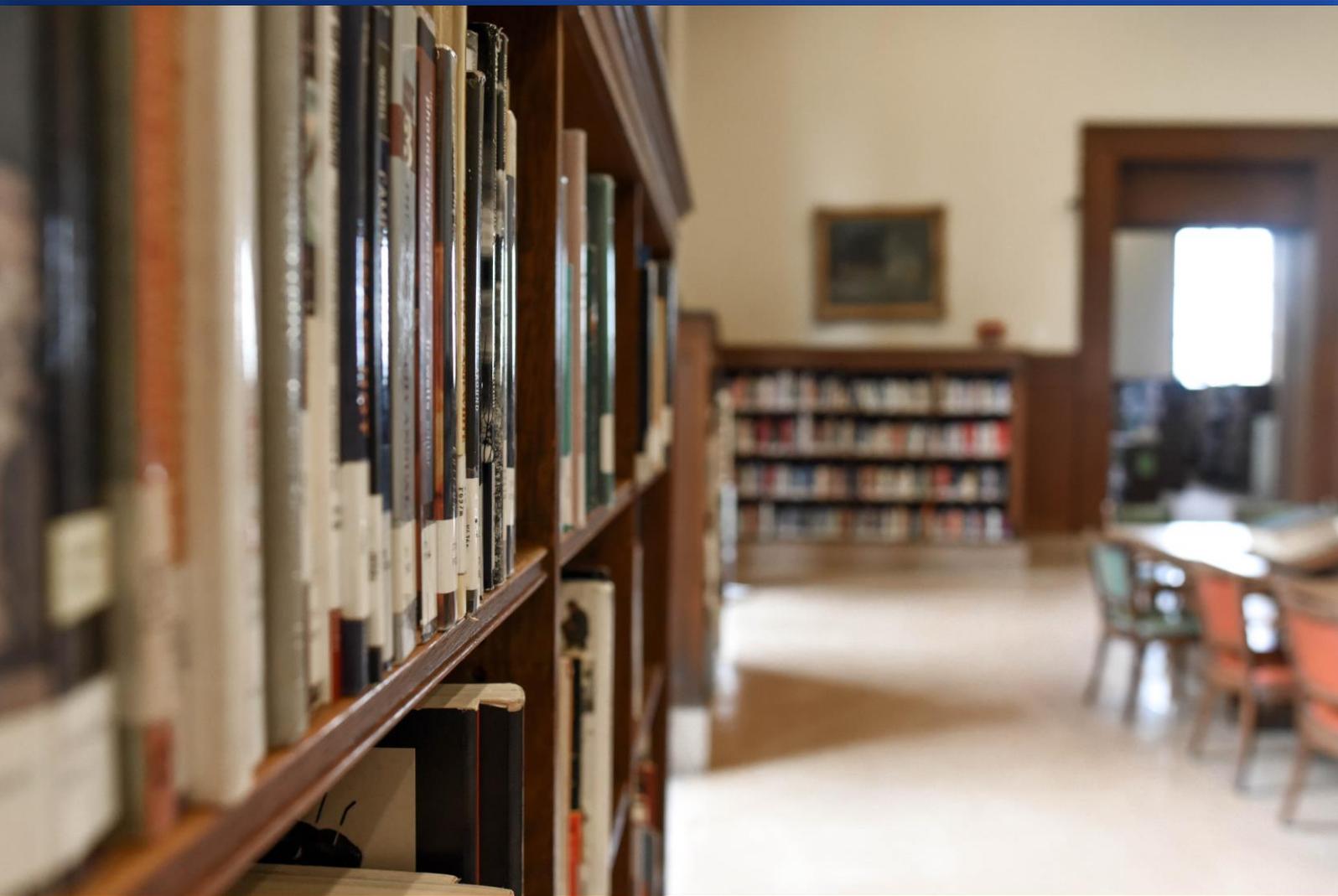


Jader Silveira (Org.)

# EDUCAÇÃO em partes: *Estudos e Investigações*

2023 **2**



Jader Silveira (Org.)

# EDUCAÇÃO em partes: *Estudos e Investigações*

2023 **2**



**2023 – Editora Uniesmero**

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

uniesmero@gmail.com

**Organizador**

Jader Luís da Silveira

**Editor Chefe:** Jader Luís da Silveira

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

**Imagens, Arte e Capa:** Freepik/Uniesmero

**Revisão:** Respective autores dos artigos

**Conselho Editorial**

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

Me. Elaine Freitas Fernandes, Universidade Estácio de Sá, UNESA

Me. Laurinaldo Félix Nascimento, Universidade Estácio de Sá, UNESA

Ma. Jaciara Pinheiro de Souza, Universidade do Estado da Bahia, UNEB

Dra. Náyra de Oliveira Frederico Pinto, Universidade Federal do Ceará, UFC

Ma. Emile Ivana Fernandes Santos Costa, Universidade do Estado da Bahia, UNEB

Me. Rudvan Cicotti Alves de Jesus, Universidade Federal de Sergipe, UFS

Me. Heder Junior dos Santos, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, UNESP

Ma. Dayane Cristina Guarnieri, Universidade Estadual de Londrina, UEL

Me. Dirceu Manoel de Almeida Junior, Universidade de Brasília, UnB

Ma. Cinara Rejane Viana Oliveira, Universidade do Estado da Bahia, UNEB

Esp. Jader Luís da Silveira, Grupo MultiAtual Educacional

Esp. Resiane Paula da Silveira, Secretaria Municipal de Educação de Formiga, SMEF

Sr. Victor Matheus Marinho Dutra, Universidade do Estado do Pará, UEPA

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

S587p Silveira, Jader Luís da  
Educação em partes: Estudos e Investigações - Volume 2 / Jader Luís da Silveira (organizador). – Formiga (MG): Editora Uniesmero, 2023. 167 p. : il.

Formato: PDF  
Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader  
Modo de acesso: World Wide Web  
Inclui bibliografia  
ISBN 978-65-5492-006-3  
DOI: 10.5281/zenodo.7884679

1. Educação. 2. Perspectivas. 3. Docência. 4. História. 5. Ensino e Aprendizagem. I. Silveira, Jader Luís da. II. Título.

CDD: 370.7  
CDU: 37

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

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

Proibido plágio e todas as formas de cópias.

Editora Uniesmero  
CNPJ: 35.335.163/0001-00  
Telefone: +55 (37) 99855-6001  
[www.uniesmero.com.br](http://www.uniesmero.com.br)  
[uniesmero@gmail.com](mailto:uniesmero@gmail.com)  
Formiga - MG  
Catálogo Geral: <https://editoras.grupomultiatual.com.br/>

Acesse a obra originalmente publicada em:  
<https://www.uniesmero.com.br/2023/05/educacao-em-partes-estudos-e.html>



**AUTORES**

**ABILIO PACHÊCO DE SOUZA  
AMANDA CRISTINA DE FREITAS  
ELISA DOS SANTOS VANTI  
ELSA MIDORI SHIMAZAKI  
FRANCISCA GABRIELA BEZERRA  
GIOVANNA FERNANDES SANTOS  
GRAZIANI FRANÇA CLAUDINO DE ANICEZIO  
GRAZIELE DE OLIVEIRA MARY TORRES  
HELENARA PLASZEWSKI  
JHULIA SOUTO BARBOSA  
JUNGLEY DE OLIVEIRA TORRES NETO  
LUCIANA ABRANTES NOBRE  
LUCIANA KARINA PRAMPERO SHIMBATA  
MARIÂNGELA VICENTE DE BARROS  
MARTA EDUARDA DA SILVA OLIVEIRA  
MEIRIELLY COSTA DOS SANTOS  
PABLO PICASSO FELICIANO DE FARIA  
RAQUEL FRANCO FERRONATO  
ROBERTA SCHMITH  
ROGÉRIO DA SILVA NUNES  
SANDRA APARECIDA TAVARES BARBOSA DO NASCIMENTO  
TAINÁ BOTH**

## APRESENTAÇÃO

A importância da Educação vai além da transmissão de conhecimento teórico das disciplinas curriculares, ela contribui para a formação cidadã dos estudantes e promove a transformação do meio social para o bem comum.

A Escola, como principal instituição da educação formal, é um ambiente social no qual as crianças vivenciam suas primeiras relações com seus semelhantes e aprendem a conviver em sociedade.

A Educação é uma das dimensões essenciais na evolução do ser humano, pois em cada conquista rumo à civilização, faz-se presente junto a esta, a necessidade de transmissão aos semelhantes. Assim, pode-se dizer que a educação nasce como meio de garantir às outras pessoas àquilo que um determinado grupo aprendeu.

Desta forma, esta publicação tem como um dos objetivos, garantir a reunião e visibilidade destes conteúdos científicos por meio de um canal de comunicação preferível de muitos leitores.

Este e-book conta com trabalhos científicos de diferentes áreas da Educação, contabilizando contribuições de diversos autores. É possível verificar a utilização de muitas metodologias de pesquisa aplicadas, assim como uma variedade de objetos de estudo.

## SUMÁRIO

<b>Capítulo 1</b> <b>CONTEXTOS INVESTIGATIVOS ENGENDRADOS NUM PROJETO EXTENSIONISTA</b> <i>Helena Plaszewski; Elisa dos Santos Vanti</i>	<b>9</b>
<b>Capítulo 2</b> <b>APRENDIZADO ATRAVÉS DE JOGOS: LÍNGUA PORTUGUESA EM AÇÃO</b> <i>Giovanna Fernandes Santos; Jhulia Souto Barbosa; Meirielly Costa dos Santos; Graziani França Claudino de Anicezio</i>	<b>23</b>
<b>Capítulo 3</b> <b>REFLEXÕES SOBRE A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: PERSPECTIVAS E POSSIBILIDADES</b> <i>Jungley de Oliveira Torres Neto; Grazielle de Oliveira Mary Torres</i>	<b>35</b>
<b>Capítulo 4</b> <b>CONSCIÊNCIA METALINGUÍSTICA E AQUISIÇÃO DA ESCRITA: CONTRIBUIÇÕES DE UMA PESQUISA EM ANDAMENTO PARA TEMPOS DE (PÓS) PANDEMIA</b> <i>Amanda Cristina de Freitas; Pablo Picasso Feliciano de Faria</i>	<b>50</b>
<b>Capítulo 5</b> <b>MONITORIA ACADÊMICA EM TEORIA LITERÁRIA I E AS SUAS CONTRIBUIÇÕES</b> <i>Marta Eduarda da Silva Oliveira; Abilio Pachêco de Souza</i>	<b>66</b>
<b>Capítulo 6</b> <b>POLÍTICAS PÚBLICAS DA ALFABETIZAÇÃO: APONTAMENTOS SOBRE O PNAIC</b> <i>Luciana Karina Prampero Shimbata; Sandra Aparecida Tavares Barbosa do Nascimento; Elsa Midori Shimazaki; Raquel Franco Ferronato</i>	<b>74</b>
<b>Capítulo 7</b> <b>JARDIM DE INFÂNCIA E CASA DA CRIANÇA: UMA ANÁLISE COMPARATIVA DE SEUS MÉTODOS</b> <i>Elisa dos Santos Vanti; Helena Plaszewski</i>	<b>85</b>
<b>Capítulo 8</b> <b>AVALIAÇÃO DA EVASÃO: COMPARAÇÃO ENTRE AS MODALIDADES PRESENCIAL E A DISTÂNCIA NA LICENCIATURA EM MATEMÁTICA DE UMA UNIVERSIDADE FEDERAL BRASILEIRA</b> <i>Mariângela Vicente de Barros; Rogério da Silva Nunes</i>	<b>105</b>
<b>Capítulo 9</b> <b>DOMESTICAÇÃO ESCOLAR E HOMESCHOOLING NO BRASIL</b> <i>Roberta Schmith; Tainá Both</i>	<b>122</b>
<b>Capítulo 10</b> <b>UFMG E A PROBLEMÁTICA DA AUSÊNCIA TEÓRICO-METODOLÓGICA SOBRE EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA NO CERNE DO PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE LICENCIATURA EM HISTÓRIA</b> <i>Francisca Gabriela Bezerra; Luciana Abrantes Nobre</i>	<b>129</b>

<b>Capítulo 11</b> <b>POR QUE MONTESSORI? REFLEXÕES A CERCA DA RELEVÂNCIA DO ESTUDO E DA PRÁTICA DA PEDAGOGIA MONTESSORIANA PARA OS DIAS ATUAIS</b> <i>Elisa dos Santos Vanti; Helenara Plaszewski</i>	<b>145</b>
<b>AUTORES</b>	<b>160</b>



**Capítulo 1**  
**CONTEXTOS INVESTIGATIVOS**  
**ENGENDRADOS NUM PROJETO**  
**EXTENSIONISTA**

*Helenara Plaszewski*  
*Elisa dos Santos Vanti*

# CONTEXTOS INVESTIGATIVOS ENGENDRADOS NUM PROJETO EXTENSIONISTA

***Helenara Plaszewski<sup>1</sup>***

*Professora Pós-Doutora em Educação da Universidade Federal de Pelotas (UFPel)*

***Elisa dos Santos Vanti<sup>2</sup>***

*Professora Doutora em Educação da Universidade Federal de Pelotas (UFPel)*

## **RESUMO**

O texto aqui apresentado são reflexões teórico-práticas de uma estratégia de aprendizagem por contextos investigativos realizado ao longo do ano de 2022 num projeto extensionista de uma universidade federal em parceria com uma instituição assistencial em que estão matriculadas no turno inverso da escola regular, 75 educandas em situação de vulnerabilidade social, com idades entre 6 e 12 anos a proposta foi elaborada por professoras e acadêmicas buscando favorecer os processos de ensino e aprendizagem, pois os contextos investigativos são meios/encontros/espço/convite que promovem desafios e aprendizagens experiencial aos estudantes. Os diferentes Contextos investigativos aqui selecionados possam inspirar/brotar a curiosidade e o interesse de educadores interessados a uma prática educativa em que a criança seja ativa e protagonista de sua aprendizagem.

**Palavras-chave:** Contextos Investigativos. Formação Docente. Pedagogia Participativa

## **ABSTRACT**

The text presented here are theoretical-practical reflections of a learning strategy by investigative contexts carried out throughout the year 2022 in an extension project of a federal university in partnership with an assistance institution in which they are enrolled in the reverse shift of the regular school, 75 students in a situation of social vulnerability, aged between 6 and 12 years old, the proposal was elaborated by

---

<sup>1</sup> Pós-doutoramento pela UNIPAMPA; Doutorado e Mestrado em Educação pela Universidade Federal de Pelotas (UFPel); Especialização em Psicologia Escolar pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS); Graduação em Pedagogia com habilitações em Educação Infantil e Séries Iniciais pela Universidade Católica de Pelotas (UCPEL) e Orientação Educacional e Magistério das Matérias do 2º Grau pela Faculdade Porto-Alegrense (FAPA), e-mail: helenara.ufpel@gmail.com

<sup>2</sup> Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e Mestrado em Educação pela Universidade Federal de Pelotas (UFPel), Especialização em Educação Pré-escolar pela Universidade Católica de Pelotas (UCPEL), Graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de Pelotas, e-mail: elisa\_vanti@hotmail.com

teachers and academics seeking to favor the teaching and learning processes, since the investigative contexts are means/meetings/space/invitation that promote challenges and experiential learning to students. The different investigative Contexts selected here can inspire/spurt the curiosity and interest of educators interested in an educational practice in which the child is active and the protagonist of their learning.

**Keywords:** Investigative Contexts. Teacher Training. Participatory Pedagogy.

## INTRODUÇÃO

Atentas a uma educação progressista que busca respeitar a evolução natural as observações e as inquietudes da criança, através de uma Pedagogia Participativa que oportuniza a participação ativa das crianças, é o que salvaguardamos.

Um dos pilares de nosso trabalho é balizada nas Pedagogias Participativas por acreditarmos que o ensino não deve ser transmissível, estático e centrado na figura da/o professora/o que detém o conhecimento e que seu papel seja repassar o que sabe aos estudantes, uma prática comumente presente na prática de ensino de muitos professores de nossas escolas brasileiras.

Acreditamos numa tendência pedagógica que não seja a exposição oral de conteúdos, exercícios repetitivos de cópia, preenchimento de linhas, pintura de desenhos impressos, perguntas e respostas fechadas, sem oportunizar espaço de ouvir experiências, dúvidas, questionamentos, vivências já adquiridas com o tema proposto, além de não aproximar o conteúdo da realidade dos estudantes.

Assim, voltadas a uma Pedagogia Participativa que assume como princípios a valorização do indivíduo como ser livre, espontâneo, ativo e social. Primamos por ambiente que propicie a curiosidade, a descoberta, a liberdade de criação e expressão, bem como seja estimulante e alegre.

De forma muito sintetizada, relembramos do maior movimento político pedagógico chamado de Escola Nova ou Escola Novista ou Escola Ativa que dos idos de 1920 e 1930 que faz a crítica ao modelo tradicional de educação, tendo como representantes educadores que começaram a experimentar novo métodos pedagógicos. Assumem princípios norteadores de respeito as necessidades e interesses da criança, vista como ser ativo e curioso, modificando a estratégias de ensino e valorizando o processo de aprendizagem do que o resultado. Não é o foco fazer retrocesso histórico, por isso só faremos a menção brevemente da educadora

Maria Montessori (1870-1952) que defendia em seu método de ensino um ambiente preparado de aprendizagem e,

Mais recentemente, em meados dos anos 90 (noventa) do século XX, o pedagogo italiano Loris Malaguzzi (1920 - 1934), idealizador do projeto de escolas infantis da região de Reggio Emilia na Itália, reconhecido internacionalmente por sua qualidade (DAHLBERG, MOSS e PENCE, 2003), sintetiza essa ideia de ambiente preparado, trazido por Montessori (1870 – 1952), afirmando que: o “ambiente educa” (HOYUELOS, 2020). Para Malaguzzi, o ambiente educativo também deve documentar, registrando a identidade e a história do grupo e dos grupos que nele interagem (FOCHI, 2019) – as suas experiências, seus modos de se organizar, suas memórias, suas projeções tornando visíveis e compartilhadas as suas ações e as suas aprendizagens. Por isso, o espaço deve se abrir para ser marcado pelas marcas do tempo e pelas marcas desse “estar junto”. Esse “estar junto” inclui o clima, a atmosfera emocional, o tom dos sentimentos, das relações complexas e intersubjetivas do grupo. Uma atmosfera que parece ter um efeito residual porque se pode conseguir percebê-la ou lê-la até mesmo quando ninguém está ocupando os espaços, só de olhar a disposição das mobílias, dos objetos e as marcas nas paredes, etc. (VANTI e PLASZEWSKI, 2022, p.82)

Assim, nossas inspirações para trabalhar com Contextos investigativos partem de ideias e concepções desses autores que desafiaram romper com o ensino tradicional transmissível, conteudista e memorístico, sem a efetiva ação da criança, mas que defendiam a expressão sensorial da criança ao explorar um ambiente educativo, tais como Maria Montessori (1870-1952) e Loris Malaguzzi (1920-1934).

Além disso, observamos a necessidade de socialização de nossas práticas e aprofundamento a respeito dos Contextos Investigativos porque temos percebido escassa produção a respeito.

A seguir apresentamos os procedimentos e os Contextos Investigativos realizados.

## **Metodologia**

As orientações metodológicas que adotamos neste trabalho estão vinculadas a perspectiva qualitativa, pois leva-se em conta algumas características básicas dessa perspectiva, tais como: o ambiente natural como sua fonte direta dos dados e os dados coletados são predominantemente descritivos, bem como a preocupação

muito maior com o processo do que com o produto, assim foca-se no significado que as pessoas atribuem às coisas e à sua vida. (LÜDKE e ANDRÉ, 1986).

Ademais, os fenômenos humanos e sociais nem sempre podem ser quantificados porque,

a pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo dos significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. (MINAYO, 1994, p.21)

Isto significa que o uso dessa perspectiva que é capaz de explicar especificidades e singularidades de inúmeros fenômeno educativos que não são mensuráveis, pois não há preocupação com medir e enumerar fatos de forma estatística para análise dos dados, pois a motivação é com o processo e não com índices no produto final.

Ao longo de mais de seis anos o projeto extensionista tem se configurado como um importante espaço formativo inicial para acadêmicos de diferentes licenciaturas que colaboram nele e continuado para os docentes que também integram o projeto ao longo desses anos. Assim como, cumpre seu compromisso social ao oportunizar a troca de conhecimentos e experiências com a comunidade, a tríade do diálogo entre pesquisa, ensino e extensão.

O arquétipo do projeto estrutura-se em etapas interligadas: *1ª Etapa* (formação): Antes da realização da ação propriamente dita, ocorre um encontro de formação pedagógica na instituição de ensino superior, no período final da tarde e início da noite, de forma a contemplar a participação dos/as acadêmicos/as que estudam no diurno ou noturno. Esse é momento no qual o/a educador/a responsável pela oficina dialoga a respeito da temática de estudo, possibilita o contato com o referencial teórico que sustenta, vivenciam as atividades práticas, sugerem ou adaptam a proposta inicial. Já na *2ª Etapa* (oficina): concluída a primeira fase (momento de formação), desenvolve-se a oficina no Instituto Nossa Senhora da Conceição, na cidade de Pelotas, em nosso estado do Rio Grande do Sul. No citado instituto estão matriculadas no turno inverso da escola regular, 75 educandas em situação de vulnerabilidade social, com idades entre 6 e 12 anos, divididas em três turmas, a saber: dos 6 aos 8 anos (1º e 2º Anos), dos 8 aos 10 anos (3º e 4º Anos) e

dos 10 aos 12 anos (4<sup>o</sup>, 5<sup>o</sup> e 6<sup>o</sup> Anos). No trabalho destinamos, em torno de uma hora e meia de trabalho em cada uma das três turmas; momento que possibilita perceber a articulação entre a teoria e prática. Por último na *3<sup>a</sup> Etapa (auto-avaliação)*: Após a realização da oficina, os participantes produzem uma memória da ação, avaliando o seu planejamento e desenvolvimento. Assim configura-se a “reflexão-ação-reflexão” (SCHÖN, 1992) com vistas a uma prática mais fundamentada e próxima da realidade.

As oficinas ocorreram mensalmente e no ano de 2022 nosso trabalho foi alicerçado nos contextos investigativos como estratégia de ensino, que será apresentado a seguir.

### Contextos Investigativos Realizados

Importante gizar o que são Contextos Investigativos: “São convites para um encontro empático, para assumir uma atitude curiosa, fazer perguntas, levantar hipóteses, experimentar, aprofundar-se...Apoiar percursos e processos de aprendizagem” (MANTOAN, BORGES, MARIOTTI, CANTELLI, 2017, p.154).

Assim, buscamos oportunizar as meninas instrumentos e recursos capazes de explorar o pensamento, a reflexão crítica e a construir o conhecimento da própria aprendizagem.

Os diferentes contextos investigativos selecionados e classificados para esse artigo foram distribuídos nas seguintes categorias:

**Quadro 1-** Contextos Investigativos - para convidar a explorar.

<b>Culinária</b>	<b>Saúde e Bem Estar</b>	<b>Meio Ambiente</b>	<b>Multiculturalismo</b>	<b>Inclusão</b>
Incentivar o trabalho em grupo e a cooperação	Ampliar as relações interpessoais A importância de se estabelecer relações de empatia e acolhimento.	Explorar sensações	Conhecer e respeitar as diferentes regiões, culturas e costumes	Autoconhecer e reconhecer suas potencialidades

<p>Ter um contato inicial com gênero textual da receita, ler símbolos palavras simples reescrita</p> <p>Ter contato inicial com as noções matemática de peso, quantidade e volume</p>	<p>Ampliar a coordenação motora</p>	<p>Conscientizar quanto a preservação ambiental</p>	<p>Refletir sobre diversidade das linguagens expressivas</p>	<p>superar suas dificuldades</p>
<p>Compreender que materiais (neste caso, os alimentos) podem ser divididos (frações) em partes menores</p>	<p>Conhecimento específico do Sistema de Escrita Alfabética</p>			<p>Conhecer o outro, respeitando-os</p>

Fonte: As autoras.(2023)

Buscamos oportunizar um espaço de aprendizagem que oportunize as meninas explorar as percepções sensoriais, a exploração dos objetos e fenômenos, a liberdade de criação, a autonomia, a livre expressão e a construir seu conhecimento.

Esses contextos afloram da escuta sensível que segundo Mantoan, Borges, Mariotti, Cantelli, (2017, p.159): “[...] Envolvem materiais inteligentes: natural, científico, criativo e poético [...] Permitem aprender com o olhar do outro, atribuir novos significados, [re]elaborar novos saberes.”

**Quadro 2-** Organização do Ambiente.

<b>Culinária</b>	<b>Saúde e Bem Estar</b>	<b>Meio Ambiente</b>	<b>Multiculturalismo</b>	<b>Inclusão</b>
<p>Serão organizadas duas mesas cujo critério é</p>	<p>No chão da sala um livro para leitura: “Quando</p>	<p>Serão organizadas três cantos da sala. Desse modo, um canto terá uma</p>	<p>A sala estará organizada para assistirem ao vídeo diferenças regionais,</p>	<p>A organização da sala para assistirem ao</p>

<p>a receita. Desse modo, uma mesa terá a receita e os ingredientes do BOLO, a outra terá a receita e os ingredientes para fazer o PÃO DE MINUTO.</p>	<p>tudo isso passar”.</p>	<p>corda para explorar o limite de espaço (passar por baixo sem tocar - quando se realiza a pesquisa ilegal acaba nas redes pescando peixinhos pequenos que não estavam prontos para o consumo), em outro terá um cartaz grande para montar a frase que está separada por partes colocadas em caixas grandes e o terceiro canto será o quebra cabeça grande com caixas.</p>	<p>hábitos, culturas</p>	<p>teatro de fantoches de papel</p>
<p>Jogos de tabuleiro para trabalhar o raciocínio lógico matemático – quantidade, fração e adição</p>	<p>Na mesa tiras com frases sem segmentação entre as palavras e outras tiras com palavras compõem uma frase</p>	<p>Resolver as questões matemática enigma</p> <p>Canto do desenho, desenhar o que ela eu devo cuidar mais na vida</p>	<p>Expressão com ênfase na modelagem – mesa com material para explorar a argila</p>	<p>O canto da dinâmica de autoconhecimento e conhecimento do outro, através do espelho. Desenho do rosto</p>

Um jogo de bingo para identificar a grafia das palavras	Twister (tapete com estruturas silábicas ou imagens coladas de forma aleatória, Saco com palavras para utilização na brincadeira)			O canto da escrita que expresse o que mais admira/ gosta em você com explicação e a respeito do colega:  Eu gosto muito quando você:  Admiro em você:  Você se destaque em:
---	---	--	--	---

Fonte: As autoras.(2023)

Assim, buscamos criar um ambiente acolhedor e preparado para melhor explorar as experiências das meninas e oportunizar um aprendizagem significativo, em que elas pudessem observar, manipular, sentir, expressar e viver a situação para impulsionar a compreensão do conteúdo ou tema proposto.

Conforme Dubois (2022), contextos investigativos é uma alternativa metodológica para estimular, respeitar e garantir à criança seus direitos de desenvolvimento e aprendizagem. Envolve um conjunto de materiais selecionados intencionalmente, dispostos organizadamente, em quantidade e qualidade; materiais que possam se conectar para construir, criar, compor, projetar e representar. Ou seja, uma possibilidade para a criança investigar, de modo que as aprendizagens façam sentido. (CRISTINA HECK e CRISTIANE HECK, 2022, p.3)

Mas não basta apenas descrever o trabalho com contextos investigativos é preciso inspirar-se. Essa inspiração vem dos estudos teóricos e da imersão em estudos de imagens compartilhadas.

Assim, passamos agora a mostrar brevemente algumas imagens registradas dos contextos investigativos que organizamos no projeto de extensionista no ano passado para ilustrar. A primeira mostra o registro do contexto do meio ambiente:

**Figura 1-** despertando o olhar



**Fonte:** Acervo das autoras (2022)

Durante a exploração dos contextos investigativos pelas crianças, o educador é quem observa com o olhar que acolhe e investe nas iniciativas infantis diante dos desafios que a intencionalidade educativa do contexto sugere (HOYUELOS e RIERA, 2019). Nesses contextos de exploração gráfica apresentados nas imagens acima temos duas propostas de extensão do desenho com uso de referência. A proposta 1 – é o desenho a partir de imagens da natureza escolhidas pelas crianças e a proposta 2 - trata-se de desenho de autorretrato a partir da fotografia do rosto do desenhista impressa em folha A4 .

A intencionalidade da primeira proposta – Desenho da Natureza com uso de Referência de Imagem Real - é a de contrapor a lógica dos desenhos estereotipados que são uma constante no cotidiano infantil. A escolarização se encarrega de avaliar essas imagens usando-as na decoração da escola, nas folhas impressas de atividades e até mesmo nos cartazes que indicam localização, regras de convívio e rotina. Existem inclusive esquemas de desenho que são ensinados na escola que visam justamente, reduzir ao máximo a criatividade da criança e adaptá-la aos desenhos escolares permitidos. Esses desenhos escolares permitidos são de rápida aprendizagem, levando o mínimo de tempo possível (DERDYK, 2020).

A intencionalidade da segunda proposta de grafismo – Desenho de Autorretrato a partir de Fotografia da Face do Desenhista – surge não só como oportunidade de desconstrução dos traços estereotipados da face que acompanham os modelos escolares encontrados, inclusive, em livros didáticos, mas, também

como forma de discutir as diferenças físicas e psicológicas que tornam cada ser humano único e valioso. O Autorretrato a partir da fotografia da face uniu dois momentos distintos: o primeiro foi fotografar a si mesmo e fotografar o outro. Permitir ser fotografado foi um exercício de resiliência e fotografar o outro, um exercício de respeito a vontade do outro. Portanto, a proposta também ofereceu a oportunidade de autoconhecimento e de abertura para construir conhecimentos sobre o outro (DERDYK, 1990).

Na perspectiva dos Contextos Investigativos que exploram a linguagens expressivas, as crianças tomam decisões diante das possibilidades gráficas, pictóricas ou mesmo de modelagem ou de construção que a organização do contexto sugere. A criança reconhece que nele terá de tomar decisões importantes para dar vazão a sua motivação criadora e se abrir desse modo a experimentação, explorando as possibilidades concretas das características inerentes aos materiais usados para riscar, desenhar, manchar, pintar, marcar, modelar, esculpir, montar, cortar, rasgar, unir e colar. Para tanto, ela precisa de um ambiente de liberdade e de acolhida para suas iniciativas (VECCHI, 2017 e VANTI e PLASZEWSKI, 2022).

**Figura 2-** provocando criar



**Fonte:** Acervo das autoras (2022)

Na expressividade manifesta no contexto pictórico e de modelagem também é possível levantar questões multiculturais relativas as diferentes culturas, buscando o respeito as diferentes crenças religiosas, modo de vida, costumes, gênero, etnia, sexualidade, buscando uma ética antissexista, antirracista e não preconceituosa.

Segundo a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), discutindo-se as garantias do direito à vida, à liberdade, à igualdade e à dignidade.

**Figura 2-** explorando possibilidades



**Fonte:** Acervo das autoras (2022)

Na proposta extensionista aqui apresentada, os aspectos multiculturais que envolvem as situações de cuidado de si, do outro e do ambiente são discussões instigadas e intensificadas em contextos lúdicos que exploram os jogos de regra, onde o imaginário da criança está submetido a regras do jogo que são combinadas e compartilhadas com as crianças antes do início da atividade lúdica, propriamente dita. Essas intervenções lúdicas desencadeadas a partir dos jogos de regra levam a desafios cognitivos importantes que requerem estruturas lógicas previamente construídas e acomodadas, interiorizadas pelas crianças, além de contribuir para qualificar as trocas interativas entre os participantes (PIAGET, 1976).

Na imagem acima pode-se encontrar dois jogos de regra vivenciados pelas crianças no contexto lúdico. A primeira imagem diz respeito a um jogo cuja situação-problema se refere a construção de frases retiradas de uma história contada ao grupo e interpretada por ele. A segunda imagem diz respeito ao jogo Twister adaptado. Com imagens ou sílabas colocadas nos círculos coloridos do tapete do Twister, as crianças precisam usar o corpo para ligar as imagens que correspondem a uma regra comum do tipo: - unir as imagens de palavras que iniciem com a mesma letra, ou – usando o corpo, as crianças precisam unir as sílabas para formar

palavras. As palavras ou imagens usada no Twister adaptado são contextualizadas com temas multiculturais já discutidos pelo grupo, assim como conectados ao cuidado de si, do outro e do ambiente. Os resultados de cada rodada são anotados em uma prancheta e as palavras formadas servem para a construção de frases e textos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

As oficinas que realizamos vinculadas ao projeto de extensão da UFPel foi alicerçado nos contextos investigativos como estratégia de ensino que organizamos o ambiente nas seguintes categorias: Culinária, Saúde e bem Estar, Meio Ambiente, Multiculturalismo e Inclusão.

De modo, que a experiência tem nos sinalizado que conseguimos enxergar como realmente a criança aprende. Mas, é bem provável que se observa ainda, muitas práticas pedagógicas realizadas nas escolas que seguem sem perceber isso, porque continuam a realizar exercícios repetitivos de cópia do quadro para os cadernos escolares e resolução de atividades centradas nos livros didáticos que muitas vezes são distantes da realidade dos estudantes e que não oportunizam uma aprendizagem significativa para eles.

Temos pesquisado o quanto o projeto impacta no aprendizado, pois é visível o clima de euforia, alegria e vida nesses espaços oportunizados, verdadeiramente o protagonismo das meninas e a aprendizagem experiencial.

Por fim, como educadoras comprometidas com a formação docente pensamos que é necessário avançarmos para ampliarmos o diálogo e experiência para que professores/as sintam-se inspiradas e motivadas a criar um ambiente de aprendizagem e os gestores invistam nesta adequação ambiental para viabilizar a proposta.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Constituição da República Federativa do Brasil**, de 5 de outubro de 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: 10/03/2023

CRISTINA HECK , M.; CRISTIANE HECK , M.. (2022). **Contextos Investigativos na Educação Infantil**. Salão Do Conhecimento, 8(8). Disponível em: <https://publicacoeseventos.unijui.edu.br/index.php/salaoconhecimento/article/view/22366> Acesso em: 10/03/2023.

DERDIK, E. **O Desenho da Figura Humana**. São Paulo: Scipione Ltda, 1990.

\_\_\_\_\_. **Formas de Pensar o Desenho**. São Paulo: Editora Panda, 2020.

HOYUELOS, A. e RIEIRA, M. A. **Complexidade e Relações na Educação Infantil**. São Paulo: Phorte Editora, 2019.

LÜDKE, M. e ANDRÉ, M.. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MANTOAN, M. T. E.; BORGES, R. R.; MARIOTTI, A. T. G. A. M.; CANTELLI, V. C. B. Contextos Investigativos. *In*: MARIOTTI, A. T. G. A. M.; CANTELLI, V. C. B.; PEREIRA, R. (orgs). Roberta Rocha Borges, coordenação. **Do projetar o contexto investigativo ao maravilhar-se: quais caminhos seguir?** 1. ed. - Campinas, SP: 148 Educação, 2017. p.153-160.

MINAYO, M. C. de S. (ORG.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 23. ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

PIAGET, J.. **Psicologia e Pedagogia**. Tradução de Dirceu Accioly Lindoso e Rosa Maria Ribeiro da Silva. 4.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1976.

SCHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. *In*: NÓVOA, A. (Coord.). **Os Professores e sua Formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

VANTI, E. S. e PLASZEWSKI, H. Contextos Investigativos na Educação Infantil: provocando as potências das crianças e das educadoras no retorno. *In*: **Escolas em tempos de conexões**. CASTRO, P. A. de; SILVA, G. C. C. da; SILVA, A. V. da; SILVA, G. da; CAVALCANTI R. J. de S. (Orgs.) – Campina Grande: Realize editora, 2022.

VECCHI. V. Arte e Criatividade em Reggio Emilia; Explorando o Papel e a Potencialidade do Atelier na Educação da Primeira Infância. Phorte Editora, 2017.



**Capítulo 2**  
**APRENDIZADO ATRAVÉS DE**  
**JOGOS: LÍNGUA PORTUGUESA EM**  
**AÇÃO**

*Giovanna Fernandes Santos*  
*Jhulia Souto Barbosa*  
*Meirielly Costa dos Santos*  
*Graziani França Claudino de Anicezio*

# APRENDIZADO ATRAVÉS DE JOGOS: LÍNGUA PORTUGUESA EM AÇÃO

**Giovanna Fernandes Santos**

*Estudante do Curso Técnico em Meio Ambiente Integrado ao Ensino Médio – IFTO.*

*Participante do Programa de Iniciação Científica IFTO. e-mail:*

*giovanna.santos6@estudante.ifto.edu.br*

**Jhulia Souto Barbosa**

*Estudante do Curso Técnico em Meio Ambiente Integrado ao Ensino Médio – IFTO.*

*Participante do Programa de Iniciação Científica IFTO. e-mail:*

*jhulia.barbosa@estudante.ifto.edu.br*

**Meirielly Costa dos Santos**

*Estudante do Curso Técnico em Meio Ambiente Integrado ao Ensino Médio – IFTO.*

*Participante do Programa de Iniciação Científica IFTO. e-mail:*

*meirielly.santos@estudante.ifto.edu.br*

**Graziani França Claudino de Anicezio**

*Docente da área de linguagens – Português e Espanhol – IFTO. Mestre em*

*Linguística. Orientadora. email: graziani@ifto.edu.br*

## RESUMO

O projeto visou colaborar com o ensino e aprendizagem da disciplina de Língua Portuguesa no contexto pós-pandêmico. Com a pandemia, muitas dessas dificuldades não foram sanadas, especialmente as dificuldades relativas à leitura e interpretação de texto. Em todos os jogos propostos a leitura e interpretação estiveram presentes, fazendo com o que o estudante realizasse essas atividades muitas vezes consideradas difíceis de forma lúdica, descomplicada e divertida. Algo bastante relevante é a necessidade que os adolescentes têm de interagir em grupos, o que é característica do processo de adolescer, estar inserido em um grupo para interagir socialmente. Sabemos que o lúdico cria um ambiente de aproximação entre os estudantes, e que também gera a necessidade de ajuda de outros indivíduos dependendo da proposta, é nesse ponto, então, onde ele amplia seu conhecimento por meio de novos conhecimentos. Tendo isso em vista, o projeto foi uma forma de levarmos a interação e o aprendizado para os alunos que foram, de certo modo,

prejudicados durante o período de pandemia, pois eles proporcionam o resgate das relações pessoais. Nesse contexto, além da aproximação das pessoas a realização de jogos é importante, por proporcionar aprendizado e fixação de conteúdo. Ressaltamos que a metodologia da aprendizagem colaborativa foi o grande diferencial. Foram realizados jogos na parte externa da instituição e dentro de sala de aula. O projeto trouxe jogos que utilizaram dados, cartões, tabuleiro, quiz entre outros. Obtivemos resultados positivos, que levaram os alunos a um aprendizado com melhor fixação, raciocínio e boa interação social.

