciência (ingênua) que seu conhecimento é inacabado e que é acomodado, pois sozinho não consegue atingir o conhecimento, necessita da orientação do professor e da prática profissional. O docente precisa estimular a curiosidade do aluno durante as aulas síncronas, auxiliando-o através do uso, por exemplo, da metodologia da problematização de ideias.

Portanto, é fundamental que no processo de ensino aprendizagem dos procedimentos de enfermagem no componente de Semiotécnica do Curso Técnico em Enfermagem, o professor tenha consciência da importância de utilizar em suas aulas diversas metodologias e práticas pedagógicas que estimulem os alunos a assistir as aulas, estudar o conteúdo ministrado, desenvolver as atividades propostas e treinar em suas casas os procedimentos de enfermagem, nem que for com improvisos, para adquirirem destreza, habilidades e segurança quanto às técnicas discutidas nas aulas remotas.

## **2 | OBJETIVO**

Este artigo tem por objetivo mostrar que, mesmo com a pandemia do Covid, os alunos do Curso Técnico em Enfermagem conseguiram assimilar os conteúdos das aulas de Semiotécnica ministradas remotamente em ambiente virtual de aprendizagem e treinar e realizar inúmeros procedimentos de enfermagem em suas casas improvisando e inovando seu aprendizado.

## **3 | MATERIAIS E MÉTODOS**

Este artigo tem como metodologia a pesquisa qualitativa, coleta de dados através de questionário (anônimo) com perguntas abertas e fechadas, elaborado no aplicativo do Google Forms, aplicado aos alunos do II módulo do Curso Técnico em Enfermagem de ETEC, que tiveram no I módulo aulas de Semiotécnica remotamente no segundo semestre de 2020. O II módulo possui 30 alunos, mas 26 responderam ao questionário. Foram realizadas perguntas sobre as dificuldades enfrentadas pelos alunos para treinarem em casa os procedimentos aprendidos e sobre a eficácia dos métodos de ensino aplicados pelas docentes.

## **4 | RESULTADOS E DISCUSSÃO**

A população dessa pesquisa composta por 26 alunos do Curso Técnico em Enfermagem, com maior faixa etária entre 18 - 25 anos (53,9%), sendo 6 (23,1%) do sexo masculino e 20 (76,9%) do sexo feminino, responderam a vários questionamentos direcionados ao componente Semiotécnica, alguns dos quais foram descritos neste trabalho.

Os alunos foram questionados sobre se se sentiram prejudicados pela falta de aulas práticas no laboratório da escola, apenas um aluno (3,8%) não se sentiu prejudicado, os

demais 25 (96,2%) alunos se sentiram prejudicados.

Dentre as razões para se sentirem prejudicados destacam-se: i) praticando os procedimentos no laboratório fica mais fácil de aprender o que foi passado na teoria 10 (38,5%); ii) o componente de Semiotécnica tem muito conteúdo prático, que precisa ser treinado em laboratório 4 (15,4%); iii) sem as aulas práticas no laboratório não teremos segurança de realizar os procedimentos de enfermagem 4 (15,4%); iv) é necessário familiarizar-se com os equipamentos e materiais que existem no laboratório de Semiotécnica para aprendermos melhor as técnicas de enfermagem 3 (11,5%); v) todos os alunos terão dificuldade no campo de estágio por não terem tido aulas práticas em laboratório 1 (3,8%); vi) apesar de termos treinado alguns procedimentos de enfermagem em casa, existem procedimentos que são necessários ser feitos em laboratório, como preparo de soro e coleta de sangue 1 (3,8%); vii) a supervisão da professora no momento da realização do procedimento é fundamental para corrigir os erros e fixar conteúdos 1 (3,8%); viii) vamos lidar com pacientes debilitados, precisamos ter segurança quanto aos procedimentos que devem ser realizados e as aulas nos laboratórios chegam mais próxima da realidade dos estágios 1 (3,8%); ix) estou realizando todas as atividades com êxito 1 (3,8%).

Um pouco mais da metade dos alunos 17 (65,4%) acredita que apenas alguns procedimentos de enfermagem foram prejudicados com a falta do laboratório escolar; 6 (23,1%) acreditam que todos os procedimentos de enfermagem foram prejudicados com a pandemia e 3 (11,5 %) não acreditam que houve prejuízo.

Apesar da apresentação dos vídeos explicativos, existiram procedimentos que os alunos sentiram dificuldade de compreender e de treinar pela falta da aula prática, conforme Tabela 1.

<b>Procedimentos de Enfermagem</b>	<b>Quantidade</b>	<b>%</b>
Punção Venosa	18	69,2
Colocação de Uripen	17	65,4
Retirada de Pontos	16	61,5
Preparo de Soro	15	57,7
Aspiração de Vias Aéreas	15	57,7
Instalação de Cateter de O2 tipo óculos	14	53,8
Coleta de Materiais para Exames Laboratoriais	13	50,0
Curativo	12	46,2
Instilação Nasal, Ocular, Auricular	11	42,3
Transporte de pacientes	10	38,5
Restrição de Movimentos	10	38,5
Aferição de Peso e Altura	10	38,5

Tabela 1: Procedimentos com dificuldade de compreensão dos alunos

Fonte: Arquivo pessoal

Ao serem questionados sobre a razão de sentirem dificuldade nesses procedimentos responderam: i) a falta de materiais e equipamentos necessários para realizar o procedimento; ii) ausência de alguém que se fizesse de paciente; iii) receio de realizar o procedimento de forma incorreta e iv) ausência de supervisão da professora para corrigir possíveis erros.

Depois da aula explicativa com vídeo demonstrativo, os alunos acharam fácil treinar em casa os procedimentos de enfermagem descritos na Tabela 2.

<b>Procedimentos de Enfermagem</b>	<b>Quantidade</b>	<b>%</b>
Lavagem das mãos	26	100
Calçamento de Luvas Estéreis	23	88,5
Limpeza concorrente e terminal	21	80,8
Arrumação de Cama	16	61,5
Aferição de Sinais Vitais	16	61,5
Diluição e Aspiração de Medicação	16	61,5
Higiene Ocular, Auricular, Oral e Nasal	13	50,0
Higiene dos Cabelos e Couro Cabeludo	13	50,0
Movimentação Ativa e Passiva	12	46,2
Banho no leito	11	42,3
Tricotomia	11	42,3
Massagem de Conforto	11	42,3
Higiene Íntima	10	38,5
Aplicação Quente e Fria	9	34,6

Tabela 2: Procedimentos de fácil compreensão dos alunos

Fonte: Arquivo pessoal

Explicaram que as aulas teóricas com os vídeos foram bem explicativas, de fácil entendimento e não tiveram necessidade do uso de equipamentos ou materiais de difícil aquisição. Os procedimentos puderam ser improvisados com materiais existentes em casa, pois eram de menor complexidade, portanto fáceis de serem realizados. Nesses procedimentos houve boa assimilação da teoria com a prática, pois foi fácil realizar o procedimento em casa. Os procedimentos são fáceis, de menor complexidade, sem problemas de realizar em casa.

Ao serem questionados se as aulas remotas ministradas pelas docentes do Curso ajudaram na compreensão e realização das técnicas dos procedimentos de enfermagem, todos 26 (100%) responderam que sim. Justificaram suas respostas descrevendo: i) as aulas foram bem explicativas, os vídeos excelentes e houve troca de informações, mas para assimilar melhor a teoria é necessário ter as aulas práticas dos procedimentos de enfermagem no laboratório para se ter também mais confiança e flexibilidade no manuseio

dos materiais e equipamentos; ii) as aulas de Semiotécnica foram ministradas remotamente e a gente se acostumou com esse método, não sabemos o que é ter aula em laboratório; iii) aprendemos a aferir pressão arterial on line, portanto é sim possível aprendermos muitos procedimentos de enfermagem através das aulas remotas; iv) aprendemos muito com o ensino a distância, é possível ensinar e aprender muitos procedimentos de enfermagem através desse novo jeito de dar aula, mas são importantes as aulas práticas para alguns procedimentos mais complicados.

Quando questionados se as metodologias usadas nas aulas de Semiotécnica foram suficientes para a compreensão e assimilação dos conteúdos, 22 (84,6%) alunos responderam que sim e 4 (15,4%) responderam que não. Os alunos que responderam sim, descreveram que as docentes são atenciosas, dedicadas, excelentes e explicam bem o conteúdo, tornando de fácil compreensão o conteúdo e que os vídeos demonstrando os procedimentos completaram o entendimento do procedimento. Entre os alunos que responderam não, um descreveu que as aulas eram cansativas e maçantes, impediam os alunos de se concentrar e compreender o conteúdo dado. Os demais alunos responderam que apenas faltaram as aulas práticas para melhor assimilação dos conteúdos.

Todos os alunos 26 (100%) responderam que a parte teórica dos conteúdos de Semiotécnica foram ministrados de forma que o aluno entendesse como deve proceder ao realizar as técnicas dos procedimentos de enfermagem. Explicaram que as professoras ministraram aulas com excelência; ótimos conteúdos; vídeos bem explicativos; boa explicação dos conteúdos; domínio e conhecimento dos assuntos abordados; professora atenciosa e tinha muita paciência; tirava as dúvidas dos alunos; usava de imagens para explicar os procedimentos; aulas extremamente bem elaboradas para que o aluno entendesse perfeitamente quando fosse para o laboratório; temos total noção da teoria sobre os procedimentos e as técnicas que devemos desenvolver, só falta a prática de alguns procedimentos mais complexos; os questionários e seminários ajudaram ainda mais a assimilar os conteúdos das aulas.

Os alunos foram questionados sobre quais metodologias de ensino e atividades propostas utilizadas nas aulas de Semiotécnica auxiliaram no entendimento e assimilação dos conteúdos ministrados (Tabela 3).

<b>Metodologias</b>	<b>Quantidade</b>	<b>%</b>
Power point (slides)	26	100
Vídeos Didáticos	24	92,3
Questionários múltipla escolha	24	92,3
Correção dos Vídeos dos alunos	24	92,3
Trabalho em Grupo	24	92,3
Aula Expositiva e Dialogada	22	84,6
Seminários	22	84,6
Vídeos confeccionados pelos alunos	21	80,8
Feedback de Tarefas realizadas	20	76,9
Trabalho Individual	20	76,9
Sala Invertida	18	69,2
Questionários descritivos	13	50,0
Produção de Texto	11	42,3
Quiz	9	34,6
Leitura de Textos	8	30,8

Tabela 3: Metodologias utilizadas pela docente que facilitaram o entendimento dos alunos

Fonte: Arquivo pessoal

Complementaram que faltaram apenas as aulas práticas no laboratório da escola para fixar melhor os conteúdos aprendidos.

Um pouco mais da metade dos alunos 15 (57,7%) tiveram dificuldades de realizar os vídeos dos procedimentos de enfermagem solicitados pela docente durante o período das aulas e 11 (42,3%) alunos não tiveram dificuldades. Explicaram que as dificuldades foram: não ter alguém para filmar os procedimentos; não ter alguém que fosse o paciente, para realizar o procedimento e a falta de materiais improvisados para poder realizar os procedimentos. Nenhum aluno alegou ter tido dificuldade por falta de conhecimento sobre o conteúdo ministrado.

## **5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Apesar da ausência das aulas práticas de Semiotécnica no laboratório da escola, docentes conseguiram transmitir os conteúdos teóricos utilizando várias metodologias de ensino, foram atenciosas e dedicadas com os alunos, explicaram bem os conteúdos, elaboraram vídeos explicativos sobre os procedimentos de enfermagem e os alunos conseguiram realizar vídeos da maioria desses procedimentos em casa como tarefas para compensar essa dificuldade.

Existem alguns procedimentos que não forem possíveis ser reproduzidos pelos alunos em casa devido a falta de materiais e equipamentos específicos da enfermagem, mas que futuramente serão treinados no laboratório da escola, sem prejuízo para os alunos.

Ministrar aulas remotas do componente de Semiotécnica do Curso Técnico em

Enfermagem foi uma experiência inovadora e muito produtiva tanto para docentes como para alunos, repercutindo positivamente no processo de ensino aprendizagem.

Os docentes se inovaram e desenvolveram habilidades que no formato presencial de ministrar aulas não tinham iniciativa de praticar. Os alunos aprenderam uma nova maneira de adquirir conhecimentos e as docentes uma nova maneira de elaborar aulas no formato remoto.

Apesar de todas as dificuldades existentes no ensino a distância, como problemas com internet, com a plataforma de ensino e a necessidade de adquirir aparelhos como celulares, computadores ou notebooks para poder acompanhar as aulas remotas, pode-se afirmar que aqueles que são interessados, responsáveis e compromissados em ensinar e aprender se esforçam para alcançar seus propósitos e, o mais importante, adquirir conhecimentos.

Conclui-se que, o Ensino a Distância na Enfermagem é possível, não somente para componentes basicamente teóricos, mas também para os que exigem aulas práticas, ficando apenas alguns procedimentos com a pendência de serem desenvolvidos em laboratórios, devido a necessidade de materiais e equipamentos específicos da enfermagem, para que a técnica seja realizada com destreza e habilidade pelos alunos.