**Palavras-chave:** aprendizagem, colaboração, interação, lúdica, pandemia.

## 1 INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas tem se discutido muito sobre o ensino tradicional, muitas vezes monótono e que em muitas salas de aula brasileiras não sofreu alterações, e educadores enfrentam desafios com tais métodos. Nesse contexto, as aulas se limitaram ao uso de livros didáticos, a falta de aplicação de forma efetiva na realidade é notória e, com esses desafios resulta no desestímulo não só aos docentes como também aos alunos. Desse modo, há baixo rendimento e, quando associado a outros fatores, pode levá-los à evasão escolar. Então, a aprendizagem deve ser significativa. Esta é, em seu princípio, compreensiva, mas ganha sentido e significado para o aprendiz que estabelece relações entre os conteúdos aprendidos e dialoga com suas dificuldades, aplica-se no seu cotidiano e por isso é duradoura. Logo, com métodos com o uso da gamificação, no caso, jogos interativos, a educação deixa de ter o tom monótono e passa a ser diferenciada, mais divertida e com melhores resultados.

Sobre a importância dos jogos no processo de ensino e aprendizagem, vale destacar as regras que os jogos apresentam. As regras são essenciais para a vida em sociedade, para os relacionamentos de maneira geral, para estabelecer limites, porém, entre os adolescentes, há uma certa dificuldade em segui-las quando são impostas. Os jogos trazem um olhar diferente, mostrando que pensar sobre as regras e interpretá-las, pode trazer grandes êxitos nessas atividades. Segundo Rossi, 2007:

O adolescente é mais motivado a interpretar as regras e apreendê-las racionalmente do que a obedecê-las. Em geral, os adolescentes apresentam propostas inovadoras justamente por interpretarem o mundo com uma visão constituída mais ideal e reflexivamente do que por experiência e hábitos adquiridos. (ROSSI, 2007,p.30)

Nesse sentido, o presente projeto “Aprendizado através de jogos: Língua Portuguesa no Ensino Médio” visa colaborar com o processo de adolecer, estimulando mentes criativas, estratégicas e reflexivas.

Também foi mencionado anteriormente a situação vivida por todos durante a pandemia do Covid-19, na qual, compreender e aprender conteúdos ministrados remotamente foi um grande desafio e que apresentou diversas dificuldades tanto para alunos quanto para professores. Nesse contexto, além de prejuízos notórios no aprendizado, também tivemos um grande prejuízo na interação social, algo essencial para o desenvolvimento humano. Sendo assim, trazemos os jogos como uma estratégia para amenizar tais problemas.

O projeto foi uma forma de levarmos uma melhor maneira de aprendizado, para os alunos que foram, de certo modo, prejudicados durante o período de pandemia, além de resgatar as relações pessoais proporcionadas pelos jogos.

Com o retorno às aulas presenciais, as interações ganharam ênfase dentro da instituição, já que o contato humano estava muito limitado. Nesse contexto, a realização de jogos foi bastante importante, pois proporcionou além do aprendizado e fixação de conteúdo, a aproximação das pessoas, o trabalho colaborativo e a busca de objetivos em comum. Utilizar jogos como ferramenta de aprendizagem, torna a aula mais agradável, motivadora, dinâmica, diferente e divertida, além de conquistar a confiança e a atenção dos alunos.

Até mesmo o mais simplório dos jogos pode ser empregado para proporcionar informações factuais e praticar habilidades, conferindo destreza e competências. De acordo com Silveira (1998, p.2) “[...] os jogos podem ser empregados em uma variedade de propósitos dentro do contexto de aprendizado. Um dos usos básicos e muito importantes é a possibilidade de construir-se a autoconfiança. Outro é o incremento da motivação [...]’.

Vale ressaltar que durante a pandemia os conteúdos continuaram a ser ministrados e agora, no momento pós pandêmico, vimos a necessidade de revisar e avaliar esse aprendizado que se deu de modo remoto. Sendo assim, organizamos, confeccionamos e solicitamos a aquisição de jogos que trabalham com a língua portuguesa para auxiliar nesse processo de aprendizado.

## 2 MATERIAIS E MÉTODOS

O aluno é o protagonista na execução das atividades e o professor assume o papel de mediador. O método utilizado é o da aprendizagem colaborativa que se baseia no conhecimento construído socialmente, na interação entre pessoas e não pela transferência do professor para o aluno. Nessa proposta há o reconhecimento da importância do conhecimento prévio de cada estudante, sua experiência e seu entendimento de mundo. Um conceito simplificado de aprendizagem colaborativa é apresentado por Dillenbourg (1999) que afirma essa ser uma situação de aprendizagem na qual duas ou mais pessoas aprendem ou tentam aprender algo juntas. Desse modo, a interação ultrapassa as barreiras levando o ensino ao patamar da inclusão de alunos com deficiência, e a estruturação do espaço da sala somam para a superação de preconceitos raciais e étnicos.

A execução do projeto se deu em duas etapas, sendo uma com materiais confeccionados e a outra com a aquisição de jogos através da aprovação no Edital da Pró-reitoria de Ensino do IFTO. Na primeira etapa trabalhamos com o terceiro ano de ensino médio integrado de meio ambiente A. Essa turma conta com vinte e seis (26) estudantes entre 16 e 18 anos.

Foram realizados cinco (05) jogos interativos. Dentro de cada jogo utilizamos abordagens diferentes para cada um. Com o objetivo de aprender de forma prática, os jogos abordaram assuntos estudados no semestre passado e no presente semestre, que foram: oração subordinada adverbial e adjetiva, o uso dos porquês, o desenvolvimento de argumentos, literatura do período modernista e interpretação de texto.

As aulas de língua portuguesa acontecem uma vez por semana, assim foi aplicado um jogo por semana durante as aulas em formato de competição, havendo somatória de cada etapa para o resultado final. Os grupos foram divididos por sorteio, três grupos entre oito e nove estudantes cada.

A segunda etapa do projeto, acontecerá após a compra dos jogos através do fomento destinado aos projetos de pesquisa, o qual o presente projeto foi contemplado. Nessa etapa, reuniremos as outras turmas de terceiro ano para realização de um grande momento de jogos. Os jogos serão sobre os assuntos abordados no primeiro semestre e segundo, além de conhecimentos gerais. Também realizaremos sorteios para as divisões dos grupos. Essa etapa será

realizada no mini auditório e no corredor a frente com as mesas organizadas como "estações de jogos". Serão seis (06) jogos diferentes com dezesseis (16) estações.

## **2.1. Tema: Jogo 1**

2.1.1 Conteúdos: Oração subordinada adverbial e adjetiva

2.1.2 Tempo estimado: 10 minutos

2.1.3 Foram utilizados vinte e seis (26) cartões de papel cartão divididos em pares para cada grupo. Treze (13) cartões com orações subordinadas adverbial e adjetiva, e os outros treze com os tipos dessas orações. O objetivo era relacionar cada frase corretamente com sua respectiva resposta. Neste jogo todos os grupos tiveram que juntar os pares corretos. A rapidez, o conhecimento do assunto e a união, fizeram com que tivessem êxito.

Ao final, escolhemos três pessoas que não estavam participando como jogadores, mas sim como auxiliares responsáveis pela organização para averiguar cada resposta para contar os acertos. O grupo que obtivesse mais acertos ganhava três pontos no placar.

Materiais: papel cartão, papel A4, pincel atômico de cores diferentes, tesoura e cola.

Recursos: impressora, sino (ou apito) e cronômetro.

## **2.2 Tema: Jogo 2**

2.2.1 Conteúdos: Uso dos porquês

2.2.2 Tempo estimado: 15 minutos

2.2.3 Os alunos foram lembrados dos usos dos porquês. Na língua portuguesa, existem 4 tipos de porquês (por que, porque, por quê e porquê) que são empregados da seguinte forma:

Por que: utilizado em perguntas. Exemplo: Por que não vamos ao parque?

Porque: utilizado em respostas. Exemplo: Porque agora temos que ir ao mercado.

Por quê: utilizado em perguntas no fim das frases. Exemplo: Você não está indo pra escola, por quê?

Porquê: possui o valor de substantivo e indica o motivo, a razão. Exemplo: Gostaria de saber o porquê dele faltar tanta aula.

Foi confeccionado um dado com um tipo de "porquê" em cada lado. O dado foi entregue para um dos participantes do time 1 que o jogava para o alto. O tipo de "porquê" que caísse iria ser usado pelo time de participantes para criar 5 frases. A equipe que mais fizesse frases corretas e dentro do prazo determinado ganhava e acumulava pontos. Foram 3 rodadas e cada uma teve a duração de 5 minutos.

Materiais: Caixa cubo, folhas A4, tesoura e cola.

Recursos: impressora, sino (ou apito) e cronômetro.

### **2.3. Tema: Jogo 3**

2.3.1 Conteúdos: Argumentação

2.3.2 Tempo estimado: 50 minutos

2.3.3 Argumento é tudo aquilo que usamos para comprovar um fato, afirmando-o ou refutando-o. A finalidade de um argumento é convencer alguém a mudar de opinião ou de comportamento.

O objetivo durante o jogo foi instigar o estudante a não somente consumir informações, mas se posicionar diante de tudo que leem e ouvem. É necessário que saibam opinar sobre as informações que chegam. E, para isso, é necessário ter bons argumentos.

Durante o jogo, os estudantes desenvolveram um raciocínio crítico em relação às informações que chegavam, evitando o risco de se acostumarem a concordar com coisas que não fazem o menor sentido.

Cada grupo recebeu um tema de criticidade através de sorteio. Eles tiveram um tempo para discutir e elencar os melhores argumentos a respeito do tema recebido. Em seguida tiveram 2 minutos para convencer os outros dois grupos através dos argumentos elencados. Foram realizadas 3 rodadas com temas diferentes.

Materiais: papel color-set colorido, cola e tesoura.

Recursos: impressora, sino (ou apito) e cronômetro.

### **2.4. Tema: Jogo 4**

2.4.1 Conteúdos: Literatura - Modernismo

2.4.2 Tempo estimado: 30 minutos

2.4.3 Nesse jogo o conteúdo foi a "Semana das artes moderna" do movimento modernista no Brasil. Foram elaboradas quinze (15) perguntas sobre o conteúdo, sendo elas, seis (6) de múltipla escolha e sete (7) discursivas.

O jogo funcionou da seguinte forma: dois alunos ficaram de frente para uma mesa - um de cada grupo - e tinham que ficar com a mão na orelha. No centro da mesa colocamos um sino. O mediador fez as perguntas, e quem soubesse a resposta primeiro deveria bater no sino. Se o estudante acertasse a resposta, teria o direito de "jogar" uma torta no rosto do adversário. Caso o estudante não acertasse a resposta, o adversário teria a chance de responder corretamente, se

acertasse teria o direito de "jogar" a torta no rosto do que errou. Caso esse estudante também respondesse errado, ninguém levaria torta, mas também não ganharia pontos.

O grupo que acertasse permaneceria na mesa para que outro grupo viesse disputar com o vencedor da partida anterior. Os grupos ganharam pontos por cada resposta correta, foram no total 20 perguntas.

Esse jogo foi realizado no pátio da frente da instituição, um espaço verde e arejado.

Material: chantilly, pratos descartáveis, folhas A4.

Recurso: impressora, sino e cronômetro.



Figura 1 - estudantes durante a atividade externa de perguntas e respostas rápidas.

## 2.5. Tema: Jogo 5

2.5.1 Conteúdos: Interpretação textual

2.5.2 Tempo estimado: 20 minutos

2.5.3 Nesse jogo o conteúdo trabalhado foi o de "interpretação textual", foram escolhidos 2 textos que caíram no Enem (2019 e 2020 respectivamente), e uma tirinha do Enem 2018, a partir disso elaboramos 18 perguntas referentes a cada uma (6 para cada texto, ou seja 12 ao total, e 6 para a tirinha). Três (3) grupos foram divididos na sala, e foram enumeradas de 1 a 6 cada pergunta referente a cada texto e tirinha. Também foi utilizado um dado para sortear com qual pergunta cada grupo ficaria.

Foram produzidos slides para que os textos ficassem visíveis para toda turma, e foram lidos todos os textos. Ao final da leitura, o texto era retirado e eles tinham

que lembrar das informações e elaborar suas respostas. Cada grupo teve 2 minutos para nos dar a resposta correta.

Material: folha A4, tesoura e caneta.

Recurso: impressora, dados, computador, projetor, lona para projetar a imagem, slide.



Figura 2 – estudante em sala explicando as regras do jogo de interpretação.

## ETAPA 2: ATIVIDADES QUE AINDA SERÃO REALIZADAS

**Tema: Dia do Racha-cuca** - encontro dos jogos de Língua Portuguesa.

Conteúdos: Argumentação, gramática, leitura e interpretação de textos, literatura, entre outros.

Tempo estimado: 1h40

Serão reunidas as outras turmas de terceiro ano para promover um grande momento de jogos interativos de língua portuguesa. Os grupos serão divididos mesclando estudantes das diferentes turmas. Dessa forma, será possível uma maior interação e proporcionamos a inclusão. Nessa etapa, a organização do espaço físico conta muito para alcançarmos os objetivos. Serão realizadas 16 estações com diversos jogos e estipulado um tempo para cada estação.

## **2.6 Jogo 1 - Na ponta da língua (Língua Portuguesa)**

Um jogo com mais de 750 perguntas sobre gramática, verbos e ortografia. Os participantes apostam nas respostas que acham corretas e quem acertar ganha a ficha de quem errar. Para isso é preciso estar com tudo na ponta da língua.

## **2.7 Jogo 2 - Jogo Master - perguntas (Língua portuguesa, Artes, Ciências e Tecnologia, Entretenimento, Esportes, Geografia e História)**

São mais de 2.000 perguntas divididas entre seis categorias. Antes de responder a cada pergunta, o estudante deve apostar a quantidade de pontos que deseja andar no tabuleiro para acertar. As perguntas foram desenvolvidas com o cuidado de abordar os mais diferentes assuntos, modernos e históricos, com níveis de dificuldade bem balanceados.

## **2.8 Jogo 3 - Tabuleiro da Língua Portuguesa (Língua Portuguesa)**

Confeccionados em PVC, os tabuleiros terão variadas perguntas de língua portuguesa. Os estudantes terão que jogar o dado, andar e seguir o que se pede na casa em que caiu.

## **2.9 Jogo 4 -Perfil (conhecimentos gerais)**

São 390 cartas com dicas sobre perfil da pessoa, da coisa, do ano ou do lugar que deve ser desvendado.

## **2.10 Jogo 5 - Córtex (conhecimentos gerais)**

Córtex é um jogo inteligente com 80 desafios dinâmicos e inusitados, envolvendo ursos de pelúcia, labirintos, bolas de basquete e muito raciocínio. Memória, coordenação e pensamento rápido são apenas alguns dos 8 tipos de desafio que o jogo propõe. Propõe desenvolver o raciocínio.

Materiais: papel cartão, folha A4, cola, tesoura, Jogos: Perfil, Na ponta da língua, Master e Córtex.

## **3 RESULTADOS E DISCUSSÃO**

É sabido que os jogos nos permitem aprender de forma lúdica e em equipe assuntos que seriam mais complexos aprender só por meio da teoria. Desse modo, compreendemos a importância de buscar metodologias que facilitam o aprendizado

de forma efetiva. Assim, desenvolvemos diversos jogos dentro de vários assuntos, para colaborar com os estudantes do campus Paraíso do Tocantins.

Após realizada a primeira etapa do projeto, podemos afirmar que obtivemos resultados positivos alcançando, portanto, os objetivos gerais e específicos propostos. Os jogos trouxeram uma compreensão dos conteúdos de forma mais rápida e efetiva comparado com o método tradicional. Algo que pôde ser observado e que é muito relevante, foi a socialização, inclusão e integração dos estudantes que superaram as expectativas.

As metodologias aplicadas foram suficientes e bem recebidas pelos alunos. Não foram utilizados materiais sofisticados, porém foi o bastante para a realização da primeira etapa do projeto.

#### **4 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O progresso no ensino através de jogos foi comprovado, pois tivemos resultados eficazes. Observamos que os estudantes estão mais motivados e interessados no aprendizado da língua portuguesa. Muitos têm cobrado mais aulas com as metodologias aplicadas, resultado da aprendizagem e fixação dos conteúdos apresentados.

As hipóteses levantadas na criação do projeto foram confirmadas, pois queríamos uma forma de aprendizagem que obtivesse uma melhor aprendizagem, mas que, ao mesmo tempo, fosse divertido e que integrasse todos. Com os jogos interativos tivemos um ótimo retorno dos alunos.

Para a segunda etapa, desejamos que os resultados sejam tão bons quanto na primeira etapa. Nela, a organização será com um número maior de estudantes e em um ambiente ainda não explorado na primeira etapa.

#### **5 Agradecimentos**

Agradecemos à professora, orientadora deste projeto Graziani França Claudino de Anicézio, por nos ter conduzido, direcionado e ajudado nesta jornada de aprendizado, para que pudéssemos realizar este projeto.

Também vale ressaltar e agradecer, a união das autoras deste trabalho, pois sem este companheirismo não teríamos chegado até aqui.

Agradecemos ao IFTO pelo fomento através da aprovação do projeto de ensino e apoio para a realização deste.

## REFERÊNCIAS

DILLENBOURG, P. **What do you mean by collaborative learning?**. In: DILLENBOURG, P. (Ed.). Collaborative learning: Cognitive and Computational Approaches. Oxford: Elsevier, 1999. p.1-19.

SILVEIRA, R. S; BARONE, D. A. C. **Jogos educativos computadorizados utilizando a abordagem de algoritmos genéticos**. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Instituto de informática. Curso de Pós Graduação em Ciências da Computação, 1998.

ROSSI, T. C. **O estereótipo da rebeldia na adolescência: uma abordagem sociológica**. UFMG e FAFICH – Belo Horizonte, 2007. Disponível em: [https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/VCSA-8BNSLH/1/disserta\\_o.pdf](https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/VCSA-8BNSLH/1/disserta_o.pdf). Acesso em: 12 out. 2022.



**Capítulo 3**  
**REFLEXÕES SOBRE A EDUCAÇÃO**  
**DE JOVENS E ADULTOS:**  
**PERSPECTIVAS E**  
**POSSIBILIDADES**

*Jungley de Oliveira Torres Neto*  
*Graziele de Oliveira Mary Torres*

# REFLEXÕES SOBRE A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: PERSPECTIVAS E POSSIBILIDADES

**Jungley de Oliveira Torres Neto**

*Doutorando na área de filosofia da religião. Possui formação em filosofia e pedagogia.*

**Graziele de Oliveira Mary Torres**

*Mestranda em filosofia. Possui formação em filosofia e pedagogia.*

## RESUMO

O presente trabalho pretende abordar a modalidade de educação de jovens e adultos- EJA e para o desenvolvimento da pesquisa a abordagem será pensada através do método dialógico, que foi desenvolvido pelo teórico e educador Paulo Freire. Neste labor levar-se-á em consideração a relação do educando/ sujeito com o educador, o processo de ensino e aprendizagem e a condição de possibilidade para o conhecimento. Apontar-se-á para o conhecimento autêntico, dialético e relacional entre os sujeitos em questão e não se limitará a simples conteúdos transmitidos, mas, fundamentalmente, possibilitará a experiência do conhecimento. Em outras palavras, o educador e o educando tornam-se coparticipes no processo de conhecimento. E mediante a essa relação, busca-se fundamentar que o método dialógico é o intermédio para que o conhecimento sobre/ e para que algo aconteça. Em suma, busca-se no presente trabalho abordar a linguagem, em sua potencialidade, como fundamentação para teoria do conhecimento na educação de jovens e adultos.

**Palavras-chave:** Conhecimento. Educação. EJA.

## INTRODUÇÃO

As reflexões sobre a educação de jovens e adultos ainda se fazem muito necessárias no atual cenário educacional brasileiro, isso mostra a relevância da temática como também algumas perspectivas e desafios o que justifica o interesse de vários pesquisadores e alunos no tema. Por isso, o presente trabalho propõe-se refletir sobre a prática educativa no EJA, situada em um determinado tempo e espaço sociocultural e o método/ caminho dialógico proposto por Paulo Freire.

A reflexão da modalidade EJA à luz de Freire propõe uma perspectiva de educação que tem do saber uma visão crítica, que valoriza os saberes da experiência. Em outros termos, valoriza o saber popular sem desvalorizar o saber científico, isso é reconhecer a bagagem de ensino que o educando traz consigo, mediante a suas experiências de vida. O ponto de partida e de chegada desta concepção de educação é o ser humano, com suas inquietações e desassossegos e neste percurso o processo de ensino e aprendizagem acontece através de uma sondagem dialógica, isto é, no diálogo 'brota' o acontecer do conhecimento.

O método dialógico se justifica no fato de que a linguagem em seu fio condutor se relaciona fundamentalmente com o conhecimento, suas bases nos fornecem subsídio para pensarmos numa teoria do conhecimento, e a temática aqui irá abordar a linguagem e conhecimento levando em conta essencialmente a relação do ser humano no mundo, tanto do ponto de vista cognitivo, quanto prático. A temática da linguagem é muito importante na história contemporânea. A linguagem aparece de modo tão importante como a economia para a fundação das relações sociais, pois ela, a linguagem, é a própria forma de organização e/ ou ordenação de mundo (SODRÉ, 2001, p. 28).

Nossa forma de nos organizarmos, seja por meio de leis, normas, preceitos, ou qualquer outra ideia diretriz de ordenação de mundo, é constituída pela linguagem. Nesse sentido, a concepção de linguagem implica em entender que ela passa a deixar de ser mera representação do pensamento e conceito, para se tornar constituição dos nossos conceitos e significados que nos relacionam com o mundo, ela é a própria possibilidade de conhecimento.

Partimos do pressuposto de que o princípio dialógico na educação pode contribuir para que educandos/ jovens e adultos se descubram em seus potenciais criativos, formando, transformando e educando o sujeito em questão quanto ao seu estar no mundo. Acreditamos ainda que no processo de aprendizagem da leitura das palavras todos possam também aprender a fazer uma releitura do mundo, necessária na compreensão da realidade e na criação de um outro jeito de viver e conviver.

Para alcançar os objetivos propostos, a investigação terá como base uma pesquisa textual/ bibliográfica, consultando-se as obras de teóricos relativas ao assunto em questão, a saber, sobre a linguagem, educação, EJA e conhecimento.

Será pesquisado conceitos e fundamentação em um dos maiores pensadores da história, Paulo Freire, sua obra *Conscientização: Teoria e Prática da Libertação*, onde o autor aponta para a importância de um conhecimento além do teórico, mas que leva em consideração a prática, a relação dos sujeitos enquanto agentes do conhecimento e da educação como “emancipação”, como libertária, instância para o verdadeiro pensar e caminho dialógico.

Neste caminho dialógico, a papel do professor é destacar a curiosidade, indagar a realidade, problematizar, ou seja, transformar os obstáculos em dados de reflexão para entender os processos educativos e, deste modo, efetivar o verdadeiro e autêntico, onde o professor é o mediador e incentivador do sujeito educando em questão. Para essa dinâmica o bom relacionamento, preocupação e compromisso ético, afetuoso e intelectual. Incentivando-os a continuar frequentando as aulas e motivados ao processo do saber. Isso envolve conceitos e atitudes como, por exemplo: Criatividade, solidariedade e confiança são essenciais na relação entre o professor e o aluno de EJA. Pois percebe-se na atividade docente, assim como em qualquer atividade, que a autoestima elevada influencia na capacidade de todos de aprender e ensinar.

Após o exposto, mesmo que brevemente e de modo introdutório, faz-se necessário encaminhar à temática pelas ‘luzes’ revigorantes teóricas do pensador Paulo Freire e seus conceitos teóricos no que tocam à temática. Vamos pensar em sua prática educacional e relacional. Entendo o ser humano como alguém inacabado, que possui muitas possibilidades e que traz consigo bagagens de experiências e aprendizagem. Essas experiências e aprendizagem são ponto de apoio, abertura para que o processo de ensino se desenvolva, se efetive e aconteça na relação dialógica entre os envolvidos: professores (educadores) e alunos (educandos).

## **1. DA LEITURA DO MUNDO À FORMAÇÃO EDUCACIONAL NA EJA**

À guisa de introdução, ressalta-se que A Educação de Jovens e Adultos, portanto, está alicerçada no Título V dos níveis e modalidades de educação e ensino, no capítulo II da educação básica, na seção V e composta pelos artigos 37 e 38, a saber:

Art. 37°. A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria. Art. 38°. Os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos, que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular. (BRASIL, 1996).

O subsídio legal e teórico se mostra em torno da educação de jovens e adultos, por exemplo, em 10 de maio de 2000 foram promulgadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Esse respaldo e suas Diretrizes passaram a reconhecer o valor da EJA como um direito, superando o conceito de ensino supletivo e substituindo a ideia de compensação e caridade pelas funções reparadora. Podemos, então, pensar a modalidade EJA como ensino de direito e que possui seus respaldos legais.

Como, porém, pensar à temática EJA em sua exequibilidade, isto é, na prática?

A EJA, a partir dos princípios conceituais elaborados por Paulo Freire pode contribuir para ideia de que se possa ressignificada o conhecimento, pois acredita-se que “ninguém sabe tudo e ninguém ignora tudo” (FREIRE, p. 18, 1987). No que se refere à escrita, “pode-se considerar que até mesmo aquele indivíduo que, aparentemente, está no “ponto zero” ou àquele sujeito classificado como analfabeto, aquele que não sabe ler e escrever, tem algum grau de alfabetismo, bastando para isso que conviva com alguém que saiba ler e escrever” (SOARES, 1994, p. 49). Isto é, ele tem uma “carga” histórica e experiências que trazem muitos saberes, basta estar atento para que se veja. Neste sentido, todos sabem algo, portanto todos podem aprender e ensinar algo.

Pesando especificamente na modalidade EJA, objeto direto da presente pesquisa, tem-se como pressuposto o fato de que boa parte dos sujeitos em questão tem uma ampla vivência de vida, de mundo, mais precisamente, eles têm uma leitura de mundo. Vivem em um mundo que é essencialmente linguagem, e por isso leem o mundo e chegaram até onde estão criando alternativas para resistirem a lógica da exclusão, portanto são portadoras de um grande potencial criador (FREIRE, p. 32, 1987).

Muitos cantam, recitam ou criam cordéis, bordam, cozinham, constroem, tocam instrumentos, criam versos e prosas. Isto é, muitos tem seus talentos e suas potencialidades, seus conhecimentos variados sobre o mundo. Participam de

comunidades ou algum grupo social, cuidam de sua família, portanto não estão vazios de conhecimentos. Em suma, são pessoas que sabem sobre muitas coisas. E esse saber que os sujeitos em questão têm parte de suas experiências vivenciadas, durante todos os anos de vida, se expressaram de forma criativa frente às dificuldades do cotidiano.

É fundamental que o educar esteja atento a isso que leve em consideração que o educando não é uma “tábula rasa” ou uma “folha em branco”, mas que este possui conhecimentos que podem, certamente, serem pontos de partida para o processo e troca de saberes, o que envolve, dialeticamente, comunhão das palavras, troca, compartilhamento e o que Freire chama de método dialógico.

Embora a concepção de diálogo ou de linguagem seja ampla e polissêmica, Freire a vê como uma condição de possibilidade de conhecimento. A linguagem entendida como fundamento de uma teoria do conhecimento, aponta para um modo de educação que deve ser simultaneamente, autonomia, racionalidade e possibilidade de ir além da mera adaptação e situando o educando de modo relacional com o educador, tornando ambos coparticipes do processo de ensino e aprendizagem. Neste desiderato o conhecimento acontece e aquilo que parecia “impossível” ou utópico se efetiva, o educando consegue alargar seu conhecimento e até contribuir de modo significativo para que o conhecimento aconteça.

Não à toa Paulo Freire afirma:

O utópico não é o irrealizável; a utopia não é o idealismo, é a dialetização dos atos de denunciar e anunciar, o ato de denunciar a estrutura desumanizante e de anunciar a estrutura humanizante. Por esta razão a utopia é também um compromisso histórico (FREIRE, 1980, p. 27).

Neste termo, Freire entende o “utópico”, no sentido grego arcaico de “ainda não”, algo que ainda não foi realizado, mas que é possível de se realizar, e assim desenvolve seu projeto educacional acreditando numa educação palitada pelo diálogo como fator primordial, numa educação libertadora e humana, e de viés crítico.

Através do método dialógico em Paulo Freire, apresenta-se a propostas de práticas pedagógicas necessárias à educação como forma de construir a autonomia dos “educandos”, valorizando e respeitando sua cultura e seu acervo de

conhecimentos empíricos junto à sua individualidade, que vai da leitura do mundo dos sujeitos inseridos na EJA à educação formal, à construção do conhecimento.

É fundamental que o docente reconheça o educando como um “ser inacabado”, que estão num processo de busca contínua de autorrealização. Não se limitando apenas ao “indivíduo” como entidade isolada, mas fundamentalmente como um ser social, como disse Aristóteles ser-político constituído de linguagem e que deva ter seu lugar de fala, pela qual o conhecimento se realiza, se experencia e se efetiva.

Freire aponta-nos:

Na verdade, diferentemente dos outros animais, que são apenas inacabados, mas não são históricos, os homens se sabem inacabados. Têm a consciência de sua inconclusão. Aí se encontram as raízes da educação mesma, como manifestação exclusivamente humana. Isto é, na inconclusão dos homens e na consciência que dela têm (FREIRE, 1980, p. 83-84).

Neste sentido, a conscientização possibilita a condução de transformação da realidade. Freire indica que esta não pode existir fora da práxis, ou melhor, sem o ato ação-reflexão. Esta unidade dialética constitui, de maneira permanente, o modo de ser ou de transformar o mundo que caracteriza os homens.

Freire afirma:

A conscientização, como atitude crítica dos homens na história, não terminará jamais [...] a conscientização, que se apresenta como um processo determinado deve continuar sendo processo no momento seguinte, durante o qual a realidade transformada mostra um novo perfil (FREIRE, 1980, p. 27)

## **2. O MÉTODO DIALÓGICO COMO CAMINHO PARA O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTO NA EJA**

No que tange a Educação de Jovens e Adultos tem-se a necessidade de se pensar como estabelecer essa a relação entre educador e educando, essa relação em Freire é pensada de modo dialógico. Esse diálogo não deve ser entendido como uma relação vertical estabelecida entre os dois polos daqueles que se comunicam. Contudo, esse processo de conscientização do sujeito deve ser realizado numa relação dialógica estabelecida entre os educadores e os educandos.

O que é, porém, a concepção de diálogo propriamente?

Retornemos ao pensamento grego, de Sócrates:

[...] Não ouviste, pois dizer que sou filho de uma parteira muito hábil e séria, Fenareta? – Sim, já ouvir dizer isso. – E ouviste também que me ocupo igualmente a mesma arte? –Isso não. – Pois bem, deves saber que é verdade... – Ora bem, toda a minha arte de obstetra é semelhante a essa, mas difere enquanto se aplica aos homens e não às mulheres, e relaciona-se com a suas almas parturientes e não com os corpos (PLATÃO, 2007, p. 148).

O que Sócrates aponta é que a verdade, o conhecimento, vem à luz de forma renovadora, dinâmica e contínua através do diálogo. O filósofo coloca em evidência a importância do diálogo onde um se abre para o outro através de uma escuta ativa e reflexiva. Neste sentido, as contribuições de Paulo Freire se mostram 'revolucionárias' para o campo da educação, pois partem da crítica ao modelo tradicional de educação, cujos métodos de aprendizagem consideravam o conhecimento como algo estático, que não admitia mudanças, não estimulando a reflexão e o diálogo vivo, da relação entre educador e educando.

Paulo Freire diz:

Um dos seus objetivos fundamentais, mesmo que dele não estejam advertidos muitos do que a realizam, seja dificultar, em tudo, o pensar autêntico. Nas aulas verbalistas, nos métodos de avaliação dos "conhecimentos", no chamado "controle de leitura", na distância entre o educador e os educandos, nos critérios de promoção, na indicação bibliográfica, em tudo, há sempre a conotação "digestiva" e a proibição ao pensar verdadeiro (FREIRE, 1983, p. 73).

Essa concepção se coloca como 'revolucionária', pois o modelo de educação vigente era tão somente baseado no cumprimento de conteúdos que não estimulam o debate, não desenvolve o pensamento crítico dos alunos, adotando práticas educacionais não condizentes com a sua realidade social, servindo, dessa forma, a uma minoria que visa impor as suas ideias de dominação, sem considerar as raízes culturais daqueles que pretende dominar, não deixando margem para a reflexão social e mantendo a contradição educador e educando.

Onde consiste a 'revolução' e o método dialógico de Paulo Freire?

Consiste na propriamente na relação educador e educando por intermédio da via dialógica, os educadores, partindo dos saberes- feitos de seus educandos, criarão condições necessárias para que o educando ao tomar consciência de sua condição histórica torne-se sujeito de seu próprio processo educativo. O diálogo não visa estabelecer o nivelamento entre educadores e educandos, este somente aponta

para a posição democrática estabelecida entre eles. Freire declara que “os professores não são iguais aos alunos por n razões entre elas porque a diferença entre eles os faz ser como estão sendo. Se fossem iguais um se converteria no outro” (FREIRE, 1980, p. 117-118).

Utilizando-se da metáfora, Freire compara a educação, nos moldes em que está sendo construída, com uma instituição financeira, na qual o professor estaria transformando o aluno em um “depositório” e/ ou um ser estático, um simples, concebendo-o como alguém sem a capacidade de debater sobre os temas levados à sala de aula e, dessa forma, incapaz de participar da construção do conhecimento.

Neste sentido, o teórico Segundo Ghiraldelli Junior aponta:

O que ele queria dizer, basicamente, é que a dinâmica tradicional em sala de aula implica um professor que deposita informações para os estudantes, os quais por sua vez guardam-nas “no cofre” da memória. Essas informações são, depois, sacadas pelo professor, em geral, no dia da prova. O aluno é o “banco” e o professor o usuário dessa “casa bancária” (GHIRALDELLI, 2012, p. 23).

Paulo Freire, no entanto, faz-nos um alerta que a escola, nesse modelo, tende a ser uma instituição pautada na opressão, reproduzindo apenas as ideias das classes dominantes, inibindo, assim, a criatividade dos alunos, que se tornam sujeitos passivos da relação educacional. Propõe, então, uma mudança nessa forma de transmissão do conhecimento, partindo de uma pedagogia dialógica, cuja metodologia leve o aluno a se descobrir como ser pensante, capaz de problematizar a realidade na qual está inserido, refletindo sobre as questões sociais que o cercam.

Neste labor, Leonardo Boff presente no Prefácio da Pedagogia da Esperança ao resumir a Pedagogia de Paulo Freire no que toca o método dialógico diz:

Toda a pedagogia de Paulo Freire é um permanente dialogo pessoas entre si e de todas com a realidade circundante em vista de sua transformação. Destarte se forma a comunidade na qual todos, enraizados na realidade, aprendem uns dos outros, ensinam uns aos outros e se fazem parceiros na construção coletiva da história (BOFF in FREIRE, 1992, p. 6).

O diálogo se dá de forma relacional e de modo inclusivo, o que possibilita à abertura da compreensão. Freire retoma o diálogo a partir da dialética platônica, centrado- se na abertura que contém a pergunta, e tal abertura pressupõe que não se tenha uma resposta fixa, uma categoria prévia que enquadraria a resposta, e neste movimento dialógico o conhecimento é construído de forma constante.

Neste sentido, Freire é categórico:

o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os das classes populares, chegam a ela - saberes socialmente construídos na prática comunitária – mas também [...] discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos. (FREIRE, 1996, p. 16).

A partir do conjunto das obras de Paulo Freire, podemos compreender o desenvolvimento da educação como um projeto que deve desempenhar simultaneamente à autonomia, racionalidade e possibilidade de ir além da mera adaptação e proporcionar a libertação do sujeito e/ ou “educando” enquanto cidadão, e proporcionar sua libertação de sua auto- inculpável minoridade, isto é, de sua consciência ingênua.

Partindo dos pressupostos teóricos dos autores trabalhados e supracitados, postula-se o desafio aos educadores enquanto docentes de maneira geral, e a responsabilidade de para além de transmitir conteúdos, desvelar essa realidade histórica situando assim o sujeito e/ ou educando em seu contexto objetivo- a realidade que se impõe e que será assumida subjetivamente.

É importante frisar que o diálogo aqui abordado no presente trabalho, e apontado por Freire, vem no sentido de compartilhar a vida, implica falar com e não falar para ou sobre. Falar com implica alguém dizer a sua palavra, compartilhar a sua experiência, dúvida, desejo com o outro, e esse, em diálogo, se põe na posição da escuta, da acolhida, da colaboração. Neste sentido, “ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão” (FREIRE, 1987, p.52)

Através do método dialógico em Paulo Freire, apresenta-se a propostas de práticas pedagógicas necessárias à educação como forma de construir a autonomia dos “educandos”, valorizando e respeitando sua cultura e seus acervos de conhecimentos empíricos junto à sua individualidade. Em paralelo, Gadamer assume uma postura dialógica, dialética, socrático-platônica, e coloca como fundamento de seu projeto filosófico a compreensão como o modo fundamental de ser, mediante a relação do homem com o mundo e consigo mesmo.

Essa relação do ser humano no e com o mundo faz muito sentido para Paulo Freire, pois ensinar fora do contexto social (do mundo) desestimula as pessoas a prosseguirem no meio formal de ensino, pois o conhecimento adquirido não

encontra conexão com a vida real e isso faz com que o conhecimento se perca em meio a conteúdos planejados sem o devido comprometimento com as questões sociais.