## REFERÊNCIAS

CAMPANATI, F. L. S. **A simulação clínica como método de ensino na disciplina de Semiologia e Semiotécnica 2**. 2019. p. 137. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Ciências e Tecnologias em Saúde, Faculdade de Ceilândia, Universidade de Brasília, Brasília, 2019. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/38268>. Acesso em: 18 mar 2021

DUARTE, Aline Grazielle Godoy. **Aplicação das tecnologias de informação no processo ensino aprendizagem do curso técnico em enfermagem do Centro Paula Souza/SP**. 2018. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Faculdade de Medicina de Botucatu. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/180738>. Acesso em: 19 mar 2021

FEITOSA, Murilo Carvalho; et al. **Ensino Remoto: O que Pensam os Alunos e Professores? V Congresso sobre Tecnologias na Educação (Ctrl + E 2020)**. Educação do futuro: Tecnologias e Pessoas para Transformar o Mundo. João Pessoa – PB. 25 a 28 de agosto de 2020. Disponível em: <<https://sol.sbc.org.br/index.php/ctrl/article/view/11383/11246>>. Acesso em: 18 mar 2021

PIERRI, Leonardo Deivid; et al. Experimentação remota como estratégia para o ensino híbrido. 24º Seminário Internacional de Educação, Tecnologia e Sociedade: Ensino Híbrido. 2019. **Revista Educacional Interdisciplinar** – RS. Disponível em: <<https://seer.faccat.br/index.php/redin/article/download/1431/899>>. Acesso em 19 mar 2021

SCHIMIGUEL, Juliano; FERNANDES, Marcelo Eloy; OKANO, Marcelo Tsugio. Investigando aulas remotas e ao vivo através de ferramentas colaborativas em período de quarentena e Covid-19: relato de experiência. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 9. SP. 2020. Disponível em: <[https://www.researchgate.net/publication/344057831\\_Investigando\\_Aulas\\_Remotas\\_e\\_ao\\_Vivo\\_atraves\\_de\\_Ferramentas\\_Colaborativas\\_em\\_Periodo\\_de\\_Quarentena\\_e\\_Covid-19\\_Relato\\_de\\_Experiencia](https://www.researchgate.net/publication/344057831_Investigando_Aulas_Remotas_e_ao_Vivo_atraves_de_Ferramentas_Colaborativas_em_Periodo_de_Quarentena_e_Covid-19_Relato_de_Experiencia)>. Acesso em: 19 mar 2021



SILVA, Ana Paula Scheffer Schell da; PEDRO, Eva Néri Rubim. Autonomia no processo de construção do conhecimento de alunos de enfermagem: o chat educacional como ferramenta de ensino. **RLAE - Revista Latino Americana de Enfermagem**, V 18, N 2. São Paulo. 2010 . Disponível em: <[https://www.scielo.br/pdf/rlae/v18n2/pt\\_11.pdf](https://www.scielo.br/pdf/rlae/v18n2/pt_11.pdf)>. Acesso em: 18 mar 2021

## INICIAÇÃO ESPORTIVA UNIVERSAL: UMA APLICAÇÃO PRÁTICA NO ENSINO DO FUTSAL

Data de aceite: 04/07/2022

**Cláudia Moraes e Silva Pereira**

Universidade Estadual de Ponta Grossa  
Ponta Grossa  
<https://orcid.org/0000-0002-4188-3239>

**Alfredo Cesar Antunes**

Universidade Estual de Ponta Grossa  
Ponta Grossa  
<https://orcid.org/0000-0001-9446-5316>

**RESUMO:** O trabalho objetiva descrever a experiência obtida na modalidade de futsal do Projeto de Extensão “Escola de Esportes: Centro de Iniciação e Pedagogia do Esporte” através da aplicação da metodologia de trabalho de Iniciação Esportiva Universal (IEU) elaborada por Greco e Benda (1998). A pesquisa contribui com a avaliação do trabalho desenvolvido por professores e acadêmicos do curso que atuam na área de iniciação esportiva. Foi utilizado o relato de experiência para atingir a análise referente à avaliação. Nesse aspecto, os pontos positivos atingidos foram a melhora motora e técnica dos alunos do Projeto na modalidade de futsal bem como a importância de se trabalhar com um norte metodológico tal qual se coloca a metodologia da IEU. Como pontos negativos foi apontada a necessidade de um maior planejamento das atividades, assim como o aprofundamento teórico sobre a metodologia. Este aspecto, se transformado, pode contribuir para maiores resultados efetivos futuramente.

**PALAVRAS-CHAVE:** Pedagogia do Esporte.

Metodologia. Iniciação Esportiva. Futsal.

### UNIVERSAL SPORT INITIATION: A PRACTICAL APPLICATION IN FUTSAL TEACHING

**ABSTRACT:** This study aims to describe the experience obtained in the futsal modality of the Extension Project “Sports School: Center of Initiation and Pedagogy of Sports” through the application of the work methodology of Universal Sports Initiation (UIS) elaborated by Greco and Benda (1998). The research contributes to the evaluation of the work developed by teachers and academics of the course who work around sports initiation. The experience report was used to reach the analysis regarding the evaluation. In this aspect, the positive points reached were the motor and technical improvement of the students of the Project in the futsal modality as well as the importance of working with a methodological north such as the UIS methodology. As negative points were pointed out the need for more planning of activities, as well as the theoretical deepening on the methodology. This aspect, if transformed, can contribute to more effective results in the future.

**KEYWORDS:** Sports Pedagogy. Methodology. Sport Initiation. Futsal

### INTRODUÇÃO

O interesse pelo esporte está cada vez maior e sua prática conquista mais adeptos a cada dia. Não é à toa que percebemos uma maior quantidade de pessoas jogando o futebolzinho de final de semana, fazendo a sua

corridinha no final da tarde ou suando nas academias das cidades. A cultura esportiva se difunde a tal ponto que o esporte passa a fazer parte da vida das pessoas.

A prática esportiva encontra-se em diferentes tipos de indivíduos, podendo ser homens, mulheres, jovens, adultos, crianças, idosos, atletas, não atletas, pessoas com deficiências, pessoas em reabilitação, dentre outras. Nesse aspecto, podemos dizer que o esporte deixa de ser uma prática esportivizada e profissionalizante para ser entendido como um fenômeno sociocultural, plural e complexo.

A Pedagogia do Esporte é uma linha de pesquisa dentro da área de Educação Física que objetiva formular e debater formas de trabalho com o esporte no processo de iniciação esportiva de crianças e adolescentes. Entende o esporte como um fenômeno sociocultural, plural e complexo, indo além da compreensão do mesmo como prática esportivizada, voltado apenas para o desenvolvimento de gestos técnicos, restrito em suas possibilidades de aplicação (PAES; BALBINO, 2005).

A pedagogia do esporte é definida como o campo do conhecimento que investiga a prática educativa, especificamente pelo esporte. A abordagem pedagógica do esporte tem associação tanto com a pedagogia geral (aspecto educativo do esporte), à qual se liga pela questão da aprendizagem, formação, desenvolvimento e educação, quanto com as ciências do esporte (aspecto motriz), às quais se liga pelo corpo e movimento (VANCINI et al., 2015, p. 139).

O trabalho com a Pedagogia do Esporte fundamenta-se em três pressupostos. O primeiro refere-se à função educacional do esporte, no sentido de utilizar o esporte como conteúdo e ferramenta para a formação de indivíduos. O segundo ponto relaciona-se ao foco de trabalho, o qual se volta inteiramente em quem joga, isto é, o indivíduo praticante de determinada modalidade. E, por fim, o deslocamento das discussões das sequências pedagógicas previamente estipuladas para o âmbito dos procedimentos pedagógicos (metodológicos e socioeducativos), ou seja, nas formas de ensinar o ensino do esporte, levando em consideração diversos fatores sociais, culturais e motores presentes no grupo trabalhado (PAES; BALBINO, 2005).

Isto significa que, em qualquer que seja a perspectiva de trabalho com o esporte e seus múltiplos significados, é importante a definição de procedimentos pedagógicos baseados nas referências metodológicas e socioeducativas. Os procedimentos metodológicos referem-se a aspectos físicos, técnicos e táticos da prática esportiva, enquanto o referencial socioeducativo está pautado no trato de valores, princípios e modos de comportamento.

É a partir desta relação que o contexto da Pedagogia do Esporte se estabelece, levando em conta o desenvolvimento motor, cognitivo, psicológico, filosófico e social, trabalhado de forma articulada, contribuindo para o desenvolvimento integral do aluno.

Neste aspecto, o trabalho apresenta um relato de experiência do Projeto de Extensão “Escola de Esportes: Centro de Iniciação e Pedagogia do Esporte” do curso de Educação Física da Universidade Estadual de Ponta Grossa, na modalidade de futsal,

no ano de 2015. Neste, utilizamos como metodologia de trabalho a Iniciação Esportiva Universal (IEU) formulada por Juan Pablo Greco e Rodolfo Novellino Benda, a qual se estabilizou como base para o processo de ensino-aprendizagem da modalidade em duas turmas participantes do Projeto: a primeira com idade entre 8 a 12 anos, e a segunda entre 13 e 17 anos.

O Projeto tem por objetivo proporcionar experiências em diversas modalidades esportivas e também contribuir para um desenvolvimento da melhoria das habilidades e das capacidades motoras de crianças e adolescentes. É um projeto de iniciação esportiva que visa aproximar a comunidade para a prática esportiva.

O objetivo do presente trabalho é descrever a experiência obtida na modalidade de futsal do Projeto de Extensão “Escola de Esportes: Centro de Iniciação e Pedagogia do Esporte” através da aplicação da metodologia de trabalho de Iniciação Esportiva Universal (IEU). Ainda, busca elencar os pontos positivos e negativos que surgem no decorrer do desenvolvimento da mesma e no processo de ensino-aprendizagem de crianças e adolescentes participantes do projeto.

## **A INICIAÇÃO ESPORTIVA UNIVERSAL: UMA ABORDAGEM METODOLÓGICA PARA O ENSINO DO ESPORTE PARA CRIANÇAS E ADOLESCENTES**

No início do estabelecimento da educação física enquanto disciplina curricular escolar, o esporte se valorizou como conteúdo quase que exclusivo de trabalho de professores. Influenciados pela educação física tecnicista e esportivista, os professores buscavam ensinar modalidades esportivas, bem como olhar para os alunos como futuros atletas de alto rendimento.

Como crítica a esta percepção, teorias começaram a ser elaboradas e pensadas como alternativas de ensino da educação física dentro de um caráter mais humano e social, pensando o indivíduo como ser social e crítico. Nas primeiras elaborações, o esporte sofreu, pois se pensava que a escola não era um espaço para o esporte tal como estava sendo colocado, o que influenciou na restrição do trabalho com o mesmo dentro da escola.

Buscando um equilíbrio para a problemática colocada, autores da Ciência do Esporte começaram a aprofundar maneiras de ensinar o esporte com todos os seus sentidos e significados que possa incorporar, já que este é considerado um fenômeno cultural de nossa sociedade e parte da existência e vivência de muitas crianças e adolescentes.

Neste aspecto, a área da Pedagogia do Esporte reflete esta demanda e, atualmente, elabora formas de trabalharmos com o esporte dentro da escola, no que chamamos de iniciação esportiva sem buscar a especialização precoce, mas oportunizando a todos e todas o aprendizado das modalidades coletivas de maneira global e cada vez mais completa.

Assim, seguindo esta reflexão, apresentamos, neste momento, a abordagem da Iniciação Esportiva Universal (IEU) que se debruça a pensar uma forma organizada e

sistematizada de ensinar o esporte, rompendo com teorias esportivizadas e/ou teorias que combateram a presença do esporte no ambiente escolar.

A abordagem da Iniciação Esportiva Universal (IEU) visa a melhoria sistemática, planejada, consciente e duradoura do nível de desempenho em qualquer atividade esportiva e do cotidiano. Greco, Benda (2007) apontam que o sistema de formação esportiva é formado por quatro estruturas: administrativa, instituições, áreas de aplicação, conteúdos e temporal. Para nosso trabalho, centramos na estrutura temporal, a qual “abrange uma sequência de fases e momentos que caracterizam e compõe os diferentes níveis de rendimento esportivo, conforme as diferentes faixas etárias e acervo de experiência” (GRECO, BENDA, RIBAS, 2007, p. 63).

O objetivo desta fase é facilitar o desenvolvimento posterior de habilidades esportivas complexas, necessárias para se alcançar êxito na atividade esportiva. Portanto, Greco, Benda e Ribas (2007, p. 64) trabalham com o conceito de ensino-aprendizagem-treinamento (EAT) por considerar “que não existe treinamento sem a fase de ensino-aprendizagem, e não é possível ensinar-aprender sem proceder ao treinamento daquilo que foi ensinado-aprendido”.

Preocupados com a especialização precoce e a aplicação de atividades de alto rendimento para crianças em processo de desenvolvimento, os autores criticam as etapas de desenvolvimento pautadas em Principiante, Avançado e Alto Nível. Tal denominação não define de forma precisa o processo de treinamento. Portanto reforçam a ideia de se trabalhar em torno ao conceito de ensino-aprendizagem-treinamento.

Nós aceitamos o treinamento com crianças e adolescentes como um passo dentro do processo de ensino-aprendizagem-treinamento e não com o objetivo de atingir altos rendimentos. Treinamento com crianças e adolescentes é treinamento de formação, de preparação para uma vida salutar, onde a atividade física é um meio que o indivíduo conscientizou. (GRECO, BENDA, RIBAS, 2007, p. 65)

Dessa forma, o processo de ensino-aprendizagem-treinamento é um processo complexo e planejado para a melhora do rendimento e produção de adaptações morfológicas e funcionais. O treinamento deve ser entendido como uma orientação do desenvolvimento de suas capacidades sem especificidade da modalidade esportiva. Deve buscar uma quantidade variada e criativa de experiências de movimentos em todas as áreas (GRECO, 2001).