É importante ressaltamos que, Paulo Freire, que considera o diálogo um tema por excelência, aponta para compreensão de que o diálogo é o encontro dos homens, encontro esse que se dá na relação eu-tu (nós), mas que não se esgota, se renova de forma contínua. É preciso ressaltar que o diálogo não é uma simples conversa, uma forma de entretenimento, ao contrário, o diálogo pertence a natureza do ser humano, é nele que se estabelece a base das relações; o diálogo é o partilhar; é o refletir; é onde brota o pensamento reflexivo e as ponderadas proposições verdadeira.

Neste desiderato, a postura do educador é muito importante neste movimento de reinvenção do modo de estar na EJA, pois ela aponta para abertura de criatividade, inquietação, curiosidade e desejo de ver um mundo mais justo e mais humano, pode despertar no educando potencialidades adormecidas. Quando o educador se reconhece como um colaborador, dinamizador do processo de reinvenção da EJA, compreende seu papel social; compreende também que não é necessário “encher” o educando com discursos sobre a igualdade na relação educador/educando, pois esta estará presente na forma como se manifesta, atua e se relaciona com os outros e com o mundo. É no reconhecimento do educando como portador de saberes, no respeito à sua autonomia que o educador vai reafirmando que:

Neste sentido Freire diz:

Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para sua produção ou a sua construção (...) para isso é preciso que desde o começo do processo, vá ficando cada vez mais claro que, embora diferentes entre si, quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se ao ser formado. (FREIRE, 1996, p. 25).

Encaminhando-se para o final do texto, ressaltamos que o ser humano é relacional. Uma das coisas que nos difere dos outros animais é que podemos nos comunicar e nos expressar através da fala, das palavras e do sentido. Através das palavras podemos verbalizar nossos desejos e sentimentos. Somos em meio ao diálogo tudo o que compreendemos. É na relação dialógica que se possibilita a

existência da unidade entre o ser humano e o mundo, no ponto de vista cognitivo e prático, entre pensamento e coisa, entre sujeito e objeto.

Na prática educativa, o docente, ao assumir uma postura dialética, socrática-platônica contribuí para o deslocamento do próprio ponto de vista para o ponto de vista do outro/ alteridade e abertura, o que implica pôr-se no lugar do outro, isto é, a superação da condição egocêntrica do horizonte da própria compreensão, abrindo-se ao horizonte do educando enquanto sujeito. No diálogo são desvelados os cervos de conhecimentos dos envolvidos, e de forma relacional, dinâmica, dialética/dialógica possibilita-se o desenvolvimento da temática pretendida (ou conteúdo a ser trabalhado).

Visto que toda a compreensão humana é mediada pela linguagem, ela aparece como um meio, uma condição de possibilidade e abertura do ser. O diálogo como fator primordial na prática docente estabelece a compreensão como o modo fundamental, mediante a relação do homem com o mundo e consigo mesmo. O que nos aponta que o trabalho na educação básica pode ser feito de maneira dialógica, relacional, e que tal abertura aos educandos os tornam partícipe, autônomos, e sujeitos ativos/ críticos no processo de ensino e aprendizagem. Existe sim uma dificuldade, como o interesse dos alunos, a participação, e abertura ao diálogo, mas em meio à dificuldade é possível assumir tal desafio e trabalhar tal proposta.

Por meio do diálogo pode ser desenvolvido o trabalho em equipe, atos significantes de cooperação, compartilhamento mútuo, e a contribuição em nossa comunidade, no espaço escolar, no desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem, e em nossa sociedade de modo geral.

Freire diz:

Educar e educar-se na prática da liberdade é tarefa daqueles que sabem que pouco sabem – por isto sabem que sabem algo e podem assim chegar a saber mais – em diálogo com aqueles que quase sempre pensam que nada sabem, para que estes, transformando seu pensar que nada sabem em saber que pouco sabem, possam igualmente saber mais. (FREIRE, 1977, p. 25).

Podemos, então, compreender que o educador, através do método dialógico, buscar-se-á reinventar-se a partir da concepção freireana de educação de estar aberto às novas descobertas, pois fechar-se no que já conhece seria estacionar, parar de crescer, acreditar no finito. Acredita que educando para a “autonomia” (FREIRE, p.47, 1996) estará contribuindo para que a educação não seja uma

reprodução da sociedade vigente, mas uma possibilidade de se abrirem novas compreensibilidades de conhecimento e de mundo.

Em síntese, para Paulo Freire o ato de ensinar pressupõe relação e essa, por sua vez, pressupõe reciprocidade, pois “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção [...]. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (FREIRE, 1996, p. 12).

Dessa forma, podemos inferir que o trabalho pedagógico só se concretiza efetivamente na educação, e por extensão na modalidade EJA quando juntos, docente e discente, aprendem entre si, em uma relação dialógica e conscientizadora. Pois através do diálogo deve-se instigar o aluno a problematizar situações vivenciadas por ele, deve ampliar a sua capacidade de questionar as relações que estão estabelecidas, dinamizando o ambiente acadêmico e formando alunos participativos e questionadores. Neste sentido, fundamentalmente, o processo educativo não é mais apenas transmitir conteúdo, mas sim um processo vivo, orgânico, cotidiano de formação humana e socialização que começa pela relação entre educador e educando.

Nesse itinerário, a educação só será sinônima de educação quando esta for de fato condição de possibilidade para o conhecimento, além de transmissão de conteúdo. Isto é, capaz de gerar nos “educandos” a consciência de sua própria condição histórica- consciência crítica, bem como a responsabilidade de se tornarem sujeitos do próprio processo de educação, o que se estende em suas potencialidades ao âmbito social, isto é, um ser crítico e ativo para o exercício democrático da cidadania e isso se dá, fundamentalmente, mediante ao diálogo.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Enfatiza-se que o estudo em questão, EJA, parte da necessidade da busca por fundamento do conhecimento e para tal empreitada fez-se necessário o estudo da noção de diálogo em Paulo Freire e da educação além de um simples conteúdo, disciplina ou algo estático, mas que fosse compreendida como algo dinâmico, vivo, relacional. Capaz de subsidiar o conhecimento do homem sobre o mundo, na relação com o outro, seja de interlocutor, seja de intérprete, seja diante de algo, diante de um livro, diante de uma literatura, diante da história transmitida, seja diante

da cultura, diante de tudo que envolve o ser humano, a linguagem está presente e torna-se o fio condutor, base e fundação no processo do saber.

Reconhecendo que o ato de educar não se limita puramente treinar o educando no desempenho de destrezas, mas postula por fundamentos do conhecimento, do pensamento crítico sobre a prática educativa, sem a qual a teoria pode se tornar apenas discurso e a prática uma reprodução alienada, sem questionamentos. Neste sentido, a dialogicidade abre-se para o conhecimento, tornando-se condição de possibilidade para o autêntico conhecimento, ela permite o compartilhamento, a troca seja de transmissão, de compartilhamento, de diferenças, de acordos, etc. a linguagem permeia, fundamentalmente, as relações do ser humano com as demais e/ ou múltiplas coisas.

Entende-se nesse trabalho que é, certamente, possível trabalhar com uma proposta dialógica na modalidade EJA, pois o processo de ensino e aprendizagem mediada pelo diálogo traz à tona e evidencia a possibilidade da consciência ingênua à consciência crítica, através de um processo de conscientização e diálogo, no qual compõe o que Freire denominou como educação problematizadora, os seres humanos poderão deixar de serem tratados como coisas, para transformarem-se plenamente em pessoas conscientes de si e de seu papel histórico no mundo.

O que nos remete à compreensão pautada no diálogo como um fator primordial, em que, o diálogo do docente com o aluno proposto por Freire estabelece a compreensão como o modo fundamental de ser, mediante a relação do homem com o mundo e consigo mesmo. O deslocamento do próprio ponto de vista para o ponto de vista do outro/ alteridade e abertura, o que implica pôr-se no lugar do outro, isto é, a superação da condição egocêntrica do horizonte da própria compreensão.

Em suma, pesquisamos, investigamos e buscamos fundamentar a noção de diálogo enquanto intermédio do homem com o mundo. Através da pesquisa e do presente trabalho textual buscamos sustentar a afirmativa de que somos seres de diálogo, sem a qual não há vínculo, não há relação, não há troca, não há exercício democrático, não há acordo, e sobretudo, não há conhecimento e nem educação, está imbricado a relação do conhecimento, educação e linguagem. Uma vez que, o conhecimento está fundado na potencialidade da linguagem como muito bem percebeu e fundamento o educador e pensador Paulo Freire.

## Referências

- BARRETO, José Carlos. **Educação na visão de Paulo Freire**. São Paulo: Vereda - Centro de Estudos em Educação, 1986.
- FREIRE, Paulo. **Conscientização: Teoria e Prática da Libertação**. São Paulo: Moraes, 1980.
- \_\_\_\_\_. **Uma educação para a liberdade**. Porto, Portugal: Textos Marginais, 1974.
- \_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- \_\_\_\_\_. **Educação: O sonho possível**. in BRANDÃO, Carlos Rodrigues. et.al. **Educador vida e morte**. 7. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1986.
- \_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. 10. ed. São Paulo Paz e Terra, 1996. Política e Educação. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000.
- \_\_\_\_\_. **Pedagogia da Tolerância**. (org.) Ana Maria Araújo Freire, São Paulo: UNESP, 2004.
- GHIRALDELLI JUNIOR, P. **As lições de Paulo Freire**. São Paulo: Manole, 2012.
- MACHADO, M. M. **Formação de professores para EJA: uma perspectiva de mudança**. Revista Retratos da Escola, v. 2, n. 2-3, p. 161-174, 2008.
- MARANHÃO, Helena Ponce. **O analfabeto e a sociedade letrada**. Revista Alfabetização e Cidadania, RAAB, nº1, out/1994.
- PRADO, Guilherme do Val Toledo; SOLIGO, Rosaura. **Porque escrever é fazer história**. Campinas, SP: UNICAMP, 2005.



**Capítulo 4**  
**CONSCIÊNCIA METALINGUÍSTICA**  
**E AQUISIÇÃO DA ESCRITA:**  
**CONTRIBUIÇÕES DE UMA**  
**PESQUISA EM ANDAMENTO PARA**  
**TEMPOS DE (PÓS) PANDEMIA**

*Amanda Cristina de Freitas*  
*Pablo Picasso Feliciano de Faria*

# CONSCIÊNCIA METALINGÜÍSTICA E AQUISIÇÃO DA ESCRITA: CONTRIBUIÇÕES DE UMA PESQUISA EM ANDAMENTO PARA TEMPOS DE (PÓS) PANDEMIA

**Amanda Cristina de Freitas**

*Estudante de Mestrado em Linguística, Universidade Estadual de Campinas -*

*Unicamp. E-mail: freitasacristina@gmail.com*

**Pablo Picasso Feliciano de Faria**

*Professor do Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de*

*Campinas - Unicamp*

*Doutor em Linguística. E-mail: fariap@unicamp.br*

## RESUMO

O presente trabalho, recorte de uma pesquisa de Mestrado em andamento, tem como finalidade compartilhar reflexões sobre a Consciência Metalingüística, a aquisição da escrita e a metodologia e contribuir com o ensino em tempos de (pós) pandemia. Tal pesquisa tem a intenção de investigar, através de diferentes tarefas, se há relação entre a Consciência Metalingüística e o índice de apagamento do /R/ final de palavras na escrita de crianças em fase de alfabetização, levando em consideração a existência ou não do apagamento do /R/ em coda em sílaba final de palavras (ex.: come(r)) não sucedidas por outra iniciada por vogal (ressilabificação). A pesquisa também objetivou elaborar testes criados pelos pesquisadores e baseados nos estudos de Rego (1995) e Barrera e Maluf (2003), a fim de avaliar as consciências fonológica, lexical e sintática, e a segmentação de palavras terminadas em /R/. Para isso, a pesquisa contou com a participação de crianças entre 6 e 8 anos de idade, em fase de alfabetização, no último nível de aquisição da escrita, de acordo com Ferreiro e Teberosky (1999), quando já são capazes de fazer uma segmentação da linguagem oral mais evoluída.

**Palavras-chave:** consciência metalingüística; aquisição da escrita; pandemia.

## ABSTRACT

The goal of the current work, which is an outgrowth of a Master's thesis, is to share reflections on metalinguistic awareness, the acquisition of written language and methodology, and to support education during (and after) pandemics. This study seeks to determine whether there is a relationship between phonological awareness and the rate at which the final /R/ appears in words written by young children during the written acquisition phase, considering whether or not the final /R/ appears in words that were not preceded by another vowel (ressilabification). The research also attempted to construct assessments to evaluate phonological, lexical, and syntactic

awareness, as well as the segmentation of words ending in /R/, based on studies by Rego (1995) and Barrera and Maluf (2003). According to Ferreiro and Teberosky (1999), who conducted this study, children between the ages of 6 and 8 who are in the literacy phase, at the point in writing acquisition when they can already segment the most advanced speech language, are participating.

**Keywords:** metalinguistic awareness; acquisition of writing; pandemic.

## INTRODUÇÃO

Este trabalho apresenta um recorte da dissertação em andamento, que tem como objetivo investigar se há relação entre a Consciência Metalinguística (CM) e o índice de apagamento do /R/ final de palavras (ex.: *cantar, correr, professor, trator*) na escrita de crianças em fase de alfabetização, levando em consideração a existência ou não do apagamento do /R/ em coda final de palavras não sucedidas por outra iniciada por vogal. Para isso, aplicamos um conjunto de testes baseados em Rego (1995) e Barrera e Maluf (2003) com o objetivo de avaliar as consciências fonológica, lexical e sintática das crianças. A outra parte do teste criada neste estudo visou avaliar o apagamento ou não do /R/ em contextos propícios e não propícios à ressilabificação. Neste trabalho, compartilhamos reflexões sobre o tema e a metodologia da pesquisa e intencionamos contribuir com o ensino em tempos de (pós) pandemia.

No processo de alfabetização, a CM exerce um importante papel tanto na escrita quanto na leitura, segundo Barrera e Maluf (2003); Rego e Buarque (1997); Miranda e Matzenauer (2010), e outros. A oralidade também parece influenciar na escrita de crianças mais velhas, como indica a pesquisa de Freitas e Lacerda (2021), que atestou que os alunos do Fundamental II têm apagado o /R/ final de palavras nas produções escritas. Além dos desafios esperados no processo de alfabetização, nos últimos anos as crianças e as escolas vêm sofrendo com os impactos da pandemia da COVID-19.

No que segue, introduzimos a definição de CM com a qual operamos, bem como contribuições de pesquisas prévias sobre a alfabetização e as etapas da aquisição da escrita. Em seguida, apresentamos os aspectos metodológicos do estudo em andamento e indicamos algumas questões qualitativas a serem discutidas neste trabalho. Com o intuito de ressaltar alguns aspectos que concluímos ao longo desse estudo até o presente momento, também fazemos

reflexões iniciais sobre os impactos da pandemia na educação, problematizamos a metodologia utilizada na pesquisa em andamento e, por fim, trazemos nossas considerações finais.

## CONSCIÊNCIA METALINGUÍSTICA

Estudos sobre consciência metalinguística têm mostrado que há uma influência mútua entre ela e o processo de aquisição da escrita. A CM está ligada à meta-representação do conhecimento linguístico e à capacidade de refletir sobre e manipular intencionalmente este conhecimento, por exemplo, ao segmentar palavras, notar semelhanças sonoras entre palavras e estabelecer diferenças entre significantes e significados (BARRERA; MALUF, 2003; DONG *et al.*, 2020; TSUJI; DOHERTY, 2014).

A CM envolve os diversos aspectos da língua, tais como as consciências fonológica, morfológica e sintática, mas também as consciências lexical, pragmática e metatextual. Segundo as pesquisas de Peters (1983) e Barrera e Maluf (2003), antes mesmo do processo de alfabetização, a criança já possui certo desenvolvimento da consciência metalinguística devido à sua exposição a situações sociais de comunicação. Estudos como os de Doherty e Perner (1998) e Tsuji e Doherty (2014) sugerem que esse desenvolvimento começa por volta dos 4 anos de idade, com a consciência fonológica (CF).

O estudo de Justi e Justi (2006) investigou o treinamento da consciência fonológica no desenvolvimento da escrita em crianças pré-escolares. Segundo os autores, a relação entre a consciência fonológica e a aquisição de leitura e escrita pode ser interpretada como causal, pois quando a habilidade de reflexão sobre a própria língua está presente, a criança se torna mais capaz de aprender a ler e a escrever. De acordo com Bowey (1994), Maluf e Barrera (1997) e Barrera e Maluf (2003), a consciência fonológica é iniciada antes do período de alfabetização, porém se desenvolvendo plenamente conforme a criança progride na leitura e na escrita.

Diferentemente da CF, que envolve aspectos fonéticos e fonológicos da língua, a consciência morfológica refere-se à sensibilidade na percepção e manipulação de estruturas morfêmicas das palavras. Deacon e Kirby (2004) e Guimarães (2013) afirmam que a consciência morfológica (e morfossintática)

contribui para o desenvolvimento da leitura e para o processo de segmentação da escrita.

A consciência sintática, entendida como a “habilidade para refletir e manipular mentalmente a estrutura gramatical das sentenças” também exerce um papel importante na lectoescrita, segundo Barrera e Maluf (2003, p. 494). Conectada à sintaxe, as pesquisas também revelam a consciência lexical como fundamental no processo de aquisição da escrita, porque é a capacidade de segmentar a linguagem oral em palavras, considerando suas funções semânticas e sintático-relacionais (EHRI, 1975).

Como um dos aspectos da CM, a consciência pragmática não fica restrita às estruturas da língua, mas, para Giustina e Rossi (2008), está ligada às relações da língua com o meio externo, às interações sociais. Por fim, destacamos ainda a consciência metatextual, cujas pesquisas são relativamente recentes, que considera não só o conteúdo, mas também sua estrutura, suas partes constituintes, suas conversações linguísticas e marcadores (coesivos, pontuação) (SPINILLO, 2009).

As pesquisas sobre a CM são importantes para as práticas em sala de aula, pois indicam que crianças com menor desenvolvimento da CM têm mais chance de apresentar desempenho inferior nas atividades específicas no processo de alfabetização. De modo geral, entretanto, estes parâmetros do desenvolvimento da CM nas crianças passam despercebidos na sala de aula por falta de preparo do/a professor/a ou, até mesmo, pela quantidade de tarefas que ficam a cargo do/a educador/a, dificultando que olhe atentamente para cada aluno.

## **AQUISIÇÃO DA ESCRITA**

O processo de aquisição da escrita é complexo e exige, de modo geral, um acompanhamento adequado do processo pela escola para garantir seu sucesso. O estudo de Cakiroglu e Kuryer (2012) indica que, embora seja importante que as famílias participem do processo de alfabetização, a ajuda oferecida às crianças não é suficiente, independentemente do nível socioeconômico. O estudo revelou que pais com mais condições socioeconômicas parecem ter mais condições de acompanhar o desenvolvimento da escrita dos filhos, ao passo que famílias com situação socioeconômica mais baixa encontram mais dificuldades para fornecer um suporte efetivo.

Assim como a aquisição da linguagem oral é um processo gradual, o processo de aquisição da escrita passa por etapas cujas definições foram sugeridas por alguns pesquisadores, entre eles Ferreiro e Teberosky (1999). Segundo as pesquisadoras, a primeira etapa é a da *escrita pré-silábica* (nível 1), cuja representação do som pela letra é completamente arbitrária, mas que possui algum valor significativo. Na segunda etapa, a da *escrita silábica*, as crianças já atribuem valor silábico às letras e podem ter representações sem valor sonoro (nível 2), quando usa uma letra para cada sílaba, mas sem relacionar o som, ou com valor sonoro (nível 3), quando uma letra representa uma sílaba relacionando com o som. Na terceira etapa, a de *escrita silábico-alfabética* (nível 4), as crianças conseguem identificar as sílabas através das suas hipóteses e compreendem a relação entre as letras e os sons, mas alternam entre escrever silábico e alfabeticamente. Na última etapa, a de *escrita alfabética* (nível 5), as crianças dominam o valor das letras e sílabas, pois reconhecem que não é possível adivinhar o que está escrito e começam a escrever com princípios alfabéticos usando as letras com seu valor fonético convencional. Nesse nível, a criança terá dificuldades próprias da ortografia.

Nesta mesma linha, Miranda e Matzenauer (2010) afirmam que a criança traz para o processo de aquisição da escrita os seus conhecimentos prévios e amplos em relação à língua – ela já é uma falante proficiente – e, conforme avança na aquisição, esse resgate se torna mais consciente. Por outro lado, embora já chegue ao processo de aquisição da escrita com alguma consciência metalinguística desenvolvida, é ao longo do mesmo que a criança desenvolve mais plenamente sua CM. Nessa fase, há grandes desafios, entre eles, a segmentação de palavras, pois a criança precisa encontrar as fronteiras convencionais das palavras que, como mostram vários estudos, não são totalmente percebidas antes do contato com a ortografia da língua.

Quando observamos a escrita inicial das crianças, vemos que a criança em fase de alfabetização reflete essa não consciência plena das fronteiras de palavras, criando formas em desacordo com a segmentação convencional que resultam em hipossegmentação e hipersegmentação (FERREIRA, 2020). Segundo Abaurre (1993) e Ferreiro e Teberosky (1999), a hipossegmentação acontece quando a criança não dissocia elementos linguísticos, como o artigo, por exemplo, das palavras em que estão apoiados (p.e., 'ocarro'). Na hipersegmentação, ao contrário,

até pode haver o reconhecimento de subpartes da palavra, mas a segmentação se sobregeneraliza (p.e, 'com migo').

Camilo (2013) afirma que os desvios de segmentação podem acontecer inclusive em séries avançadas. Diferentes estudos identificam alguns fatores que podem contribuir para que isso aconteça. Na hipossegmentação, alguns fatores favorecedores são os baixos níveis de leitura, vocabulário, habilidade verbal e consciência fonológica, e na hipersegmentação, baixos níveis de leitura e consciência morfológica (ABAURRE, 1993; CORREA & DOCKRELL, 2007).

## **A METODOLOGIA DO ESTUDO EXPERIMENTAL**

Nossa pesquisa experimental tem como um dos objetivos avaliar o nível de CM de crianças do 1º, 2º e 3º anos do Fundamental I. O referencial teórico foi constituído por textos que trazem discussão teórica sobre o tema, tais como Gombert (1993), Bowey (1994) e Mota (2009), mas também por pesquisas experimentais, tais quais Justi e Justi (2006), Tsuji e Doherty (2014) e Barbosa (2015). Como o foco do trabalho é a aquisição da escrita de língua materna, no caso o português brasileiro (PB), os artigos de pesquisas brasileiras foram priorizados na escolha dos referenciais. A busca e seleção foi feita a partir de palavras-chave sobre o tema, tais como “consciência metalinguística”, “aquisição da escrita”, “consciência fonológica”, “alfabetização na pandemia”, em repositórios de universidades, Google e revistas eletrônicas.

Aprovado pelo Comitê de Ética sob o Número do CAAE: 58631522.7.0000.8142, o estudo contou com a participação de 58 crianças (29 meninas) com idades entre 6 e 8 anos de uma escola particular e uma escola pública de Feira de Santana, Bahia. A média de idade entre os grupos dos participantes foi de 6;4 para o 1º ano; 7;8 para o 2º ano; e 8;9 para o 3º ano. A escolha das idades dos participantes se deu conforme a faixa de alfabetização prevista por lei (Art. 3º e 4º da Resolução CEB no 6/2010, de 20 de outubro de 2010).

Os critérios de participação foram: a) estar cursando a série pela primeira vez; b) dar evidências de estar pelo menos no nível silábico-alfabético de escrita, conforme Ferreiro e Teberosky (1999), mesmo que apresente características de níveis anteriores; c) e apresente segmentação, ainda que de forma não-

convencional. Já os critérios de exclusão foram: a) deixar de realizar alguma das tarefas; b) demonstrar desconforto durante a sessão ao ponto de interrompê-la e se recusar a concluí-la noutro momento.

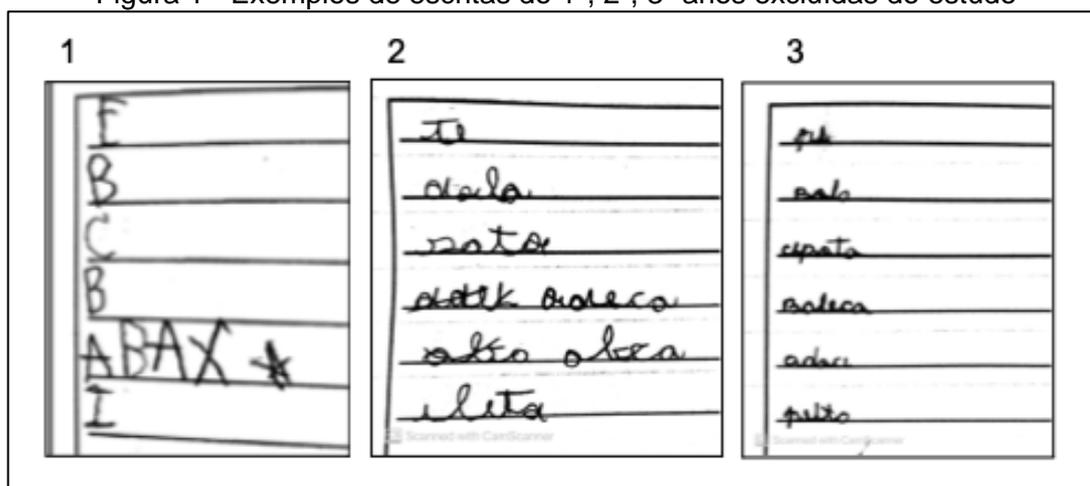
O experimento foi realizado em três sessões para evitar fadiga dos participantes, sendo as duas primeiras focadas na avaliação da CM com base nas pesquisas de Rego (1995) e Barrera e Maluf (2003) e a segunda sessão voltada à avaliação da produção do /R/ em coda final de palavra em contextos propícios ou não à ressilabificação. A primeira sessão foi constituída por tarefa de escrita de palavras e tarefa de memória verbal, tarefa de consciência fonológica, tarefa de consciência lexical e tarefa de consciência sintática. Na segunda sessão, foram aplicados a tarefa de escrita de palavras em /R/ e o ditado de palavras terminadas em /R/. Na terceira e última sessão, com tarefas desenvolvidas especialmente para este estudo, foram aplicados ditados de frases sem e com ressilabificação do /R/. Os materiais utilizados nas sessões (papel, lápis, lista de palavras e frases, e imagens) foram organizados e disponibilizados pelos pesquisadores. O objetivo deste estudo em andamento é, ao final, analisar os dados obtidos nas três sessões, a fim de identificar se há e qual o grau de influência da CM sobre o índice de apagamento do /R/ no final de palavras.

No presente momento, estamos analisando os dados qualitativamente cujos resultados parciais serão apresentamos adiante. Mostraremos, portanto, os resultados e breve discussões acerca das tarefas de escrita de palavras, consciência fonológica, consciência lexical, consciência sintática e de ditado de frases sem e com ressilabificação, pois estão relacionados a algumas considerações sobre a aquisição da escrita.

## **DISCUSSÃO DE ALGUNS RESULTADOS EXPERIMENTAIS**

Há diferentes níveis em uma etapa de aquisição e, por isso, pode ser desafiante identificar em qual delas a criança se encontra até porque esses níveis podem se sobrepor. Na Figura 1, apresentamos alguns exemplos de dados que foram excluídos por não atenderem aos critérios de inclusão da pesquisa.

Figura 1 - Exemplos de escritas do 1º, 2º, 3º anos excluídas do estudo



Fonte: dados da pesquisa.

Não identificamos nenhuma escrita de crianças que concluíram a Tarefa de Escrita de Palavras, primeira tarefa do experimento, que não fizesse referência grafema-fonema no primeiro estágio da escrita (pré-silábico). Na primeira imagem da Figura 1, vemos um exemplo de escrita no segundo estágio da escrita (silábico), pois a criança, apesar de usar apenas uma letra para representar a palavra, talvez porque sua atenção estava voltada apenas à primeira sílaba, fez uso da letra com valor sonoro, ora destacando ataque ora destacando núcleo silábico - e para pé, b para bola, c para sapato, b para boneca e i para pirulito. Podemos perceber que essa mesma criança avançou na palavra abacaxi, indicando, a nosso ver, que ela pode ter uma familiaridade com a palavra, uma vez que essa era mais complexa do que as primeiras do ditado, pé e bola. Encontramos também alguns exemplos abaixo do terceiro estágio (silábico-alfabético). Na imagem 2 da Figura 1, a criança, do 2º ano, já tenta escrever as sílabas completas das palavras, mas faz substituições de letras, como o p por t na palavra pé, b pelo d na palavra bola, n pelo d na palavra boneca e o r pelo l na palavra pirulito. A palavra sapato tem apenas a primeira e a última sílaba. A palavra abacaxi também não está completa e está sendo representada por letra com valor sonoro e sílaba. Quanto ao 3º ano, na terceira imagem da Figura 1, as palavras são mais completas, porém a criança faz substituições, como o s pelo c (mas, como nos outros exemplos, isso já é esperado), o n pelo l, o b pelo d e o r pelo l, e também omite sílabas como em (p)i(ru)l(i)to.

De acordo com os dados do nosso estudo, à medida que as crianças avançam nas séries, o número de crianças que não atingiram o quarto e o quinto estágios diminui e, portanto, a diferenças de escrita entre elas. Por outro lado, isso

nos indica também que estas crianças não incluídas no estudo estão em níveis diferentes entre si e em relação às incluídas. Tal indicativo nos chama atenção para o trabalho árduo que o professor ou a professora tem na sala de aula, a fim de mediar crianças com variabilidade na aprendizagem.

Na tarefa de consciência fonológica, de forma geral, os participantes tiveram um pouco de dificuldade em identificar os pares corretos no segundo grupo de aliteração (galinha e garrafa) e no primeiro grupo de rima (faca e boca). Barrera e Maluf (2003) encontraram esses mesmos resultados sobre rima em crianças não alfabetizadas. Para as autoras, as crianças têm mais facilidade em perceber segmentos sonoros maiores, sugerindo que a quantidade de fonemas de uma palavra é um fator importante na percepção de semelhanças sonoras. Às crianças foi perguntado o motivo da escolha dos pares e algumas faziam associações entre as imagens, como, por exemplo, a faca poderia bater no sino para fazer barulho ou o macaco poderia usar a torneira para tomar banho – talvez estivessem relacionando rimar com combinar, o que nos permite fazer uma interpretação de que o conhecimento de mundo dela está interferindo na escolha do par. De modo similar à interpretação feita por Abaurre (1993) no contexto da segmentação. Algumas crianças também parecem ter sido influenciadas pelo 'g' na palavra "morango" e indicavam essa palavra como par de outra. Alguns participantes disseram, ainda, não ter nenhuma palavra da tarefa de aliteração que começasse com o mesmo som. Particularmente, não temos uma hipótese que explique por que as crianças tiveram dificuldade nesses pares.

Na tarefa de consciência lexical, a dificuldade na segmentação das palavras esteve presente em todas as séries das duas escolas. A frase "O sol é amarelo" foi a mais desafiadora nas três séries, pois, como também indica Barrera e Maluf (2003), as crianças não conseguiam dissociar o artigo do substantivo ('Osol'), fazendo hipossegmentação, e hipersegmentavam a palavra amarelo ('a marelo') ou, então, separavam-na em sílabas completamente. Porém, o desempenho dos alunos da escola privada na atividade foi aumentando conforme avançavam as séries. Outro detalhe que nos chamou atenção é que as frases "uma menina triste" e "um menino feliz" embora tenham a mesma quantidade de palavras, muitas crianças afirmavam terem número de palavras diferentes. Quando lhes foi perguntado o motivo, algumas responderam que o menino estava feliz, então tinha mais palavras; e a menina estava triste, então tinha menos palavras. Talvez tenham feito uma associação entre

palavras e brinquedos, pois, se uma criança tem mais brinquedos, ela está feliz. Aqui, novamente, nossa hipótese é de que a todo o momento as crianças tentam achar uma relação entre as palavras e o mundo, criando histórias.

Na tarefa de consciência sintática, os alunos da escola privada tiveram desempenho um pouco melhor, mas os participantes de ambas as escolas tiveram dificuldades em algumas das frases. A frase “Preferida comida macarrão minha é”, cujos grupos do 2º ano não pontuaram, foi a que apresentou menor média de acertos (34%). Nossa hipótese é de que essa dificuldade pode estar relacionada à grande inversão da ordem das palavras na frase, tornando desafiador para a criança memorizar os itens e reordená-los, uma vez que algumas palavras foram omitidas nas respostas dos participantes. Na tarefa de ditado de frases sem e com rressilabificação, tivemos menos dados coletados, pois, nem todos conseguiram escrever as frases completas, o que indica que os participantes ainda não consolidaram seu processo de aquisição da escrita quando se trata de frases.

## **IMPACTOS DA PANDEMIA NA EDUCAÇÃO**

Os impactos da pandemia da COVID-19 sobre a educação já são sentidos, mas não se sabe bem sua extensão e nem quais serão as consequências a longo prazo, embora pesquisas já nos permitam refletir sobre essa questão (QUEIROZ; SOUSA; PAULA, 2022; REIMERS, 2022; SANTOS & DAL RI, 2021; SAÚDE & RODRIGUES, 2021). Na Educação Básica, as crianças da Educação Infantil, hoje, apresentam dificuldades de relacionamento e os estudantes do Fundamental têm dificuldades na leitura e na escrita, além de problemas no desenvolvimento da coordenação motora.

Como não poderia deixar de ser, o ensino da escrita também foi afetado pela pandemia, pois diversas atividades presenciais tiveram de ser interrompidas e muitas pessoas ficaram em suas casas por quase dois anos, incluindo as crianças, que passaram a ter aulas remotas síncronas ou, em muitos casos, não tiveram aulas síncronas. Pesquisas como a de Queiroz, Sousa e Paula (2021) têm revelado que a aprendizagem das crianças se encontra em risco e é preciso que se criem estratégias para recuperar as perdas tanto quanto possível. A nota técnica divulgada em fevereiro de 2021 sobre os impactos da pandemia na alfabetização de crianças mostra que, entre 2019 e 2021, o percentual de crianças entre 6 e 7 anos que não

sabiam ler e escrever passou de 25,1% para 40,8%, um aumento significativo e preocupante.

A pesquisa de Cader-Nascimento e Sarmanho (2021) aponta problemas como a ausência de consciência da articulação dos fonemas, hipersegmentação ou hipossegmentação e monotongação em uma criança de 11 anos, matriculada no 4º ano do ensino fundamental, quando há muito se espera que a criança já tenha adquirido domínio sobre esses aspectos da escrita. Nesse quadro, durante a pandemia, as autoras propuseram uma intervenção com atividades baseadas na leitura de histórias, interpretação, registro escrito, receita de bolo, leitura labial de fonemas e exercícios de atenção seletiva, tendo obtido resultados positivos. Isso demonstra a importância de rever as práticas de alfabetização e pensá-las caso a caso, a depender da necessidade do aluno, para enfrentar com mais efetividade a situação (pós) pandêmica em que vivemos. Almeida e Serafim (2022) apontam um número significativo de crianças não alfabetizadas a partir de dados do Caderno Trilhar - Diagnóstico das Aprendizagens do 2º Ciclo - Distrito Federal, 2021, que mostra que 70% das crianças no 1º ano, 58% no 2º ano e 36% no 3º ano do Fundamental ainda são na prática analfabetas.

Por outro lado, embora a educação tenha sido prejudicada pela pandemia, Silva (2022) traz resultados positivos e animadores da alfabetização com aulas remotas. A pesquisadora analisou o desempenho de estudantes de 6 e 7 anos da rede privada e revelam que as crianças se desenvolveram satisfatoriamente, através do uso de diferentes instrumentos e estratégias, como a parceria entre escola e comunidade e o suporte que o professor deu às famílias durante o processo *online*.

Mainardes (2021) alerta sobre a necessidade de se pensar o retorno ao ensino presencial, que já é realidade em todo o país desde o início de 2022, e apresenta algumas propostas, como a importância de debater decisões sobre o retorno e não simplesmente impô-las, de discutir alternativas a serem consideradas a curto, médio e longo prazos, e, ainda, a necessidade de diagnosticar e ter um programa de intervenção e a permanência de práticas sistemáticas significativas na alfabetização. Todos estes trabalhos apresentados nesta seção mostram que precisamos pensar e acolher novas estratégias e manter as que já fazem a diferença na educação, principalmente nos anos iniciais, quando a alfabetização está sendo feita.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, buscamos compartilhar reflexões sobre o processo de aquisição da escrita no contexto da alfabetização em meio e após o pico da grave crise pandêmica da COVID-19 que vivemos. Discutimos também sua relação com o desenvolvimento da consciência metalinguística das crianças e apresentamos um resumo de aspectos metodológicos de uma pesquisa experimental em andamento, fazendo uma discussão qualitativa de alguns de seus achados. Nosso desejo, com isto, é o de contribuir para ampliar e aprofundar a discussão urgente do ensino em meio à crise que vivemos, especialmente nos primeiros anos do Ensino Básico. Para isso, introduzimos a noção de consciência metalinguística, apresentamos uma visão do processo de aquisição da escrita e refletimos sobre os impactos da pandemia na educação.

Com a pesquisa de mestrado ora em andamento, vamos trazer resultados que ajudem a compreendermos um pouco mais a relação entre a consciência metalinguística e a aquisição da escrita. Neste trabalho, trouxemos apenas alguns dados para uma análise qualitativa, para ilustrar algumas conclusões para as quais acreditamos que os dados globais vão apontar: a de que a pandemia e as estratégias das escolas para lidar com o isolamento tiveram um impacto sobre a alfabetização nos anos iniciais e a de que há uma relação entre a consciência metalinguística e a aquisição da escrita. Portanto, ampliar a base de estudos desse tipo, especialmente em termos de cobertura nacional, nos parece fundamental para uma melhor compreensão da magnitude do problema e dos possíveis caminhos de enfrentamento dos desafios que estão postos.

## REFERÊNCIAS

ABAURRE, Maria Bernadete Marques; SILVA, Ademar da. O desenvolvimento de critérios de segmentação na escrita. 1993. **Temas em psicologia** Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/tp/v1n1/v1n1a11.pdf>> Acesso em: 22 jul. 2020

ALMEIDA, Nilvânia Cardoso; SERAFIM, Ludmilla Corrêa Balduino; TAVARES, Ana Carolina. Projeto Trilhar: a alfabetização e os desafios impostos pela pandemia de Covid-19. **Revista Com Censo: Estudos Educacionais do Distrito Federal**, v. 9, n. 1, p. 137-143, 2022.