A estrutura temporal divide-se em 9 fases que adequam os conteúdos a serem desenvolvidos, considerando que o processo de ensino-aprendizagem-treinamento deve inter-relacionar com alternativas pedagógicas. Inicia-se com o desenvolvimento da coordenação para posteriormente desenvolver a técnica esportiva (GRECO, 2001).

As fases se dividem em: Pré-escolar (3 a 6 anos); Fase Universal (6 a 12 anos); Fase de Orientação (13 a 14 anos); Fase de Direção (14 a 16 anos); Fase de Especialização

(16 a 18 anos); Fase de Recreação e Saúde (16 anos); Fase de Aproximação/Integração (18 a 21 anos); Fase de Alto Nível (21 anos); Fase de Readaptação (a partir dos 18 anos) (GRECO, BENDA, RIBAS, 2007).

Abaixo reproduzimos o esquema apresentado pelos autores o qual facilita o entendimento das fases de ensino-aprendizagem-treinamento expostos pela metodologia da Iniciação Esportiva Universal (IEU).

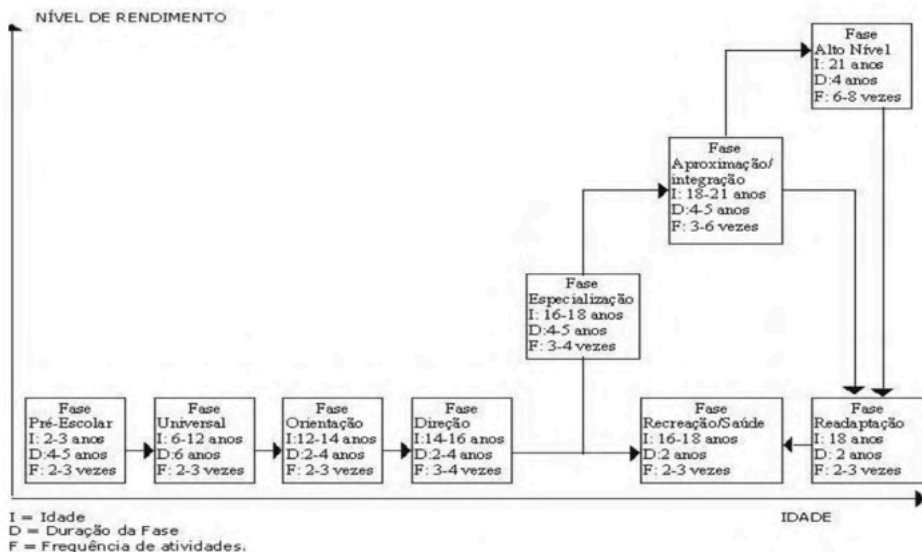


Figura 1 – Fases de níveis de rendimento esportivo

Fonte: GRECO, BENDA, 1998.

Na abordagem da Iniciação Esportiva Universal (IEU), as brincadeiras aparecem em um grau mais elevado no processo de ensino aprendizagem. Antes do 6 anos a criança vive em um universo de imitação do mundo adulto e utiliza as brincadeiras para o desenvolvimento das habilidades coordenativas. A utilização da bola como objeto pedagógico é bastante utilizado nesta fase. Até os 8 anos, podem ser utilizados circuitos e pequenos jogos de estafetas que envolvam o desenvolvimento da coordenação da bola com os pés.

E é a partir dos 8 anos que os jogos coletivos de forma reduzida são inseridos. Como exemplo, podemos elencar golzinho, no qual a área de jogo é restrita e os gols são menores, bobinho com os pés, jogo dos números, em que há uma disputa de bola com a intensão de marcar o gol em uma disputa individual. A partir dos 10 anos há o início da aplicação tática. Exercícios para o ensino da movimentação em quadra podem ser utilizados (movimentação e passe em trio realizando o “oitto”, utilização do pivô para finalização, etc.).

Até os 12 anos, o aprendizado acontece pelo desenvolvimento de capacidades coordenativas, com a presença forte do lúdico. Como ferramentas de trabalho é indicado a utilização de jogos de perseguição e estafetas, jogos reduzidos, iniciação às técnicas e táticas nos esportes. Dos 12 aos 16 anos é a fase de correção dos erros técnicos no intuito de ampliar o repertório motor. O jogo de futsal, por exemplo, pode ser utilizado de maneira recreativa e educativa, base para a ação motora inteligente. Atividades com situações reais de jogo são utilizadas no treinamento tais como ataques e contra-ataques. A partir dos 16 anos o aluno poderá optar, de acordo com seu estágio de desenvolvimento, entre o esporte de alto nível ou recreacional, pois a base motora está totalmente formada. Aperfeiçoa-se o potencial físico, técnico e tático para possíveis competições (GRECO, BENDA, 1998).

Assim, a metodologia de trabalho da Iniciação Esportiva Universal (IEU) fundamenta os trabalhos na modalidade de futsal com crianças e adolescentes participantes do Projeto de Extensão “Escola de Esportes: Centro de Iniciação e Pedagogia do Esporte”. No próximo tópico abordamos alguns resultados alcançados através da experiência realizada no ano de 2015, tais quais nos fazem refletir sobre a importância do planejamento no ensino do futsal dentro a metodologia abordada.

## **APLICAÇÃO PRÁTICA DA INICIAÇÃO ESPORTIVA UNIVERSAL NO PROJETO DE EXTENSÃO ESCOLA DO ESPORTE DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA**

A modalidade de futsal do Projeto Escola do Esporte é uma das atividades que apresentam maior quantidade de participantes. Em 2015 a participação totalizou aproximadamente 80 participantes. A faixa etária atendida pela modalidade é de 8 a 17 anos. Foram formadas duas turmas para o ensino da modalidade: uma turma com alunos entre 8 e 12 anos e outra com alunos entre 13 e 17 anos.

As aulas aconteciam nas dependências do departamento de Educação Física, no Ginásio de Esportes da UEPG. Eram ofertadas em dois dias da semana: terça-feira e quinta-feira, nos horários entre 13:30 e 16:00hrs. Acadêmicos do curso, juntamente com a supervisão dos professores responsáveis pelo projeto, elaboraram e aplicaram as aulas planejadas com base na metodologia da Iniciação Esportiva Universal (IEU).

Nos treinamentos de crianças até 12 anos, o trabalho desenvolvido era mais voltado à coordenação e contato com a bola, com um aspecto mais recreativo. A iniciação ao esporte acontece de forma lúdica, com perspectiva do desenvolvimento dos fundamentos básicos como, por exemplo, os elementos técnicos. No início do treino era aplicado um aquecimento lúdico, passando para o alongamento, atividades relacionadas aos fundamentos e a finalização em alguns minutos de jogo coletivo. A cada dia o fundamento trabalhado se diversificava para contemplar o maior número de fundamentos do futsal possíveis.

Nos treinos com alunos a partir de 13 anos ocorre uma alteração na perspectiva

de trabalho, em função da abordagem que a Iniciação Universal se configura. O objetivo se aproxima ao treinamento e a especialização nas técnicas e táticas do futsal. Nos treinos, inicialmente iniciávamos um trabalho de treinamento da parte técnica e tática, para, posteriormente, aplicar situações próximas ao jogo ou o jogo propriamente dito. Os fundamentos do futsal trabalhados tecnicamente e taticamente foram: passe, domínio, chute, drible, condução. Todos foram abordados durante o ano sempre com persistência dos treinadores para um melhor aproveitamento.

Foi possível observar uma melhora física e motora comparado ao início do projeto, bem como nas relações interpessoais entre os participantes. Porém, como pontos negativos e possíveis de transformações foi identificado uma dificuldade de relacionar a teoria com a prática, que pode ser resolvida com maiores estudos e planejamentos.

Durante o trabalho desenvolvido percebemos avanços em diversos aspectos o que contribuiu para o desenvolvimento das crianças e dos adolescentes nesta modalidade esportiva. Realizamos alguns amistosos com o objetivo de verificar os ensinamentos trabalhados e situações reais de jogo. Vale ressaltar que a metodologia escolhida contribuiu para o processo de ensino-aprendizagem-treinamento no futsal, porém percebemos que há a necessidade de um trabalho maior no planejamento das atividades para que possamos alcançar resultados mais efetivos.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A metodologia de Iniciação Esportiva Universal (IEU) contribui de forma efetiva para o processo de ensino-aprendizagem-treinamento com crianças e adolescentes vinculados ao Projeto. Neste aspecto, consideramos que o aprofundamento na teoria abordada é de extrema importância na condução de um trabalho efetivo de desenvolvimento motor.

Trabalhar com uma abordagem sistematizada, que apresenta uma estrutura organizacional de ensino-aprendizagem para o ensino do esporte para crianças e adolescentes é essencial para uma concepção pedagógica não esportivizada, onde se predomina a educação motora, cognitiva, psicológica, filosófica e social do individual ao invés de focarmos em destrezas motoras, talentos esportivos e processos de exclusão no que diz respeito ao trabalho da educação física na escola e fora da escola.

O planejamento de atividades torna-se imprescindível no tocante à realização do Projeto, já que um bom trabalho pressupõe um bom planejamento. A partir disso, a facilidade em atingir resultados positivos pode ser constante.

Assim, o Projeto de Extensão “Escola de Esportes: Centro de Iniciação e Pedagogia do Esporte”, tendo como norte a metodologia de Iniciação Esportiva Universal (IEU), contribui com o atendimento de crianças e adolescentes que buscam a inserção em alguma atividade esportiva, colaborando com o desenvolvimento física, motor e técnico dos indivíduos na modalidade de futsal.



## REFERÊNCIAS

GRECO, P.J. Métodos de Ensino-aprendizagem-treinamento nos jogos esportivos coetivos. In: GARCIA, E. S.; LEMOS, K. L. M. **Temas atuais VI em Educação Física e esportes**. Belo Horizonte: Saúde, 2001. p. 48-72.

GRECO, P.J.; BENDA, R.N.; RIBAS, J. Estrutura Temporal. In: **Iniciação Esportiva Universal: da aprendizagem motora ao treinamento técnico**. Minas Gerais: UFMG, 2007. p. 63-77.

GRECO, P.J.; BENDA, R.N. O Sistema de Formação e Treinamento Esportivo. In: **Iniciação Esportiva Universal: da aprendizagem motora ao treinamento técnico**. Minas Gerais: UFMG, 1998.

GRECO, P.J.; BENDA, R.N. O Sistema de Formação e Treinamento Esportivo. In: **Iniciação Esportiva Universal: da aprendizagem motora ao treinamento técnico**. Minas Gerais: UFMG, 2007. p. 27-63.

PAES, R.R. BALBINO, H.F. **Pedagogia do esporte: perspectivas e contextos**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.

VANCINI, R. L., CASTARDELI, E. C., SARRO, K. J., FACHINA, R. J. F. G., ANDRADE, M. S., & LIRA, C. A. B. A pedagogia do ensino das modalidades esportivas coletivas e individuais: um ensaio teórico. *Conexões*, 13(4), 137–154. 2015;

# CAPÍTULO 17

## O ENSINO DA COMPREENSÃO LEITORA: DIÁLOGOS FORMATIVOS COM DOCENTES DA EDUCAÇÃO INFANTIL

*Data de aceite: 04/07/2022*

*Data de submissão: 10/05/2022*

### Ângela Druzian

Professora Mestre em Educação pela  
Universidade Estadual Paulista “Júlio de  
Mesquita Filho” (UNESP- Campus Rio Claro -  
SP)  
Secretaria Municipal de Educação de Limeira  
Limeira – São Paulo  
<http://lattes.cnpq.br/7912546241200984>

### Márcia Cristina Pereira de Oliveira

Mestranda em Educação pela Universidade  
Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”  
(UNESP- Campus Rio Claro - SP)  
Secretaria Municipal de Educação de Limeira  
Limeira – São Paulo  
<http://lattes.cnpq.br/5587097579483128>

### Fernanda Oliveira Brigatto Silvano

Doutoranda em Educação Escolar pela  
Universidade Estadual Paulista “Júlio de  
Mesquita Filho” (UNESP- Campus Araraquara  
- SP)  
Secretaria Municipal de Educação de Limeira  
Limeira – São Paulo  
<http://lattes.cnpq.br/2935550102020280>

**RESUMO:** Qualificar o ensino de leitura na Educação Infantil no que tange a compreensão leitora foi o objetivo do processo formativo aqui relatado. O mesmo se desenvolveu por meio de encaminhamentos que relacionaram teoria à prática, partindo da leitura de obras literárias.

Assim, os participantes puderam ampliar a consciência de que desenvolver compreensão leitora caracteriza-se como objeto de ensino, que independe da aquisição do código. Refletiu-se também sobre a relevância dessa capacidade na formação humana, uma vez que propiciará aos sujeitos um olhar crítico da realidade, podendo compreendê-la para além da aparência.

**PALAVRAS-CHAVE:** Leitura; compreensão leitora; educação infantil.

### TEACHING READING COMPREHENSION: FORMATIVE DIALOGUES WITH KINDERGARTEN TEACHERS

**ABSTRACT:** Qualifying the teaching of reading in Kindergarten with regard to reading comprehension was the objective of the teaching course reported here. The same was developed through referrals that related theory to practice, starting from the reading of literary works. Thus, the participants were able to increase the consciousness that developing reading comprehension is characterized as a teaching object, which is independent of the acquisition of the alphabet code. It was also reflected on the relevance of this capacity in human formation, since it will provide human beings with a critical view of reality, being able to understand it beyond appearance.

**KEYWORDS:** Reading; reading comprehension; kindergarten.

## 1 | INTRODUÇÃO

Atualmente, a Secretaria Municipal de Educação de Limeira é composta por 82 escolas, nas quais são atendidos estudantes dos segmentos da educação infantil, ensino fundamental e EJA (educação de jovens e adultos). As ações dessa Secretaria estão organizadas em diferentes departamentos, um deles é o Pedagógico. Dentre as atribuições desse departamento, a principal é promover aos educadores formação continuada e fomento ao estudo.

Inicialmente, entre os anos letivos de 2013 a 2015, o processo formativo era oferecido diretamente aos docentes que participavam dos momentos de estudo e formação em horário de trabalho. Por diferentes motivos, passou-se a atender docentes fora do horário de trabalho, como convite. Tal fato acarretou uma diminuição considerável de frequência nas formações e desta forma houve a necessidade de readequar a oferta de momentos formativos para que continuassem atingindo os principais atores de todo o processo, os docentes.

Sendo os professores coordenadores, os responsáveis por esse mesmo processo nas escolas, um número significativo dos encaminhamentos formativos é dirigido a esses profissionais. Por meio dos relatos apresentados por esses e pelos documentos pedagógicos que constam em nosso Sistema de Gestão on-line<sup>1</sup>, pudemos averiguar que o trabalho com leitura destinado aos estudantes da educação infantil em nossa Rede, tem contemplado apenas uma parte dos conteúdos curriculares que esse conhecimento complexo requer.

Em relação ao assunto, Brandão (2006, p.59) destaca a negligência escolar no que se refere ao ensino da compreensão dos textos e ressalta “leitura sem compreensão, não faz sentido”. Indispensável a esse processo de ensino é o desenvolvimento da capacidade de que os sujeitos ao se encontrarem com os textos possam “ler as linhas, ler nas entrelinhas e ler para além das linhas” mobilizando processos de criar, recriar, reescrever ou produzir outros textos, como salientou Silva (1988, p.66).

Nesse contexto, enquanto equipe de formação, organizamos para o ano de 2019, diferentes encontros formativos destinados aos professores coordenadores responsáveis pela educação infantil. Primeiramente, considerando um resgate introdutório dos conteúdos e conceitos referentes à leitura<sup>2</sup>. Posteriormente, com o intuito de propiciar o aprofundamento desse assunto, organizamos três encontros formativos em grupos menores com aproximadamente sete profissionais. Neste relato, apresentamos um recorte de um dos movimentos formativos realizados nos pequenos grupos, destacando às intervenções pedagógicas que desenvolvemos para refletirmos sobre o ensino da compreensão leitora

1 Desde 2015 a Secretaria Municipal de Educação de Limeira, organiza-se através do Sistema de Gestão on-line, um dispositivo que reúne diversas informações e documentos relacionados à esfera escolar. Para outras informações acesse: [www.smelimeira.com.br](http://www.smelimeira.com.br).

2 Consideramos que essa 1ª formação de 2019 foi um resgate introdutório, pois trabalhamos com os mesmos conteúdos de reuniões realizadas no final de 2017 e ao longo de 2018. Parte dessas formações foi descrita em relato publicado nos anais do “V Encontro de Educação Matemática nos anos iniciais e IV Colóquio de Práticas Letradas” disponíveis em: [https://eemai2018.faiufscar.com/anais#](https://eemai2018.faiufscar.com/anais#/).

em salas de aula da educação infantil.

Com isso, nossa intenção foi ampliar o conhecimento técnico dos professores coordenadores sobre leitura e mobilizá-los a refletir sobre as práticas docentes desenvolvidas nas escolas a que pertencem. Assim, desenvolvemos situações que instigaram o movimento de relacionar teoria à prática, considerando também a leitura da literatura.

## **21 AÇÕES FORMATIVAS SOBRE COMPREENSÃO LEITORA: RELAÇÕES TEÓRICAS E PRÁTICAS**

Para esse movimento de estudo, nomeado Visita Formativa, solicitamos aos professores coordenadores a leitura prévia do texto “O ensino da compreensão e a formação do leitor: explorando as estratégias de leitura” de Ana Carolina Perrusi Brandão, o qual foi referência para o diálogo, juntamente com a transcrição de uma aula.

A aula transcrita apresenta um trabalho em Linguagem Verbal desenvolvido por uma professora com uma turma de 1ª Etapa (crianças de 3 a 4 anos de idade) indicando a leitura enquanto eixo de trabalho e a compreensão enquanto conteúdo geral, conforme o Currículo Municipal de Educação Infantil da SME-Limeira. Para tanto, a professora elegeu como recurso didático o livro “Este é o Lobo” de Alexandre Rampazo. Os estudantes foram instigados a realizar a leitura das imagens desse livro e por meio dessa, puderam estabelecer sentido, considerando seus repertórios. Após, a professora realizou a leitura do livro na íntegra.

Em relação a essa situação didática, chamamos a atenção dos professores coordenadores para vários aspectos. Dentre outros, destacamos a situação em que os estudantes se deparavam com os questionamentos intencionais da professora para a leitura das ilustrações do livro, quando eram mobilizados a acionarem capacidades que leitores experientes fazem uso, geralmente, sem perceberem. Isso porque, já automatizaram esses processos, ou seja, não pensam mais para realizá-los (SAVIANI, 2015, p. 290).

Na ocasião, o diálogo propositivo buscou evidenciar que tal situação é indispensável à formação do leitor. O acionamento dos conhecimentos prévios; a antecipação dos conteúdos ou propriedades dos textos; a atribuição de sentidos; a formulação e checagem de hipóteses; a localização de informações explícitas; a realização de comparações, de inferências e, de estabelecimento de relações com a realidade, entre outros procedimentos cognitivos, são conteúdos de ensino do eixo de trabalho “leitura” e necessitam ser efetivamente ensinados, pois compreender não decorre naturalmente do ato de ler.

[...] ler é construir sentido e não simplesmente agrupar letras, palavras e frases ou conhecer o significado das palavras escritas. Isso significa dizer que, já na educação infantil, quando as crianças ainda não lêem convencionalmente, é essencial estimular uma postura de busca e elaboração de significados diante dos textos que circulam na escola. (BRANDÃO, 2006, p. 60)

Nesse aspecto, o conteúdo da transcrição da aula que nos apoiamos para elucidar as relações entre teoria e prática destaca:

[...] o ensino de diferentes formas e recursos para interagir com o texto não deve ocorrer em aulas específicas para ensinar “listas de estratégias de leitura”, como se estas se tratassem de técnicas a serem definidas e exemplificadas para, mais tarde, serem devidamente aplicadas pelos alunos durante a leitura de certos textos. Ao contrário, as estratégias devem ser aprendidas em uso, em situações de leitura concretas, que, por sua vez, deveriam estar inseridas em contextos comunicativos, propostos pelo professor. (BRANDÃO, 2006, p. 69)

Outra questão, propositalmente colocada como disparadora do diálogo nos encontros formativos foi, sobre o alcance da compreensão de crianças da educação infantil frente às obras selecionadas para o trabalho pedagógico em sala de aula, pois, há casos, que mesmo após a realização de diferentes estratégias de ensino, não ocorre, por parte dos estudantes, a compreensão.

Sobre o assunto, dialogamos quanto à importância da escolha do conteúdo das narrativas selecionadas possibilitarem nova qualidade aos conhecimentos existentes e o desenvolvimento qualitativo de outros iminentes.

Ainda em relação ao conteúdo da obra selecionada para o trabalho de ensino da compreensão leitora, refletimos sobre a ideia de que o professor não deve permitir que os estudantes, quando distantes de compreender o que lhes fora lido, fiquem abandonados ao alcance que conseguirem elaborar.

Brandão (2006, p. 69-70) discorre sobre o assunto indicando que o professor deve para isso, apoiar-se em intervenções diversas, desde destacar pontos relevantes do texto lido, reler trechos complexos, fazer contextualizações que possibilitem às crianças ampliar elaborações de sentido, provocar comparações entre as diferentes suposições que apresentarem frente o texto lido, até mesmo, explicar e/ou dar informações que considerar necessárias, isto é, o ensino dispensado aos estudantes, não pode resultar em uma compreensão incoerente do texto lido.

Com isso, buscamos evidenciar:

[...] o trabalho de formação de um leitor ativo, que processa o texto e traz para o ato de leitura seus conhecimentos, experiências e esquemas prévios, deve considerar a distinção fundamental entre o que foi efetivamente escrito pelo autor e quais são as nossas expectativas, crenças e opiniões pessoais. A escola deve, portanto, viabilizar espaços para que o leitor desenvolva a capacidade de distinguir entre esses dois pólos e, conseqüentemente, confrontá-los. (BRANDÃO, 2006, p. 62)

Refletimos ainda sobre a importância das obras selecionadas serem inéditas para as crianças, uma vez que, os conteúdos referentes à compreensão leitora requerem situações didáticas que propiciem elaborações de hipóteses.

Finalizamos o movimento de estudo aqui relatado, dando ênfase na necessidade

de conceber a compreensão leitora enquanto objeto de ensino e de aprendizagem que independe do conhecimento do código e que limitar-se a isso, indica ideia parcial desse processo complexo.

Nesse sentido, a reflexão final do processo formativo aqui descrito foi sobre o alcance da compreensão leitora para além dos textos, uma vez que propicia a capacidade de olhar a realidade e enxergar o que subjaz sua aparência. Portanto, subjugar a necessidade desse trabalho didático na educação infantil é desconsiderar as implicações disso para a educação escolar, mas principalmente, para a formação humana.

### 3 | DISCUSSÕES

A leitura é conteúdo fundamental da escola elementar, afirma Saviani (2000, p.288). Assim, ler é condição à progressão e ao aprofundamento no ensino escolar. Para além, quando a escola propicia um efetivo ensino da leitura, cumpre seu papel de ambiente privilegiado, pois transmite os conhecimentos historicamente acumulados e contribui para a formação humana, possibilitando que a imagem subjetiva que o indivíduo tem da realidade objetiva seja cada vez mais fidedigna, identificando barbáries por vezes veladas, viabilizando intervenções na realidade circundante enquanto cidadão crítico que objetiva transformá-la em contextos sociais menos injustos. A tese de doutoramento do professor Dr. Ângelo Antônio Abrantes traz reflexões sobre como a escola, através do uso de recursos literários, promove o desenvolvimento do pensamento, em suas palavras:

A produção literária na forma do livro infantil, mesmo com a mediação do adulto que a ativa pela leitura, é importante elemento da realidade com o qual as crianças devem se relacionar. Principalmente se considerarmos que a produção literária na forma do livro infantil se tornou realidade, portanto força ativa real, guardando a peculiaridade de constituir-se, por sua forma e conteúdo, como “representante” de situações e problemas concretos da realidade social que foram transformados pela imaginação. (ABRANTES, 2011, p.46)

Nesse cenário a compreensão leitora torna-se objeto de estudo e reflexão essencial no processo de formação docente. Dessa forma, tais capacidades são entendidas enquanto objeto a ser ensinado aos estudantes, demandam o enfrentamento dos desafios inerentes à temática, dentre outros, os apresentados neste trabalho: leitura restrita a questões de decodificação; leitura entendida somente como meio para o desenvolvimento de temáticas; o ensino da compreensão leitora e as especificidades didáticas desse ao público da educação infantil.

Entretanto, o processo formativo aqui relatado nos permitiu refletir sobre os desafios enumerados e concluir que a superação dos mesmos dar-se-ia através da continuidade de ações como essas, que conciliam teoria e prática em busca de ressignificar a educação escolar.

## REFERÊNCIAS

ABRANTES, Angelo Antonio. **A educação escolar e a promoção do desenvolvimento do pensamento: a mediação da literatura infantil**. 2011. 248f. 2011. Tese de Doutorado. Tese (Doutorado em Educação)-Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas-SP.

BRANDÃO, A. C. P. **O ensino da compreensão e a formação do leitor: explorando as estratégias de leitura**. In: BARBOSA, Maria Lúcia Ferreira de Figueiredo (Org). *Práticas de leitura no ensino fundamental*. Belo Horizonte: Autêntica 2006.

LIMEIRA. **Currículo da Rede Municipal**. Limeira: Secretaria Municipal de Educação, 2019.

SAVIANI, D. **Sobre a Natureza e Especificidade da Educação**. In: *Geminal: Marxismo e Educação em Debate*, Salvador, v.7, n.1, p.286-293, jun. 2015 <https://portalseer.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/13575/9519>, acesso em: 01.2020.

SILVA, E. T. da. **A Leitura no Contexto Escolar**. In: *Série Ideias* n.5, São Paulo: FDE, 1988 pp.63-70. Disponível em: [http://www.crmariocovas.sp.gov.br/lei\\_a.php?t=007](http://www.crmariocovas.sp.gov.br/lei_a.php?t=007), acesso em: 07.2019.

RAMPAZO, A. **Este é o Lobo**. Editora DCL, 2016.