BARBOSA, Ana Vieira. O papel da consciência (meta)linguística no ensino da língua portuguesa a alunos chineses. **Letras & Letras**, v. 31, n. 2, p. 111-127, 2015. DOI: 10.14393/LL62-v31n2a2015-6

BARRERA, Sylvia Domingos; MALUF, Maria Regina. Consciência metalingüística e alfabetização: um estudo com crianças da primeira série do ensino fundamental. **Psicologia: reflexão e crítica**, v. 16, n. 3, p. 491-502, 2003. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/prc/v16n3/v16n3a08.pdf>> Acesso em: 22 jul. 2020.

BOWEY, Judith A. Phonological sensitivity in novice readers and nonreaders. **Journal of Experimental Child Psychology**, v. 58, n. 1, p. 134-159, 1994. DOI: <https://doi.org/10.1006/jecp.1994.1029>

CADER-NASCIMENTO, Fatima Ali Abdalah Abdel et al. Alfabetização na perspectiva do letramento durante a pandemia. **DOXA: Revista Brasileira de Psicologia e Educação**, p. e021004-e021004, 2021. DOI: <https://doi.org/10.30715/doxa.v22i00.14296>

CAKIROGLU, Ahmet; KURUYER, Hayriye Gul. First grade elementary school student's family involvement in the process of reading and writing skills acquisition. **Procedia-Social and Behavioral Sciences**, v. 46, p. 5588-5592, 2012. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.06.480>

CAMILO, Adelaide Maria Nunes. A segmentação de palavras e o processo de aquisição de linguagem. *Signo*, v. 38, p. 84-95, 2013. DOI: <http://dx.doi.org/10.17058/signo.v38i0.4173>

CORREA, Jane; DOCKRELL, Julie E. Unconventional word segmentation in Brazilian children's early text production. **Reading and Writing**, v. 20, n. 8, p. 815-831, 2007. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11145-006-9049-3>

DEACON, S. Hélène; KIRBY, John R. Morphological awareness: Just "more phonological"? The roles of morphological and phonological awareness in reading development. **Applied psycholinguistics**, v. 25, n. 2, p. 223-238, 2004. DOI: <https://doi.org/10.1017/S0142716404001110>

DOHERTY, Martin; PERNER, Josef. Metalinguistic awareness and theory of mind: Just two words for the same thing?. **Cognitive Development**, v. 13, n. 3, p. 279-305, 1998. DOI: [https://doi.org/10.1016/S0885-2014\(98\)90012-0](https://doi.org/10.1016/S0885-2014(98)90012-0)

DONG, Yang et al. Reading comprehension and metalinguistic knowledge in Chinese readers: A meta-analysis. **Frontiers in psychology**, v. 10, p. 3037, 2020. DOI: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.03037>

EHRI, Linnea C. Word consciousness in readers and prereaders. **Journal of educational psychology**, v. 67, n. 2, p. 204, 1975. DOI: <https://doi.org/10.1037/h0076942>

FERREIRA, Carmen Regina Gonçalves. A noção de palavra na perspectiva da criança. In: MIRANDA, Ana Ruth Moresco; PACHALSKI, Lissa; NÖRNBERG, Marta.

**Estudos sobre aquisição da escrita, formação docente e práticas de alfabetização. 2020.**

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY. **Psicogênese da língua escrita**. Artes Médicas, 1999.

FREITAS, Amanda Cristina de; LACERDA, Mariana Fagundes de Oliveira. O apagamento do /R/ em coda final de nomes e verbos infinitivos na escrita escolar de alunos do 8º ano. **Revista Investigações**, Recife, v. 34, n. 2, p. 1 - 26, 2021. DOI: <https://doi.org/10.51359/2175-294x.2021.251221>

GIUSTINA, Flávia Pinheiro; ROSSI, Tânia de Freitas. A consciência metalingüística pragmática e sua relação com a produção escrita. **RLA. Revista de lingüística teórica y aplicada**, v. 46, n. 2, p. 29-51, 2008. DOI: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-48832008000200003>

GOMBERT, J. E. 1993. Metacognition, metalanguage and metapragmatics. **International Journal of Psychology**, 28 (5), pp: 571-580.

GUIMARAES, Sandra Regina Kirchner. The role of morphosyntactic awareness in conventional lexical segmentation. **Paidéia (Ribeirão Preto)**, v. 23, n. 55, p. 225-233, 2013. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/paideia/v23n55/1982-4327-paideia-23-55-0225.pdf>> Acesso em: 25 jul. 2020.

JUSTI, Cláudia Nascimento Guaraldo; JUSTI, Francis Ricardo dos Reis. Consciência fonológica: o efeito do seu treinamento no desenvolvimento da escrita em crianças pré-escolares. *Revista de estudos da linguagem*, v. 14, n. 1, p. 95-124, 2006. DOI: <http://dx.doi.org/10.17851/2237-2083.14.1.95-124>

MAINARDES, Jefferson. Alfabetização em tempos de pandemia. **CONSTANT, E.(org.)**, Rio de Janeiro : Fórum Estadual de Alfabetização do Rio de Janeiro : VW Editora, 2021.

MALUF, Maria Regina; BARRERA, Sylvia Domingos. Consciência fonológica e linguagem escrita em pré-escolares. **Psicologia: Reflexão e crítica**, v. 10, n. 1, p. 125-, v. 1, n. 1, p. 89-102, 1993. 145, 1997. Disponível em: <[https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-79721997000100009&script=sci\\_arttext&lng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-79721997000100009&script=sci_arttext&lng=pt)> Acesso em: 23 jul. 2020.

MIRANDA, Ana Ruth Moresco; MATZENAUER, Carmem Lucia Barreto. Aquisição da fala e da escrita: relações com a fonologia. **Cadernos de Educação**, n. 35, 2010. DOI: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/1626>

MOTA, Márcia. (org.) **Desenvolvimento metalingüístico: questões contemporâneas**. São Paulo: Casa do Psicólogo. 2009.

PETERS, Ann M. **The units of language acquisition**. Cambridge: Cambridge University Press, 1983.

QUEIROZ, Michele; SOUSA, Francisca Genifer Andrade; PAULA, Genegleisson Queiroz. Educação e Pandemia: impactos na aprendizagem de alunos em alfabetização. **Ensino em Perspectivas**, v. 2, n. 4, p. 1-9, agosto, 2021. Disponível em: <<https://revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/article/view/6057>> Acesso em: 12 abr. 2022.

REGO, L. L. B. Diferenças individuais na aprendizagem inicial da leitura: Papel desempenhado por fatores metalingüísticos. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, 11, 51-60, 1995. Disponível em: <<https://www.periodicos.unb.br/index.php/revistaptp/article/view/17212>> Acesso em: 25 jul. 2020.

REGO, Lúcia Lins Browne; BUARQUE, Lair Levi. Consciência sintática, consciência fonológica e aquisição de regras ortográficas. p. 199-217, 1997. Disponível em: <[https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-79721997000200003&script=sci\\_arttext](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-79721997000200003&script=sci_arttext)> Acesso em: 25 jul. 2020.

REIMERS, Fernando M.. Chapter 1 Learning from a Pandemic. The Impact of COVID-19 on Education Around the World. In: REIMERS, Fernando M.. **Primary and secondary education during COVID-19: disruptions to educational opportunity during a pandemic**. Switzerland: Springer Nature, 2022. p. 1-38.

SANTOS, S. de F. dos; DAL RI, N. M.. Impactos da pandemia de COVID-10 em um curso integrado ao Ensino Médio. *Reflexão E Ação*, 29(3), 141-159. novembro, 2021. <https://doi.org/10.17058/rea.v29i3.16554>

SAÚDE, Sandra; RODRIGUES, Ana Isabel. Efeitos da situação pandémica COVID19 nos processos de aprendizagem e de investigação social: Resultados preliminares de um estudo exploratório qualitativo com estudantes em formação pós-graduada numa Instituição de Ensino Superior portuguesa. **New Trends in Qualitative Research**, v. 9, p. 66-78, julho, 2021. DOI: <http://dx.doi.org/10.36367/ntqr.9.2021.66-78>

SILVA, Polena Valesca de Machado. Inserir outra autora alfabetização e letramento em tempos de pandemia: relatos de experiência durante o ensino remoto. **Revista Docência e Cibercultura**, v. 6, n. 1, p. 01-20, 2022. DOI: <https://doi.org/10.12957/redoc.2022.64568>

SPINILLO, Alina Galvão. A consciência metatextual. In: MOTA, Márcia. (org.) **Desenvolvimento metalingüístico: questões contemporâneas**. São Paulo: Casa do Psicólogo. 2009.

TSUJI, Hiromi; DOHERTY, Martin J. Early development of metalinguistic awareness in Japanese: Evidence from pragmatic and phonological aspects of language. *First Language*, v. 34, n. 3, p. 273-290, 2014. DOI: <https://doi.org/10.1177/0142723714538003>



**Capítulo 5**  
**MONITORIA ACADÊMICA EM**  
**TEORIA LITERÁRIA I E AS SUAS**  
**CONTRIBUIÇÕES**  
*Marta Eduarda da Silva Oliveira*  
*Abilio Pachêco de Souza*

# MONITORIA ACADÊMICA EM TEORIA LITERÁRIA I E AS SUAS CONTRIBUIÇÕES

**Marta Eduarda da Silva Oliveira**

*Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará – UNIFESSPA. E-mail: martaeduardactt@gmail.com*

**Abilio Pachêco de Souza**

*Docente na Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará - UNIFESSPA. E-mail: abiliopacheco@unifesspa.edu.br*

## RESUMO

A monitoria acadêmica é uma prática que contribui tanto para o desenvolvimento dos alunos quanto para o aluno monitor, dado que, a partir do contato estabelecido entre os discentes, o docente e monitor é possível estabelecer uma relação de troca, na qual pode-se identificar as dificuldades e as fragilidades dos graduandos. Nesse sentido, o trabalho visa discutir a importância da monitoria acadêmica nas disciplinas de literatura, em especial Teoria Literária I, que, em virtude da pandemia causada pelo vírus Covid-19, foram ministradas de maneira remota no ano de 2021 para discentes do curso de licenciatura em Letras Português, turma 2020, da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA), do Campus III de Marabá. Além disso, buscamos relatar a experiência vivenciada durante as aulas teóricas e práticas, bem como as suas contribuições. A sua elaboração foi feita uma revisão bibliográfica acerca da temática central, tendo como referência as atividades de monitoria realizadas na disciplina. Para este fim, também foram traçadas considerações sobre a função da literatura e a capacidade que ela tem de confirmar a humanidade do homem a partir de estudos realizados pelo crítico literário Antonio Candido (2004; 2012). De acordo com os relatos e as reflexões apresentadas, pode-se observar que a monitoria, enquanto instrumento de ensino e aprendizagem, proporciona aos alunos monitores novos conhecimentos, autonomia e responsabilidades, contribuindo de maneira significativa para a sua formação.

**Palavras-chave:** Ensino e Aprendizagem. Literatura. Monitoria.

## ABSTRACT

The academic monitoring is a practice that contributes both to the development of students and to the student monitor, given that, based on the contact established between the students, the teacher and the monitor, it is possible to establish an exchange relationship, in which one can identify the difficulties and weaknesses of undergraduates. In this sense, the work aims to discuss the importance of academic monitoring in literature disciplines, in particular Literary Theory I, which, due to the pandemic caused by the Covid-19 virus, were taught remotely in 2021 for students of

the degree in Portuguese Languages, class 2020, from the Federal University of the South and Southeast of Pará (UNIFESSPA), from Campus III of Marabá. In addition, we seek to report the experience lived during the theoretical and practical classes, as well as their contributions. Its elaboration was made through a bibliographic review about the central theme, having as reference the monitoring activities carried out in the discipline. To this end, considerations were also drawn on the function of literature and its ability to confirm man's humanity based on studies carried out by the literary critic Antonio Candido (2004; 2012). According to the reports and reflections presented, it can be seen that monitoring, as a teaching and learning instrument, provides monitor students with new knowledge, autonomy and responsibilities, contributing significantly to their training.

**Keywords:** Teaching and learning. Literature. Monitoring.

## INTRODUÇÃO

A monitoria se constitui enquanto instrumento de ensino e aprendizagem e tem como objetivo auxiliar os alunos de maneira individual e/ou coletiva, além de contribuir para a formação do aluno monitor. A prática da monitoria acadêmica nas disciplinas de literatura, assim como nas demais que fazem parte da grade do curso de Letras - Português, são essenciais para que todos os graduandos envolvidos possam enxergar novas possibilidades a partir dos textos e das demais trocas realizadas ao longo das aulas. A disciplina Teoria Literária I abordou os conceitos, natureza e função da literatura, a crítica, a periodização literária e as suas principais correntes, caracterizando-se como uma disciplina introdutória aos estudos literários.

É a partir do contato dos alunos e do (re)contato aluno monitor com as diversas manifestações literárias trabalhadas ao longo das aulas e suas interpretações que os indivíduos passam a refletir sobre si, sobre o outro e as suas práticas. As atividades de monitoria nas disciplinas literatura possibilitam ao monitor desenvolver e aprimorar os seus conhecimentos, bem como as suas habilidades na docência, pois, além de compreender a disciplina, este deve buscar meios de transmiti-la, identificar as dificuldades dos alunos e propor medidas capazes de amenizá-las.

A monitoria permite que o aluno monitor aprofunde os seus conhecimentos em uma área específica e contribui para a escolha da linha que deseja seguir em sua formação, dado que, através do acompanhamento das aulas, pode-se obter um melhor conhecimento teórico-prático acerca dos conteúdos. As experiências e os conhecimentos adquiridos são fundamentais para que o acadêmico monitor possa

descobrir a sua vocação, ou não, pela docência, a fim de evitar que os mesmos se tornem profissionais descontentes com a carreira escolhida (MATOSO, 2014).

Diante do exposto, neste estudo buscamos demonstrar a importância da monitoria acadêmica nas disciplinas de literatura a partir das experiências vivenciadas pela monitora, na condição de acadêmica, e as suas contribuições para o processo de ensino e aprendizagem dos alunos monitorados, para a formação e para o desenvolvimento pessoal e profissional do aluno monitor. Além disso, também abordaremos questões a respeito das funções que literatura exerce sobre o homem com base nas teorias trabalhadas por Antonio Candido (2004; 2012).

### **MONITORIA: RELATO DE EXPERIÊNCIA E REFLEXÕES**

O Artigo 84 da Lei nº. 9.394/1996 prevê que “discentes da educação superior poderão ser aproveitados em tarefas de ensino e pesquisa pelas respectivas instituições, exercendo funções de monitoria, de acordo com seu rendimento e seu plano de estudos” (BRASIL, 2018, p. 51). Assim, diante do contexto da pandemia provocada pela Covid-19 e das necessidades de apoio aos discentes do curso de Letras Português da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA), no ano de 2021 as aulas ocorreram de maneira remota e os docentes puderam contar com a presença de monitores em suas respectivas disciplinas.

De acordo com Matoso (2014, p. 79), monitor é aquele que “realiza pequenas tarefas ou trabalhos, que contribuem para o ensino, a pesquisa ou o serviço de extensão à comunidade” da disciplina na qual ele atua. A monitoria proporciona aos monitores uma interação direta com os alunos de outras turmas e com o professor, favorecendo a socialização dos conteúdos trabalhados, a atribuição de novas responsabilidades e seu comprometimento com a faculdade. Tal atividade é essencial para que os mesmos possam se desenvolver e adquirir conhecimentos e habilidades inerentes à docência.

As aulas de Teoria Literária I aconteceram por meio da plataforma *Google meet* e pelo Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas (SIGAA), com encontros síncronos e assíncronos. A metodologia adotada pelo docente priorizou a compreensão do conteúdo pelos alunos e o melhor rendimento dos mesmos nas atividades que deveriam ser realizadas, respeitando a individualidade destes. Para a realização das atividades e dos trabalhos propostos, o professor disponibilizou fichas

de leitura e roteiros de apresentação para os alunos. Conforme surgiam, as dúvidas dos discentes eram sanadas por meio de *e-mails*, trocas de mensagens no *WhatsApp* com o professor e/ou monitor e no grupo criado no mesmo aplicativo, a fim de facilitar a comunicação.

Foram propostas atividades de leitura, produção textual, análise de textos, apresentações de seminário, entre outras, para a obtenção dos conceitos finais dos alunos na disciplina. Os textos literários foram discutidos durante as aulas síncronas, que ocorreram de maneira expositiva e dialogada, de modo que fosse possível existir uma troca entre aluno, professor e monitor. Diferente dos modelos tradicionais, os seminários se deram por meio de vídeos gravados pelos educandos e postados pelo professor em seu canal no *Youtube*, para que todos os alunos e o monitor pudessem ter acesso aos trabalhos.

Essas mudanças pelas quais passamos devido ao uso de novas tecnologias pelo campo de educação, nos desprende do aqui e agora, apontando para uma outra direção, a virtualização da educação. Com possibilidades e enfrentamentos desconhecidos. Uma revolução na maneira de conceber os espaços, as relações, as emoções e principalmente os indivíduos dos quais fazem parte. (WANDSCHEER, 2020, p. 238)

Ao trabalhar com disciplinas voltadas para a literatura, além do contato direto com a docência, o monitor se depara com os diversos aspectos sociais envolvidos no processo literário, visto que, ao analisá-la, é possível observar representações históricas, lugares, manifestações de determinados grupos sociais, entre outros aspectos sobre condições sociais que estimulam o pensamento crítico. Para Antonio Candido (2004, p. 175), a literatura é um fator indispensável de humanização, ela “confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas”.

Os diálogos construídos entre os alunos, o monitor e o professor acerca das temáticas abordadas durante as leituras propiciam reflexões sobre as relações entre a literatura e a sociedade, de modo que é possível replicar e avaliar as posições e as ideologias que constituem os sentidos do texto,

mostrando o conflito entre a ideia convencional de uma literatura que eleva e edifica (segundo os padrões oficiais) e a sua poderosa força indiscriminada de iniciação na vida, com uma variada complexidade nem sempre desejada pelos educadores. Ela não *corrompe* nem *edifica*, portanto; mas, trazendo livremente em si o que chamamos o

bem e o que chamamos o mal, humaniza em sentido profundo, porque faz viver. (CANDIDO, 2012, p. 85)

Logo, compreende-se a importância da mesma para a formação dos graduandos, pois contribui para o conhecimento do mundo, da realidade e de si mesmo. Ao interpretar aquilo que é lido, o leitor passa a refletir sobre questões sociais, políticas, étnicas e psíquicas que circundam a sociedade na qual está inserido, seus modos de existir e de viver, alimentando a sua subjetividade. À medida que a literatura age sobre as sensibilidades dos leitores, desperta inevitavelmente interesses que reforçam a sua concepção de vida e a sua percepção da realidade concreta do mundo.

## RESULTADOS E DISCUSSÕES

No decorrer da disciplina, a monitoria teve como objetivo dar suporte ao professor e aos discentes quando solicitado, além verificar como estava o andamento das atividades a serem realizadas, a fim de que todas fossem entregues dentro dos prazos combinados. As mediações entre professor e aluno eram realizadas sempre que necessário, de modo que fosse oferecido o suporte adequado aos discentes. A monitoria nas disciplinas de literatura possibilita aos monitores novas oportunidades de aprendizagem, ao mesmo tempo em que prepara e forma futuros profissionais críticos e reflexivos.

De acordo com Candido (2004, p.180), “a literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante”. Assim, durante as aulas, as discussões e as reflexões foram instigadas a partir de textos teóricos e de romances que são capazes de despertar a ainda mais a humanidade nos discentes, por meio de trocas entre o professor, os alunos e o monitor, de modo que o posicionamento e as individualidades de cada um dos indivíduos fossem respeitados.

Diante disso, compreende-se a importância do ensino de literatura e a sua relevância para a formação dos alunos monitorados e do monitor, pois desperta nos discentes interesses que vão além dos textos. Participar do planejamento, da execução e avaliação das atividades propostas é essencial para que o monitor entenda a importância do programa de monitoria para a sua formação profissional, pois é uma maneira de vivenciar a docência a partir do olhar do monitor.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Fazer parte do programa de monitoria é uma oportunidade enriquecedora, pois possibilita ao aluno-monitor trocas de experiências e a obtenção de novos conhecimentos, que contribui tanto para o seu crescimento pessoal quanto profissional. Durante a vivência na monitoria, as discussões sobre os textos literários e os trabalhos realizados pelos alunos foram fundamentais para que a monitora pudesse compreender a importância da literatura para a sociedade, enquanto instrumento de instrução e educação.

Assim, nota-se que a importância da monitoria no ensino superior excede o caráter da obtenção de um título, o fato de o monitor estar em contato direto com os alunos também faz com que o mesmo desenvolva habilidades inerentes à docência. A interação e os diálogos promovidos durante as aulas nos levaram a refletir, construir e ampliar conhecimentos acerca da literatura e as suas diversas funções que ela exerce na formação dos alunos e da sociedade.

Nesse sentido, convém ressaltar que a monitoria, sobretudo nas disciplinas de literatura, constitui-se enquanto agente impulsionador da aprendizagem na formação dos educandos, uma vez que, a mesma possibilita ao aluno monitor assimilar novas práticas pedagógicas, vivenciar práticas educacionais com os demais alunos que estão sendo assistidos por ele durante as aulas, bem como refletir sobre pensar e agir a respeito da educação.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. **LDB**: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 2. ed. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2018.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. *In: Vários Escritos*. 4 ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul/São Paulo: Duas Cidades, 2004.

CANDIDO, Antonio. **A literatura e a formação do homem**. Remate de Males, 3 dez., p. 81-90. 2012. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/remate/article/view/8635992/3701>>. Acesso em: 10 dez. 2023.

MATOSO, Leonardo Magela Lopes. **A importância da monitoria na formação acadêmica do monitor: um relato de experiência**. Rev. Catussuba: Mossoró, v. 3, n. 2, p. 77- 83, 2014. Disponível em:

<<https://repositorio.unp.br/index.php/catussaba/article/view/567>>. Acesso em: 13 set. 2022.

WANDSCHEER, Kassiê Talita. Ensino remoto: um caminhar de possibilidades educativa. *In: Desafios da educação em tempos de pandemia*. Org. PALÚ, Janete; SCHÜTZ, Jenerton Arlan; MAYER, Leandro. Cruz Alta: Ilustração, 2020.



**Capítulo 6**  
**POLÍTICAS PÚBLICAS DA**  
**ALFABETIZAÇÃO:**  
**APONTAMENTOS SOBRE O PNAIC**

*Luciana Karina Prampero Shimbata*  
*Sandra Aparecida Tavares Barbosa do Nascimento*  
*Elsa Midori Shimazaki*  
*Raquel Franco Ferronato*

# **POLÍTICAS PÚBLICAS DA ALFABETIZAÇÃO: APONTAMENTOS SOBRE O PNAIC**

***Luciana Karina Prampero Shimbata***

*Mestranda em Educação pela Universidade do Oeste Paulista,  
lushimbata2@gmail.com. Agência de Fomento: Coordenação de Aperfeiçoamento  
de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código do financiamento 001.*

***Sandra Aparecida Tavares Barbosa do Nascimento***

*Mestranda em Educação da Universidade do Oeste Paulista, bsandra2@gmail.com.  
Agência de Fomento: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível  
Superior – Brasil (CAPES) – Código do financiamento 001.*

***Elsa Midori Shimazaki***

*Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo. Professora dos programas  
de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá e da  
Universidade do Oeste Paulista. [elsa@unoeste.br](mailto:elsa@unoeste.br).*

***Raquel Franco Ferronato***

*Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Maringá. Professora da  
Universidade Estadual do Norte Pioneiro, profaraquel.ferronato@gmail.com.*

## **RESUMO**

O presente artigo é parte do resultado do projeto de pesquisa “Políticas públicas e práticas de alfabetização e letramento à diversidade” e vincula-se à linha de pesquisa Políticas Públicas em Educação, Processos Formativos e Diversidade do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) – Mestrado e Doutorado – da Unoeste, Campus de Presidente Prudente, SP e tem como objetivo compreender as políticas públicas e as práticas direcionadas ao grupo de pessoas denominado diversidade, com ênfase na educação dos indivíduos com deficiência e as políticas públicas de alfabetização e letramento. Neste texto apresentamos estudos de natureza bibliográfica e empírica sobre o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, doravante Pnaic, e objetiva verificar o processo de efetivação desse programa, sob a ótica dos orientadores de estudos que participaram dos grupos de estudos em uma universidade pública. Os participantes responderam um questionário semiestruturado solicitando que respondessem o porquê da opção em

ser professor orientador do estudo, as contribuições dos estudos realizados para a própria formação e para a sua vida profissional. Os resultados apontam que o Programa Pnaic contribuiu com a alfabetização das crianças no Brasil, pois instrumentalizou professores para a organização do trabalho pedagógico com estudos e pesquisas.

**Palavras-chave:** Formação de professores. PNAIC. Alfabetização.

### **ABSTRACT**

This article is part of the result of the research project “Public policies and literacy and literacy practices for diversity” and is linked to the research line Public Policies in Education, Training Processes and Diversity of the Graduate Program in Education (PPGE) – Masters and Doctorate – from Unoeste, Presidente Prudente Campus, SP and aims to understand public policies and practices directed at the group of people called diversity, with emphasis on the education of individuals with disabilities and public policies on literacy and literacy. In this text we present bibliographical and empirical studies on the National Pact for Literacy at the Right Age, henceforth Pnaic, and aims to verify the process of implementing this program, from the perspective of study advisors who participated in study groups at a public university. The participants answered a semi-structured questionnaire asking them to answer the reason for choosing to be a professor guiding the study, the contributions of the studies carried out for their own training and for their professional life. The results indicate that the Pnaic Program contributed to children's literacy in Brazil, as it provided teachers with tools to organize the pedagogical work with studies and research.

**Keywords:** Teacher training. PNAIC. Literacy.

### **INTRODUÇÃO**

O Programa Pnaic foi elaborado pelo Governo Federal ao verificar por meio dos resultados das avaliações em grande escala que as crianças ao terminarem o 3º ano do Ensino Fundamental ainda não se apropriaram do sistema da escrita alfabética e dos códigos matemáticos, que consideramos ser primordiais para aquisição de outros conteúdos escolares, como mostra o Censo 2010 (BRASIL, 2012). Os dados do Censo 2010 mostram que 15,2% das crianças brasileiras que frequentam as escolas não estão alfabetizadas ao final da terceira série do Ensino Fundamental. Shimazaki e Menegassi (2016, p. 12) alertaram que o Ministério da Educação (MEC), em 2013, revelou que “cerca de 700 mil crianças chegam ao sexto ano sem o processo de alfabetização concluído, isto é, sem as habilidades mínimas necessárias sobre leitura, escrita e as operações matemáticas básicas”. Os índices apontados pelos censos e por outras avaliações permitiram Shimazaki e Menegassi (2016) afirmarem que muitos são os fatores, tanto extraescolares quanto

intraescolares que interferem para o baixo índice e os autores apontam a formação do professor como uma das causas.

Para atender as demandas da Alfabetização nas escolas públicas o Estado, com auxílio de pesquisadores de Instituições de Ensino Superior de diferentes estados do país, elaborou o efetivou o Pnaic, (PNAIC – <http://pacto.mec.gov.br/>) que foi um programa efetivado pelo entes federados - Governo Federal, Governos Estaduais, Distrito Federal, e municípios - para que todas as crianças se alfabetizem em Língua Portuguesa e Matemática até os 8 anos de idade, ao final do terceiro ano e para isso o Estado comprometeu oferecer a formação continuada de professores alfabetizadores; materiais didáticos e pedagógicos; avaliações e gestão, controle e mobilização.

Os professores denominados orientadores de estudos, participantes da pesquisa, receberam a formação em uma universidade pública e discutiram o processo de apropriação e desenvolvimento da leitura e escrita e matemática em crianças das três primeiras séries do Ensino Fundamental.

### **O PNAIC e o orientador de estudos**

O Pnaic aprovado pelo Ministério da Educação em 2012, em forma de Medida Provisória nº 586 e convertido na Lei 12.801 em 24 de abril de 2013, que dispõe sobre o “[...] apoio técnico e financeiro da União aos entes federados no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa”. A Portaria 1.458/2012 dispõe das categorias e parâmetros para concessão de bolsas de estudo e pesquisa do PNAIC. A respeito do apoio técnico, em seu Artigo 1º, delibera que o programa visa “apoiar todos os professores que trabalham no ciclo de alfabetização” (BRASIL, 2012, p. 1).

Os orientadores de estudo, um dos grupos que compunham o Pnaic, receberam a formação nas IES, organizaram os grupos de estudo e conduziram as discussões com os professores alfabetizadores nos municípios. Eles foram escolhidos por meio de seleção pública, participavam dos grupos de estudos nas IES e eram responsáveis por orientar, ensinar a planejar, acompanhar e usar de forma articulada os materiais enviados pelo MEC para estudo junto aos professores alfabetizadores a fim de elaborar práticas pedagógicas para alfabetizar letrando, conforme cita o documento maior (BRASIL, 2013). realizar o acompanhamento

pedagógico sistemático dos professores alfabetizadores em sua prática pedagógica, nas atividades autoinstrucionais e nas demais atividades do curso.

O Programa articulou os conceitos de alfabetização e letramento como conceitos distintos, mas complementares em sua aplicação em sala de aula. No Fascículo 1 do Programa Pró-Letramento, a alfabetização é definida e fundamentada na psicogênese da língua escrita, como “[..] um processo ativo por meio do qual a criança, desde seus primeiros contatos com a escrita, construiria e reconstruiria hipóteses sobre como um sistema de representação” (BRASIL, 2008, p.10). Enfatizamos que a expressão “sistema de representação” no texto, refere-se à aquisição do sistema alfabético brasileiro.

Sobre a aprendizagem da leitura e da escrita Soares afirma:

[...] 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. (SOARES, 1998, p.18)

Assim como Shimazaki e Menegassi (2016, p. 14) entendemos que a alfabetização relaciona-se “ao ensino formal da manifestação linguística e gráfica da leitura e escrita, assim, em situação de ensino, ela é um pressuposto para que as habilidades de leitura e escrita se estabeleçam de maneira mais eficaz”. Em consonância com Scribner e Cole, entendemos que o letramento não focaliza somente a tecnologia de um sistema de escrita e as suas consequências, o letramento são várias práticas organizadas de forma social:

[...] que usam sistemas simbólicos e tecnológicos para produzir e disseminar. O letramento não consiste somente em saber ler e escrever um tipo de escrita, mas em aplicar esse conhecimento para propósitos específicos em contextos específicos de uso. A natureza dessas práticas, incluindo, certamente, seus aspectos tecnológicos, determinará os tipos de capacidades ('consequências') associadas ao letramento.<sup>3</sup> (SCRIBNER e COLE, 1994, p. 236, tradução das autoras).

A partir da apropriação da tecnologia da escrita, o sujeito vai se tornando cada vez mais autônomo e capaz de participar de eventos de letramento e práticas

---

<sup>3</sup> “[...] applying this knowledge for specific purposes in specific contexts of uses. The nature of these practices, including, of course, their technological aspects, will determine the kinds of skills (consequences) associated with literacy” (p. 236)

sociais presentes na sociedade, interagindo com processos já construídos socialmente.

O conceito de alfabetização também denota um conjunto de saberes sobre o código escrito da sua língua, que é mobilizado pelo indivíduo para participar das práticas letradas. Daí se dizer que um indivíduo é analfabeto, semianalfabeto, semialfabetizado para referir-se aos modos, graus ou níveis desses saberes que ele apresenta (KLEIMAN, 2005, p.13).

Dessa forma, o sujeito precisa se apropriar dos conhecimentos básicos aos quais têm direitos de aprendizagem no processo de alfabetização para que possa ser considerado alfabetizado e letrado.

O aprendizado da linguagem escrita e da leitura representa um importante elemento no processo de desenvolvimento do ser humano, no qual a escrita proporciona condições de comunicação por meio do pensamento expresso, sem que o interlocutor esteja presente. Na perspectiva histórico-cultural, a escrita é compreendida como um processo culturalmente desenvolvido e passa por diferentes fases ao longo do desenvolvimento (LURIA 2014; VIGOTSKI, 2014). Ao considerarem a importância dessa compreensão, os experimentos desenvolvidos por Luria procuram compreender a gênese da escrita e os caminhos que a criança percorre, ao longo do seu desenvolvimento, para aprender ler e escrever. Esse processo inicia-se muito antes do ensino formal e sistematizado.

A escrita é uma dessas técnicas auxiliares usadas para fins psicológicos e constitui o uso funcional de linhas, pontos e outros signos para recordar e transmitir ideias e conceitos (LURIA, 2014, p. 146). Dessa forma, a apropriação da linguagem escrita passa por um processo interno de elaboração mental, que exige abstração, generalização e síntese, até que esse pensamento seja expresso na forma da linguagem escrita.

Nesse âmbito, o ensino organizado contribui para o desenvolvimento e a aprendizagem com sentido, contribuindo também para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

Luria indica a linguagem escrita como “um poderoso instrumento para precisar e elaborar o processo de pensamento” (LURIA, 1987, p.171), pois quando a criança escreve, expressa o que já organizou em sua mente através do pensamento, assim, compreende o que escreveu. Nas palavras do autor: “No momento em que a criança começa a escrever seus primeiros exercícios escolares em seu caderno de

anotações não é, na realidade, o primeiro estágio do desenvolvimento da escrita” (LURIA, 2006, p.143).

## **METODOLOGIA**

Em função do espaço exíguo, apresentamos a pesquisa que classificamos como bibliográfica e empírica. Após estudos elaboramos um questionário, solicitando, a formação e experiência como professor orientador de estudo, assim como sua dedicação semanal ao PNAIC em horas.

Como já anunciado, o presente texto é um dos desdobramentos de um projeto de pesquisa denominado: “Políticas públicas e práticas de alfabetização e letramento à diversidade” aprovado pelo CAAE: 52289621.2.0000.5515 tendo como instituição proponente a Associação Prudentina De Educação e Cultura – Apec.

Com a ajuda da Universidade que ofereceu a formação em parceria com o Governo Federal, localizamos um grupo de 29 professores que atuaram como orientadores de estudo, receberam a formação e atuaram com os professores alfabetizadores e enviamos o questionário por meio do Google Form. Solicitamos aos professores que anúissem a participação por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e respondessem as questões. Dos 29 e-mails enviados, 8 não encontraram o destino e somente 9 professoras concordaram como TCLE e responderam ao questionário.

Em questões semiestruturadas, solicitamos sobre o porquê da opção em ser professor orientador do estudo, as contribuições dos estudos realizados para a própria formação e para a sua vida profissional.

As respostas foram tabuladas e categorizadas para serem aqui discutidas.

## **RESULTADOS E DISCUSSÕES**

Responderam ao questionário 9 professores orientadores. Sete licenciadas em Pedagogia e duas em Letras, sendo especialistas na área da Educação.

As professoras afirmaram que para trabalhar no Pnaic estudavam de 5 a 15 horas semanais e o estudo era para preparar-se para a realização dos grupos de estudo com os professores e receber as orientações nas IES

No Quadro 1, apresentamos as respostas ao tópico sobre o motivo de ser professora orientadora de estudos.

Quadro 1 – Porque quis ser professora orientadora de estudos

Precisava de estudar mais	02
Foi convidada para participar da seleção	01
Desejava melhorar a alfabetização no município que mora	08
Desejava estudar mais e ajudar os colegas	04
Estudar mais sobre alfabetização	07

Fonte: Elaborado pelas autoras. (2022)

As respostas revelam a preocupação com a alfabetização e o desejo de estudar mais para aprimorar o conhecimento e a necessidade de aprimoramento. As respostas demonstram que a grande maioria buscou a função de formadora de professores por três características certas: compartilhar experiências e conhecimentos na área; melhorar a qualidade da educação fundamental; estudar mais sobre o tema alfabetização e letramento. Nessa perspectiva, há uma coerência estabelecida entre a titulação apresentada pelas formadoras e seus anseios em relação ao que seja ser formadora no PNAIC. Relacionado a isso há também os itens de aprimoramento profissional, como a oportunidade de trabalho e também a possibilidade de envolvimento direto com um grande projeto nacional. Em última escala, mas não em menor importância, há o interesse financeiro também, o que é necessário ser considerado como perspectiva profissional. Esses resultados demonstram o engajamento da equipe, conseqüentemente, o processo de seleção efetuado pela UEM.

Sobre a contribuição dos estudos realizados pelo PNAIC em relação à sua própria formação, obtivemos como resposta:

Quadro 2 - Contribuições do PNAIC na própria formação

Aprendeu muito	09
Melhorou a prática pedagógica	08
Ingressou e terminou o mestrado	02
Percebeu a necessidade de estudar	05
Trabalha com formação de professores	04
Trabalho como pedagoga para séries iniciais	03
Foi aprovada em concurso público	01

Fonte: Elaborado pelas autoras. (2022)

Os dados apontam, que a participação como professor orientador de estudos possibilitou a apropriação de conhecimentos e isso refletiu na prática como docente

e para a melhoria da formação, porque houve o ingresso em programa de pós-graduação. As respostas mostram que houve mudanças no conceito de alfabetização e mudança na carreira profissional dos professores orientadores de estudo que responderam ao questionário. O trabalho como pedagoga e em formação continuada nos permite afirmar que as orientadoras de estudos desenvolveram e avançaram o seu potencial profissional, enquadrando-se aqui a aprovação em nível de pós-graduação *stricto sensu* e em concurso público.

O desenvolvimento das funções psicológicas superiores mediante a aprendizagem da ciência desenvolvida pelos homens ao longo da humanidade foi possibilitada aos professores, pois o estudo levou à análises e sínteses que redimensionaram as práticas nas escolas e isso refletiu na aprendizagem dos alunos. Afirmamos isso ao rever os resultados do IDEB dos municípios em que atuam as professoras que responderam ao questionário. Todos os municípios atingiram a meta esperada como apontam os dados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica– IDEB.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A formação de professores demanda investimentos em políticas públicas para efetivação a longo prazo com a participação e mobilização de professores da Educação Básica e do Ensino superior. O PNAIC foi o primeiro programa de formação de professores alfabetizadores a abordar o tema, de forma transversal e interdisciplinar e contribuiu não somente com professores alfabetizadores, como também com os professores que orientaram esses professores.