## RECICLAGEM EM CRICIÚMA-SC: UMA VISÃO CRÍTICA PARA A EDUCAÇÃO AMBIENTAL

*Data de aceite: 04/07/2022*

**Elen Gomes Pereira**

Criciúma-SC

<http://lattes.cnpq.br/0425061983227360>

**RESUMO:** O presente trabalho aborda o tema da reciclagem, a qual pode ser definida como a transformação de objetos materiais em novos produtos para o consumo. O objetivo foi proporcionar uma visão crítica para a educação ambiental, principalmente acerca da preservação do meio ambiente e tendo como base o contexto local/regional de Criciúma-SC. A tipologia do estudo desenvolvido foi a prática real, onde foram feitas observações da realidade através da visitação da cooperativa de catadores de materiais recicláveis de Criciúma (CTMAR). Observou-se que o material reciclado chega diariamente no local em um caminhão terceirizado pela prefeitura de Criciúma-sc. Com isso, pode-se concluir que não existe só a necessidade da boa vontade da população em realizar a separação do seu “lixo” doméstico, mas há outros fatores relacionados à logística do processo que precisam melhorar.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação ambiental; Reciclagem; Criciúma.

### RECYCLING IN CRICIÚMA-SC: A CRITICAL VIEW FOR ENVIRONMENTAL EDUCATION

**ABSTRACT:** The present work addresses the topic of recycling, which can be defined

as the transformation of material objects into new products for consumption. The objective was to provide a critical view for environmental education, mainly about the preservation of the environment and based on the local/regional context of Criciúma-SC. The typology of the study developed was the real practice, where observations of reality were made through the visitation of the cooperative of collectors of recyclable materials of Criciúma (CTMAR). It was observed that the recycled material arrives daily at the site in a truck outsourced by the city of Criciúma-sc. With this, it can be concluded that there is not only the need for the goodwill of the population to carry out the separation of their domestic “garbage”, but there are other factors related to the logistics of the process that need to be improved.

**KEYWORDS:** Environmental Education; Recycling, Criciúma.

### INTRODUÇÃO

A reciclagem é “o termo genericamente utilizado para designar o reaproveitamento de materiais beneficiados como matéria-prima para um novo produto” (ACREPOM, 2009). O presente trabalho aborda o tema da reciclagem, a qual pode ser definida como a transformação de objetos materiais em novos produtos para o consumo. O objetivo foi proporcionar uma visão crítica para a Educação Ambiental, principalmente acerca da preservação do meio ambiente e tendo como base o contexto local/regional de Criciúma-SC. Conforme estabelece



as Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental:

[...] o atributo 'ambiental' na tradição da Educação Ambiental brasileira e latino-americana não é empregado para especificar um tipo de educação, mas se constitui em elemento estruturante que demarca um campo político de valores e práticas, mobilizando atores sociais comprometidos com a prática político-pedagógica transformadora e emancipatória capaz de promover a ética e a cidadania ambiental; O reconhecimento do papel transformador e emancipatório da Educação Ambiental torna-se cada vez mais visível diante do atual contexto nacional e mundial em que a preocupação com as mudanças climáticas, a degradação da natureza, a redução da biodiversidade, os riscos socioambientais locais e globais, as necessidades planetárias, evidencia-se na prática social. (BRASIL, 2012, p. 1).

Por muito tempo os resíduos sólidos domiciliares, que eram produzidos em Criciúma, eram jogados de maneira ilegal em terrenos espalhados pela cidade. Atualmente, conforme Rosso *et al.* (2012), um aterro sanitário licenciado e administrado pela empresa RAC Saneamento LTDA recebe o lixo de Criciúma, além de também fazer serviços para empresas privadas do Rio Grande do Sul. Portanto, nos dias atuais, o resíduo de lixo da cidade de Criciúma segue para o aterro sanitário RAC localizado em Içara-SC.

Em se tratando da reciclagem, a responsabilidade pela coleta seletiva em Criciúma é a FAMCRI (Fundação do Meio Ambiente de Criciúma), onde há a seleção do material para posterior reciclagem pela Cooperativa de Catadores de Materiais Recicláveis de Criciúma (CTMAR) e pela Associação Criciumense de Catadores (ACRICA).

Essas cooperativas recolhem, separam e armazenam para posterior venda dos materiais recicláveis. Para isto, há a necessidade de que os cidadãos realizem a separação correta do “lixo” doméstico e que este siga de forma adequada para as cooperativas realizarem seu trabalho. É nesse contexto, que a presente pesquisa relata como ocorre o processo de reciclagem em uma cooperativa de Criciúma-SC.

## **METODOLOGIA (OU MATERIAIS E MÉTODOS)**

A tipologia do estudo desenvolvido foi a prática real, onde foram feitas observações da realidade através de visitação da cooperativa de reciclagem denominada CTMAR no município de Criciúma no Estado de Santa Catarina. Antes da aplicação, foram expostos à responsável pela CTMAR os objetivos da pesquisa, assim como, foram assegurados o seu anonimato.

### **Definição da instituição a ser visitada, pessoas a contatar, data da visita**

Após entrar em contato com um funcionário da Fundação do Meio Ambiente de Criciúma (FAMCRI), o mesmo indicou pela visita à cooperativa CTMAR e solicitou entrar em contato com a coordenadora dos trabalhadores. Em seguida realizou-se o primeiro contato com a CTMAR no qual a data da visita foi agendada para 05/11/2016 a partir das 8h.

## Definição dos aspectos a serem observados na visita

Observar como e se é feita a reciclagem de materiais de difícil separação, como por exemplo, a caixa de leite (que contém papel por fora e metal por dentro) e materiais feitos de isopor. Investigar como o serviço de reciclagem pode beneficiar não só o meio ambiente, como também gerar renda para os trabalhadores na cooperativa. Analisar como o material reciclado está sendo levado até a cooperativa e os obstáculos para esse processo. Verificar o destino do material separado para a reciclagem e como isso poderá contribuir na geração de renda.

## Elaboração dos itens das entrevistas e das planilhas de registro de dados

A forma mais fácil para atingir os objetivos deste trabalho foi a investigação *in loco* sem aplicação de questionário em papel para ser preenchido pelos trabalhadores da cooperativa, visto que possuem baixos níveis de escolarização e enormes dificuldades na linguagem escrita. Portanto, questionou-se verbalmente à responsável pela coordenação dos trabalhadores alguns pontos acerca da reciclagem realizada por eles, para que todos os envolvidos com a cooperativa tivessem ‘voz’, mesmo não possuindo o domínio da escrita e leitura. O registro dos dados foi realizado através de filmagens, fotos e anotações. Com isso, fez-se um breve mapeamento/diagnóstico da realidade da sociedade o qual será exposto em forma de relato. Nesse relato, utilizou o modelo *Framework* AEIOU para o diagnóstico do local visitado.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

**A (Atividades) - Que ações ocorrem para que as pessoas realizem suas tarefas? Quais os serviços identificados no contexto?** O serviço executado na CTMAR é a separação de materiais denominados reciclados (e não “lixo”) para posterior venda por parte da cooperativa e reciclagem por parte de quem compra os materiais. Neste local trabalham cerca de 20 pessoas que separam manualmente o material a ser reciclado. Esse material chega diariamente no local em um caminhão terceirizado pela prefeitura de Criciúma-SC.

**E (Espaço) - Descrição do local onde ocorrem as ações.** O espaço é um galpão onde se encontra uma esteira para facilitar a separação do reciclado. No galpão também há tambores contendo os materiais já separados pelos trabalhadores, conforme Figura 1.



Figura 1 - Galpão na CTMAR contendo os materiais para reciclagem armazenados em tambores.

**I (Interações) - Entre pessoas e entre as pessoas e os objetos. Que mensagens estão sendo comunicadas?** No dia da visita os trabalhadores não estavam lá, pois era sábado (05/11/2016). Por isso, a conversa foi realizada apenas com a coordenadora, a qual é responsável pela contratação dos funcionários. A mesma afirma que há uma busca muito grande da população para trabalhar com ela, mas que não pode contratar porque já há funcionários suficientes para a demanda do local.

**O (Objetos) - Descrição dos objetos no local de observação.** O local possui um telefone fixo e foi através dele que houve o agendamento da visita com a coordenadora para o dia 05/11/16 pela manhã. Segundo ela, o material que mais aparece na cooperativa é o papel, seguido do plástico e demais (vidro, metal, etc.). Dentre os papéis, o que mais chama atenção é a quantidade de livros descartados pela população. A coordenadora relata que se tivesse uma máquina (que é cara) capaz de triturar qualquer tipo de plástico, ela poderia vender um pote que sem estar triturado ela vende por R\$0,40 e quando triturado ela poderia vender por R\$4,00 para a indústria fazer a reciclagem. Além disso, a coordenadora relatou que caixas de leite (que contém papel por fora e metal por dentro) e materiais feitos de isopor podem também ser reciclados caso estes sejam limpos adequadamente.

**U (Usuários) - Pessoas observadas: Quem são? Quais seus valores e preconceitos?** Foi questionado à coordenadora se ela não havia encontrado algum livro de química, e a mesma se espantou informando que um outro menino havia ido lá e perguntou se não tinha livro de química. A coordenadora relata que o mesmo informou ter o conhecimento de que lá seria um local onde poderia haver livros de química, os quais ele estava precisando. Segundo a coordenadora, os funcionários possuem pouca ou nenhuma alfabetização e sobrevivem por conta da reciclagem recebendo em torno de mil reais por

mês. Ela conta que há muitos que são usuários de drogas. A mesma relata que houve uma fase em que o caminhão não levava o material para os trabalhadores separarem, ficando cerca de 2 meses parados sem gerar renda para suas famílias. Em vista dessa situação, a coordenadora foi até à Câmara dos Vereadores e conseguiu com que contratassem uma nova empresa de caminhão. Porém, segundo ela, do jeito que está será difícil continuarem, pois o que a prefeitura repassa para a empresa do caminhão não cobre os custos do diesel e o pagamento aos trabalhadores do caminhão.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O intuito desta pesquisa foi propiciar uma reflexão sobre a prática de reciclagem em Criciúma-SC, mais especificamente na cooperativa CTMAR. Para o registro das observações da visita de campo utilizou-se o método etnográfico denominado *Framework AEIOU*, o qual possibilitou uma melhor análise das observações.

Pode-se perceber que apesar da grande procura por trabalho na CTMAR, foi evidenciada uma dificuldade do material reciclado chegar até esse local. Talvez, se todo o material reciclado chegasse até lá, mais trabalhadores poderiam estar empregados e gerar renda para suas famílias.

Portanto, notou-se que não existe só a necessidade da boa vontade da população em realizar a separação do seu “lixo” doméstico, mas há outros fatores relacionados à logística do processo que precisam melhorar para a efetiva preservação ambiental por meio da reciclagem.

Além disso, puderam ser observados vários tambores cheios de livros, tendo sido contabilizados no mínimo 10 tambores. A partir dessa observação, vislumbra-se uma oportunidade de estabelecimento de colaboração com Universidades e/ou Escolas de Educação Básica para, por exemplo, ser criada uma biblioteca pública contendo todos aqueles livros que a própria sociedade descartou.

## REFERÊNCIAS

ACREPOM. O que é Reciclagem ?. 2009. Disponível em: <[http://acrepom.com.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=48&Itemid=55](http://acrepom.com.br/index.php?option=com_content&view=article&id=48&Itemid=55)>. Acesso em: 02 nov. 2021.

BRASIL. Resolução nº 2, de 15 de Junho de 2012. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rcp002\\_12.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rcp002_12.pdf)>. Acesso em: 02 nov. 2021.

*Framework AEIOU*. Disponível em: <<https://openpracticelibrary.com/practice/aeiou-observation-framework/>>. Acesso em: 02 nov. 2021.

ROSSO, P. R.; RAMOS, A. P.; FELIZARDO, D. P. **Coleta seletiva em edifícios residenciais no município de Criciúma, SC**: Análise da infraestrutura e proposições. 1º Simpósio de Integração Científica e Tecnológica do Sul Catarinense - SICT-SUL. Rev. Técnico Científica (IFSC), v. 3, n. 1, 2012.

## LINHAS EM MOVIMENTO: CONSTRUINDO OLHARES PARA A ARTE TÊXTIL

*Data de aceite: 04/07/2022*

### **Maitê Oltramari Bavaresco**

Graduada pelo curso de Licenciatura em Artes Visuais da Universidade de Passo Fundo – UPF, professora de artes da Educação Básica na rede pública

**RESUMO:** Rica em significados de expressão, seja cultural, artística ou até mesmo utilitária, a tecelagem vem em contraponto ao contexto tecnológico pelo qual somos bombardeados. Enquanto esta era se mostra extremamente visual, um vão se forma na escassez de sensações táteis. Este estudo procurou compreender de que modo a arte na dimensão têxtil pode contribuir com a necessidade artística expressiva de alunos do sétimo ano do Ensino Fundamental, na escola pública. Foi desenvolvido na Escola Municipal de Ensino Fundamental Irmão Jerônimo, da cidade de Veranópolis, RS, por meio de atividades voltadas para o ato de tecer, de maneira que os participantes pudessem refletir sobre as formas estéticas e literárias dos fios, originando suas próprias peças.