O PNAIC, apesar de ter limitações, instrumentalizou professores para a organização do trabalho pedagógico por meio de estudo e pesquisas para os professores orientadores de estudo. As professoras que responderam o questionário afirmam que mudaram suas práticas como professoras e perceberam a necessidade de estudar, o que demonstra o movimento teoria-prática-teoria. Além disso, muitas obtiveram avanços na carreira profissional.

O Programa Pnaic contribuiu com a alfabetização das crianças no Brasil e seus resultados são lembrados pelos participantes. Poderia ter se transformado em política, todavia a partir do golpe político a governo Dilma, o programa foi enfraquecendo até ser encerrado. Precisamos de outros programas que respeitem o

processo de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos e invistam na formação dos professores.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Caderno do Pró-letramento**. Linguagem e comunicação. Volume 1, 2008. Disponível em [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&id=12616&Itemid=850](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=12616&Itemid=850). Acesso em 10 de novembro de 2020.

BRASIL. **Portaria 1458**. Diário Oficial da União de 18 de dezembro de 2012. Brasília: Mec, 2012. Disponível em: [http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/port\\_1458\\_141212.pdf](http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/port_1458_141212.pdf). Acesso em 10 de junho de 2021.

BRASIL. **Medida provisória 586**. Brasília: MEC, 2012. Disponível em [http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/port\\_1458\\_141212.pdf](http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/port_1458_141212.pdf). Acesso em 10 de novembro de 2020.

BRASIL. **Lei 12.801/2013**. Brasília: MEC, 2013. [http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/port\\_1458\\_141212.pdf](http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/port_1458_141212.pdf). Acesso em 10 de novembro de 2021.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação**. Brasília: MEC, 2014. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&id=16478&Itemid=1107](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=16478&Itemid=1107). Acesso em 02 de novembro de 2021

KLEIMAN, Â. B. **Preciso ensinar o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?** Campinas, UNICAMP/MEC, 2005.

LURIA, A. R. O desenvolvimento da escrita na criança. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 1988.

LURIA, A. R. O desenvolvimento da escrita na criança. In: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. ed. São Paulo: Ícone. 2014.

LURIA, A. R. **Pensamento e linguagem**: as últimas conferências de Luria. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 2006.

SCRIBNER, S.; COLE, M.. **The psychology of literacy**. Cambridge, Havard University Press, 1994.

SHIMAZAKI, E. M.; MENEGASSI, R. J. O formador de professores de Língua Portuguesa do PNAIC e as alterações em suas práticas profissionais. **Revista Práxis Educativa**. Ponta Grossa, v. 11, n. 1, p. 199-213, jan./abr. 2016.

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

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

VYGOTSKY, L. S. **Psicologia pedagógica**: edição comentada. Porto Alegre: Artmed, 2001.

VYGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2014.



**Capítulo 7**  
**JARDIM DE INFÂNCIA E CASA DA**  
**CRIANÇA: UMA ANÁLISE**  
**COMPARATIVA DE SEUS**  
**MÉTODOS**

*Elisa dos Santos Vanti*  
*Helenara Plaszewski*

# JARDIM DE INFÂNCIA E CASA DA CRIANÇA: UMA ANÁLISE COMPARATIVA DE SEUS MÉTODOS

**Elisa dos Santos Vanti<sup>4</sup>**

*Professora Doutora em Educação da Universidade Federal de Pelotas (UFPel)*

**Helenara Plaszewski<sup>5</sup>**

*Professora Pós-Doutora em Educação da Universidade Federal de Pelotas (UFPel)*

## RESUMO

Esse artigo trata de uma breve e inconclusa análise comparativa entre o pensamento pedagógico e a prática educativa inspirados nos métodos: do Jardim de Infância de Frederich Froebel e da Casa da Criança de Montessori. A pesquisa também apresenta fragmentos do processo de aceitação, expansão, aclimatação dos métodos froebeliano e montessoriano em cultura não europeia e ainda destaca o fenômeno de assimilação de um método pelo outro, tomando o caso dos Estados Unidos da América como referência.

**Palavras-chave:** Método Montessori. Método Froebel. Casa das Crianças. Jardim de Infância. Educação Infantil.

## ABSTRACT

This article deals with a brief and inconclusive comparative analysis between pedagogical thinking and educational practice inspired by the following methods: Frederich Froebel's Kindergarten and Children's House of Maria Montessori. The research also presents fragments of the process of acceptance, expansion and acclimatization of the Froebelian and Montessorian methods in non-European culture and also highlights the phenomenon of assimilation of one method by the other, taking the case of the United States of America as a reference.

**Keywords:** Montessori Method. Froebel Method. Children's House. Kindergarten. Early Childhood Education.

---

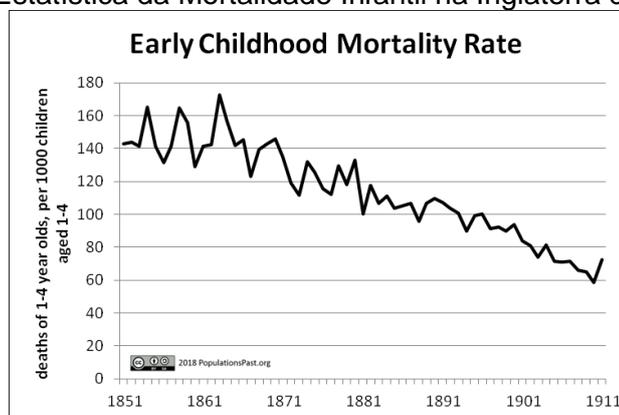
<sup>4</sup> Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e Mestrado em Educação pela Universidade Federal de Pelotas (UFPel), Especialização em Educação Pré-escolar pela Universidade Católica de Pelotas (UCPEL), Graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de Pelotas, e-mail: elisa\_vanti@hotmail.com

<sup>5</sup> Pós-doutoramento pela UNIPAMPA; Doutorado e Mestrado em Educação pela Universidade Federal de Pelotas (UFPel); Especialização em Psicologia Escolar pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS); Graduação em Pedagogia com habilitações em Educação Infantil e Séries Iniciais pela Universidade Católica de Pelotas (UCPEL) e Orientação Educacional e Magistério das Matérias do 2º Grau pela Faculdade Porto-Alegrense (FAPA), e-mail: helenara.ufpel@gmail.com

## PROCESSO DE VALORIZAÇÃO DA CRIANÇA E DA INFÂNCIA: CONTRIBUIÇÃO DA PEDAGOGIA

Entre as últimas décadas do século XIX e as primeiras do século XX, vai acontecendo uma notável melhora nas condições de vida da população infantil na Europa em geral, e na Inglaterra, em particular (GREGORY, 2008). As estatísticas britânicas, por exemplo, passam a mostrar uma redução significativa na mortalidade infantil no intervalo temporal de 1851 – 1911 (veja o gráfico a seguir).

**Gráfico 1:** Estatística da Mortalidade Infantil na Inglaterra de 1851 - 1911



Fonte: Cambridge University

Relacionando estudos a esta redução da mortalidade infantil, alguns historiadores da infância como Ariès (1981); Badinter (1985) e De Mause (1994) também observam uma sensível melhora nos estilos de cuidados dispensados às crianças nos seus primeiros anos de vida. Uma das causas desse avanço humanitário é, sem dúvida, a popularização dos preceitos e das práticas da “higiene moderna” (VANTI, 2003).

Esse campo nascente da ciência médica difunde tanto práticas o mais próximas possíveis das condições de uma “vida natural/saudável” quanto procedimentos quase “laboratoriais” de manejo dos utensílios para bebês. Dentre as práticas do estilo “vida natural/ saudável” pode-se destacar: o aleitamento materno e a simplificação das vestimentas, a ideia de necessidade de vida ao ar livre, de exercícios físicos moderados, de um clima de tranquilidade no trato com o bebê e a criança pequena, entre outros. Quanto as práticas quase laboratoriais de manejo de utensílios para bebês são consideradas mais sofisticadas do que as anteriormente citadas e incluem: regras para a medição de ingredientes (leite em pó e farinhas

láticas industrializadas) no preparo de alimentos, adaptando-as racionalmente às necessidades fisiológicas de cada fase da vida da criança, a esterilização no preparo do alimento e de seu acondicionamento e a regularidade nos banhos e nos procedimentos de trocas de fraldas (FERREIRA, 2000 e FIELDS, 1981).

Essas mudanças de atitudes relativas ao cuidado com os bebês e as crianças pequenas são impulsionadas pela atuação de ícones internacionais da nascente Medicina, tais como, o renomado obstetra francês Pierre Budin (1846-1907), considerado pai da Neonatologia (SALLE e VERT, 2013). Budin (1907 a e b). evidencia o valor da nova puericultura na mudança desses hábitos e afirma que antes desses conhecimentos se popularizarem no seio da sociedade os mesmos atos físicos de alimentar, limpar e vestir levavam à doença e à morte, no entanto, ordenados racionalmente sob a luz das ciências, são os meios que darão força e vida no desenvolvimento de “corpos saudáveis” desde o nascimento.

Desse modo, conseqüentemente, reforçada pelos preceitos da puericultura, a realidade da criança, que nasce totalmente dependente dos cuidados do adulto, faz com que o adulto acredite ser o modelador da vida psíquica da criança, creditando a ela (criança) a condição de ser passivo, moldável, uma página em branco (DELOBBE, 2000).

Entretanto, ainda no final do século XIX, junta-se à essas práticas da moderna puericultura e à conseqüente diminuição da mortalidade infantil, o aumento gradativo da valorização da vida da criança desde de seu nascimento, e com este, o proporcional aumento das preocupações sobre a qualidade da educação dos pequenos como parte de uma nova mentalidade da sociedade urbana e culta. Nesse mesmo período histórico, os preceitos da Psicanálise, que surgia, vêm a fortalecer a teoria de que os fatos ocorridos na mais tenra infância influenciam no desenvolvimento cognitivo/emocional e na realidade psíquica do adulto, premissa que transforma de vez a Pedagogia, que caminhará, a partir de então, de uma perspectiva plenamente filosófica (ROUSSEAU, 1995; PESTALOZZI, 1959; FROEBEL, 2001) para uma perspectiva cada vez mais psicológica (MONTESSORI, 1990; PIKLER, 1969; PIAGET, 1976).

E sob bases psicológicas, a infância se consolida como sendo o período da vida em que se determina a futura personalidade do indivíduo o que faz com que nasça em torno dela um campo de investigação completamente novo e

independente, baseado em observação, experimentação e metodologia científica (OLIVEIRA – FORMOSINHO, KISHIMOTO, PINAZZA, 2007).

O incremento da Psicologia na Pedagogia questiona e critica, com ênfase, os adultos, pais e professores que parecem não compreender a criança e sua natureza infantil e por isso encontram-se em conflito com ela. A *Nova Pedagogia Científica* busca, através do reconhecimento e da compreensão das características mentais da criança, mudar a atitude repressora do adulto perante a criança e sua infância, tornando-o receptivo e responsivo positivamente às necessidades psíquicas das novas gerações (OLIVEIRA – FORMOSINHO, KISHIMOTO e PINAZZA, 2007).

Assim que nesse intervalo histórico de transição entre flexibilização das bases filosóficas e a sua substituição pelas bases psicológicas na Pedagogia da infância (entre a segunda metade do século XIX e a primeira do século XX), observa-se que dois métodos de Educação Infantil se destacam no cenário educativo do mundo ocidental. Um deles é o método criado pelo filósofo e educador alemão, Frederick Froebel (1782- 1852) que ficou conhecido por método do *Jardim da Infância*, nome que o autor deu à instituição educativa de aplicação de seus princípios, inaugurada em 1840. O outro método de educação da infância, de igual renome internacional e que marca de forma permanente a primeira metade do século XX, é elaborado pela pediatra e pedagoga italiana, Maria Montessori (1870 - 1952). O método montessoriano tem início em 1907 com a fundação da *Casa das Crianças*, instituição que Montessori idealiza para a aplicação de sua abordagem (OLIVEIRA – FORMOSINHO, 1998).

Por suas estruturas organizadas de implementação que incluem arquitetura adaptada do ambiente, materiais pedagógicos originais e preparação específica do educador, as duas abordagens oferecem estabilidade de execução e efetividade na aprendizagem das crianças sob seus procedimentos, se tornando, por essa razão, populares entre grupos de pais, educadores e sistemas educativos, ramificando-se em diferentes culturas e associando-se a elas, mundo a fora, com períodos de aquecimento e de esfriamento das adesões às duas propostas (RESNICK, 2020 e LILLARD, 2017).

Sobre a crescente invasão foebeliana no sistema educativo dos países, escrevem Wiggan e Smith (1895) em seu texto de abertura da obra *Froebel's Gifts*, (Dons de Froebel) publicada nos Estados Unidos da América, que os princípios do *Jardim de Infância* estão ganhando terreno em todos os lugares, eles mesmos têm

verificado o aumento significativo de classes de *Jardins de Infância* livres e privados que são inauguradas ano após ano e proporcionalmente ao surgimento de mais e mais Jardins de Infância, os autores observam que mais livros são escritos sobre o assunto, mais espaços surgem para artigos sobre o método do *Jardim de Infância* em periódicos educacionais, mais cidades adicionam o método aos seus sistemas escolares, mais escolas profissionalizantes oferecem cursos de formação para futuras professoras “jardineiras” (nome dado às professoras do *Jardim de Infância*), mais mães procuram conhecer e aplicar os princípios de Froebel na educação de seus filhos, ou seja, o fenômeno do Jardim de Infância se constitui em um efeito dominó que segue em franca disseminação (WIGGIN e SMITH, 1895).

Mas, nem tudo são flores nesse processo de inserção dos *Jardins de Infância* pelo mundo. Nos EUA, Abbud (2011) identifica duas ondas de expansão dos *Jardins de Infância* a partir de 1860, uma tem o propósito de multiplicar os Jardins de Infância originais com canções, jogos e ocupações oriundos da cultura alemã enquanto a outra tem o propósito de impedir com o que consideravam uma “germanização” dos costumes norte americanos, fazendo adequações no método. Ou seja, a crescente resistência ao “German Kindergarten”(Jardim de Infância Germânico) faz com que as jardineiras norte americanas redobrem seus esforços rumo a aclimação cultural do método froebeliano para uma reintrodução do “Kindergarten” (Jardim de Infância), agora, americanizado.

Já Montessori encontra profundas barreiras para a disseminação de seu método em nível mundial. Além de já existir um contexto onde o *Jardim de Infância* (original ou aclimatado) parece reinar absoluto entre as iniciativas de Educação Infantil, fatores como: a sua condição de ser mulher, cristã, católica também lhe rende alguns importantes obstáculos (LILLARD, 2017 e LILLARD e JESSEN, 2003).

Spodeck e Saracho (1998), por exemplo, chegam a escrever que Montessori e suas *Casas das Crianças* tem uma propagação livre nos Estados Unidos na década de 20 mas, que, no entanto, a iniciativa praticamente desaparece nas décadas de 30 e 40 (do século XX). Esse encolhimento das escolas montessorianas nos EUA se deve à campanha difamatória promovida por John Dewey e Willian Kilpatrick em relação ao método montessoriano. O ambiente e os materiais da *Casa das Crianças* são considerados, pelos influentes pedagogos, como sendo por “demais” artificiais e sem sentido (LILLARD, 2017 e LILLARD e JESSEN, 2003).

Entretanto, outro fenômeno é observado na convivência simultânea entre os Jardins de Infância e as *Casas das Crianças*: a ocorrência de assimilação mútua entre as duas propostas, especialmente dos *Jardins de Infância* em relação a novidade pedagógica que chegava (LILLARD, 2017 e SPODECK e SARACHO, 1998).

Prevendo essa assimilação de um método pelo outro, o renomado professor Henry W. Holmes (1880 – 1960) da Divisão de Educação da Universidade de Harvard em seu texto de apresentação ao público norte americano da obra de Montessori, esclarece que existe uma alta probabilidade de que o sistema do *Jardim de Infância* venha a combinar elementos do currículo Montessori em seus programas e explica que isso ocorre porque o currículo *Jardim de Infância* já se encontra enraizado na cultura de infância dos norte americanos tornando mais difícil a substituição integral desse sistema por outro. O autor acrescenta que a assimilação também ocorre devido a natureza pragmática da sociedade anglicana que costuma desconsiderar as questões relacionadas aos princípios filosóficos ou teológicos de um ou de outro método, preferindo buscar através de pesquisas experimentais e comparativas, selecionar entre as práticas, àquelas que demonstrarem ser mais efetiva para a aprendizagem e para o desenvolvimento das crianças em seu contexto histórico e social (HOLMES In MONTESSORI, 1912).

Escrevem Spodeck e Saracho (1998) em 1960 acontece um recrudescimento do método montessoriano quando escolas e cursos de formação de educadores montessorianos são reabertos. Lillard (2017) afirma que esse ressurgimento acontece depois da morte de Montessori e de Dewey e diante de um senso que mostra o declínio dos níveis de alfabetização das crianças, o que leva a sociedade a procurar alternativas para resolver o problema e também a partir da publicização de novas pesquisas sobre o desenvolvimento da inteligência, como as de Jean Piaget, que em muito corroboram as discussões propostas por Montessori sobre o assunto (LILLARD, 2017).

Mas a previsão de Holmes In Montessori (1912) também se confirma no que se trata do fenômeno da assimilação. Escrevem Spodeck e Saracho (1998, p.53) que “em vez de rejeitarem métodos e teorias estrangeiras ou novas, os educadores e o público americano são dispostos a aceitá-los, se não de todo, de alguma forma limitada. Raramente, entretanto, algum modelo de educação para a primeira infância permanece puro.”

Em meio a aclimatação dessas Pedagogias às culturas locais, onde são absorvidas e em meio as compilações ou ainda as assimilações por vezes, predatórias, entre o Método do *Jardim da Infância* e o Método Montessori da *Casa das Crianças* é evidente a necessidade de se debruçar sobre os dois métodos e buscar um estudo comparativo não tendencioso, que não queira defender um método do outro, mas que, de forma simples, ainda que incompleta, dê relevo a algumas características que marcam as suas identidades. O aprofundamento das fronteiras entre as duas abordagens acontece, nesse caso, como um procedimento de preservação de suas origens e de seus princípios que inspiram a constituição de seus pilares educativos: os materiais e atividades, os ambientes internos e externos de acolhida à criança e a constituição do perfil de educador(a) que ambas abordagens promovem.

Então, é diante desse contexto que se apresenta esse estudo comparativo entre o pensamento pedagógico e a prática educativa inspirados nos métodos: do *Jardim de Infância* de Frederich Froebel e da *Casa das Crianças* de Maria Montessori. No tocante a análise comparativa inspiradas em Bereday (1968, p.12) é preciso esclarecer, ainda que brevemente, que não é um simples método, mas sim uma ciência “cujo objeto é deslindar as semelhanças e diferenças dos sistemas educacionais”. O que possibilita agregar reflexão, novas contribuições e um olhar mais atento na formação de professores quanto as concepções práticas educativas.

Segundo Ferrari (2019, p.52),

A educação comparada encontra os seus processos de investigação à medida que ao analisar, por exemplo, sistemas educacionais, práticas pedagógicas, métodos de ensino, formação de professores, organizações escolares; enfim, uma variada gama de possibilidades de pesquisa nos espaços escolares administrativos e pedagógicos, contribui para o entendimento desses elementos a partir da referência ao outro. Ao pesquisador comparatista cabe analisar os pontos comuns e diversos, incluindo os problemas e as respectivas soluções.

O que mostra que o estudo comparativo tem sido uma metodologia que contribui para dar respostas aos anseios dos problemas e situações do conhecimento natural e social.

## MONTESSORI E FROEBEL: UM QUADRO COMPARATIVO

Frederick Froebel vive na Alemanha de 1782 a 1852, período de intensas revoluções religiosas e um contexto cultural marcado pela filosofia romântica alemã carregada de subjetividade e religiosidade espiritual que surge no final do século XVIII, em forte contraposição a racionalidade do positivismo francês (ARCE, 2002). Embora envolto em reformas, contra reformas e disputas religiosas, Froebel manteve-se resiliente, preservando seus princípios filosóficos e pedagógicos mesmo diante dessas inúmeras adversidades.

Com o propósito de reformar a sociedade alemã, pacificando-a através da educação, desde *Jardim da Infância*, Froebel defende que o brincar exerce na Educação Infantil uma função fundamental no processo educativo da criança até os 6 anos de idade, sendo considerado pelo autor como sendo a base desse processo. Para ele, é no Brincar que se concretizam as oportunidades de desenvolvimento nas mais diferentes áreas (motora, linguística, física, etc) e é nele que se produz de forma prazerosa e significativa a construção da personalidade da criança e o estímulo para a evolução de sua inteligência, fazendo com que ao expressar-se pelo brincar, a criança acione sua imaginação e desenvolva, ao mesmo tempo, sua criatividade e sua concentração. Desse modo, também para o autor, o brincar permite a criança estabelecer relações entre os objetos do mundo cultural e os elementos da natureza.

Escreve Froebel (2001, p.47) sobre a essência do brincar na infância: “O brincar, o jogo – o mais puro e espiritual produto dessa fase de crescimento humano – constitui o mais alto grau de desenvolvimento do menino durante esse período, porque é manifestação espontânea do interno, imediatamente provocada por uma necessidade do interior mesmo” - afirma o autor, com base em sua fé no alcance da atividade espontânea da criança, manifesta na forma de jogo ou brincadeira que, para ele, o brincar transcende a natureza do real e conecta a criança à Deus.

“Do jogo emanam todas as fontes de tudo que é bom” (...) “o menino que joga tranquilamente, com atividade espontânea, resistindo a fadiga, chegará seguramente a ser um homem também ativo, resistente, capaz de sacrificar-se pelo seu próprio bem e pelos demais” – profetiza Froebel (2001, p. 47-48).

Maria Montessori, por sua vez, vive de 1870 a 1952, período que envolve duas guerras mundiais que transformam o mundo que ela conheceu em sua

infância e juventude. A autora também vê na educação um princípio reformador para vida humana em plenitude e em harmonia, fonte de esperança no por vir. Inspirada por ideias da Psicologia do Desenvolvimento, da Psicanálise e da Biologia se dedica a estudar a criança e a organizar um método pedagógico de acordo com esse estudo. Montessori (1990, p.17), escreve que: “Para tratar a criança de um modo diverso do atual e salvá-la dos conflitos que põem em perigo a sua vida psíquica, é necessário antes de mais nada dar um passo essencial básico, do qual tudo depende - modificar o adulto” . Boa parte da premissa de que o adulto desconsidera a criança como sujeito e portanto, não valoriza a investigação e as necessidades da criança de fazer as coisas por si mesma, vem do fato de que o adulto não vê na atividade infantil a consagração de um “trabalho” e sim, a vê como um “brinquedo” desprovido de objetivo e seriedade. Segundo Montessori (1990), para se apropriar do conhecimento sobre o mundo, a criança empreende o “máximo esforço”, repetindo movimentos e processos tantas vezes considerar necessárias para atingir a satisfação de seus motivos internos para aprender. Esse é para ela, seu trabalho.

Guardando-se as devidas proporções delimitadas pelas condições históricas vividas por cada um dos autores aqui analisados, pode-se afirmar que certas semelhanças entre o método educativo de Maria Montessori (1870 – 1952) nas *Casas das Crianças* e o de Frederick Froebel (1782 - 1852) em seus *Jardins de Infância*, em princípio, são aparentes e facilmente detectáveis. Como por exemplo, os pontos de vista deles relativos ao conceito de infância. A ideia de Montessori é, sob alguns aspectos, bem próxima a de Froebel (HARRISON, 1892) pois, ambos defendem o direito da criança de ser ativa, explorar seu ambiente e desenvolver seus próprios recursos internos através de toda forma de investigação e esforço criativo. Assim como em Froebel (1889), igualmente Montessori (1965) defende que o papel da educação é orientar essa atividade, não reprimi-la que o meio ambiente pode oferecer à criança, espaço e materiais, não direcioná-la, ou no máximo, invocá-la a agir; e a tarefa do professor da educação da infância é, em primeiro lugar, nutrir, observar, encorajar, orientar, induzir, em vez de interferir, prescrever ou restringir.

Montessori (1949), assim como Froebel (FROEBEL e JARVIS, 1895), acredita que o conhecimento deriva das percepções que as crianças têm do mundo e por isso desenvolve em seu método, uma forma de treinar os sentidos das crianças, criando inúmeros materiais que são auto corrigíveis e podem ser usados

sem a supervisão do professor. No entanto, o esquema de Montessori (1949) para esse treinamento é ao mesmo tempo mais elaborado, vasto e mais direto do que o de Froebel (BLOW, 1895). Ela concebe seus materiais pedagógicos, a partir do aparato de materiais prescritos pelo proeminente médico francês Édouard Séguin (1812 – 1880), um esquema abrangente e científico para a “ginástica formal dos sentidos”, enquanto Froebel (2001) dá origem a uma série de objetos projetados - os chamados Dons de Froebel – *Froebel's Gifts* - para um uso que possibilita uma versatilidade, podendo ser mais flexível às demandas do pensamento simbólico das crianças, mas de forma alguma, tão intimamente adaptados ao treinamento da discriminação sensorial como os materiais elaborados por Montessori (WIEBÉ, 1869).

Para Montessori (1949) o material educativo busca treinar separadamente, através de exercícios repetidos, seus vários sentidos e sua capacidade de distinguir, comparar e manipular objetos típicos. Já no sistema do Jardim de Infância de Froebel (WIEBÉ, 1869), e particularmente nas modificações e adaptações mais "liberais" do mesmo, o treinamento dos sentidos é apenas um acessório para a atividade construtiva e imaginativa em que as crianças estão buscando, extrapolando objetivos de desenvolvimento sensorial, tendo finalidades maiores do que o mero arranjo de formas ou cores.

Igualmente, quanto à Educação Física infantil, os dois sistemas concordam: ambos afirmam a necessidade de atividade corporal livre, de exercícios rítmicos e de desenvolvimento do controle muscular; mas enquanto o Jardim de Infância (KRAUS – BOELTE e KRAUS, 1881) oferece essas oportunidades através de jogos em grupo com um conteúdo imaginativo ou social, o currículo Montessori (1990) inclui e enfatiza exercícios especiais destinados a dar treinamento formal em funções físicas separadamente, a processos de auto regulação através de exercícios de normalização como respirar de forma relaxada e caminhar sob a linha.

Continuando essa análise comparativa, passa-se a verificar como a educação das *Casa das Crianças* e a dos *Jardins de Infância* encaram o desenvolvimento social da criança. Para Montessori (1949) além dos materiais, seu programa também prevê exercícios da vida prática engajados em situações simuladas da vida real para a criança aprender a lavar-se, vestir-se, servir-se, adequadamente pois acredita na auto-educação individualizada e no cultivo da autonomia das crianças para que ajam com independência e desse modo, se

socializem. Para Froebel (2001), no *Jardim de Infância* mais conservador (FROEBEL e JARVIS, 1895), o desenvolvimento social está na adesão aos jogos propostos em grupo ou jogos coletivos no grande grupo. Estes são geralmente imaginativos e, por vezes, decididamente simbólicos: isto é, as crianças brincam de faz-de-conta e passam por certas atividades semi dramáticas, onde cada uma toma sua parte na representação de uma situação social típica, assim o *Jardim de Infância* estende o alcance da consciência social da criança através da imaginação (BLOW, 1895).

Quanto a socialização e a convivência interpessoal entre as crianças e entre as crianças e os adultos no ambiente da Educação Infantil, autores tais como: Lagoa (1981); Machado (1986); Montessori Jr (s.d.) advogam que enquanto os grupos das crianças montessorianas são em grande parte mais livres, autônomos e pouco regulamentados; os grupos de crianças de *Jardim de Infância* conservador são mais frequentemente, submetidos à propostas formais e prescritivas (ABBUD, 2011).

Na interpretação prática do princípio do desenvolvimento social de ambas Pedagogias, no entanto, é nítida a divergência entre a *Casa das Crianças* e o *Jardim de Infância*. Enquanto a jardineira ensina as crianças em grupos, através da exigência prática, não importa quão bem "mediada", para que cada membro do grupo participe do mesmo exercício orientado pela professora, as crianças no método montessoriano são instigadas a escolher o que fazer num ambiente dividido em áreas e com materiais arranjados de acordo com os objetivos educativos e de desenvolvimento previamente organizados pela professora. É dessa concepção teórica e prática do método montessori que deriva e são lançadas as primeiras sementes para o surgimento do protagonismo infantil como parte importante do currículo das demais Pedagogias Participativas na Educação Infantil que surgem durante todo o século XX.

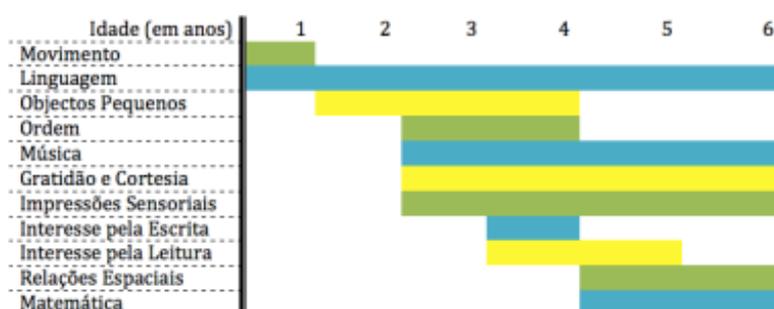
Então, esta convicção de Montessori (1990) na auto-educação da criança leva na *Casa das Crianças* a assumir um ensino indireto que tinha como função preparar o meio, demonstrar o uso dos materiais, enquanto que as crianças tem a liberdade de escolher o material que gostam de conhecer entre os que estão disponíveis, podendo explorá-los quanto tempo quiserem, mas, devem fazê-lo de forma adequada,

Para a autora (1965), o desenvolvimento da criança acontece em *períodos sensíveis* que forma as delicadas estruturas psíquicas da criança. Estes *períodos sensíveis* são caracterizados por um maior interesse expresso pela criança, que

revela uma carga de energia potencial que faz com que ela procure satisfazer suas necessidades latentes. Acredita Montessori (1912) que existe na criança uma atitude criadora, uma energia potencial para construir um mundo psíquico à custa do ambiente.

Essas sensibilidades especiais são as que marcam os períodos do desenvolvimento psíquico da criança e desse modo, “é esta sensibilidade que permite à criança relacionar-se com o mundo exterior, de modo excepcionalmente intenso. E então tudo se torna fácil, tudo é entusiasmo e vida. Cada esforço representa um acréscimo de poder” (Montessori, 1990, p.45).

**Figura 1:** Períodos Sensíveis



**Fonte:** [jardimdadescoberta.wordpress.com/2017/02/17/os\\_periodos-sensiveis/](http://jardimdadescoberta.wordpress.com/2017/02/17/os_periodos-sensiveis/)

Conforme Montessori (1949), a ação da criança pequena tem a capacidade de influenciar o seu próprio desenvolvimento. Por este motivo, o seu modelo curricular permite que a medida em que a criança vai avançando os vários estágios de desenvolvimento ou *períodos sensíveis*, a professora deve preparar o ambiente, de forma que a criança possa procurar as novas experiências que alimentem esse desenvolvimento.

Então em um amplo sentido, pode-se afirmar que nos dois currículos de Educação Infantil, tanto no froebeliano quanto no montessoriano, é esperado que as crianças possam expandir a capacidade geral de expressão, que as atividades neles experienciadas enriqueçam o universo de ideias e de conhecimentos da criança, despertem e guiem a imaginação infantil, que ambos ampliem o vocabulário infantil e por fim, treinem o uso efetivo da língua materna. Isso porque crianças de um *Jardim de Infância* ou de uma *Casa das Crianças* são submetidas a situações de aprendizagem onde ouvem e contam histórias e relatam suas próprias experiências, cantam canções e recitam versos, tudo em companhia de seus pares etários, o que

faz mais para estimular e guiar a sua expressão oral do que o círculo restrito da família em suas casas (MONTESSORI, 1965 e FROEBEL e JARVIS, 1895).

Mas existe um ponto no que se refere ao desenvolvimento da linguagem em que os dois sistemas, originalmente, diferem significativamente um do outro. Isto é, enquanto o *Jardim de Infância* conservador não propõe um ensino da linguagem no que tange a leitura e a escrita, ao contrário, defende uma esterilização do ambiente da Educação Infantil nesse sentido, evitando o contato da criança com atividades ou materiais que as coloquem em práticas de leitura ou de escrita, consideradas atividade própria do mundo dos escolares, o método Montessori das *Casas das Crianças* se concentra no treino dos sentidos como um pré-requisito para a aquisição de habilidades de leitura e escrita. Além disso, nesse contexto montessoriano de Educação Infantil, as crianças são encorajadas a escrever o que quiserem, combinando as letras que conhecem, do jeito que desejarem. Montessori (1914) cria materiais educativos que objetivam o desenvolvimento da leitura e da escrita de forma intencional e específica tais como, por exemplo: as letras de lixa em alto relevo e o alfabeto móvel com letras de cores diferentes para vogais e para consoantes.

**Figura 2:** Crianças usando o Alfabeto Móvel



**Fonte:** Acervo virtual da autora

Outro aspecto obviamente diferente a ser observado entre os dois métodos é também o conjunto de materiais criados para o desenvolvimento de noções matemáticas básicas como formas, tamanho, cores, localização, direções, peso, dimensões, etc. que não são apenas distintos uns dos outros fisicamente mas, para alguns *experts*, podem ser considerados como mutuamente complementares.

Os dons froebelianos oferecem uma oportunidade ímpar para a ilustração concreta das concepções de todo e de suas partes e vice-versa, através da

montagem dirigida de conjuntos de partes para formar o todo e da divisão, igualmente orientada pelo educador ou pelo panfleto impresso que acompanha o conjunto de blocos (KRAUS – BOELTE e KRAUS, 1881).

No âmbito dos conhecimentos matemáticos, o material froebeliano em si é pode até ser usado para contar mas, esse objetivo não está diretamente manifesto no material, por suas características intrínsecas.

Já o material de Montessori (1914) oferece oportunidade direta para contar e unir conjuntos e dividi-los de forma automática pois ele é ao mesmo tempo auto explicativo e auto corrigível (KRAUS – BOELTE e KRAUS, 1881; MONTESSORI,1965).

**Figura 3:** Dons de Froebel X Material Montessoriano



**Fonte:** Acervo virtual da autora

Por fim, observou-se que na prática essas perspectivas quanto ao desenvolvimento físico e de desenvolvimento social em ambos sistemas (educação montessoriana da *Casa da Criança* e *Jardins de Infância* froebelianos) não são necessariamente excludentes. Em certo sentido, muitos *Jardins de Infância* incorporam elementos e práticas da educação montessoriana, assim como, muitas classes de Educação Infantil montessoriana nas *Casas das Crianças* incluem alguns aspectos do jogo dramático e alguns dons e trabalhos manuais oriundos do método do *Jardim de Infância* original (LAGOA, 1981 e MACHADO, 1986). Existe em muitos casos uma gradual e mútua absorção de uns e outros elementos de ambos sistemas. No caso da aprendizagem Matemática, por exemplo, já declara Holmes in Montessori (1912, p. 22) que “... no que diz respeito à preparação para a aritmética, uma combinação dos dois corpos de material (froebaliano e montessoriano) é tanto viável quanto desejável”.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Comparado com o *Jardim de Infância* froebeliano, o sistema Montessori da Casa da Criança apresenta os seguintes pontos de interesse: Montessori realiza muito mais radicalmente o princípio da liberdade de escolha, autonomia e orientação descentralizada da figura do professor; seus materiais destinam-se ao treinamento direto e formal dos sentidos; incluem equipamentos projetados especialmente para auxiliar no desenvolvimento puramente físico das crianças (motricidade e coordenação motora); sua formação social é realizada principalmente por meio de atividades sociais concretas ou treino para o desempenho em atividades sociais concretas no âmbito curricular vida prática; e, por fim, proporciona, de certo modo, uma preparação direta para a escolarização futura ao integrar igualmente ao seu currículo, atividades sistemáticas com numerais, escrita e leitura (MONTESSORI, 1912 e MONTESSORI, 1914).

O *Jardim de Infância* froebeliano, por outro lado, envolve uma certa quantidade de ensino simultâneo em grupo, onde todas as crianças realizam a mesma tarefa que deve ser dirigida pela educadora, por vezes, com auxílio de panfletos impressos ou álbuns confeccionados pela própria educadora demonstrando passo a passo a fabricação da peça ou a montagem do objeto. É importante destacar que, embora a tarefa seja simultânea, o ritmo de cada criança é respeitado, ou seja, ela evolui para níveis mais avançados de montagem dos dons ou na confecção das ocupações a seu próprio modo. Os seus materiais são destinados principalmente para uso criativo pelas crianças e oferecem oportunidade para análise matemática e para o ensino de design arquitetônico cujo procedimento é rico em recursos para a imaginação.

Assim, mesmo diante da proposta consolidada dos *Jardins de Infância* na passagem do século XIX para o XX, nas primeiras décadas do século XX, a Pedagogia da Infância sofre forte influência de outras propostas pedagógicas e vai se descentralizando da Pedagogia de Froebel e Pestalozzi para convergir os seus estudos à Psicologia Moderna. Nesse sentido, perspectivas educativas tidas mais *científicas e racionais* vão substituindo gradualmente os preceitos místico-religiosos que inspiram a Pedagogia de Froebel. No entanto, a persistência destas Pedagogias da Infância filosóficas desde o século XVIII até o século XIX preparam o terreno para transformar o século XX no *Século da Infância*, como o caracteriza Hellen Key

(1900). O século XX, vê nascer uma investigação significativa sobre a criança e assiste também o desenvolvimento e a proliferação da Pedagogia da Infância, situações que, sem dúvida, provocam transformações nas representações sociais de infância da sociedade ocidental contemporânea com impactos irreversíveis para a educação da infância da primeira metade do século XX incluindo nos países periféricos.

É importante lembrar, entretanto, que no caso da América Latina, em especial no caso do Brasil, tal processo de investimento dos sistemas educativos nas Pedagogias da Infância, sofre um revés em termos de perspectiva pois, nos anos 70 do século XX, o governo brasileiro importa dos EUA, o programa americano *Hard Start*, que objetiva promover melhorias nos aspectos de saúde e de educação das crianças de baixa renda, com vistas a melhoria de sua performance futura nas primeiras séries do Ensino Fundamental. Uma intervenção deste nível proporciona, de forma diretiva, atividades de cópia, leitura e escrita, treino viso-manual e de motricidade fina com o propósito de antecipar para a Educação Infantil pública, a escolarização e, portanto, o modelo **escolar** e sua cultura subjacente. Ou seja, a lógica da **cultura escolar** na educação “pré-escolar” passa a substituir uma **Pedagogia da Infância**, que vinha tomando cada vez mais espaço no cenário educativo brasileiro antes dessa importação (VANTI, 2003).

Os reflexos da adoção deste programa de **educação compensatória**, para as políticas de educação e assistência à infância nos países subdesenvolvidos, são catastróficos para a formação da identidade da Educação Infantil enquanto lugar legítimo da infância e do brincar. Como política pública compensatória essa “pré-escolarização” das crianças nas escolas públicas acabou também por ofuscar de forma permanente a Educação Infantil brasileira baseada em uma Cultura e Pedagogia da Infância minguando, gradativamente, muitas iniciativas nesse sentido não só no sistema público, mas, também na iniciativa privada. Isso significa dizer que enquanto países norte americanos como EUA e Canadá ou países europeus como os países escandinavos, a Itália e a própria Alemanha, a Pedagogia da Infância continua a evoluir e se consolidar fazendo com que esses países se tornem referências mundiais para a elaboração e implementação de políticas de educação e assistência à infância, centradas na ideia da participação e da criança protagonista, o Brasil continua amargando uma Educação Infantil centrada em uma cultura escolar tradicional ou uma cultura escolarizante das infâncias (VANTI, 2003).

## REFERÊNCIAS

ABBUD, I. **John Dewey na Educação Infantil: entre jardineiras e cientistas**. São Paulo: Cortez, 2011.

ARCE, A. **A Pedagogia na Era das Revoluções: uma análise do pensamento de Pestalozzi e Froebel**. São Paulo: Editora Autores Associados, 2002.

ARIÉS, P. **A História Social da Criança e da Família**. RJ: Zahar, 1981.

BADINTER, E. **Um Amor Conquistado: o mito do amor materno**. RJ: Nova Fronteira, 1985.

BEREDAY, G. Z. F. **El método comparativo en pedagogía**. Barcelona: Herder, 1968.

BLOW, S. E. **Symbolic Education: a commentary on Froebel's "Mother Play"**. EUA, N. Y.: D. Appleton and Company, 1895.

BUDIN, P. **The Nursling: The Feeding and Hygiene of Premature & Full-Term Infants**. London: Caxton Publishing Co, 1907a. Tradução de Willian J. Maloney.

BUDIN, P. **La mortalité infantile dans le Bouches-du-Rhone**. Obstetrique. Paris, p. 304-345, 1907b.

DELOBBE, K. **Des Enfants au XIXe Siecle**. Paris: PEMF, Morians – Sartoux, 2000.

DE MAUSE, L. **História de la Infancia**. Madrid: Alianza/ 1994.

FERRARI, Franciele Ximene Picolli. **Políticas para formação de professores alfabetizadores: um estudo comparado entre Brasil e Argentina**. 2019. 140f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal da Fronteira Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação PPGE, Chapecó, Santa Catarina, 2019.

FERREIRA, A. **Girar, Criar, Educar: a criança no Portugal do Antigo Regime**. Coimbra: Quarteto Editora, 2000.

FIELDS, V. **The Early History of the Infant Feeding Botle**. Nursing Times I: 128 – 9. Jan 15, 1981.

FROEBEL, F. **Autobiography of Frederich Froebel**. Syracuse, N. Y.: CWBardeen Publisher, 1889.

FROEBEL, F. e JARVIS, J. **Frederich Froebel's Pedagogies of the Kindergarten**. EUA: N. Y.: D. Appleton and Company, 1895.

FROEBEL, F. **A Educação do Homem**. Passo Fundo: Editora UPF, 2001.

GREGORI, I. N. Different Places, Different Stories: Infant Mortality Decline in England and Wales, 1851 – 1911. In: **Annals of Associations of American Geographers**. VI. 98, Nº 4 pp. 773 – 784. EUA: Taylor e Francis, Ltd, 2008.

HARRISON, E. **The Kindergarten Standpoint**. EUA: The Chicago Kindergarten College Art Institute Building, 1892.

KRAUS – BOELTE, M. e KRAUS, J. **The Kindergarten Guide**: na ilustrade Handbook designed for self-instruction of Kindergartners, mothers and nurses, EUA, N.Y.: E. Steiger e CO e London: A. N. Myers e CO, 1881.

LAGOA, V. **Estudo do Sistema Montessori**. São Paulo: Edições Loyola, 1981.

LILLARD, P. P. **Método Montessori**: uma introdução para pais e professores. Santana da Parnaíba, Manole, 2017.

LILLARD, P. P. e JESSEN, L. L. **Montessori from the Start**: the child at home, from birth to age three. N. Y.: Schoken Books, 2003.

MACHADO, I de L. **Educação Montessori**: de um homem novo para um mundo novo. São Paulo: Pioneira, 1986.

MONTESSORI, M. **The Montessori Method Scientific Pedagogy as Applied to Child Education in the “Children’s House” with Additions and Revisions**. EUA, N. Y.: Frederick A. Stoke Company, 1912

MONTESSORI, M. **Dr Montessori’s Own Handbook**. EUA, N. Y.: Frederick A. Stoke Company, 1914.

MONTESSORI, Maria. **A Mente absorvente**. New York: Sell, (edição 1967), 1949.

MONTESSORI, Maria. **Pedagogia Científica**: A descoberta da criança. Lisboa: Portugalia, 309p. Coleção Psicologia e Pedagogia, 1965.

MONTESSORI, M. **A Criança**. São Paulo: Círculo do Livro, 1990.

MONTESSORI JR. M. **Educação para o Desenvolvimento Humano**. São Paulo: Editora Orape, s/d.

OLIVEIRA – FORMOSINHO, J. **Modelos Curriculares para a Educação da Infância**. Portugal: Porto Editora, 1998.

OLIVEIRA – FORMOSINHO, J.; KISHIMOTTO, T. M. E PINAZZA, M. A. **Pedagogia(s) da Infância**: dialogando com o passado, construindo o futuro. Porto Alegre: AtrMed, 2007.

PESTALOZZI, F. **Como Ensiña Gertrudes a sus Hijos**. México: Luiz Fernandez g. S/A, 1959.

PIAJET, J. **O Nascimento da Inteligência na Criança**. RJ: Zahar, 1976.

PIKLER, E. **Moverse em Libertad: desarrollo de la motricidade global**. Espanha: Madrid, 1969.

RESNICK, M. **Jardim de Infância para a Vida Toda**: por uma aprendizagem criativa, mão na massa e relevante para todos. Porto Alegre: Penso, 2020.

ROUSSEAU, J. J. **Emílio ou da Educação**. RJ: Berthan Brasil, 1996.

SALLE, B. L. E VERT, P. **Neonatalogiei**: passè et presente. In Bull. Acad. Natle. Méd. 197, 2º 1231 – 1242, 2013.

WIEBE, E. **The Paradide of Childhood: a manual for self-education in Frederich Froebel´s Education: principles and a practical guide to Kinder-Gartners**. EUA: Milton Bradley e Company. Springfields, Mass, 1869.

WIGGIN, K. D. e SMITH, N, A. **Froebel´s Gift**. EUA: Boston e N. Y.: **Houghton, Mifflin and Company the Riversite Press**. Cambridge, 1895.

SPODECH. B. e SARACHO, O. N. **Ensinando Crianças de Três a Oito Anos**. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

VANTI, E. Dos S. **Cultura da Primeiríssima Infância em Pelotas – RS (1906 – 1936)**: discursos e imagens da educação infantil doméstica. 2003. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre: UFRGS, 2003.



**Capítulo 8**  
**AVALIAÇÃO DA EVASÃO:**  
**COMPARAÇÃO ENTRE AS**  
**MODALIDADES PRESENCIAL E A**  
**DISTÂNCIA NA LICENCIATURA EM**  
**MATEMÁTICA DE UMA**  
**UNIVERSIDADE FEDERAL**  
**BRASILEIRA**

*Mariângela Vicente de Barros*  
*Rogério da Silva Nunes*

# AVALIAÇÃO DA EVASÃO: COMPARAÇÃO ENTRE AS MODALIDADES PRESENCIAL E A DISTÂNCIA NA LICENCIATURA EM MATEMÁTICA DE UMA UNIVERSIDADE FEDERAL BRASILEIRA

**Mariângela Vicente de Barros**

*Universidade Federal de Santa Catarina*

[mariangeladebarros.ppgau@gmail.com](mailto:mariangeladebarros.ppgau@gmail.com)

**Rogério da Silva Nunes**

*Universidade Federal de Santa Catarina*

[rogerio.sn@ufsc.br](mailto:rogerio.sn@ufsc.br)

## RESUMO

A evasão escolar é um tema relevante na gestão universitária, o impacto traz prejuízo tanto para as universidades públicas, quanto privadas. A evasão em cursos de formação docente, que no Brasil são chamados de licenciaturas tem recebido especial atenção pelos gestores. O Brasil adotou no atual século a modalidade a distância na educação superior, com ênfase nas licenciaturas em universidades públicas. Levando-se em conta que a atuação principal dos graduados nas licenciaturas é no ensino fundamental e que a política de priorizar tal formação parte de um diagnóstico de carência na formação dos docentes, faz-se necessário avaliar a contribuição que a modalidade a distância tem proporcionado. Assim, o artigo busca comparar a evasão das duas modalidades em uma Instituição Pública de Educação Superior (IPES) a fim de diagnosticar se a evasão ocorre em função da modalidade de oferta e identificar fatores causadores da evasão. E também foi delimitado o objetivo da pesquisa objetivo principal identificar alguns fatores causadores da evasão escolar nos cursos de Licenciatura em Matemática da UFSC nas modalidades presencial campus Florianópolis e a distância.

**Palavras-chave:** Evasão; Avaliação; Licenciatura em Matemática; Educação a distância.

## ABSTRACT

School dropout is a relevant topic in university management, the impact brings harm to both public and private universities. Dropping out of teacher training courses, which in Brazil are called licentiate degrees, has received special attention from administrators. In the current century, Brazil adopted the distance modality in higher education, with emphasis on degrees in public universities. Taking into account that the main role of graduates in teaching degrees is in fundamental education and that the policy of prioritizing such training is based on a diagnosis of shortages in teacher training, it is necessary to evaluate the contribution that the distance modality has

provided. Thus, the article seeks to compare the evasion of the two modalities in a Public Institution of Higher Education (IPES) in order to diagnose whether the evasion occurs due to the modality of offer and to identify factors that cause the evasion. And the main objective of the research was also delimited to identify some factors that cause school dropout in the Mathematics Degree courses at UFSC in the face-to-face modalities Florianópolis campus and distance.

**Keywords:** Evasion; Assessment; Degree in Mathematics; distance education.

## 1. INTRODUÇÃO

A evasão escolar no ensino superior está associada a saída de um curso antes da sua conclusão (BAGGI; LOPES, 2011). A Evasão de cursos superiores é um tema atual, preocupante para a administração universitária e a formação nos cursos de formação de docentes para o ensino fundamental tem sido prioritário em políticas de financiamento e abertura de vagas na educação superior.

O tema evasão escolar em cursos de licenciatura possui repercussão ampla na sociedade, pois se não houver a formação de licenciados faltarão profissionais capacitados para trabalhar na educação universitária, ou com carências muito significativas nos conteúdos que seriam necessários para um bom desempenho acadêmico na educação superior.

Neste trabalho, buscou-se avaliar causas da evasão do curso de Licenciatura em Matemática, através de um estudo realizado em um Universidade Pública de Educação Superior (IPES) brasileira, que oferece o curso nas modalidades presencial e a distância.

Sendo assim, a questão que norteou a pesquisa foi: quais os fatores que levaram a evasão escolar curso de Licenciatura em Matemática nas modalidades presencial e a distância na instituição no período 2017/1 a 2021/2?

A definição do período para a realização do estudo ocorreu em função de ser 2017/1 o último ingresso ocorrido na modalidade a distância da instituição.

A fim de realizar tal comparação, o artigo (i) analisou as informações referentes a ingressantes e concluintes nas duas modalidades do curso e a opinião dos coordenadores do curso nas duas modalidades ofertadas no período 2017 a 2021; (ii) analisou o controle acadêmico da instituição; e (iii) aplicou um questionário junto aos coordenadores dos cursos nas modalidades presencial e a distância.

## 2. GESTÃO UNIVERSITÁRIA

A Universidade deve ser vista como uma instituição social e como tal deve acompanhar todas as transformações quer sejam econômicas, política e sociais. “A instituição social aspira à universalidade” (CHAUI, 2003, p. 6).

É necessário que a Universidade continue sendo uma instituição social e não uma organização social. Na organização social para que a atividade de docência não seja vista apenas como uma atividade rápida de conhecimento (CHAUI, 2003, p. 6).

O desejo do ser humano de acessar o conhecimento foi bastante dificultado, pois, não era interessante aos dominantes que os dominados tivessem acesso ao saber. A Universidade tal como conhecemos hoje teve seu início na idade média, tendo seu início nas Universidades de dos séculos XI e XII na Europa. A tradição universitária é transmitida até hoje por meio de instituições onde, de início, apenas pessoas com boa situação financeira eram admitidas. Aos poucos, foram admitidas pessoas em situações financeiras mais precárias em troca de pequenos trabalhos (HANSKI, 2015).

Longe da concepção utópica de ser uma instituição ideal, a universidade tem respondido ao anseio de conhecimento da sociedade principalmente pelo tripé ensino, pesquisa e extensão, que caracteriza a Universidade de forma indissolúvel, segundo a legislação brasileira. (BRASIL, 1988).

A origem do ensino superior data do século V na antiguidade ocidental. Já no Brasil, o ensino superior teve início em 1808 com a vinda da Corte Portuguesa. Mais tarde, entre 1889 e 1916, foram criadas cinquenta e seis escolas de ensino superior no Brasil, em sua maioria de iniciativa privada (SOUZA, 1999). A partir de sua evolução, a Universidade se tornou uma organização que tem como objetivo a produção e a divulgação do conhecimento, relacionando-se com a sociedade e alicerçando-se no ensino, pesquisa e extensão, onde se faz necessário que se considere o papel social na gestão universitária (BIAVA, 2019).

Nesse contexto, por se tratar de um produto imaterial, há uma dificuldade para mensurar a eficácia das universidades, e dessa forma é necessário que haja uma maior sensibilidade para gerir os diversos recursos (MEYER JÚNIOR; LOPES, 2015). Assim, para que uma organização ou instituição tenha sucesso, ela necessariamente deve ter uma boa capacidade de se adaptar ao seu ambiente

social e responder aos desafios e exigências impostos. O sucesso de uma instituição de ensino de nível superior depende da sua adaptação ao mundo em mudanças e de continuar perseguindo os seus objetivos.

Com o advento da reforma universitária de 1968 no Brasil, houve nova organização para o ensino superior, o que culminou na extinção de faculdades, criação de centros, departamentos e coordenadorias de cursos de graduação e de pós-graduação. Com essa estrutura, a complexidade da gestão do ensino, da pesquisa e da extensão na universidade, bem como a administração universitária, foi ampliada.

Assim, a administração universitária pode ser conceituada como “o processo de planejar, organizar, liderar e controlar o trabalho dos membros da universidade, e de usar todos os seus recursos disponíveis para atingir seus objetivos” (SCHLICKMANN; OLIVEIRA; MELO, 2014, p. 165). De modo complementar à sua função institucional, ressalta-se que os administradores universitários devem adotar uma gestão que considere a diversidade de variáveis quanto à prática que contemple “arte e ciência, racionalidade e intuição, criatividade e inovação, com coragem e sensibilidade suficientes para tomar decisões” (MEYER JÚNIOR; LOPES, 2015, p. 51).

### 3 LICENCIATURA EM MATEMÁTICA

O curso de Licenciatura em Matemática na instituição em estudo iniciou nos anos 1960 e atualmente existe a oferta presencial em dois *campi* e a modalidade a distância (EaD) ocorre em polos de apoio presencial, através da Universidade Aberta do Brasil (UAB)

Cada curso possui o seu próprio projeto pedagógico que pode ser definido como um “documento normativo dos cursos de graduação que apresenta características de projeto com informações acerca da concepção e da estrutura do curso e seus elementos reguladores internos”. (SEIXAS, 2014, p. 114). O projeto político pedagógico de curso elenca os seus objetivos, grade curricular, ementas, define carga horária e é acompanhado pelo Núcleo Docente Estruturante (NDE).

O quadro 1 compara os cursos em alguns quesitos selecionados:

Quadro 1 - Comparação entre os Cursos de Licenciatura em Matemática

Itens comparados	Presencial na Sede	Presencial em Campus fora da sede	Educação a Distância
Carga Horária Obrigatória	3924/HA	3144 H/A	3462 H/A
Período de Conclusão do Curso	Mínimo: 8 semestres Máximo: 14 semestres	Mínimo: 9 semestres Máximo: 14 semestres	Mínimo: 6 semestres Máximo: 14 semestres
Trabalho de Conclusão do Curso (TCC).	Obrigatório em dois semestres de (TCCI e TCCII)	Obrigatório em dois semestres de (TCCI e TCCII)	Não é obrigatório
Objetivos	Formar professores da Educação Básica.	Promover a formação de professores para atuar na Educação Básica em diferentes modalidades, espaços educativos e contextos.	Habilitar professores para o Ensino Básico, visando o pleno exercício, em consonância com as exigências de uma sociedade em transformação.
Legislação de reconhecimento do curso	Decreto Federal publicado no DOU em 1975, renovado o reconhecimento em 2015 e 2018	Curso reconhecido em 2017	Reconhecido em 2013, regulamentado em 2007.

Fonte: elaborado pelos autores com base em UFSC (2005, 2016a, 2016b, 2016c, 2017a, 2017b).

#### 4. EVASÃO ESCOLAR NO ENSINO SUPERIOR

A Evasão tem sido objeto de muitas pesquisas na Administração Universitária e o Quadro 2 apresenta alguns dos principais conceitos sobre o tema.

Quadro 2 – Conceitos de evasão

Autor	Conceito
BAGGI; LOPES, 2011	Para estes autores, em sentido amplo, a evasão como sendo a saída de um curso de uma instituição antes da conclusão do curso.
FAVERO, 2006	Para este autor evasão pode ser também definida pelo ato de desistência do curso, incluindo também aqueles estudantes que nunca se apresentaram para fazer o curso.
ANDIFES, 1996, p. 13	A evasão de estudantes é fenômeno complexo, comum às instituições universitárias no mundo contemporâneo.
CHAGAS, 2019, p. 17	Aquela em que o aluno desiste de estudar abandona completamente o sistema de ensino superior, ou seja, deixa de estar vinculado a qualquer IES.
SILVA; ROCHA, 2020	Evasão caracteriza-se quando o aluno após estar matriculado não frequenta as aulas ou desiste sem completar o curso.

Fonte: elaborado pela autora (2022).

A partir do Quadro 2, pode-se considerar que a evasão escolar pode ser conceituada como o ato do estudante desistir do curso após a matrícula.

Para a gestão Universitária, a evasão escolar representa um desafio a ser superado; e para lograr êxito é preciso conhecer as causas da evasão. Quando a universidade entender o processo de evasão do curso de graduação estará enfrentando uma das suas crises, pois a evasão pode representar uma maneira do evadido se manifestar pode-se pensar a evasão escolar como um indicador que mostra o distanciamento entre o que foi planejado e o que acontece na prática de gestão. Em função das suas consequências negativas, a evasão deve ser investigada, para que haja uma ação preventiva (PIRES; ARSAND, 2017; SILVA; ROCHA, 2020; VELOSO; ALMEIDA, 2002).

Hoje, ela não é apenas uma questão educacional, mas também uma questão social e financeira, que deve se enfrentado com políticas públicas adequadas; analisada apenas pelo ponto de vista econômico poderia acarretar a extinção de cursos que pela complexidade. (ANDIFES,1996; BARDAGI; HUTZ, 2014; PEREIRA; REIS, 2020).

O fato é que a evasão escolar representa uma grande perda para as universidades, sejam públicas e privadas. Para as Instituições de ensino superior a evasão escolar representa uma diminuição de receita, pois acabam perdendo a mensalidade que seria paga pelo evadido. Nas Instituições de ensino superior públicas o abandono de curso significa que o recurso público foi investido sem que haja o devido retorno (HOED, 2016).

A depender do tipo de instituição de ensino superior-pública ou privada- diversos podem ser os fatores que levam a evasão escolar nos cursos superiores: questões de cunho socioeconômicas, institucionais, vocacionais, familiares, políticas públicas ligadas à educação e até mesmo a forma de ingresso na instituição (HOED, 2016).

Em estudo realizado em uma instituição privada de ensino superior foram identificados como sendo fatores alto risco de evasão fatores sociais (idade superior a trinta anos e ingressante por processo seletivo alternativo), fatores econômicos (evadido não recebia ajuda financeira e fazia no máximo duas disciplinas por semestre), fatores de desempenho (nota baixa em vestibular, aprovação abaixo dos 40% de aprovação nas atividades matriculadas e fatores de escolha( realizou a transferência interna de cursos). (FRITSH; ROCHA; VITELLI, 2015)

Na IPES em questão, foi realizada uma pesquisa que apontou como sendo causas possíveis da evasão escolar: mudança de interesse, aprovação em outro vestibular, dificuldades econômicas e financeiras, falta de perspectiva de trabalho após a conclusão do curso, baixos salários pagos aos graduados do curso, dificuldade em concentrar a grade de disciplinas em um único turno, cadeia rígida de pré-requisitos, critérios inadequados de avaliação do aluno, o curso não oferece boa formação prática, falta de didática do professor responsável pela disciplina, desmotivação do professor. (SOUZA, 1999).

A evasão escolar é um fenômeno que deve ser entendido com toda a sua complexidade, sendo multifatorial e multideterminado. Há uma insuficiência de esforços para elaborar projetos e ações que favoreçam a permanência dos estudantes nos cursos. É necessário ir além do que já se tem feito para diminuir a evasão escolar. (FIGUEIREDO; SALLES, 2017; RAMOS; GOMES, 2020).

Sendo a evasão escolar um dos grandes desafios a ser enfrentado, o uso de tecnologias da informação poderia ser uma ferramenta adequada para melhorar o desempenho acadêmico dos estudantes; o que levaria possivelmente a uma redução da evasão escolar. (NASCIMENTO; SALVIATO-SILVA; DELL'AGLI, 2019). Utilizar tecnologias digitais é uma das possibilidades de realizar uma leitura interpretativa do mundo sendo uma oportunidade “para que todos possam fazer experiência de pensar e participar da vida em sociedade” (CONTE; HABOWSKI; RIOS, 2018, p. 10).

## **5. ANÁLISE DO CONTROLE ACADÊMICO**

Os autores tiveram acesso ao relatório que traz os números dos ingressos, egressos e evadidos nos Cursos de Licenciatura em Matemática em EAD, Curso de Licenciatura em Matemática presencial (1) e do Curso de Licenciatura em Matemática presencial (2).

O relatório contempla o período dos semestres 2017/1 a 2021/2:

**Tabela 1 - Dados do Curso de Licenciatura em Matemática Presencial (1)**

SEMESTR E	VESTIBULA R	SIS U	ABANDON O	TRANCAD O	FORMAD O	MATRICULADO S
20171	36	15	7	6	1	174
20172	3	30	23	12	8	171
20181	36	14	27	20	3	168
20182	18	11	23	25	7	155
20191	20	16	20	19	1	175
20192	14	11	25	21	6	150
20201	31	13	6	14	4	180
20202	24	13	0	8	8	228
20211	13	12	1	7	3	249
20212	11	12	0	5	3	279

Fonte: dados da pesquisa (2022).

O relatório referente ao Curso de Licenciatura em Matemática (2) está na Tabela 2. Cabe destacar que o curso não possui ingressantes a partir de 2016/2 e, portanto, as colunas vestibular e SISU não são relevantes para a análise.

**Tabela 2 - Dados do Curso de Licenciatura em Matemática Presencial Noturno**

SEMESTR E	VESTIBULA R	SIS U	ABANDON O	TRANCAD O	FORMAD O	MATRICULADO S
20171	0	0	13	13	0	77
20172	0	0	12	16	1	63
20181	0	0	7	10	2	57
20182	0	0	8	6	3	49
20191	0	0	5	5	2	38
20192	0	0	4	4	5	30
20201	0	0	0	3	0	26
20202	0	0	1	2	0	26
20211	0	0	1	1	0	25
20212	0	0	0	0	0	25

Fonte: dados da pesquisa (2022).

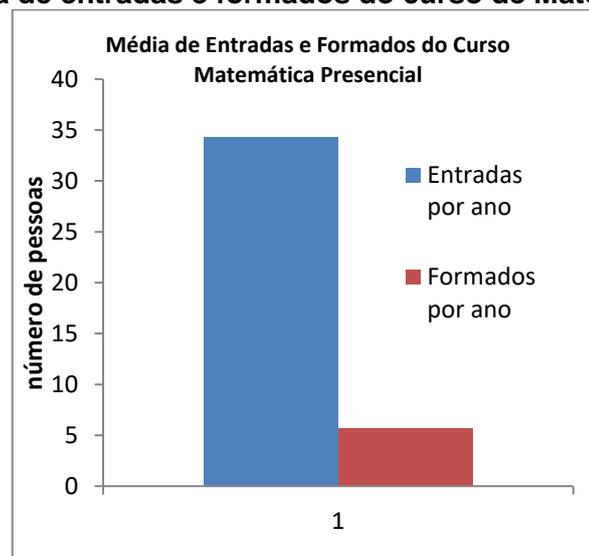
Observa-se na Tabela 2, que houve uma diminuição significativa no abandono do curso presencial durante os semestres 2020/1, 2020/2, 20211/1 e 2021/2, período em que houve interrupção das atividades presenciais em função da Pandemia de COVID-19.

A análise comparativa entre as modalidades presencial e a distância foi realizada agregando os números dos cursos presenciais. O somatório de ingressantes do Curso de Matemática Licenciatura presencial quer seja pelo SISU ou Vestibular é de 353 ingressantes no período de 2017/1 até 2021/2, sendo que neste período:

- 181 estudantes abandonaram o curso, ou seja, 51.27% do total de ingressantes abandonou o curso;
- 57 estudantes concluíram o curso, ou seja, 16,15% dos que ingressaram no curso conseguiram formar-se.

O Gráfico 1 ilustra esses resultados.

**Gráfico 1 - Média de entradas e formados do curso de Matemática presencial**



Fonte: elaborado pelos autores.

Com relação à oferta na modalidade a distância, a Tabela 3 apresenta os resultados obtidos no controle acadêmico da instituição:

**Tabela 3 - Dados do Curso de Licenciatura em Matemática Ead**

SEMESTR E	VESTIBULA R	SIS U	ABANDON O	TRANCAD O	FORMAD O	MATRICULADO S
20171	99	0	9	1	4	21
20172	0	0	0	0	7	12
20181	0	0	45	3	2	55
20182	0	0	0	2	0	38
20191	0	0	0	6	0	32
20192	0	0	0	2	0	26
20201	0	0	0	0	0	65
20202	0	0	0	0	0	17
20211	0	0	1	0	0	17
20212	0	0	1	0	5	14

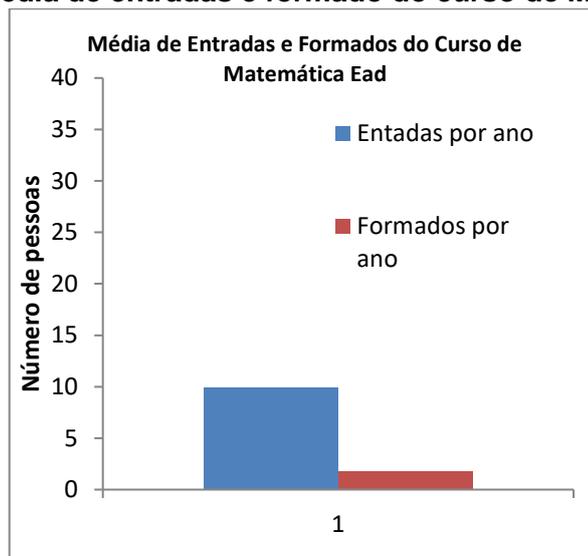
Fonte: dados da pesquisa.

No Curso de Licenciatura em Matemática modalidade EAD, houve:

- Ingresso de 99 pessoas e um abandono de 56 pessoas, ou seja, 56,57% abandonaram o curso;
- Foram 18 concluintes, ou seja 18,07% dos ingressantes formaram-se. O próximo gráfico ilustra esta situação.

O Gráfico 2 ilustra os resultados:

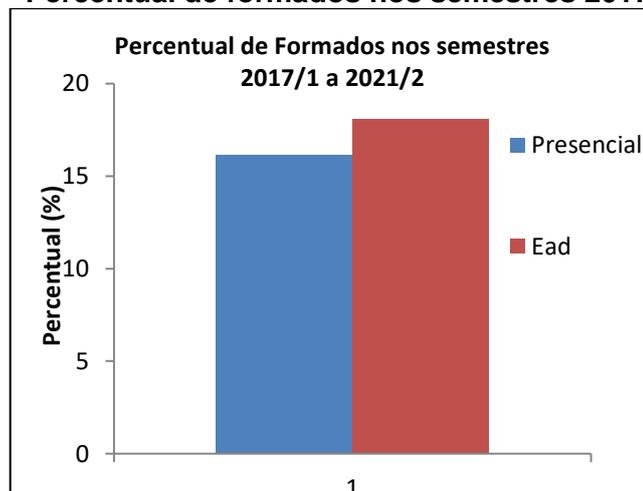
**Gráfico 2 - Média de entradas e formados do curso de Matemática EaD**



Fonte: elaborado pela autora (2022).

O Gráfico 3 apresenta o comparativo os cursos Presencial e EaD no período de 2017/1 a 2021/2.

**Gráfico 3 - Percentual de formados nos semestres 2017/1 a 2021/2**

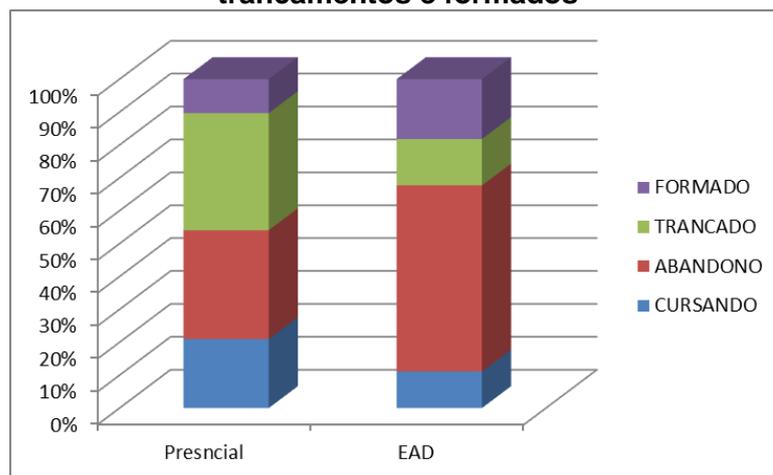


Fonte: elaborado pela autora (2022).

Conforme pode ser observado, apesar de números significativamente preocupantes na evasão das duas modalidades, a proporção de concluintes na modalidade EaD é ligeiramente superior à modalidade presencial.

O Gráfico 4 apresenta a comparação entre estudantes cursando, que abandonaram o curso, que trancaram o curso e concluintes nos cursos.

**Gráfico 4 - Comparativo percentual dos números de alunos regulares, abandono, trancamentos e formados**



Fonte: elaborado pela autora (2022).

## 6. COORDENADORES DOS CURSOS

Foi aplicado um questionário, com três questões abertas, junto aos Coordenadores de Curso, a fim de verificar a opinião com relação às causas da evasão. As respostas estão no Quadro 3.

**Quadro 3 - Respostas dos coordenadores a aplicação dos questionários**

Perguntas	Resposta coordenador1	Resposta coordenador 2
Há quanto tempo está como coordenador do Curso de Licenciatura em Matemática?	2 anos	7 anos
Para você, qual a principal causa de evasão do curso?	Dificuldades econômicas frente a possibilidade de ganho que a profissão oferece.	Antes da pandemia, falta de identificação dos alunos com o curso e falta de valorização do professor. Depois da pandemia, custo para se manter na instituição e estado emocional.
O que você mudaria na grade curricular para evitar a evasão?	Para o Curso de EAD proposta totalmente remoto as mudanças curriculares não farão grande diferença.	Indicaria professores para trabalhar as disciplinas das fases iniciais.

Fonte: elaborado pela autora (2022).

## 7. CONCLUSÃO

Como fenômeno complexo que é a evasão, o trabalho tentou estabelecer um diagnóstico inicial com relação verificar se houve diferenças significativas entre a oferta presencial e a distância. Com 18,07% e 16,15% de concluintes, é possível afirmar que é pouco significativa a diferença de desempenho entre uma modalidade e outra, mas que o índice de concluintes é muito baixo e requer estudos que busquem estimular e ampliar o interesse na formação na Licenciatura em Matemática.

Com relação à opinião dos Coordenadores de Curso, ambos apontaram a remuneração paga no mercado de trabalho aos egressos do curso como principal fator causador da evasão, mas também foi citado o impacto emocional provocado pelo período em que houve o afastamento provocado pela pandemia de COVID-19. Tem-se, assim, causas como fator econômico doméstico dos estudantes, valorização profissional e o custo de vida para que o estudante se mantenha em um curso presencial.

O diagnóstico inicial aponta para a necessidade de questionar e reformular infraestrutura e procedimentos de condução do curso, que implica em reformulação do projeto pedagógico e estratégias de ensino, e suporte para a manutenção de estudantes na modalidade presencial, seja através de apoio pedagógico quanto de bolsas e auxílios de permanência.

## REFERÊNCIAS

ANDIFES. Comissão Especial de Estudos Sobre a Evasão nas Universidades Públicas Brasileiras. **Diplomação, Retenção e Evasão nos Cursos de Graduação em Instituições de Ensino Superior Públicas**. [Brasília]: ANDIFES, 1996.

Disponível em: [https://www.andifes.org.br/wp-content/files\\_flutter/Diplomacao\\_Retencao\\_Evasao\\_Graduacao\\_em\\_IES\\_Publicas-1996.pdf](https://www.andifes.org.br/wp-content/files_flutter/Diplomacao_Retencao_Evasao_Graduacao_em_IES_Publicas-1996.pdf). Acesso em: 27 jul. 2022.

BAGGI, C. A. dos S.; LOPES, D. A. Evasão e avaliação institucional no ensino superior: uma discussão bibliográfica. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas, v. 16, p. 355-374, 2011. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/aval/a/RRGrQckrsd9CRGgKy4zkHXq/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 27 jul. 2022.

BARDAGI, M.; HUTZ, C. S. Evasão universitária e serviços de apoio ao estudante: uma breve revisão da literatura brasileira. **Psicologia Revista**, [s. l.], v. 14, n. 2, p. 279–301, 2014. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/psicorevista/article/view/18107>. Acesso em: 8 jul. 2022.

BIAVA, L. **A gestão da pesquisa na universidade pública**: o caso da Universidade Federal de Santa Catarina. 2019. 207 f. Dissertação (Mestrado em Administração Universitária) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2019. Disponível em: <https://tede.ufsc.br/teses/PPAU0193-D.pdf>. Acesso em: 28 ago. 2021.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Presidência da República, 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: 03 jun. 2022.

CHAGAS, T. M. **Análise da evasão dos alunos dos cursos da UnB**: um estudo no âmbito da graduação. 2019. 43 f. Dissertação (Mestrado em Economia) – Universidade de Brasília, 2019. Disponível em: [https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/38239/1/2019\\_TiagoMedinaChagas.pdf](https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/38239/1/2019_TiagoMedinaChagas.pdf). Acesso em: 06 jul. 2022.

CHAUÍ, M. A universidade pública sob nova perspectiva. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, p. 5-15, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/n5nc4mHY9N9vQpn4tM5hXzj/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 18 jul. 2022.

CONTE, E.; HABOWSKI, A. C.; RIOS, M. B. As tecnologias na educação. *In*: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO E TECNOLOGIAS; ENCONTRO DE PESQUISADORES DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA, 2018, São Carlos. **Anais** [...]. São Carlos: UFSCar, 2018. p. 1-11. Disponível em: <https://cietenped.ufscar.br/submissao/index.php/2018/article/view/132>. Acesso em: 23 jun. 2022.

FAVERO, R. V. M. **Dialogar ou evadir**: eis a questão! Um estudo sobre a permanência e a evasão na educação a distância. 2006. 167 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/14846/000669958.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 27 jul. 2022.

FIGUEIREDO, N. G. da S.; SALLES, D. M. R. Educação Profissional e evasão escolar em contexto: motivos e reflexões. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 25, n. 95, p. 356-392, maio 2017. Disponível em: <https://revistas.cesgranrio.org.br/index.php/ensaio/article/view/397>. Acesso em: 22 jun. 2022.

FRITSCH, R.; ROCHA, C. S. da; VITELLI, R. F. A evasão nos cursos de graduação em uma instituição de ensino superior privada. **Revista Educação em Questão**,

Natal, v. 52, n. 38, p. 81-108, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/7963>. Acesso em: 31 maio 2022.

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

HASKINS, C. H. **A ascensão das universidades**. Santa Catarina: Danúbio, 2015.

HOED, R. M. **Análise da evasão em cursos superiores: o caso da evasão em cursos superiores da área de computação**. 2016. 164 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Computação Aplicada) - Universidade de Brasília, Brasília, 2016. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/22575>. Acesso em: 22 jun. 2022.

KAMPFF, A. J. C. **Mineração de dados educacionais para geração de alertas em ambientes virtuais de aprendizagem como apoio à prática docente**. 2009. 186 f. Tese (Doutorado em Informática na Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/19032#>. Acesso em: 07 jul. 2022.

MEYER JÚNIOR, V.; LOPES, M. C. B. Administrando o imensurável: uma crítica às organizações acadêmicas. **Cadernos EBAPE.BR**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 1, p. 40-51, jan./mar. 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1679-395117485>. Acesso em: 25 set. 2021.