**PALAVRAS-CHAVE:** Arte, Tecelagem, Educação, Artes têxteis.

### **INTRODUÇÃO**

Notando a necessidade educacional de oportunizar atividades artísticas na educação escolar, que visem a expressividade dos alunos, mantendo contato com linguagens da

arte menos trabalhadas, elencou-se a seguinte temática para o projeto: “Linhas em movimento: construindo olhares para a arte têxtil”.

Sugeriu-se o uso da tecelagem para observar de que modo a arte, na dimensão têxtil, pode contribuir com a necessidade artística e expressiva, experimentando as formas estéticas e a ligação literária que carrega em sua história. Uma prática educativa do fazer artístico com olhar sensível na escola. Apoiando-se na literatura como linguagem conhecida da realidade dos alunos, a leitura pelo “outro lado da trama” foi construída e fruída, observando a interação da educação motora e estética proporcionadas.

Mesmo a tecelagem e a tapeçaria sendo algumas das mais antigas formas de linguagem, passadas de geração em geração, em diferentes localidades pelo mundo, o apanhado histórico e artístico desta, passa por vezes a ser deixado de lado como linguagem da arte, devido ao fato de que por muito tempo, foi considerada como uma arte menor. É um objeto de estudo ainda pouco explorado no âmbito educacional, uma prática que envolve estética, motricidade e catarse.

No contato com a realidade da escola, foi observada a necessidade de desenvolver atividades desprendidas de superfícies bidimensionais. Desse modo propôs-se, por meio de projeto escolar, na disciplina de artes, uma possibilidade da arte têxtil na educação pública, utilizando conteúdos e atividades

que permitissem apurar a visão do sensível, mediada pelas tramas, permitindo uma vivência estética, desconectada da beleza como requisito e voltada para as sensações e movimentações dos fios.

## REFERENCIAL TEÓRICO

Encontrado nos bordados, costuras, tricôs, crochês ou na tecelagem, o entrelaçamento de fios é base para tudo que nosso imaginário estiver disposto a executar. Ainda hoje, no âmbito brasileiro poucos estudos apontam acerca desta arte, mas práticas e pesquisas artísticas ou acadêmicas têm sido uma esperança.

Compreendendo toda e qualquer imagem como um texto visual, passível de leitura, por mais necessário que se faça o domínio das técnicas para sua produção (como no caso da tapeçaria: urdume/urdidura e trama), é indispensável se ter em mente a experiência como um processo sensitivo.

Cada tecido é detentor de expressões formais e simbólicas, estão presentes particularidades do seu criador, o suor das mãos percorrendo os fios, a escolha das cores, texturas, formatos, até os improvisos e substituições que se apresentaram no caminho. Mas tecer é também um vislumbre de influências externas, Secco (2017, p. 22) confirma isto quando diz que “[...] verá nascer diante de seus olhos uma imagem muito diferente da imaginada e que talvez, também precisará ser interpretada para sua aceitação ou rejeição.”.

A importância de se ter então, uma leitura pós criação, é um ponto valioso. Nesta podemos entender o processo, aceitar o resultado como sendo uma expressão particular, de algo muitas vezes implícito ou inconsciente.

Falar sem palavras. Falar a si mesmo, ao outro. Arte, linguagem não verbal de força estranha que ousa, se aventura a tocar assuntos que podem ser muitos, vários, infinitos, do mundo das coisas e das gentes. [...] Tecer é por si mesmo um ato sensorial. A tapeçaria, por mais que exista um projeto anterior, é feita, criada ou construída no ato de tecer, que articula devaneios poéticos carregados de imagens retiradas das possibilidades e impossibilidades oferecidas pelo material, além das alternativas técnicas na criação de jogos visuais. (TINOCO, 2005, p. 2-7)

A tecelagem com movimento, por não usar pente, foi a técnica escolhida neste projeto, os contornos irregulares moldam-se de acordo com a vontade do tecelão. Os materiais se mesclam e formam contrastes palpáveis, uma prosa visual, sensorial e imaginativa. Está nessa gama rica de sensações, um dos principais sentidos da tecelagem: despertar para si, deixando-se sentir pela arte, da mesma forma que sente a ela.

Encontramos tessituras nas mais diversas culturas, mulheres tecendo são relatadas desde 2220 a.C., mas há evidência de têxteis datados em mais de 24 mil anos. Mitos e histórias tomam posse da significação do fio, podendo ser encontrado mesmo numa das maiores metáforas existenciais, a metáfora da criação “na qual o próprio Cosmos seria,

primordialmente, concebido como um tecido em forma de rede infinita, onde tudo estaria interconectado através de uma tessitura invisível” (SECCO, 2017, p. 10).

Toda a criação parte de dar sentido a algo, daí surgem os personagens dotados de poderes, em que o fio tem uma conexão direta, responsável pela vida. Podemos citar as histórias de Aracne, Penélope, As Parcas, Rumpelstiltskin e tantos outros. No cenário brasileiro, chama atenção o conto “A moça Tecelã” de Marina Colasanti, uma história linda que narra a figura feminina como uma sonhadora, tecendo seus dias.

O tear, com fusos e rocas, sempre permeia histórias da infância, prendendo as lembranças a um tempo de esperança, cheio de devaneios. Mas num exercício de “trazer” à realidade moderna, ainda assim encontraremos a mesma simbologia, na rede de conexões da era digital. Secco (2017, p. 90) reitera a internet, ou os diversos suportes de comunicação disponíveis, como produtores de uma teia sobre nosso cotidiano, o que comprovaria a essência arquetípica da repetição cíclica, fundamentando uma “religação com o outro e com o mundo”.

A base da tecelagem está na trama, que pode ser feita em tear manual ou mecânico, consistindo no cruzamento de duas estruturas de fios. São encontrados fios das mais diversas origens: juta, algodão, coco, bananeira, linho, lã, couro, seda, vidro, ouro, prata, cobre, alumínio, petróleo, entre outros, abrangendo fibras vegetais, animais, químicas e sintéticas. Pode ter função utilitária, decorativa e artística, muitas vezes também como cópia próxima de pinturas.

No Brasil, a tecelagem ganhou maior destaque com os padres jesuítas, uma vez que chegaram da Europa já detendo o aprendizado das técnicas do tecer, adquiridas nos mosteiros. Durante o período colonial, o Brasil enfrentou dificuldades para entrar no mercado têxtil pois, Portugal e Inglaterra tinha um acordo comercial, chamado de Tratado de Methuen (também conhecido como Tratado de Panos e Vinhos), que durou de 1703 a 1836, no qual Portugal abria sua economia aos produtos britânicos enquanto a Inglaterra importava os vinhos portugueses (SECCO, 2017; LIVEIRA, 2008; BATISTA, 2014).

Com o alvará de Dona Maria I em 1785, onde as indústrias só poderiam produzir roupas para escravos e sacos de embalagens, houve um declínio na produção. O alvará foi revogado em 1808 por Dom João VI e fez com que então os produtos manufaturados ingleses chegassem ao Brasil (que era colônia portuguesa), porém possuindo alto custo, tornando-se viável somente à população com maior poder aquisitivo. Devido a esses fatos, a indústria têxtil no país teve um retardo em seu desenvolvimento (SECCO, 2017; LIVEIRA, 2008; BATISTA, 2014).

Já durante o movimento modernista, a percepção dessa arte menor foi alterada, lançando um olhar atento à cultura e quebrando com o regramento técnico acadêmico. Destacam-se Regina Graz [1897-1973], Genaro de Carvalho [1926-1971], Jacques Douchez [1921-2012], Norberto Nicola [1930-2007], Maria Thereza Camargo [1928], Roberto Burle Marx [1909- 1994], entre outros. A tapeçaria, por incentivo da escola de

Bauhaus, se desenvolveu bastante após 1900 (SECCO, 2017).

Uma evolução da técnica também foi nítida nas civilizações andinas, como por exemplo, os povos incas com a precisão e firmeza, utilizando diversas variações de fios. Cáurio (1985, p. 16) confirma que os incas “[...] em elevado grau de elaboração cultural, [...] primaram pelo requinte de sua tecelagem. No império incaico a tapeçaria havia atingido níveis inigualáveis de perfeição e fineza de feitura, abordando uma extensa variedade de fios e fibras.” e essa tradição, perpetua até os dias de hoje em diversos cenários pelo Chile, Bolívia e Peru.

Interações se firmam ao longo dos tempos, tendo em um simples objeto como o fio, valor de vida, de tempo, de finitude ou de conexão perpétua. Metáforas que se repetem e enchem de sentido a experiência de poder usar deste elemento, como criador de uma produção, de uma história própria.

A estética das obras de Hilda Sandtner, especialmente das peças encontradas em seu livro “Tecelagem e Tapeçaria” (1979), que traz a técnica de tecelagem com movimento, usada na prática deste projeto, se encontram com os pensamentos de Arthur Danto, em prol de uma visão mais significativa acerca do que é considerado belo e quais os elementos que induzem essa percepção.

A beleza e o gosto sempre estiveram ligados com a arte, muitas vezes sendo referência para a experiência estética, “Danto afirma a universalidade da beleza, concordando com a tese kantiana da beleza como sendo subjetiva, porém universal.” (DANTO, 2006<sup>a</sup>, p. 32-3 apud COSTA, 2018, p. 258), sugerindo que se a arte não estiver ligada com a beleza não estará, portanto, ligada com a estética.

Deve-se ter cuidado, para que uma das características que, todavia não é e nem nunca foi obrigatória, seja usada como definição e critério avaliador. Costa quando escreve sobre os pensamentos do filósofo, confirma a concepção de Secco (2017), sobre o fazer artístico da tecelagem:

Uma imagem pode incorporar uma ideia inteira, e ao fazê-lo torná-la mais completa e complexa que a própria ideia. “Uma obra de arte é um significado incorporado, e o significado é tão intrinsecamente relacionado ao objeto material quanto a alma é ao corpo”. (DANTO, 2013, p. 66-125 apud COSTA, 2018, p. 261)

Quando a beleza se torna o foco da apreciação, pode-se pecar deixando para trás o “verdadeiro significado” da elaboração, e as demais essências visuais, táteis, auditivas, etc. A arte tem essa capacidade de abranger diversas formas de conexão para com os apreciadores

[...] portanto, a beleza interna, para ser parte da obra de arte, deve estar incorporada em seu significado. [...] Já a beleza externa [...] quando não intencional, pode atrapalhar a experiência com a obra ao desviar a atenção de sua incorporação para a afetação natural da sensibilidade. (COSTA, 2018, p. 261).



O que é possível sintetizar sobre Danto é que, se tratando de estética em filosofia da arte, crê que as obras são em maioria feitas para o significado e não para a experiência estética (COSTA, 2018). Neste sentido, a proposta pedagógica desenvolvida com foco na linguagem da tecelagem, tem como premissa o desprendimento da beleza como obrigatoriedade estética, fundamentando na arte moderna, uma expressão mais livre e voltada ao fazer.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Dando introdução à tapeçaria, esquematizou-se um breve resumo histórico da arte, apresentando os povos precursores, a evolução das tramas (como por exemplo, na região andina), assim como os principais nomes de artistas tecelões. Conheceu-se então os tipos de fibras: animais, artificiais, sintéticas, vegetais e as consideradas novas fibras (borracha, madeira, couro, plástico e papel).

Após esse processo, realizaram-se as produções têxteis em sala de aula, partindo de um suporte de papelão reutilizado e fios diversos, experimentando a tecelagem na prática e oportunizando o desenvolvimento de cada aluno, suas evoluções e os ganhos estético-sensoriais. Estas produções foram socializadas em um momento de apreciação, o aluno chamado apresentava a peça iniciando pelo nome que tinha escolhido para ela, depois os materiais usados e também suas percepções pessoais acerca da experiência.

Para esse relato foram selecionadas 9 peças, de forma aleatória, identificando cada aluno por um nome de tecido. No total, produziram-se 46 tapeçarias, sendo 24 referentes à turma 7º ano A, e 22 à turma 7º ano B. A seguir podemos ver o resultado das produções com breve descrição, a paciência e a calma foram necessárias, sentidas e externadas pelos alunos durante o processo.



Imagem 01 – Jasmin

Fonte: fotografia pertencente ao acervo particular, 2021

A aluna Organza falou sobre sua peça de nome “Jasmin”, feita com lãs nas cores rosa e bordo (Imagem 01). Os próprios colegas questionaram o porquê do nome, mas ela alegou que não sabia explicar, porém uma colega lembrou muito das flores, sua delicadeza e as cores.



Imagem 02 – Raio de Sol

Fonte: fotografia pertencente ao acervo particular, 2021

Feito de forma monocromática, com fio sintético, “Raio de Sol” (Imagem 02) do aluno Gabardine surpreendeu a todos, pois quando retirou-a do suporte de papelão notou alguns fios soltos, que criaram um efeito bem simbólico na parte de baixo.

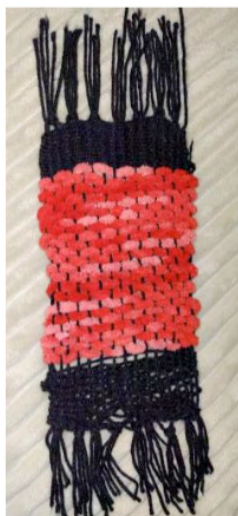


Imagem 03 – Impaciência

Fonte: fotografia pertencente ao acervo particular, 2021

“Impaciência” foi o título escolhido pelo aluno Cetim, que utilizou um fio de lã com efeito degrade (do rosa ao laranja) e lã preta em seu trabalho (Imagem 03). Ao olhá-la, a turma notou o aspecto de artes africanas, suas vestimentas e cores, também associando com lava de vulcão. Segundo Cetim, o nome reflete a necessidade de manter a calma ao tecer, pois teve muita dificuldade de concluir o processo sem se dispersar.