MEZZAROBA, O.; MONTEIRO, C. S. **Manual de metodologia da pesquisa no Direito**. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 2008.

MICHEL, M. H. **Metodologia e pesquisa científica em ciências sociais: um guia prático para acompanhamento da disciplina e elaboração de trabalhos monográficos**. 2. ed. atual. e ampl. São Paulo: Atlas, 2009.

NASCIMENTO, W. R. D.; SALVIATO-SILVA, A. C.; DELL'AGLI, B. A. V. O desempenho em tecnologias digitais para aprendizagem: um estudo com universitários. **ETD - Educação Temática Digital**, Campinas, v. 21, n. 1, p. 182–201, 2019. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8651482>. Acesso em: 22 jun. 2022.

PEREIRA, T. I.; REIS, K. C. dos. Estudo da evasão universitária em contextos emergentes: desafios à permanência estudantil. **Revista da Faculdade de Educação**, [s. l.], v. 33, n. 1, p. 209–225, 2020. Disponível em: <https://periodicos.unemat.br/index.php/ppgedu/article/view/4792>. Acesso em: 7 jul. 2022.

PIRES, C. S.; ARSAND, D. R. Análise da utilização das tecnologias da informação e comunicação na educação a distância (EaD). **Revista Thema**, Pelotas, v. 14, n. 1, p. 182-198, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/view/352/290>. Acesso em: 22 jun. 2022.

RAMOS, A. da S.; GOMES, P. C. Voz aos evadidos: a evasão escolar da licenciatura em matemática ofertada na educação a distância na UniCesumar. **EaD em Foco**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 1, jun. 2020. Disponível em: <https://eademfoco.cecierj.edu.br/index.php/Revista/article/view/966>. Acesso em: 22 jun. 2022.

SCHLICKMANN, R.; OLIVEIRA, M. R. S. de; MELO, P. A. de. Administração universitária: desvendando o campo científico no Brasil. **Revista Gestão Universitária na América Latina - GUAL**, Florianópolis, v. 7, n. 3, p. 160-181, jan./set. 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.5007/1983-4535.2014v7n3p160>. Acesso em: 25 set. 2021.

SEIXAS, P. S. *et al.* Projeto Pedagógico de Curso e formação do psicólogo: uma proposta de análise. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 17, p. 113-122, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/Pn3M5mwQ56PYwrNfKvBkzVR/>. Acesso em: 26 jul. 2022.

SILVA, C. M. M. da; ROCHA, J. V. da. Novas tecnologias aplicadas na EaD: um estudo de caso sobre retenção e evasão escolar no ensino superior. **EaD em Foco**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 2, 10 jul. 2020. Disponível em: <https://eademfoco.cecierj.edu.br/index.php/Revista/article/view/919>. Acesso em: 22 jun. 2022.

SOUZA, I. M. de. **Causas da evasão nos cursos de graduação da Universidade Federal de Santa Catarina**. 1999. Dissertação (Mestrado em Administração) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1999. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/81300>. Acesso em: 07 jun. 2022.

UFSC. **Currículo do curso: EaD - Matemática – Licenciatura**. Florianópolis: UFSC, 2017b. Disponível em: <https://cagr.sistemas.ufsc.br/relatorios/curriculoCurso?curso=702>. Acesso em: 26 jul. 2022.

UFSC. **Currículo do curso: Matemática – Licenciatura – Campus Blumenau**. Florianópolis: UFSC, 2016c. Disponível em: <http://cagr.sistemas.ufsc.br/relatorios/curriculoCurso?curso=756&curriculo=20161>. Acesso em: 26 jul. 2022.

UFSC. **Currículo do curso: Matemática – Licenciatura**. Florianópolis: UFSC, 2017a. Disponível em: <https://cagr.sistemas.ufsc.br/relatorios/curriculoCurso?curso=223>. Acesso em: 26 jul. 2022.

UFSC. **Portaria N.º 233, de 25 de agosto de 2010**. Florianópolis: PREG, 2010. Disponível em: [https://apoiocoordenadoriascursosgraduacao.paginas.ufsc.br/files/2018/09/NDE\\_Portaria233\\_25deagosto2010.pdf](https://apoiocoordenadoriascursosgraduacao.paginas.ufsc.br/files/2018/09/NDE_Portaria233_25deagosto2010.pdf). Acesso em: 26 jul. 2022.

UFSC. **Projeto pedagógico do curso de Licenciatura em Matemática.** Blumenau: UFSC, 2016b. Disponível em: <https://mtmblu.paginas.ufsc.br/files/2014/05/ppc-20171.pdf>. Acesso em: 26 jul. 2022.

UFSC. **Projeto pedagógico do curso de Matemática – Licenciatura.** Florianópolis: UFSC, 2016a. Disponível em: <https://mtm.grad.ufsc.br/files/2014/05/PPC-Licenciatura-Avaliado-C%C3%A2mara-1.pdf>. Acesso em: 26 jul. 2022.

UFSC. **Projeto pedagógico:** curso de Licenciatura em Matemática na modalidade à distância. Florianópolis: UFSC, 2005. Disponível em: <https://uab.ufsc.br/matematica/files/2013/09/Projeto-Pol%c3%adtico-Pedag%c3%b3gico-Final.pdf>. Acesso em: 26 jul. 2022.

VELOSO, T. C.; ALMEIDA, E. P. de. Evasão nos cursos de graduação da Universidade Federal de Mato Grosso, campus universitário de Cuiabá—um processo de exclusão. **Série-Estudos:** Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB, Campo Grande, n. 13, 2002. Disponível em: <https://www.serie-estudos.ucdb.br/serie-estudos/article/view/564>. Acesso em: 27 jul. 2022.



**Capítulo 9**  
**DOMESTICAÇÃO ESCOLAR E**  
**HOMESCHOOLING NO BRASIL**

*Roberta Schmith*

*Tainá Both*

# DOMESTICAÇÃO ESCOLAR E HOMESCHOOLING NO BRASIL

**Roberta Schmith**

*Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-graduação em educação da Universidade Federal da Fronteira Sul- Campus Chapecó-SC. Formada em Pedagogia pela Universidade Federal da Fronteira Sul- Campus Erechim- RS, robertaschmith@gmail.com*

**Tainá Both**

*Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-graduação em educação da Universidade Federal da Fronteira Sul- Campus Chapecó-SC. Formada em Matemática pela Universidade Federal da Fronteira Sul- Campus Chapecó- SC, taina.both@estudante.uffs.edu.br*

## RESUMO

A educação domiciliar ou homeschooling, é um tema que tem levantado muitas discussões nos últimos anos. No Brasil, essa formação ainda não possui uma legislação específica, diferente de outros países desenvolvidos, que contam com o apoio e supervisão por parte do Estado. Esse breve ensaio, por meio de uma pesquisa eletrônica, bibliográfica e documental, busca apresentar aspectos que caracterizam o atual cenário da temática homeschooling em nosso país e também discutir as mudanças que a educação sofre periodicamente, sendo que a mesma está em constante evolução (ou retrocessos). O texto apresenta dois pontos principais e preocupantes em torno da educação domiciliar bem como as suas possíveis consequências. Um dos pontos é que o apoio a essa educação está muito vinculado a fins e raízes religiosas, e o outro ponto é que esse modelo de educação pode gerar ainda mais desigualdades e exclusão social. Quanto as consequências com a regulamentação deste modelo de ensino é o ataque ao direito subjetivo à Educação Básica (escola gratuita, obrigatória, igualitária, inclusiva, de qualidade e laica) e também a privação das crianças de se desenvolverem de forma integral, com o convívio com as demais realidades, além da sua, prejudicando o desenvolvimento crítico e completo desses sujeitos.

**Palavras-chave:** Educação. Legislação. Homeschooling.

## ABSTRACT

Homeschooling is a topic that has raised many discussions in recent years. In Brazil, this training does not yet have a specific legislation, unlike other developed countries, which have the support and supervision of the State. This brief essay, through an electronic, bibliographic and documentary research, seeks to present aspects that characterize the current scenario of homeschooling in our country and also discuss

the changes that education undergoes periodically, and it is constantly evolving (or setbacks). The text presents two main and worrying points about homeschooling as well as its possible consequences. One of the points is that support for this education is closely linked to religious ends and roots, and the other point is that this model of education can generate even more inequalities and social exclusion. As for the consequences with the regulation of this teaching model, it is the attack on the subjective right to Basic Education (free, compulsory, egalitarian, inclusive, quality and secular school) and also the deprivation of children from developing in an integral way, with the coexistence with the other realities, in addition to their own, harming the critical and complete development of these subjects.

**Keywords:** Education. Legislation. Homeschooling.

## INTRODUÇÃO

Investir em educação, sendo ela de qualidade, é o objetivo de países desenvolvidos. Porém, ligado a este investimento, está a crescente discussão e a busca também de maior adesão do que se chama homeschooling, ou traduzida para o português, educação domiciliar. De modo geral, essa prática consiste nos próprios pais ou responsáveis assumirem a responsabilidade de professores de seus filhos, a qual é desenvolvida no espaço de suas casas. As aulas podem acontecer de suas maneiras: ministradas e desenvolvidas pelos pais ou pela contratação de professores ou professoras particulares, o qual auxiliam no desenvolver dessas atividades. Em países onde está modalidade de ensino já se encontra legalizada, como na França, Estados Unidos e Canadá, há uma maior regulamentação e supervisão por parte do Estado, em que ele avalia e rege esse currículo. Porém, no que tange essa modalidade de ensino no Brasil, ainda não há uma legislação específica, em que a educação domiciliar, juridicamente não a reconhece como prática formativa (KLINKO; CARVALHO, 2021).

Neste texto, por meio de uma pesquisa eletrônica, bibliográfica e documental, apresentamos aspectos que caracterizam o atual cenário da temática homeschooling em nosso país. A educação sofre mudanças periodicamente, a mesma está em constante evolução (ou retrocessos), e nesse texto discutimos uma dessas mudanças.

## DESENVOLVIMENTO

Essa temática tem ganhado grande notoriedade nos últimos tempos. No âmbito político há a tramitação de ao menos quatro projetos de lei no Congresso Nacional, são eles: no senado, PLS 490/2017 e PLS 28/2018 e na câmara, PL 3179/2012 e PL 3261/2015. Esses projetos de modo geral, tem por objetivo a legalização da educação domiciliar, para que as famílias possam educar seus filhos em casa e sejam amparadas legalmente para isso. Nesses projetos de leis aos quais se encontram em andamento, a problemática central, como aponta Picoli (2020, p. 4) “[...] não é onde dar-se-á o processo de ensino, mas sobretudo com quem, em companhia de quem, em que circunstâncias, sob o controle de quem”. Seria este um ataque aos professores e professoras?

As famílias que defendem a educação domiciliar, trazem alguns argumentos que justificam tal posição. Penna (2019, p. 15) aponta alguns desses argumentos, os quais se embasam nas más avaliações da escola pública, tendo ela

[...] baixo desempenho acadêmico, segurança física e descontentamento com os valores desenvolvidos. Não se trata aqui de negar os problemas da escola pública, mas identificar como a possibilidade do êxodo deste espaço pode vir a prejudicá-lo enquanto uma instituição democrática que pode promover o bem comum.

Seguindo por esse viés, como falando anteriormente, em nosso país a escolarização doméstica não foi legalizada até o presente momento, porém há diversos casos de famílias que entraram com processos na justiça solicitando o direito de educarem seus filhos e filhas em seus lares. Cecchetti e Tedesco (2020) trazem algumas situações as quais pontual como sendo problemáticas, como o Mandado de Segurança Nº 7.407/2001, espedido ao Superior Tribunal de Justiça (STJ) contra uma decisão do Conselho Nacional de Educação (CNE), o qual tinha negado o direito de uma família do estado de Goiás a educar seus filhos em casa. O relator, ministro Peçanha Martins, ao também ser contra tal solicitação, justificou sua posição afirmando que

Os filhos não são dos pais, como pensam os Autores. São pessoas com direitos e deveres, cujas personalidades se devem forjar desde a adolescência em meio a iguais, no convívio social formador da cidadania. Aos pais cabem, sim, as obrigações de manter e educar os filhos, consoante a Constituição e as leis do

País, asseguradoras do direito do menor à escola (art. 5º e 53, I, da Lei n. 8.096/90) e impositivas de providências e sanções voltadas à educação dos jovens como se observa no art. 129, e incisos, da Lei n. 8.096/90 supra transcritos, e art. 246, do Código Penal [...] (BRASIL, 2005, p. 8).

Outro caso apresentado por Cecchetti e Tedesco (2020) faz relação ao Recurso Extraordinário Nº 888.815 (BRASIL, 2018), em que uma família do Rio Grande do Sul solicita um mandado de segurança contra a Secretaria Municipal de Educação de Canela/RS, sendo este tramitado em todas as instâncias jurídicas até ser analisado pelo Supremo Tribunal Federal (STF), em setembro de 2018. De forma minuciosa o caso foi citado por Alves Jr. (2018), mas Cecchetti e Tedesco (2020) utilizando desse caso trazem ademais argumentações utilizados pela família durante o processo. Ao responder a Secretaria da Educação durante o processo, a família apontou que “[...] convívio com alunos de várias idades não reflete um critério ideal de convivência e socialização, quer por aspectos sociais, quer por aspectos morais, quer por aspectos religiosos e até sexuais [...]” (BRASIL, 2018, p. 5). Segue tais argumentos, proferindo que

[...] por princípio religioso a Impetrante discorda de algumas imposições pedagógicas do ensino regular, como por exemplo, a questão atinente ao evolucionismo e à Teoria de Charles Darwin. Com efeito a Impetrante é Cristã (Criacionista) e não aceita viável ou crível que os homens tenham evoluído de um macaco, como insiste a Teoria Evolucionista (BRASIL, 2018, p. 5).

É possível observar que a argumentação com teor religioso está presente ao justificar os pedidos para a solicitação de famílias pela educação domiciliar. Esse aspecto está contemplado no texto das justificativas do PL 3261/2015, em tramitação na Câmara dos Deputados

A simples convivência em ambiente escolar multisseriado, com a presença de crianças e adolescentes de variadas idades, por si só, enseja preocupação e inquietude em questões relacionadas a violência, drogas, sexualidade precoce, Bullying, valores culturais e religiosos etc, dos quais, muitas vezes, notoriamente o Estado não consegue tutelar os alunos na medida desejada pelas famílias. (BRASIL, 2015, p. 8)

Seguindo por esse viés religioso, cito aqui também o casal de religião católica Dea e Tiba, muito ativo em suas redes sociais e com uma quantidade notável de seguidores, defendem veemente o homeschooling e mostram em suas redes sociais o dia a dia da educação domiciliar de seus 5 filhos. O material que embasa os

conteúdos ensinados aos seus filhos, são diversas apostilas fabricadas pela editora Instituto cidade de Deus<sup>6</sup>, os quais são fundamentalmente regidas por temáticas da religião católica. Dentro do canal<sup>7</sup> do casal na plataforma do YouTube, há uma série de vídeos falando sobre a temática e de certa forma incentivando as demais famílias a seguir tal caminho. O teor do conteúdo dos vídeos pode ser compreendido pelos títulos, como por exemplo: Dica para quem pensa em fazer Homeschooling; Perdemos a paciência com a tal "socialização" no homeschooling; Homeschooling é ilegal? Confrontei o advogado, entre outros. Pode-se notar em suas redes sociais, o qual venho acompanhando há algum tempo, a grande defesa pela educação domiciliar, sendo passado uma noção de "fácil" adesão para as demais famílias, mas para além disso, uma educação totalmente fundada por princípios católicos. O casal muitas vezes em suas falas, abominam o sistema de educação brasileiro, com falácias de que o mesmo estão a alienar as crianças de nosso país.

## CONCLUSÃO

Por meio dos aspectos neste texto discutidos e apresentados, pode-se notar que o apoio a educação domiciliar está muito vinculado a fins e raízes religiosas. Se pensarmos mais um pouco, ao ser regulamentado e legalizado o ensino domiciliar, gerará algumas consequências, uma delas o ataque ao direito subjetivo à Educação Básica, o qual é assegurado por meio de diversas lutas coletivas em prol de uma escola gratuita, obrigatória, igualitária, inclusiva, de qualidade e laica.

Outro ponto que se torna preocupante, ao pensarmos que o Brasil tem em suas bases sociais e econômicas aspectos de muitas desigualdades, em que a adoção de um modelo de ensino, sendo este domiciliar, pode ser mais um gerador dessas desigualdades e exclusão social. Nesse sentido, a educação domiciliar priva as crianças de se desenvolverem de forma integral, com o convívio com demais realidades, além da sua. Essa modalidade limita o olhar amplo e coletivo, o qual foca apenas no seu contexto, o qual traz prejuízos ao desenvolvimento crítico e completo desses sujeitos.

---

<sup>6</sup> <https://editoracidadededeus.com/>

<sup>7</sup> <https://www.youtube.com/c/D%C3%A9TibaCN>

## REFERÊNCIAS

ALVES JUNIOR, L. C. M. A educação domiciliar (*homeschooling*) no banco dos réus: uma breve análise do processo e do julgamento do recurso extraordinário nº 888.815, sob as luzes do direito humano fundamental da criança à educação. **Revista Científica de Direitos Humanos**, Brasília, v. 1, n. 1, p. 35-57, nov. 2018.

BRASIL. Superior Tribunal de Justiça. Primeira Seção. Mandado de Segurança n. 7.407. Ensino Fundamental. Currículo ministrado pelos pais independente da frequência à escola. Impossibilidade. Ausência de direito líquido e certo. Ilegalidade e/ou abusividade do ato impugnado. Inocorrência. Lei 1.533/51, art. 1º, cf, arts. 205 e 208, § 3º; lei 9.394/60, art. 24, vi e lei 8.096/90, arts. 5º, 53 e 129. Relator ministro Francisco Peçanha Martins. Julgamento em 24 abr. 2002. Acórdão publicado em 21 mar. 2005. Disponível em:

<https://stj.jusbrasil.com.br/jurisprudencia/121865/mandado-de-seguranca-ms-7407-df-2001-0022843-7>. Acesso em: 24 de abril de 2022.

BRASIL. **Projeto de Lei nº 3261/2015**. 2015. Disponível em:

<https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2017117>. Acesso em: 24 de abril de 2022.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. **Recurso extraordinário com agravo n. 778141**. 2018. Disponível em:

<http://redir.stf.jus.br/estfvisualizadorpub/jsp/consultarprocessoeletronico/ConsultarProcessoEletronico.jsf?seqobjetoincidente=4774632>. Acesso em: 24 de abril de 2022.

CECCHETTI, E.; TEDESCO, A. L. Educação Básica em “xeque”: *Homeschooling* e fundamentalismo religioso em tempos de neoconservadorismo. **Práxis Educativa**, v. 15, 2020. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/894/89462860027/html/>. Acesso em: 24 de abril de 2022.

KLINKO, J.; CARVALHO, J. S. F. de. Escola remota: como resistir à domesticação da experiência escolar?. **Estilos clin.** v. 26, n. 1. São Paulo jan./abr. 2021.

Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1415-71282021000100006&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-71282021000100006&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 24 de abril de 2022.

PENNA, F. de. A. A defesa da “educação domiciliar” através do ataque à educação democrática: a especificidade da escola como espaço de dissenso. **Linguagens, Educação e Sociedade**. Ano 24, n. 42. Teresina, mai./ago. 2019. Disponível em: <https://revistas.ufpi.br/index.php/lingedusoc/article/view/9336/pdf>. Acesso em: 24 de abril de 2022.

PICOLI, B. A. Homeschooling e os irrenunciáveis perigos da educação: reflexões sobre as possibilidades de educação sem escola no mundo plural a partir de Arendt, Biesta e Savater. **Práxis Educativa**, v. 15, 2020.



**Capítulo 10**  
**UFCG E A PROBLEMÁTICA DA**  
**AUSÊNCIA TEÓRICO-**  
**METODOLÓGICA SOBRE**  
**EDUCAÇÃO ESPECIAL E**  
**INCLUSIVA NO CERNE DO**  
**PROJETO PEDAGÓGICO DO**  
**CURSO DE LICENCIATURA EM**  
**HISTÓRIA**

***Francisca Gabriela Bezerra***  
***Luciana Abrantes Nobre***

# UFCG E A PROBLEMÁTICA DA AUSÊNCIA TEÓRICO- METODOLÓGICA SOBRE EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA NO CERNE DO PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE LICENCIATURA EM HISTÓRIA

**Francisca Gabriela Bezerra**

*Professora; Graduanda em História pela Universidade Federal de Campina Grande.*

*E-mail: francisca.gabriela @estudante.ufcg.edu.br.*

**Luciana Abrantes Nobre**

*Graduada em História pela Universidade Federal de Campina Grande; desenvolve pesquisas nas áreas de Ensino, História, Literatura e Filosofia da Arte.*

*E-mail: luciana.abrantes @estudante.ufcg.edu.br.*

## **RESUMO**

O presente estudo surgiu a partir de reflexões feitas por licenciandos do Centro de Formação de Professores-CFP em Cajazeiras-PB, logo após vivenciar, durante o estágio, situações diversas para com um alunado diversificado e em que foram levados a agir mesmo que sem preparação teórica ou prática buscando soluções “inesperadas”. Este presente artigo objetivou identificar e caracterizar disciplinas no currículo do curso de Licenciatura em História relacionadas à Educação Especial e Inclusiva através da análise do Projeto Pedagógico do Curso (PPC). A análise do conteúdo foi a metodologia da análise de dados do PPC. Concluiu-se que o curso não apresenta em seu currículo nenhuma disciplina relacionada a Educação Especial e Inclusiva além da disciplina de Libras. A demanda pela inclusão social de pessoas com deficiência e outrem, vem crescendo principalmente nesta última década do século XXI, mas é compreensível até certo ponto a ausência teórico-metodológica sobre esse público e questões a fim, porque ainda é algo não problematizado dentro do campus. Aponta-se a necessidade de que alterações sejam feitas no currículo do curso para atender a demanda por professores que tenham conhecimentos gerais para atuar em salas comuns do ensino regular, nas quais alunos com deficiência estão cada vez mais presentes.

**Palavras-Chave:** Formação de professores; Educação Inclusiva; Currículo; Educação Especial.

## **ABSTRACT**

The present study arose from thoughts made by graduates of the Teacher Training Center-CFP in Cajazeiras-PB, shortly after experiencing, during the internship, different situations with a diverse student body and in which they were led to act even

if without preparation theoretical or practical seeking “unexpected” solutions. This article intended to identify and characterize disciplines in the curriculum of the Degree in History related to Special and Inclusive Education through the analysis of the Pedagogical Project of the Course (PPC). Content analysis was the PPC data analysis methodology. It was concluded that the course does not have in its curriculum any subject related to Special and Inclusive Education in addition to the subject of Libras. The demand for the social inclusion of people with disabilities and others has been growing mainly in the last decade of the 21st century, but the theoretical-methodological absence of this public and related issues is understood to a certain extent, because it is still something not problematized within the campus . It points out the need for changes to be made in the course curriculum to meet the demand for teachers who have general knowledge to work in common classrooms of regular education, in which students with disabilities are increasingly present.

**Keywords:** Teacher training; Inclusive education; Curriculum; Special education.

## INTRODUÇÃO

O objetivo do presente artigo é contribuir com reflexões acerca da formação de professores no âmbito da política de Educação Especial e Inclusiva no Brasil, e da ausência teórico-metodológica sobre Educação Especial no Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Licenciatura em História da Universidade Federal de Campina Grande, no Centro de Formação de Professores em Cajazeiras-PB. Através da análise do PPC, busca-se identificar e caracterizar disciplinas no currículo do curso em questão que estejam relacionadas a Educação Especial e Inclusiva, e problematizar os desafios que a carência desse eixo temático proporciona ao licenciando no decorrer do curso.

O direcionamento a essa temática surge após socializações no âmbito acadêmico em foco, especificamente em relação a experiências de estágios em turmas com crianças com deficiência ou comorbidade. Nosso objeto de análise centra-se no PPC (Plano Pedagógico do Curso), sob a justificativa de que é necessário problematizar que tipo de ensino-aprendizagem as instituições públicas de Ensino Superior proporcionam a seus futuros profissionais na área da educação? Isto, dada a perspectiva de que as recentes discussões sobre a qualidade do Ensino no Brasil conferem uma parcela de sua responsabilidade aos educadores de nosso país.

A demanda de um serviço público de qualidade vem ganhando destaque já há bastante tempo no centro dos estudos educacionais. Mas como, quem seria

responsável por isso, quando e o que usar para tal feito? Esse é o cerne das discussões que levam a essa problemática. De certo modo, todos levam às reflexões sobre o saber/fazer do processo de ensino-aprendizagem. A formação de professores é um dos principais pontos que fomentam o debate, além do planejamento pedagógico e as ações teórico-metodológicas em sala de aula que são frequentemente revisitados e questionados por diferentes pontos de vista político e ideológicos.

No que diz respeito à formação de discentes/docentes é previsto e assegurado por lei a formação iniciada e continuada. Tanto uma como a outra é questionada pela aproximação/oferta entre a teoria e a prática. Estudiosos revelam que há uma discrepância entre esses dois conceitos em relação ao direcionamento que se pretende dar à formação de professores. Os planos pedagógicos do curso (PPC), constantemente são alvo de críticas em relação a oferta de disciplinas que podem ou não estar voltados mais para a teoria do que para a prática e vice-versa. Essa é uma preocupação dada a perspectiva de que a qualidade do ensino está associada a formação de professores direcionados para um desses campos, o que “pode vir” a desejar no outro. Aí entra em cena, a significância do Estágio na formação de docentes. Selma Garrido Pimenta diz:

Essa temática tem preocupado os educadores desde longa data, uma vez que tradicionalmente há uma cisão entre teoria e prática. E não tem sido raro professores e alunos clamarem por “mais prática”, uma vez que se consideram os cursos “muito teóricos”. As aspirações por “mais prática” frequentemente têm sido direcionadas às atividades de estágio. Por isso foi importante tomá-las como o fenômeno a ser investigado. (PIMENTA, 1995, p. 59).

Ainda segundo Pimenta, os estudiosos brasileiros vêm falando que é necessária a unidade entre teoria e prática. Mas o que isso significa? Será que estamos diante de mais uma “teoria”? de mais uma novidade? É possível essa unidade? Será que ela já ocorre? (PIMENTA,1995). Fato é que há um consenso sobre a importância das disciplinas de estágio nos cursos, como um momento que possibilita ao educando juntar os conhecimentos teóricos, aqueles vistos em sala de aula para usar em campo, espaço em que este mobiliza o segundo conceito, a prática no aprender a ensinar e a educar. Em síntese, o estágio é compreendido enquanto disciplina “prática de ensino” que permite aos discentes mobilizar esses

dois elementos de modo que, este perceba a realidade sociocultural docente e discente em todos os âmbitos de ensino, nas universidades e nas escolas.

No entender daquilo que está sendo questionado e revisitado em relação a qualidade da educação pública no Brasil, a formação de professores ganha então seu espaço nesse debate. Mas outras questões precisam ser consideradas (posto que a responsabilidade do sucesso e desenvolvimento desse processo não pode ou deve ser direcionado apenas ao professor), tais como: determinantes externos (fatores econômicos, socioculturais, financiamento público adequado e compromisso dos gestores centrais) e internos.

No interior da escola, outros elementos sinalizam a qualidade social da educação, entre eles, a organização do trabalho pedagógico e gestão da escola; os projetos escolares; as formas de interlocução da escola com as famílias; o ambiente saudável; a política de inclusão efetiva; o respeito às diferenças e o diálogo como premissa básica; o trabalho colaborativo e as práticas efetivas de funcionamento dos colegiados e/ou dos conselhos escolares. (SILVA, 2009, p. 224).

Um desses determinantes que aponta e ajuda a reforçar essa perspectiva de que a responsabilidade e o caminho para a construção de uma educação de qualidade são uma questão bastante ampla e complexa, é o objetivo pedagógico direcionado ao Ensino. Esse é um dos princípios que mais influi sobre o “desenvolvimento” da educação. O foco da educação é formar cidadãos que saibam conviver e sobreviver em sociedade e na realidade sociocultural à sua volta e, para isso é preciso estarem intelectualmente preparados para pôr seus conhecimentos em prática. Mas e se essa educação, esse caminho educativo tiver falhas já desde a formação docente iniciada? Essa reflexão surge para nós licenciandos do Centro Acadêmico da UFCG, logo após vivenciar, durante o estágio, situações diversas para com um alunado diversificado e em que, fomos levados a agir mesmo que sem preparação teórica ou prática a soluções “inesperadas”. Daí a importância de se considerar problematizar o direcionamento e alinhamento pedagógico que têm fomentado a formação discente de inúmeros professores, haja vista os que já passaram pelo centro, os que ainda estão nele e possivelmente os que virão.

## **Problematizando a Formação Inicial e Continuada**

No histórico da legislação brasileira que concerne à educação das pessoas com deficiência, a promulgação da nova Constituição Brasileira no dia 5 de outubro de 1988 entra como um marco na redemocratização do Brasil após anos de Ditadura Militar e também na educação básica do país. Em seu artigo 208, inciso III, é assegurada a garantia de “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”, visando a integração das pessoas com deficiência nas escolas de ensino regular. Entretanto, apesar de assegurado por lei o direito à educação de qualidade no ensino regular em instituições públicas de ensino para pessoas com deficiência, não há como incluir esse público alvo sem antes pensar na capacitação dos professores que irão recebê-los, entendendo a formação inicial adequada e a formação contínua como quesitos indispensáveis a inclusão.

Um ano após a promulgação da nova Constituinte, temos em 24 de outubro, o registro da Lei n. 7.853, que estabelece normas para o pleno exercício dos direitos individuais e sociais das pessoas com deficiência e sua efetiva integração social. Em seu artigo 2, inciso I, é assegurada a “a inclusão, no sistema educacional, da Educação Especial como modalidade educativa que abranja a educação precoce, a pré-escolar, as 1º e 2º graus, a supletiva, a habilitação e reabilitação profissionais, com currículos, etapas e exigências de diplomação próprios”. A oferta da Educação Especial nos estabelecimentos públicos de ensino se tornou, portanto, obrigatória e gratuita. No entanto, essa vitória marcava ainda uma Educação Especial de caráter substitutivo, e não complementar e suplementar como defende a Educação Inclusiva. Além disso, a matrícula em cursos regulares de estabelecimentos públicos e particulares era assegurada apenas para aquelas pessoas com deficiência “capazes de se integrarem no sistema regular de ensino”.

Dez anos depois da integração de pessoas com deficiência no ensino regular ter se tornado diretriz constitucional, foi aprovado o Plano Nacional de Educação (PNE) através da Lei n. 010172, contendo 28 metas e objetivos para crianças e jovens com deficiência, dentre os referentes a formação de professores e profissionais se destacam três:

19. Incluir nos currículos de formação de professores, nos níveis médio e superior, conteúdos e disciplinas específicas para a capacitação ao atendimento dos alunos especiais.

20. Incluir ou ampliar, especialmente nas universidades públicas, habilitação específica, em níveis de graduação e pós-graduação, para formar pessoal especializado em educação especial, garantindo, em cinco anos, pelo menos um curso desse tipo em cada unidade da Federação.

21. Introduzir, dentro de três anos a contar da vigência deste plano, conteúdos disciplinares referentes aos educandos com necessidades especiais nos cursos que formam profissionais em áreas relevantes para o atendimento dessas necessidades, como Medicina, Enfermagem e Arquitetura, entre outras. (LEI N° 010172, 2001, p. 56)

Não parando por aí, em 18 de fevereiro de 2002 foi publicada a Resolução CNE/N°1 que “Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena”. Destaca-se em seu artigo 6 que na construção do Projeto Pedagógico dos Cursos, deverão ser considerados conhecimentos sobre crianças, adolescentes, jovens e adultos, incluindo as especificidades dos alunos com necessidades especiais e as das comunidades indígenas.

Como foi visto, a legislação brasileira prevê que os cursos de formação de professores tenham em sua estrutura o conhecimento necessário para capacitá-los no sentido de trabalharem com a inclusão. No entanto, será que todos os cursos de formação de professores têm em seus currículos disciplinas e conteúdo para capacitação visando a Educação Especial como prevê a legislação? A formação inicial com fundamentos da Educação Especial dispensa uma formação continuada ou vice-versa? Além disso, caso haja disciplinas sobre o assunto, que direcionamento teórico-metodológico é dado aos educandos e quem trata de os proporcionar é capacitado para tal? Fato é que muitas são as questões-problemas que ficam implícitas na legislação educacional brasileira ao pensarmos nos elementos condicionantes ao processo de execução (o pôr em prática requer planejamento, noções de saber/fazer, etc.).

Segundo Vera Lúcia Messias Fialho Capellini (2011) e Thais Cristina Rodrigues Tezani (2011), é meta das universidades públicas a produção e aplicação do conteúdo à comunidade, bem como o atendimento das demandas de segmentos diversos da sociedade, a busca de soluções para problemas concretos e o desenvolvimento de potencialidades que visam a melhoria da qualidade de vida da população. Nesse sentido, a universidade pública está intimamente ligada à

construção da inclusão social das pessoas com deficiência, pois além de ter como meta a produção do conhecimento, ela também desempenha o papel de qualificar recursos humanos, essencial no processo de desenvolvimento humano e científico-tecnológico.

A problemática da formação inicial e continuada dos cursos de formação de professores ganha maior visibilidade após a publicação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008). Pois segundo a Política, “para atuar na educação especial, o professor deve ter como base da sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área”.

A Educação Especial deixa para trás seu caráter substitutivo do ensino comum, e passa a ser responsável pela realização do Atendimento Educacional Especializado (AEE) que agora é articulado ao ensino comum. Portanto, fica evidente o aumento da demanda por professores que tenham em sua formação inicial e continuada conhecimento gerais para atuar não apenas no AEE, mas nas salas comuns do ensino regular, nas quais alunos com deficiência estarão cada vez mais incluídos, um número muito maior, como se esperava após a publicação da Política e se vê claramente acontecendo no censo escolar.

De acordo com Fabiane Romano de Souza Bridi e Valquirea Monteblando Villagran (2011), a Secretária de Educação Especial do Ministério de Educação (SEESP/MEC) tem ofertado cursos de formação continuada, em parceria com Instituições de Ensino Superior, para várias redes de ensino de diversas regiões do Brasil. Através dessa parceria entre a SEESP e Instituições, professores estão sendo contemplados com a formação para atuar nas Salas de Recursos Multifuncionais e para realizar Atendimento Educacional Especializado. No entanto, as autoras atentam para a necessidade de formação continuada tanto para os professores das salas comuns quanto para aqueles que atuam nas Salas de Recursos Multifuncionais para que haja, de fato, um trabalho articulado entre educação especial e ensino comum.

Um dos problemas referentes à formação continuada está no número reduzido de professores que conseguem participar, por fatores como a falta de tempo, pois é difícil conciliar as atividades que o trabalho exige e as atividades da formação, há também problemas com a liberação do professor, distância e gastos. Para além, é notório que na última década — principalmente agora no contexto

pandêmico do COVID-19 e em que o professorado enfrentou muitos desafios ao trabalhar com o ensino remoto — que o governo ofertou pelo Ministério da Educação (MEC) e ainda, até mesmo instituições privadas de ensino, cursos diversos de especialização e profissionalização educacionais voltado ao público especial. Porém, apesar de significativa procura docente por esses serviços, tanto o acúmulo de trabalho afetou a permanência desses profissionais nos cursos, quanto a ausência de iniciativas públicas municipais de capacitação do pessoal também pode ser percebida como um fator determinante a formação continuada, já que poucas foram as gestões municipais que incentivaram a capacitação de seus servidores. Logo, considerando todos esses desafios para uma especialização profissional educacional contínua a graduação, a formação iniciada então assume papel fundamental, tornando-se propícia antes do início de carreira, dada às futuras demandas do dia a dia no trabalho.

A formação iniciada com os fundamentos da educação especial e inclusiva ganha demasiada importância dado o aumento de inserção de pessoas com deficiência em âmbitos educacionais e os desafios de acesso e permanência a programas/ações de formação continuada, já citado anteriormente. Talvez o incentivo à inclusão de pessoas com deficiência no Ensino Superior mediante o sistema de cotas também influa sobre o grau de significância da oferta desse serviço no seio das Universidades públicas ou privadas no Brasil. Contudo, a de convir que a qualidade do ensino no país está longe de ser perfeita. Transpor projetos educacionais do papel para a prática, mesmo que garantido por lei, é algo que requer compromisso do estado e seus órgãos administrativos e demais responsáveis, para com a educação. Ações assim, demandam muito mais do que apenas compromisso, mas recursos e planejamento também, e isso orienta nosso olhar para as instituições de ensino e o seu compromisso com o desenvolvimento de práticas voltadas a temática, mas ainda, nos orienta a problematização dos obstáculos que a oferta ou não desse ensino temático pode vir a proporcionar em nossa formação (algo já sentido no campo dos estágios de observação e prática), momento este em que o discente tem seu primeiro contato o alunado.

## **Breve análise do PPC (Plano Pedagógico do Curso) do curso de Licenciatura em História da UFCG/CFP**

A metodologia da pesquisa seguiu uma abordagem qualitativa a partir da análise de conteúdo. Segundo Claudinei José Gomes Campos (2004), a análise de conteúdo é compreendida “como um conjunto de técnicas de pesquisa cujo objetivo é a busca do sentido ou dos sentidos de um documento.”

O Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em História – CFP foi escrito em novembro de 2008, curiosamente no mesmo ano em que foi publicada a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, e sete anos após a aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE) através da Lei n. 10.172. O referido projeto possui ao todo noventa e cinco (95) páginas, e está distribuído e organizado em dezessete (17) tópicos e quatro (4) subtópicos. São eles: 1. Apresentação; 2. Histórico do curso; 3. Justificativa; 4. Marco teórico e metodológico; 4.1. Eixo Obrigatório; 4.2. Eixo Complementar; 4.3. Eixo Optativo; 4.4. Estrutura Curricular; 5. Objetivos; 6. Perfil do Curso; 7. Perfil do Curso; 8. Competências, atitudes e habilidades; 9. Campo de atuação; 10. Formas de acesso ao curso; 11. Sistema de avaliação do curso; 12. Sistema de avaliação do processo ensino aprendizagem; 13. Trabalho de conclusão de curso – (TCC); 14. Formato dos Estágios; 15. Atividades Complementares; 16. Ementas e Bibliografia básica; 17. Sistemática de concretização do Projeto.