Imagem 04 – Mimi

Fonte: fotografia pertencente ao acervo particular, 2021

A expressão carinhosa “Mimi” foi escolhida para título da peça. Com lã azul escuro, tanto para a trama, quanto para a urdidura, Malha a construiu (Imagem 04). Na observação, uma aluna demonstrou sentir vontade de abraçar a peça, por ser muito fofa, o que remete à questão em Danto trata a arte com capacidade de abranger diversas formas de conexão para com os apreciadores (DANTO, 2006<sup>a</sup>, apud COSTA, 2018).

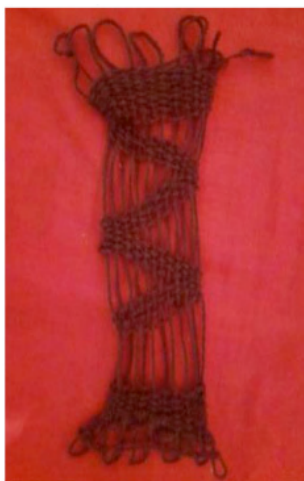


Imagem 05 – WM

Fonte: fotografia pertencente ao acervo particular, 2021

O aluno seguinte, tentou durante as aulas exercitar diversos pontos, no resultado optou por partes vazadas (Imagem 05). Microfibra deu-lhe o nome de “WM”, feito com lã de tom terroso trouxe aos colegas a sensação de movimento e natureza.

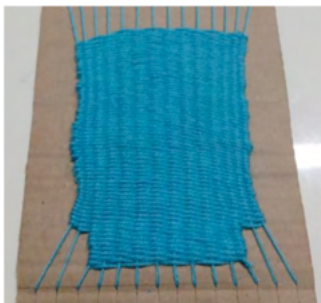


Imagem 06 – Peça do aluno Córdoba

Fonte: fotografia pertencente ao acervo particular, 2021

O aluno Córdoba utilizou um efeito com fios de cores azuis, a construção desta peça foi muito bem feita, com uma trama regular, os colegas disseram que lembra a um cachecol, ou uma manta. No registro (Imagem 06), ela está ainda no suporte.



Imagem 07 – Peça do aluno Cashmere

Fonte: fotografia pertencente ao acervo particular, 2021

Também usando fios de lã azuis, Cashmere fez sua peça (Imagem 07). As tonalidades azuladas foram frequentes nas produções, o que nos leva a refletir o fato que “Cada elemento gráfico é interpretado e lido como se fossem metáforas. As cores falam, bem como as formas, a harmonia, as linhas, cada parte e o todo.” (OKASAKI; KANAMARU, 2018, p.15).

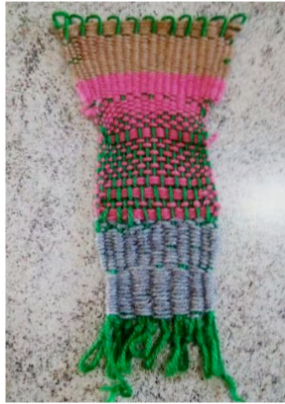


Imagem 08 – Arte é vida!

Fonte: fotografia pertencente ao acervo particular, 2021

A tapeçaria da aluna Crepe contou com um urdume de lã verde, e a trama passando pelo bege, rosa e cinza (Imagem 08). Ela relatou ter adorado a experiência e escolheu como nome para seu trabalho “Arte é vida!”.



Imagem 09 – Yena

Fonte: fotografia pertencente ao acervo particular, 2021

Flanela formou em sua peça a inicial de seu nome, fazendo uma analogia também ao título escolhido: “Yena”. A urdidura e parte da trama são compostas por uma lã mesclada, todas as cores permeiam os tons terrosos, quentes e neutros (com marrons, vermelhos e cinzas). Pode-se notar a dedicação com os pontos firmes e preenchimento da tapeçaria.

As produções revelaram a interação da arte como catarse no processo da sua construção. O meio tátil da tecelagem relacionou os pontos em uma sequência de “por cima, por baixo, por cima, por baixo” que resgatou memórias dos alunos, revelando gostos e ideias de belo.

Para Martins (1994, p. 95) “A linguagem verbal e visual travam diálogos intensos e imemoriais entre si e provocam outros textos entre seus autores e leitores.”, confirmando também as reflexões de Secco, que a arte têxtil possibilita “[...] compreensão e interpretação de expressões formais e simbólicas, materializadas através da linguagem visual em imagens” (SECCO, 2017, p. 13).

Essa interação teve grande importância “[...] pelas possibilidades cada vez maiores de diferentes linguagens iluminarem-se mutuamente, amplificando seus meios expressivos e suas leituras.” (MARTINS, 1994, p. 95), ligando-se aos dizeres de Danto, sobre interpretação do todo influenciada pelo individual.

Com o ato de verbalização da estética, teve-se uma visão rica acerca do sentido de cada escolha, do caminho que cada fio tomou. Além disto, os próprios alunos foram levados a um espectro de autoconhecimento de suas direções e de respeito pela dos colegas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta supriu o objetivo de que os alunos conhecessem alguns dos artistas que desenvolveram essa prática durante as carreiras (Em especial Hilda Sandtner, com a tecelagem em movimento, e os povos andinos, expoentes dessa arte), observando a importância desse contato para o crescimento técnico e pessoal. Assim, somando para a formação dos participantes, no aspecto estético das formas e texturas, artístico cultural da aprendizagem histórica e filosófico em conhecimento dos conceitos que os rodeiam.

Ao longo do processo, permitiu-se refletir acerca da prática educativa em arte por meio do tecer. Mapeando o ambiente de interação para oportunizar a expressão dos alunos, pelo autoconhecimento e troca de vivências individuais e coletivas. Uma interação sensível e não julgadora, a fim de ressaltar a conexão que a tecelagem é capaz de criar, através dos fios, suas cores e texturas.

Durante o percurso, os participantes foram desafiados a entrar no universo dos fios, construindo suas próprias peças. O planejamento envolvendo o estudo do tecer livre, com movimento (com sentido de observar a quem conta ou lê uma história) e guiados pela base das obras de artistas, que utilizaram essa arte como meio de interação e expressão, contribuiu para o campo da arte com os trabalhos desenvolvidos pelos participantes. Tornou-se possível observar a importância da leitura de imagens, por meio da tecelagem com movimento, vertente das artes não abordada com frequência.

Entendeu-se a arte como um percurso histórico, a ser vivenciado em suas diversas expressividades, dando independência para uma possibilidade de educação escolar prontamente realizada pelos alunos. A oportunidade do projeto permitiu compreender, por meio da arte têxtil, parte significativa do universo dos alunos. Fortes conexões surgiram e fluíram para todo o grupo, interligando a comunicação verbal, literária e artística.

## REFERÊNCIAS

BATISTA, F. A. **Os tratados de Methuen de 1703: guerra, portos, panos e vinhos.** 2014. 127 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Economia Política Internacional, Instituto de Economia, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014. Disponível em: <[http://www.ie.ufrj.br/images/posgraduacao/pepi/dissertacoes/Dissertacao\\_Felipe\\_Alvarenga.pdf](http://www.ie.ufrj.br/images/posgraduacao/pepi/dissertacoes/Dissertacao_Felipe_Alvarenga.pdf)>. Acesso em: 28 mar. 2021.

CÁURIO, R. **Artêxtil no Brasil: viagem ao mundo da tapeçaria.** Rio de Janeiro: FUNARTE, 1985.

COSTA, R. ARTHUR DANTO E A EXPERIÊNCIA ESTÉTICA. **Kriterion: Revista de Filosofia**, [s.l.], v. 59, n. 139, p.255-269, jan. 2018. FapUNIFESP (SciELO). [http://dx.doi.org/10.1590/0100-512x2017n13913rc.lipe\\_Alvarenga.pdf](http://dx.doi.org/10.1590/0100-512x2017n13913rc.lipe_Alvarenga.pdf)>. Acesso em: 28 mar. 2021.

LIVEIRA, C. B. **As relações comerciais entre Brasil e Inglaterra no início do século XIX.** In: II COLÓQUIO INTERNACIONAL SOBRE O COMÉRCIO E A CIDADE: UMA RELAÇÃO DE ORIGEM, 2008, São Paulo. Disponível em: <[http://www.labcom.fau.usp.br/wpcontent/uploads/2015/05/2\\_cincci/1009%20Bortolotti.pdf](http://www.labcom.fau.usp.br/wpcontent/uploads/2015/05/2_cincci/1009%20Bortolotti.pdf)>. Acesso em: 10 abr. 2021.

MARTINS, M. H. **O que é leitura?** 19. ed., São Paulo: Brasiliense, 1994. OKASAKI, A.; KANAMARU, A. T. Ensino da arte e desenvolvimento da leitura visual: uso da estamparia têxtil no ensino médio. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 44, p.1-23, 2018. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s1678-4634201711162822>. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v44/1517-9702-ep-S1678-4634201711162822.pdf>>. Acesso em: 28 mar. 2021.

SECCO, L. **Para além das tramas: tecendo sentidos em imagens de tapeçarias artísticas.** 2017. 98 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Letras, Programa de Pós-graduação em Letras, Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 2017. Disponível em: <<http://tede.upf.br/jspui/bitstream/tede/1194/2/2017LorileiSecco.pdf>>. Acesso em: 28 mar. 2021.

TINOCO, E. F. **A tapeçaria de Norberto Nicola.** Instituto Arte na Escola, (Coord.) Mirian Celeste Martins e Gisa Picosque. São Paulo: Instituto Arte na Escola, 2005. Disponível em: <<http://artenaescola.org.br/dvdtteca/catalogo/dvd/80/>>. Acesso em: 29 mar. 2021.

## TECNOLOGIA ASSISTIVA APLICADA NO ENSINO À DISTÂNCIA

Data de aceite: 04/07/2022

**Marcos Antônio Rodrigues de Oliveira**

**RESUMO:** Este breve resumo trata da tecnologia assistiva como ferramenta mediadora entre professor e aluno com deficiência no ensino à distância, abordando o potencial deles através da utilização do método observacional em pesquisas na internet, como o YouTube e textos acerca da inclusão da tecnologia assistiva. Não tendo um resultado específico, mas dissertando acerca de sua potencialidade no ensino remoto e suas perspectivas.

**PALAVRAS-CHAVE:** Pandemia; aluno; professor.

### INTRODUÇÃO

O presente resumo estendido trata como tema a tecnologia assistiva como mediador entre professor e aluno com deficiência em tempos de ensino remoto: refletindo acerca do potencial da tecnologia assistiva na inclusão educacional do discente que, por sua característica, exige uma metodologia alternativa para uma melhor assimilação do conteúdo.

O objetivo é ser sucinto na forma como algumas tecnologias assistivas podem ser um diferencial para os alunos da educação básica e superior, visto que, há um distanciamento social natural entre educador e educando, causando

dificuldades na análise de alunos com deficiência e suas necessidades para uma compreensão acerca do que está sendo abordado.

### PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Aplico o método bibliográfico, por conta das restrições impostas pela pandemia em relação a um contato direto com alunos e docentes; utilizo de textos obtidos no Google Acadêmico acerca do potencial da tecnologia assistiva na inclusão educacional do aluno com deficiência no processo de ensino aprendizagem, como afirma (GIL, 2002) acerca do método bibliográfico é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído de livros e artigos acadêmicos.

Portanto, o método bibliográfico é bastante útil em um período totalmente atípico na questão contato do pesquisador e campo de pesquisa, baseando seu foco em material já discutido dentro dos padrões científicos e difundido para a sociedade ter mesmo de forma superficial um contato mesmo sendo superficial com uma análise científica.

### RESULTADOS E DISCUSSÃO

Com a pandemia houve uma transformação na educação a nível nacional, algo que já havia sido implementado de forma lenta e gradual: o ensino à distância, essa



modalidade de interação atinge tanto os docentes quanto os discentes no processo ensino aprendizagem. Essa metamorfose educacional gera novos desafios de metodologias de ensino na assimilação do conteúdo de um componente curricular e, portanto, deve ser repensada quando um discente com deficiência faz parte da turma convencional.

A relação de ensino e aprendizagem deve ser levada em consideração pelo docente na busca por meios tangíveis e intangíveis que transmitam o conteúdo para o aluno de forma que tal interação respeite as características físicas do discente. Nada mais útil do que aplicar o uso da tecnologia assistiva na metodologia de ensino para uma melhor performance em relação ao aprendizado.

A tecnologia assistiva quebra as barreiras visíveis e invisíveis existentes na relação entre professor e aluno com deficiência. Ela possibilita uma alternativa viável para o aluno cego escutar o texto, o aluno surdo entender a aula ou o aluno com dificuldades motoras, tenha o máximo de locomoção possível em um determinado espaço. Sobre a tecnologia assistiva, o Comitê de Ajudas Técnicas (CAT, 2009, 84) esclarece:

Tecnologia assistiva é uma área do conhecimento de característica interdisciplinar, que engloba produtos, serviços, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade, relacionadas a atividades e participação, de pessoas com deficiência, incapacitadas ou mobilidades reduzidas, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social.

Portanto, o caráter interdisciplinar da tecnologia assistiva possibilita uma capilaridade de escolhas acerca de qual tecnologia assistiva é mais adequada para um determinado aluno e em determinado componente curricular.

Tudo para uma melhor assimilação do aluno com deficiência nas aulas, gerando o processo de ensino aprendizagem e dando ênfase à diversidade que é um objetivo não apenas do discente, mas da sociedade em si.

Para um aluno cego ou com baixa visão no âmbito da educação a distância é possível se beneficiar da utilização de tecnologias assistivas de baixo custo, como por exemplo, o sistema “DOSVOX”, que permite a leitura de textos em uma tela de computador. Outra tecnologia assistiva utilizada é a fonte ampliada para alunos com baixa visão.

Essas alternativas possibilitam uma interação de modo mais autônomo possível entre aluno e professor, além de ser um método viável para quem tem uma condição socioeconômica limitada.

Em relação aos discentes surdos ou mudos, uma opção exequível é gravar as aulas com antecedência e implementar legendas para os surdos oralizados poderem ler o que o professor explica, ou pedir ajuda para um(a) intérprete de Libras, possibilitando que seja possível a aluno possa compreender o que é ministrado pelo docente.

Aos alunos com deficiência intelectual, o mais recomendado é adaptar as aulas para uma linguagem que o discente entenda. Para isso, é dever do professor conhecer o aluno

e suas limitações e potenciais para montar uma didática de boa compreensão, mesmo que para isso, ele utilize uma comunicação alternativa como: figuras indicando uma ação ou uma representação gráfica acerca do texto.

Por fim, os alunos com dificuldades motoras, precisam contar com o auxílio do professor, por meio de uma metodologia diferenciada, mas a escola e os genitores devem entender a sua barreira em relação aos computadores para estudo e como eles podem ser adaptados ao aluno, com ênfase em equipamentos que atendam às suas limitações, como cadeira adaptada, mouse e teclado de fácil interação. Até mesmo o software pode ser modificado para uma navegação pelo sopro ou pelo olhar com sistemas operacionais adaptados à característica do discente.

## CONCLUSÃO

A tecnologia assistiva pode fornecer a autonomia do discente com deficiência, estabelecendo uma interação entre aluno e professor, ocasionando em uma melhor assimilação dos conteúdos, uma que a tecnologia assistiva respeita as limitações do discente, como também potencializa de forma eficaz, sua capacidade de aprendizagem durante o processo de interação educacional, mesmo em um período como o causado pela pandemia da Covid-19, onde as dificuldades são tão maximizadas em razão do não contato direto com o discente.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Comitê de ajudas técnicas. Brasília. CORDE, 2009. Disponível em: [http://galvaofilho.net/livro-tecnologia-assistiva\\_CAT.pdf](http://galvaofilho.net/livro-tecnologia-assistiva_CAT.pdf). Acesso em 3 de Maio de 2021.

GIL, Antônio Carlos. Como elaborar projeto de pesquisa. Atlas. São Paulo, 2002. Disponível em: [http://www.uece.br/nucleodelinguasitaperi/dmdocuments/gilcomoelaborar\\_projeto\\_de\\_pesquisa.pdf](http://www.uece.br/nucleodelinguasitaperi/dmdocuments/gilcomoelaborar_projeto_de_pesquisa.pdf). Acesso em 3 de Maio de 2021.

## **SOBRE OS ORGANIZADORES**

**AMÉRICO JUNIOR NUNES DA SILVA** - Professor do Departamento de Educação da Universidade do Estado da Bahia (Uneb - Campus VII) e docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos - PPGESA (Uneb - Campus III). Doutor em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), Mestre em Educação pela Universidade de Brasília (UnB), Especialista em Psicopedagogia Institucional e Clínica pela Faculdade Regional de Filosofia, Ciências e Letras de Candeias (IESCFAC), Especialista em Educação Matemática e Licenciado em Matemática pelo Centro de Ensino Superior do Vale do São Francisco (CESVASF). Foi professor e diretor escolar na Educação Básica. Coordenou o curso de Licenciatura em Matemática e o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) no Campus IX da Uneb. Foi coordenador adjunto, no estado da Bahia, dos programas Pró-Letramento e PNAIC (Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa). Participou, como formador, do PNAIC/UFSCar, ocorrido no Estado de São Paulo. Pesquisa na área de formação de professores que ensinam Matemática, Ludicidade e Narrativas. Integra o Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Matemática (CNPq/UFSCar), na condição de pesquisador, o Grupo Educação, Desenvolvimento e Profissionalização do Educador (CNPq/PPGESA-Uneb), na condição de vice-líder e o Laboratório de Estudos e Pesquisas em Educação Matemática (CNPq/LEPEM-Uneb) na condição de líder. É editor-chefe da Revista Baiana de Educação Matemática (RBEM) e da Revista Multidisciplinar do Núcleo de Pesquisa e Extensão (RevNUPE); e coordenador do Encontro de Ludicidade e Educação Matemática (ELEM).

**ANDRÉ RICARDO LUCAS VIEIRA** - Doutorando em Educação pela Universidade Federal do Sergipe - UFS/PPGED. Mestre em Educação de Jovens e Adultos pela Universidade do Estado da Bahia - UNEB/MPEJA (2018), com Especialização em Tópicos Especiais de Matemática (2020), Ensino de Matemática (2018), Educação de Jovens e Adultos (2016), Matemática Financeira e Estatística (2015) e Gestão Escolar (2008). Licenciado em Pedagogia pela Faculdade de Ciência, Tecnologia e Educação (2021) e Licenciado em Matemática pela Universidade Nove de Julho (2000). Atualmente é professor EBTT efetivo do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sertão Pernambucano - IFSertãoPE. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Formação de Professores e Tecnologias da Informação e Comunicação - FOPTIC (UFS/CNPq) e do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Pedagogia Universitária - NEPPU (UEFS/CNPq). É editor assistente da Revista Baiana de Educação Matemática - RBEM.

## ÍNDICE REMISSIVO

### A

Abordagem centrada 38, 39, 41, 43, 44, 45

Alfabetização 33, 84, 86, 92, 114, 115, 117, 119, 122, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 132, 133, 168, 184

Aluno 15, 18, 38, 39, 40, 41, 43, 44, 45, 46, 51, 52, 54, 55, 56, 59, 66, 67, 68, 69, 71, 72, 74, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 89, 96, 100, 118, 119, 120, 124, 125, 127, 129, 130, 137, 138, 139, 143, 144, 147, 148, 152, 156, 174, 175, 176, 177, 181, 182, 183

Aprendizagem 9, 31, 32, 33, 36, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 60, 61, 62, 63, 67, 70, 71, 72, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 93, 95, 96, 97, 99, 101, 103, 109, 111, 114, 116, 121, 122, 123, 127, 131, 132, 133, 134, 135, 136, 137, 138, 139, 140, 141, 142, 143, 144, 149, 152, 153, 154, 155, 157, 158, 163, 179, 181, 182, 183

Arte 12, 62, 89, 95, 170, 171, 172, 173, 174, 176, 178, 179, 180

Artes têxteis 170

Aulas assíncronas 134, 136, 137, 139

Avaliação 21, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 76, 77, 79, 80, 81, 141, 151

### C

Compreensão leitora 159, 160, 161, 162, 163

Conhecimento 7, 12, 19, 27, 31, 36, 39, 42, 43, 44, 48, 49, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 66, 72, 74, 76, 77, 79, 82, 87, 94, 96, 98, 100, 101, 102, 103, 108, 116, 118, 119, 121, 127, 128, 130, 131, 132, 142, 143, 144, 147, 148, 150, 152, 160, 161, 163, 168, 179, 182

Crianças 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 124, 152, 153, 154, 156, 157, 161, 162, 163

Criciúma 165, 166, 167, 169

Currículo escolar 93, 94, 95, 97, 98, 99, 101, 102, 103, 104

Curso técnico 64, 65, 68, 69, 141, 142, 144, 148, 149

### D

Design thinking 71, 72, 73, 74, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82

Discurso 17, 58, 122, 124, 125

### E

Educação 1, 4, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 16, 17, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 30, 37, 38, 39, 44, 46, 49, 52, 53, 56, 59, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 85, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 99, 102, 103, 104, 105, 106, 108, 109, 110, 112, 113, 114, 115, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 133, 134, 136, 139, 140, 149, 152, 153,

156, 157, 158, 159, 160, 161, 162, 163, 164, 165, 166, 169, 170, 179, 180, 181, 182, 184  
Educação ambiental 165, 166, 169  
Educação do campo 22, 23, 25, 30, 114, 115, 133  
Educação infantil 108, 109, 110, 112, 113, 159, 160, 161, 162, 163  
Enfermagem 141, 142, 143, 144, 145, 146, 147, 148, 149, 150  
Ensino 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 31, 32, 33, 36, 38, 39, 40, 42, 43, 44, 45, 46, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 74, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 83, 84, 85, 86, 88, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 107, 115, 121, 122, 123, 127, 131, 132, 134, 135, 136, 137, 138, 139, 140, 141, 142, 143, 144, 147, 148, 149, 150, 151, 152, 153, 154, 155, 156, 157, 158, 159, 160, 161, 162, 163, 164, 170, 180, 181, 182, 184  
Ensino fundamental 32, 56, 60, 65, 69, 83, 84, 85, 86, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 99, 100, 101, 102, 103, 127, 160, 164, 170  
Ensino remoto 134, 136, 137, 139, 140, 141, 143, 149, 181  
Ensino superior 14, 15, 16, 17, 19, 20, 21, 66, 68, 70, 71, 72, 76, 79, 80, 81, 184  
Estado 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 22, 23, 24, 25, 33, 71, 86, 108, 109, 115, 166, 184  
Evasão escolar 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70

## **F**

Formação de professores 22, 30, 31, 37, 86, 184  
Futsal 151, 152, 153, 156, 157

## **G**

Gêneros textuais 55, 58, 60, 62, 84, 115, 123, 124  
Gestão universitária 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20

## **I**

Inclusão 14, 15, 16, 18, 19, 20, 21, 38, 39, 40, 41, 43, 45, 46, 59, 90, 93, 181, 182  
Inclusão escolar 38, 39, 40, 41, 45, 46  
Infância 95, 105, 107, 108, 109, 110, 111, 113, 172  
Iniciação esportiva 151, 152, 153, 154, 155, 156, 157, 158  
Inovação 8, 32, 55, 72, 73, 79, 81, 82, 113, 141

## **L**

Leitura 6, 9, 54, 62, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 100, 114, 115, 116, 117, 121, 123, 124, 127, 128, 129, 130, 131, 132, 148, 159, 160, 161, 162, 163, 164, 167, 170, 171, 179, 180, 182  
Letramento 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 91, 92, 114, 115, 116, 117, 126, 127, 128, 129, 130,

131, 132, 133, 184

Letramento literário 83, 84, 85, 88, 89, 91, 92

Libras 58, 59, 60, 61, 62, 63, 182

Literatura de cordel 83, 84, 90, 91

## **M**

Metodologia 16, 23, 27, 29, 33, 40, 46, 53, 58, 59, 62, 70, 81, 84, 103, 108, 134, 136, 137, 144, 151, 153, 155, 156, 157, 166, 181, 182, 183

Modelagem matemática 31, 33, 34, 37

## **P**

Pandemia 105, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 139, 141, 142, 143, 144, 145, 181, 183

Pedagogia do esporte 151, 152, 153, 156, 157, 158

Planejamento 9, 25, 46, 48, 49, 50, 51, 52, 56, 65, 75, 102, 119, 127, 132, 151, 156, 157, 179

Pluralidade cultural 93, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104

Política 1, 2, 5, 8, 9, 10, 11, 20, 28, 38, 39, 45, 69, 87, 95, 98, 110, 131, 180

Práticas disruptivas 14, 16, 17, 18, 19, 20

Práxis pedagógica 22, 23, 25, 26, 27, 28, 29, 30

Professor 10, 23, 25, 26, 28, 32, 36, 38, 39, 40, 43, 44, 45, 46, 49, 50, 51, 53, 54, 55, 56, 60, 61, 64, 65, 66, 72, 76, 77, 79, 80, 81, 82, 84, 89, 91, 97, 98, 100, 101, 102, 103, 105, 117, 118, 119, 123, 124, 125, 132, 133, 136, 137, 138, 139, 144, 162, 163, 181, 182, 183, 184

## **R**

Reciclagem 165, 166, 167, 168, 169

## **S**

Semiotécnica 141, 142, 143, 144, 145, 147, 148, 149

Síndrome de Asperger 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 46, 47

## **T**

TDICs 54, 134, 135, 137, 140





Tecelagem 170, 171, 172, 173, 174, 178, 179

# Educação:

Políticas públicas, ensino e formação

# III



 [www.atenaeditora.com.br](http://www.atenaeditora.com.br)  
 [contato@atenaeditora.com.br](mailto:contato@atenaeditora.com.br)  
 @atenaeditora  
 [www.facebook.com/atenaeditora.com.br](https://www.facebook.com/atenaeditora.com.br)





  
Ano 2022

# Educação:

Políticas públicas, ensino e formação

# III



 [www.arenaeditora.com.br](http://www.arenaeditora.com.br)  
 [contato@arenaeditora.com.br](mailto:contato@arenaeditora.com.br)  
 @arenaeditora  
 [www.facebook.com/arenaeditora.com.br](https://www.facebook.com/arenaeditora.com.br)

  
Ano 2022