Ao tratar do percurso histórico de formação e consolidação do curso, os autores expõem que o perfil pedagógico do centro acadêmico permaneceu o mesmo por um longo tempo que vai desde 1979 até o desvinculo com a Universidade Federal da Paraíba (UFPB) para ligar-se a Universidade federal de campina grande (UFCG). Só após essa fase é que surgem significativas mudanças em relação às bases pedagógicas e teórico-metodológicas que fomentam a estrutura curricular da Licenciatura em História. No entanto, o PPC do curso não apresenta atualizações desde 2008, quase 15 (quinze) anos desde então, e há de convir que de lá para cá, os estudos e diretrizes educacionais foram constantemente revisitados e questionados a fim de melhorar a qualidade do Ensino no Brasil, quer seja em relação ao Ensino básico ou ao Ensino superior.

Ainda em relação a essa problemática, o seguinte trecho determina que:

Uma das poucas alterações realizadas no curso foi à substituição da disciplina “E.P.B. (Estudos de Problemas Brasileiros)” pela disciplina “Tópicos Especiais em História”, entre os anos de 1992 e 1993. Nesse sentido, a modificação desta estrutura se faz necessária para, inclusive, adequar o curso às modificações impostas pela legislação federal em vigor. (PPC, 2008, p.5).

Partindo desse pressuposto de que há necessidade de modificações no PPC, analisamos o tópico “Marco teórico e metodológico” sobre a perspectiva de localizar e identificar quais mudanças foram colocadas nessa última versão oficial do projeto pedagógico do curso e, em que eixo/temática estão direcionados.

A principal preocupação do centro para com a formação docente, envereda para o campo da produção científica. Fica notório, uma preocupação latente com o futuro da produção de conhecimentos científicos e a fim, de suprir essa necessidade, o texto aponta para a formação de um profissional que seja capaz de educar, mas também e principalmente de contribuir à sociedade como pesquisador.

Portanto, a formação inicial do professor de história deve ter como preocupação principal o tipo de **educador** e **historiador** que se está formando; e como princípio básico a indissociabilidade entre a produção e a socialização do conhecimento. Pois, se por um lado a história, como disciplina, busca explicar e ajudar a transformar as relações socioculturais, econômicas e de poder vivenciadas historicamente pelos homens, por outro lado, ela está sempre se constituindo. Por essa via, portanto, é necessário associar o ensino à pesquisa na perspectiva de ensinar por meio da pesquisa e da descoberta, ou seja, de ensinar história ensinando como se constroem as histórias. (PPC, 2008, p.11).

A formação de um professor-pesquisador implica num afastamento pedagógico das práticas de ensino, do saber/fazer ensinar, de preparação para lidar com as adversidades em sala de aula, já que sua formação está direcionada a produção científico-acadêmico, de poder propor reflexões outras voltadas ao debate historiográfico e, não que essas pesquisas não possam estar voltadas à problematização do processo de ensino-aprendizagem, mas dificilmente irão partir para eixo, dada a grade curricular do curso e sua aproximação com a teoria do que com a prática.

Essa aproximação ou afastamento entre a teoria e a prática, poder ser observado na estrutura e integração curricular do curso por eixos formadores e dada o nosso objetivo de problematização do plano pedagógico em relação a educação especial e inclusiva, observe o quadro:

Quadro I – Grade curricular por eixo estruturante

<b>EIXO OBRIGATÓRIO</b>	SUBÁREAS	SUBÁREA DE ENSINO	Psicologia da Educação, Didática, Estágio Supervisionado I, II, III e IV, Metodologia do Ensino da História, História da Educação, Teoria do Ensino da História, O Ensino de História e Novas Linguagens, Avaliação da Aprendizagem, Estrutura do Ensino Fundamental e Médio, Fundamentos e Questões em Educação, Sociologia da Educação e LIBRAS.
<b>EIXO COMPLEMENTAR</b>		SUB-ÁREA DE FORMAÇÃO HISTÓRICA	-
<b>EIXO OPTATIVO</b>		SUB-ÁREA DE FORMAÇÃO TEÓRICA	Introdução aos Estudos Históricos, Teoria da História I e II, Historiografia Brasileira I e II, Tópicos Especiais em Teoria e Metodologia da História, Metodologia Científica, Teoria do Ensino da História, Metodologia do Ensino da História (as duas últimas disciplinas compõem também a <b>Sub-área do Ensino</b> ).
	SUB-ÁREA DE FORMAÇÃO PRÁTICA	Projeto de Pesquisa I, II, III e IV (que também pertencem ao <b>Sub-eixo de formação teórica</b> ), Estágio Supervisionado I, II, III e IV, Paleografia, Metodologia Científica (que também pertence ao <b>Sub-eixo de formação teórica</b> ), Metodologia do Ensino da História, Pré-História, História Antiga I, História do Brasil I, II, III, IV e V, História da Paraíba II, História Contemporânea III e Teoria da História I.	

Fonte: Arquivo pessoal, (2022).

Pesquisamos no currículo do curso por disciplinas do eixo obrigatório e do eixo optativo que contemplassem a temática da educação especial na perspectiva da educação inclusiva, e apesar da importância para a formação docente, o curso de história não apresenta nenhuma disciplina voltada para a temática além da obrigatória de LIBRAS. No entanto, é importante colocar que é obrigatória a oferta da disciplina de Língua Brasileira de Sinais (Libras) em todos os cursos de

licenciatura do Brasil, de acordo com a Lei 10.436/2002. Sendo assim, a presença apenas da disciplina de Libras denota mais uma preocupação com o cumprimento da lei do que com a formação docente voltada para uma perspectiva mais inclusiva.

O PPC em si, é distribuído em três eixos, sendo eles: o obrigatório, anteriormente citado, o complementar e o optativo. Além disso, cada eixo é dividido em subáreas, tais como: ensino, formação histórica, formação teórica e prática. Direcionando a análise para subárea de nosso interesse, especificamente a do ensino, é possível notar a presença de pelo menos quinze (15) disciplinas que poderiam abordar de alguma forma, quer seja teórica ou prática, esta problemática. Porém, o plano de curso, aquele proporcionado pelos professores no início de aulas a cada período e disciplina cursada, fogem ao esperado dentro dessa temática. Se houvesse um levantamento e análise desse tema em relação aos planos de curso ou a opinião dos alunos concluintes sobre a possível oferta e abordagem ou não, desse assunto ao longo de sua formação, sem sombra de dúvidas, a conclusão seria a de que talvez ou nenhuma vez este assunto fora tratado e problematizado com eles.

Disciplinas como Avaliação da aprendizagem, Estrutura do ensino fundamental e médio, Fundamentos e questões em educação, Sociologia da educação e LIBRAS, que poderiam trazer no plano de ensino introdução e métodos para abordar e trabalhar com esse público diversificado, infelizmente deixam a desejar. O problema surge aí, pois em campo e sem conhecimentos apropriados, na maioria dos casos, lidamos com situações extraordinárias que nos deixam em vulnerabilidade.

Há de considerar que o PPC do curso foi inicialmente viabilizado como um empréstimo pela FAFIC (Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Cajazeiras) e a única reforma proposta é a de 2008.

Apesar de um histórico de quase trinta (30) anos, o curso de Licenciatura em História do CFP nunca foi capaz de elaborar um Projeto Pedagógico de Curso que fosse além da "formação docente". Assim, a estrutura do Curso atual pauta-se muito mais em sua "grade curricular" do que numa proposta pedagógica clara. (PPC, 2008, p.5).

Os viabilizadores dessa última mudança realizada até então, deixam clara a sua opinião sobre este assunto:

Nossa constatação atual é a de que o nosso currículo não atende às exigências de uma sociedade que incorpora toda uma problemática de crise, nem tampouco incorpora o debate historiográfico dos últimos anos e seus desdobramentos na formação do profissional de história. (PPC, 2008, p.6)

Há de convir que só se melhora o que é tido como um “problema”. A demanda pela inclusão social de pessoas com deficiência e outrem, vem crescendo principalmente nesta última década do século XXI, mas é compreensível até certo ponto a ausência teórico-metodológica sobre esse público e questões a fim, porque ainda é algo não problematizado dentro do campus. Nós discentes, em especial os do curso de história a qual somos direcionados constantemente a problematizar e usar do senso crítico para refletir sobre nossa realidade sociocultural em contraste com o passado, temos o compromisso de questionar e lutar por melhorias no centro acadêmico.

É por meio de questionamentos, de posicionamentos e reflexões que algo fica plausível de mudança e como pode-se observar diante da análise do PPC, o plano pedagógico do curso de História do CFP (Centro de formação de professores) não é, por colocação de seus idealizadores, uma proposta pedagógica clara e ainda, necessita de profundas alterações para que cumpra o seu objetivo de formar profissionais preparados para lidar com as novas e constantes demandas da sociedade.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Romper com o paradigma da dualidade entre teoria e a prática, talvez seja o primeiro passo para essa profunda mudança. Posto que:

Dessa forma, o currículo atual está em débito com **a formação do profissional em história**. As dimensões acadêmicas, pedagógicas e sociais não se coadunam com as demandas de uma sociedade que clama por melhorias materiais e culturais. São muitos anos de polaridade entre o saber teórico e a prática, entervando a formação de um profissional atualizado. (PPC, 2008, p.7).

Talvez proporcionar espaço para que esses dois elementos se complementem, não necessitando optar por um ou outro, haja vista que não há teoria sem prática e vice-versa, é o ponto chave da questão. Assim, nossa formação inicial seria capaz de fornecer conhecimentos teóricos-metodológicos suficientes

para enfrentar e aprender a lidar da melhor forma possível com problemas do dia a dia em sala de aula, como a problemática de ter que atender um público alvo de alunos cada vez mais abrangente no sentido étnico e sociocultural.

Cabe ressaltar a importância de nossa ação ativa enquanto alunos e professores, tanto no saber/fazer da produção de conhecimento científico quanto no aprender a usar e aplicar esses conhecimentos no nosso cotidiano. Como já foi dito, essa problemática da ausência teórico-metodológica sobre o tema ainda não foi problematizada no centro acadêmico e é diante de nossas reflexões e posicionamentos que se faz a diferença. É preciso e essencial problematizar e nos colocar no lugar do próximo, principalmente daqueles que são marginalizados pela sociedade e em especial, nos espaços que tenham que garantir legalmente esses direitos e deveres civis, como a escola e outros âmbitos educacionais, lugares formais ou informais, etc. para que a nossa articulação e discussões no seio acadêmico “possa vir” a proporcionar melhorias em nossa formação enquanto futuros profissionais e cidadãos.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, n. 191 – A, 5 out. 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: 22 maio 2022.

BRASIL. Lei n. 010172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 9 jan. 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf>. Acesso em: 22 maio 2022.

BRASIL. Lei n. 7.853, de 24 de outubro de 1989. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - Corde, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 24 out. 1989. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L7853.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L7853.htm). Acesso em: 13 set 2022.

BRASIL. Lei n. 10.436, 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 24 abril 2002. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2002/l10436.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm). Acesso em: 13 set 2022.

BRASIL. Resolução CNE/CP Nº 1, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação a de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, p. 1-5, 18 de fev. 2002. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1\\_2.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf) . Acesso em: 3 maio 2022.

BRIDI, Fabiane Romano de Souza; VILLAGRAN, Valquieira Monteblanco. Educação inclusiva e formação de professores. **Inclusão**: Revista da Educação Especial, Brasília, v.6, n. 1, p. 62-63, jan./jun. 2011. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=12663-revista-inclusao-n9-ed-especial-pdf&category\\_slug=marco-2013-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=12663-revista-inclusao-n9-ed-especial-pdf&category_slug=marco-2013-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 4 maio 2022.

CAMPOS, Claudinei José Gomes. MÉTODO DE ANÁLISE DE CONTEÚDO: ferramenta para a análise de dados qualitativos no campo da saúde. **Rev Bras Enferm**, Brasília (DF), 2004 set/out; 57(5):611-4. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/reben/a/wBbjs9fZBDrM3c3x4bDd3rc/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 13 set 2022.

CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho; TEZANI, Thais Cristina Rodrigues. Colaboração entre gestão educacional e universidades para a formação continuada de professores na perspectiva da educação inclusiva. **Inclusão**: Revista da Educação Especial, Brasília, v.6, n. 1, p. 40-51, jan./jun. 2011. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=12663-revista-inclusao-n9-ed-especial-pdf&category\\_slug=marco-2013-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=12663-revista-inclusao-n9-ed-especial-pdf&category_slug=marco-2013-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 13 set 2022.

DUTRA, Claudia Pereira et al. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. 2007. Brasília - DF.

PIMENTA, Selma Garrido. O Estágio na formação de professores: Unidade entre Teoria e Prática?. **Cad. Pesq.**, São Paulo, n. 94, ago. 1995, p. 58-73.

SILVA, Maria Abádia da. Qualidade Social da Educação Pública: Algumas aproximações. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 29, n. 78, mai./ago. 2009, p. 216-226.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE. **Projeto Pedagógico do Curso** de Licenciatura em História – CFP. Cajazeiras, 2008.



**Capítulo 11**  
**POR QUE MONTESSORI?**  
**REFLEXÕES A CERCA DA**  
**RELEVÂNCIA DO ESTUDO E DA**  
**PRÁTICA DA PEDAGOGIA**  
**MONTESSORIANA PARA OS DIAS**  
**ATUAIS**

*Elisa dos Santos Vanti*  
*Helenara Plaszewski*

# POR QUE MONTESSORI? REFLEXÕES A CERCA DA RELEVÂNCIA DO ESTUDO E DA PRÁTICA DA PEDAGOGIA MONTESSORIANA PARA OS DIAS ATUAIS

**Elisa dos Santos Vanti<sup>8</sup>**

*Professora Doutora em Educação da Universidade Federal de Pelotas (UFPel)*

**Helenara Plaszewski<sup>9</sup>**

*Professora Pós-Doutora em Educação da Universidade Federal de Pelotas (UFPel)*

## RESUMO

Mas se a criança de hoje é o adulto de amanhã e se uma nação republicana precisa ser povoada para garantir a sua segurança nacional, preservar a vida da criança é prioridade. Acredita-se na possibilidade de fundar uma nova sociedade povoada por pessoas saudáveis, livres de vícios morais e das moléstias que, se não matam, inutilizam o homem para o trabalho, degeneram a raça e combatem os ânimos responsáveis pelo futuro que, aos olhos visionários e idealistas, se mostra rico de possibilidades de progresso econômico e social. Montessori é a porta voz de uma educação científica e racional que tem bases na observação e na experimentação mas, sua teoria e sua prática pedagógica ainda servirá às discussões da atualidade? Usando esse questionamento o texto aqui apresentado usa aportes da análise de discurso para refletir sobre a relevância do estudo e da prática da Pedagogia Montessoriana nos dias de hoje.

**Palavras-chave:** Pedagogia Montessoriana. Educação Infantil. Pesquisa Educacional.

## ABSTRACT

But if today's child is tomorrow's adult and if a republican nation needs to be populated to ensure its national security, preserving the child's life is a priority. It believes in the possibility of founding a new society populated by healthy people, free from moral vices and diseases that, if they do not kill, make man unusable for work,

---

<sup>8</sup> Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e Mestrado em Educação pela Universidade Federal de Pelotas (UFPel), Especialização em Educação Pré-escolar pela Universidade Católica de Pelotas (UCPEL), Graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de Pelotas, e-mail: elisa\_vanti@hotmail.com

<sup>9</sup> Pós-doutoramento pela UNIPAMPA; Doutorado e Mestrado em Educação pela Universidade Federal de Pelotas (UFPel); Especialização em Psicologia Escolar pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS); Graduação em Pedagogia com habilitações em Educação Infantil e Séries Iniciais pela Universidade Católica de Pelotas (UCPEL) e Orientação Educacional e Magistério das Matérias do 2º Grau pela Faculdade Porto-Alegrense (FAPA), e-mail: helenara.ufpel@gmail.com

degenerate the race and fight the spirits responsible for the future that, in the visionary eyes and idealists, is rich in possibilities for economic and social progress. Montessori is the spokesperson for a scientific and rational education that is based on observation and experimentation, but will its theory and pedagogical practice still serve current discussions? Using this questioning, the text presented here uses contributions from discourse analysis to reflect on the relevance of the study and practice of Montessori Pedagogy today.

**Keywords:** Montessori Pedagogy. Early Childhood Education. Educational Research.

## INTRODUÇÃO

Pode-se pensar que a Pedagogia Montessoriana, forjada durante toda a primeira metade do século XX por uma mulher pioneira para a sua época, mas, talvez vista como conservadora comparada aos padrões atuais, não traz algo de relevante para acrescentar a discussão atual sobre a criança, a infância e a Educação Infantil. Isso porque muitos não de dizer, já se passaram mais de 100 anos desde que a primeira classe montessoriana foi aberta em Roma e desde que o primeiro livro da autora foi publicado e teve alcance para além das fronteiras italianas (MONTESSORI, 1912).

Diante do exposto, pode ser fácil se perguntar: Por que Montessori? Ou - Por que ainda Montessori?

Portanto, a partir desse questionamento inicial, vale a pena iniciar esse texto elencando algumas motivações que levam a criação de um grupo de pesquisa em estudos montessorianos para o Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Pelotas (UFPel) - RS.

Como se trata de um curso de licenciatura inserido em uma universidade pública, os autores como Paulo Freire (1921-1997), Celestin Freinet (1896-1966), Jean Piaget (1921-1997) e Lev Vigotsky (1896-1934), entre outros, têm sido, já algum tempo, estudados à profundidade pelos professores locais, inclusive os que ministram disciplinas na área da Educação Infantil.

No entanto, nos últimos anos, algumas professoras desse grupo começaram a se interessar por levar às discussões e às práticas das chamadas: Pedagogias Participativas (OLIVEIRA-FORMOSINHO,1998). As Pedagogias Participativas reúnem um conjunto de abordagens educativas que assumem a causa pelos direitos das crianças e por uma educação de qualidade social como parte vital desses

direitos (VANTI; PLASZEWSKI, 2022). As abordagens participativas incluem crianças ativas, autônomas, sujeitos de sua própria aprendizagem, um ambiente educador diversificado com uma atmosfera de diálogo reflexivo e democrático, uma densa documentação que testemunha e pesquisa os processos vividos.

Assumir o desafio de descortinar de forma contextualizada, estudando as filiações discursivas da constituição do saber pedagógico moderno e as possibilidades de vivenciá-los, ao invés de se esconder em propostas sem nome por vezes ecléticas, e portanto, híbridas nos leva a Pedagogia Montessoriana, divisor de águas que inaugura e radicaliza a organização do ambiente preparado e a livre escolha por parte da criança, de seu itinerário de aprendizagem.

A partir dessas discussões panorâmicas iniciais é possível, se aproximar da abordagem Montessoriana que tem sido percebida pelo grupo como sendo uma das bases pioneiras para o entendimento da criança como sujeito, protagonista e partícipe de sua própria aprendizagem, um dos pilares da ideia de que concepção do ambiente e dos materiais nele encontrados são parte importante do tripé que sustenta uma Pedagogia Participativa: ambiente educador, aprendizagem experiencial e participação (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 1998)

Entretanto, esse não parece um entendimento de consenso. Nessa busca inicial por argumentos que visem a elaboração do projeto de pesquisa e extensão universitária que sustente e justifique as atividades acadêmicas de estudos e pesquisas sobre Montessori e sua Pedagogia foi preciso ir além do trivial, normalmente exigido em textos dessa natureza. É necessário mostrar que o estudo é pertinente, que a temática não foi superada ou ainda, a defesa para que a autora pertença ao arcabouço de autores que são importantes para a formação de futuros professores/as.

Assim, apresenta-se uma das ações do projeto que foi o primeiro evento externo organizado pelo grupo que teve como abertura uma discussão mediada pelo próprio grupo, no sentido de constituir um cabedal de argumentos em defesa da inserção do tema da Montessori e de sua Pedagogia, superando o obscurantismo existente no ambiente de pesquisa acadêmica local, permitindo a abertura democrática de ideias, atmosfera própria da universidade. Nesse sentido, algumas categorias foram organizadas para essa discussão, tais como:

- A educação Montessoriana é uma abordagem **consolidada por pesquisas longitudinais e comparadas**

- A educação Montessoriana é uma abordagem que leva à **superação da ideia de localidade e estrangeirismo**

- A educação Montessoriana agrega a **discussão entre Abordagem e Método**

- A vida e a obra de Montessori traz um aprofundamento **das questões de estudo feminista, anti totalitário.**

- O exemplo de vida de Montessori e a incorporação de ideias de diferentes religiões na educação Montessoriana nos remete também à **defesa da liberdade e da diversidade de crença religiosa** e por isso, outro importante argumento de defesa para esse estudo em nossa realidade atual.

Nesse estudo, os tópicos que norteiam esse texto foram selecionados no sentido de servirem como categorias de estudo e a análise que se sucedeu a partir desses tópicos responde a metodologia de estudo bibliográfico e a um tratamento e operacionalização das fontes escritas que utiliza como suporte elementos da análise de discurso de linha francesa, Pecheuxiana com aproximação em teorias da Linguística.

A Análise de Discurso (AD) reconhece a língua como materialidade do discurso e o discurso como materialidade da ideologia. Para a AD, no discurso como prática não existe discurso sem sujeito e sujeito sem ideologia. Exatamente por trabalhar com efeitos imaginários (ideologia) do discurso e o seu papel na constituição dos sentidos que AD é uma abordagem teórico - metodológica que vem ao encontro da Nova História Cultural porque, entre outros motivos, tem como objetivo a própria interpretação. Conforme Orlandi (2000) resulta em compreender também, de outra maneira, a história, não como uma sucessão de fatos com sentidos já dados, dispostos em sequência cronológica, mas como fatos que reclamam sentidos. Existe uma determinação histórica nos sentidos, isto é, os modos como os sentidos são e foram produzidos e como circulavam ou circulam. Assim, para a AD a história não é cronologia, é filiação em formações discursivas.

Dentro dessa perspectiva, é importante partir dos modos de produção dos discursos e da variedade de discursos que compõem a natureza do corpus a ser analisado. Todo discurso se produz em certas condições. Esta dimensão da historicidade do texto mostra que o analista não toma o texto como o ponto de partida absoluto (dada a relação de sentidos) nem como ponto de chegada, pois o objetivo da AD é compreender como o texto funciona, como ele produz sentidos,

sendo ele concebido enquanto objeto lingüístico-histórico (Pêcheux, 1990). Historicizar os modos de produção do discurso é entender os mecanismos e as ferramentas que o sujeito utiliza para produzir o discurso, qual sua intencionalidade (inscrita historicamente) e a quem o sujeito dirige seu enunciado (Pêcheux, 1990).

## **A EDUCAÇÃO MONTESSORIANA CONSOLIDADA PELAS PESQUISAS LONGITUDINAIS E COMPARADAS**

A Pedagogia montessoriana, durante todas essas décadas tem sido constantemente submetida a inúmeras investigações (LILLARD, 2014) especialmente as do tipo pesquisa longitudinal e estudo comparado. A investigação é uma constante na tessitura da Pedagogia Montessoriana. A própria Montessori afirma que a constituição de seu método acontece a partir da investigação pautada na observação sistemática e da Pesquisa Experimental (MONTESSORI, 1949).

Em suas obras emblemáticas como a publicação pioneira: “Pedagogia Científica” de 1909, ou mesmo “Mente Absorvente” de 1949, Montessori apresenta uma forte narrativa com o uso de expressões com base nas Ciências Biológicas e na Psicologia. Reconhece a inspiração nos cientistas importantes da época: os médicos franceses Jean Itard (1774-1838) e Edouard Seguin (1812-1880).

Em Itard (1801), Montessori buscou aporte para a ideia de períodos sensíveis e de mente absorvente. A pesquisa de Itard ao resgatar, acompanhar e ensinar o selvagem de Ivaron demonstrou que existem portais em determinados períodos do desenvolvimento humano que acessam aprendizagens específicas. Quando esses portais não são acessados no tempo em que estão abertos para tal, as sequelas para o desenvolvimento humano são irreversíveis.

Em Seguin (1997), Montessori encontra a resposta ou o caminho para acessar os períodos sensíveis da aprendizagem nos diferentes momentos que eles se manifestam, através da criação de um importante aparato de materiais educativos para fazer com que a criança com deficiência cognitiva, que é seu foco de estudos, consiga realizar uma imersão na lógica interna de determinada aprendizagem através de sua atuação sob o material concreto, manipulativo e estruturado.

Mas, enfim, o Método Montessori não só se consolida por sua permanência ao longo de décadas como possibilidade educativa das crianças e adolescentes

mas, igualmente por sua permanência validada no meio educacional por pesquisas longitudinais e comparativas (LILLARD; JESSEN, 2003).

As pesquisas de estudo longitudinal são feitas com base em uma sistêmica e profunda coleta de dados, retroativa e documentada, com um mesmo grupo de indivíduos em um período de tempo relevante, consistente e circunscrito. No caso dos estudos longitudinais da abordagem montessoriana, as pesquisas costumam acompanhar o processo de desenvolvimento de um grupo de crianças expostas ao método Montessori ao longo de um período extenso de tempo, cerca de 2 a 5 anos (LILLARD; JESSEN, 2003). Por vezes, os resultados desse acompanhamento pode também ser comparado aos resultados da performance da aprendizagem das crianças que frequentam escolas tradicionais e transmissivas. Dr<sup>a</sup> Angeline Lillard, pesquisadora norte americana da Universidade de Virgínea, recentemente desenvolveu pesquisa longitudinal de uma classe montessoriana onde acompanhou turmas de educação pré-escolar montessoriana em rede pública e constatou o sucesso da abordagem no desenvolvimento geral dos aspectos cognitivos, motores e emocionais e em especial, na aquisição da leitura e da escrita em língua inglesa em comparação com as pré-escolas convencionais que usam tarefas prescritivas e abstratas (LILLARD, 2012).

Já no que consiste as análises comparativas entre as abordagens participativas e as escolas montessorianas encontramos estudos importantes que envolve uma pesquisa comparada entre as próprias escolas montessorianas: ou seja entre abordagens montessorianas mais ortodoxas e abordagens montessorianas adaptadas. A britânica Dr<sup>a</sup> Chlöe Marshal, professora de Psicologia, Linguagem e Educação da Universidade de Londres, fez um levantamento entre as escolas montessorianas britânicas. Dentre os resultados obtidos, a pesquisadora conseguiu mostrar que os benefícios da educação montessoriana conseguem ser maiores e ainda mais efetivos quanto mais fiel as escolas forem da proposta original de Montessori (MARSHALL, 2017).

As italianas Mara Fabri e Stefania Fortuna, ambas pesquisadoras na Universidade Politécnica de Marche, Ancona, contribuem para essa discussão porque vem, através de seus estudos, mostrando os paralelos e as similaridades das bases do método Montessori com as recentes descobertas da Neurociência para o desenvolvimento infantil, consolidando a contemporaneidade da obra de Maria Montessori (FABRI; FORTUNA, 2020).

A abordagem montessoriana é considerado atual porque na perspectiva de estudos realizados pelo grupo de pesquisa: Educação para Paz, mostram que a realidade da Educação Infantil de Pelotas e região ainda é extremamente marcada pela transmissão e o adultocentrismo que se vincula ao Ensino Fundamental tradicional, o que tem levado ao alinhamento das esferas da gestão pública municipal a aderir ao Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e a inclusão de divisão disciplinar com a inclusão de professores especializados em hora/aula de quarenta e cinco minutos das áreas de Artes, Educação Física, Dança ou Música. Tais retrocessos apresentados pelos gestores públicos da Educação infantil no faz ratificar com ainda maior convicção de que Montessori nada tem de ultrapassada, muito pelo contrário, diante dessa nefasta realidade, é de extrema vanguarda (PLASZEWSKI; VANTI, 2022).

A procura pelos estudos em Montessori tem crescido na região sul do estado do Rio Grande do Sul. Como estudo contemporâneo e de vanguarda, a abordagem montessoriana tem atraído escolas e redes de ensino municipais na região sul do Rio Grande do Sul. O município de Camaquã adotou a educação montessoriana em sua rede de ensino desde 2011 e atualmente, outros municípios da região como Cristal e São Lourenço do Sul se movimentam em direção ao mesmo sentido. Algumas professoras desses municípios têm-se agregado ao grupo de pesquisa buscando um espaço de formação continuada em Montessori.

## **A EDUCAÇÃO MONTESSORIANA É UMA ABORDAGEM QUE LEVA À SUPERAÇÃO DA IDEIA DE LOCALIDADE E ESTRANGEIRISMO**

Nos estudos e pesquisas sobre Pedagogia da Infância e Educação Infantil começaram a surgir no Brasil por volta dos anos 80 do século passado, os estudantes em formação e as educadoras em serviço apenas tinham acesso às produções nacionais sobre o tema. Na época se apresentavam manuais de aplicação de grande sucesso que sugeriam atividades lúdicas e expressivas a serem aplicadas com as crianças como os de autoria de Idalina Ferreira e Sara Caldas, intitulados: Atividades na Pré-escola, de 1983 e Atividades na Escola Maternal de 1986 (FERREIRA; CALDAS, 1983 e FERREIRA; CALDAS, 1986).

Ainda na década de 80, o livro de Sônia Kramer: Com a Pré-escola nas Mãos, publicado em 1989, foi recebido com bastante entusiasmo pelos estudantes de

Pedagogia e pelo educadores porque trazia a discussão o currículo de Educação Pré-escolar no Brasil e uma alternativa para além da Educação Compensatória que vigorava na época. No entanto, essa obra iniciava com um capítulo que fazia uma retrospectiva histórica sobre as Pedagogias da Infância e juntava as propostas de Froebel e Montessori em uma vala comum nomeada de Pedagogias Românticas, soterrando de vez a discussão sobre o valor dessas abordagens para a valorização da infância e a construção de uma Pedagogia específica ( KRAMER, 1989).

Essa atitude nos joga diretamente ao obscurantismo. Hoje em dia, não existe obra nacional que não dialogue com diferentes autores de nacionalidades das mais diversas e com realidades culturais muito distintas das realidades brasileiras. Se eu sou um psicólogo brasileiro eu posso usar a Psicanálise Freudiana, Lacaniana, autores britânico e francês, respectivamente, sem qualquer tipo de restrição ou resistência por parte dos meus pares sob o argumento de que são estrangeiros.

Na Pedagogia, como pedagogo eu posso me inspirar em Freinet (1896-1966), francês, Malaguzzi (1920-1994), italiano e Vigotsky (1896-1934), russo sem qualquer tipo de constrangimento. Mas quando se fala em Montessori, as pessoas começam a se preocupar com colonização, estrangeirismo. Mas, o diálogo com autores de diferentes nacionalidades é inevitável inclusive para que os autores brasileiros possam construir a sua própria perspectiva. O conhecimento prévio evita que se tenha que reinventar a roda por ignorância das discussões de vanguarda em âmbito nacional e internacional.

Essa ignorância relativa as discussões de vanguarda em um mundo conectado é quase uma impossibilidade, mas, se mesmo assim, ela persiste, seus efeitos fazem com que aconteça um retrocesso ao velho hábito de problematizar a Pedagogia Transmissiva sem conseguir superá-la, pois falta um acervo consistente de conhecimentos aprofundados das Pedagogias Participativas nos quais se possa tomar como inspiração, o que leva a se sucumbir ao peso histórico da educação tradicional.

## **A EDUCAÇÃO MONTESSORIANA AGREGA A DISCUSSÃO ENTRE ABORDAGEM E MÉTODO**

Como no caso de outros autores da Pedagogia Moderna ou Escola Nova, (Método Decroly; Método de Resolução de Problemas de John Dewey; Método

Construtivista de Jean Piaget, Método do Jardim de Infância de Froebel, etc) a nomenclatura da abordagem Montessoriana como Método foi automática e bem vinda porque Montessori (1912) demonstrava muita preocupação em relação a integridade de sua obra, evitando a deturpação de sua imagem como cientista e a deturpação da eficiência de sua abordagem na aprendizagem e no desenvolvimento positivo das crianças.

A nomenclatura “Método” fecha uma estrutura importante de coalizão entre os pilares educacionais do ambiente preparado, do adulto preparado e da criança equilibrada que não poderiam se corromper. Esse rigor garantia que para poder receber a chancela de Método Montessori era preciso que o ambiente tivesse as características necessárias a liberdade da criança, os materiais pedagógicos deviam ser aqueles criados por Montessori, iguais na matéria prima, nas dimensões, nas cores, etc. Hoje falamos em abordagens e inspiração deixando espaço para adaptações e inventividade sem perder os princípios filosóficos e psicológicos que caracterizam em linhas gerais a prática montessoriana (LILLARD, 2008).

## **A VIDA E A OBRA DE MONTESSORI TRAZ UM APROFUNDAMENTO DAS QUESTÕES DE ESTUDO FEMINISTA, ANTI TOTALITÁRIO**

O exemplo de vida da médica e pedagoga, Maria Montessori por si só permite a discussão sobre as pautas feministas. Evidente que era uma mulher a frente de seu tempo. Além de viver um feminismo orgânico e científico (BABINI; LAMA, 2010), ela mesma emprestava sua imagem às causas femininas e à mulheres que lideravam movimentos em favor da maior participação da mulher na sociedade. Em muitas ocasiões discursou em favor dos direitos reprodutivos das mulheres e da emancipação política e profissional das mulheres.

Quando em 1922, Mussoline toma o poder na Itália, os opositores tinham duas alternativas; o auto exílio ou enfrentar as perseguições, prisões e mortes. Montessori permanece na Itália por conta de sua obra pedagógica. O sucesso do Método Montessori especialmente na alfabetização faz com que o governo totalitário se interesse em expandi-lo como meio de propaganda de Estado. Em contra partida, Montessori vê nessa expansão a oportunidade de resistência ao regime já que a liberdade de escolha e autonomia radicalizada na proposta lança sementes de emancipação do pensamento e das atitudes. Não demora o próprio ministério da

educação fascista começa a sentir necessidade de tolher certas iniciativas prevista no método original. O cerco vai se fechando e as perseguições vão se intensificando até que Montessori não tem outra alternativa além do que se exilar em terras estrangeiras (LILLARD, 2008).

É conhecido o fato de que em todas as nações que acolheram a educação Montessoriana e que depois passaram por períodos de regimes genuinamente totalitários tiveram suas escolas fechadas e seus educadores perseguidos porque a abordagem promove a participação, a autonomia, a cooperação, a liberdade de escolha e a paz (LILLARD, 2008, MONTESSORI JR, s/d).

### **A OBRA DE MONTESSORI TAMBÉM NOS LEVA A DEFESA DA LIBERDADE E DA DIVERSIDADE DE CRENÇA RELIGIOSA**

A obra de Montessori vai se transformando com os rumos da própria vida de Montessori. Existem publicações que parecem reescritas das anteriores com novos exemplos e com outros detalhamentos e contribuições. Em relação a religião como mulher italiana filha de sua época e de sua localidade, Montessori é cristã católica e ela mostra isso na sua escrita.

Montessori (1912) explica o processo que vai levando a Pedagogia de um aporte Filosófico e Teológico para a aproximação cada vez mais íntima de um aporte da Ciência do Comportamento e da Psicologia do Desenvolvimento, inclusive em um movimento de estudiosos italianos que a precedeu encabeçado pelo antropólogo italiano antropólogo Giuseppe Sergi (1841-1936), que, segundo Montessori (1912), foi quem por mais de trinta anos trabalhou arduamente para difundir entre os mestres professores da Itália, os princípios de uma nova civilização baseada na educação que surgisse a partir da necessidade imperiosa de reconstrução das práticas educativas e dos métodos educacionais na luta pela regeneração humana que deve se apoiar no estudo metódico do educando sob a orientação da Antropologia Pedagógica e da Antropologia Experimental e da Psicologia (SERGI, 1892).

Mas ainda assim, o discurso de Montessori continua a combinar uma extensa explicação científica com exemplos bíblicos e nesse aparente sincretismo entre Ciência e Religião ou Espiritualidade, Montessori cunha expressões inéditas que

retiram sentidos desses dois mundos, aparentemente, “paralelos”, como é o caso do conceito de: “embrião espiritual” (MONTESSORI, 1949; MONTESSORI, 1990).

O embrião espiritual, que pode ser também conhecido como embrião psíquico na obra de Montessori, reúne o conceito de embrião da Embriologia e a ideia de alma, espírito e psique que diz respeito a Filosofia, Teologia, Religião, Psicanálise. O embrião espiritual (ou psíquico) se refere às potencialidades que o bebê humano traz consigo desde o nascimento cuja criação mental aguarda a experiência do ambiente para concretizar plenamente o projeto genético e o propósito espiritual de sua existência. Assim, declara Montessori (1990, p. 42):

Nos cuidados a serem prodigalizados ao recém-nascido deve-se ter em conta a vida psíquica. Se o recém-nascido já possui uma vida psíquica, com maior razão a possuirá a criança em seu primeiro ano de existência e ainda mais tarde. O progresso atual nos cuidados à infância consiste em levar em consideração não apenas a vida física como também a psíquica. Afirma-se hoje em dia: “a educação deve começar desde o nascimento”.

Em sua vasta obra, Montessori (MONTESSORI Jr., s/d) provoca o diálogo entre áreas que não costumam se colocar no mesmo círculo de discursos como a Ciência Biológica e a Religião ou como a Psicologia e a Teologia, etc. Esse recurso discursivo serve para validar suas afirmações criando uma ponte de sentidos comuns entre o público leitor de suas obras. Parte desse público é composto por educadores da Educação Infantil até bem pouco tempo, convive com discursos profundamente religiosos das obras que validam os já estabelecidos Jardins de Infância de Frederich Froebel.

As metáforas e os exemplos cunhados por parábolas ou histórias bíblicas do velho e do novo testamento são aspectos de sua vida cristã que Montessori coloca para dialogar com sua formação científica mostrando que em sua obra, ela busca a dimensão perdida de inteireza que a Ciência Moderna não consegue alcançar e por esse motivo, desconsidera a possível relevância de tais transcendências (MONTESSORI, 1912).

Na difusão de seu método, Montessori se torna uma pessoa muito viajada e que conhece de perto outras culturas, outros estilos de pensamento e de crenças. Essa interlocução com outras culturas, inclusive orientais não cristãs vai flexibilizando sua visão religiosa de mundo tanto que inclui elementos da yoga hindu

nas práticas de normalização das crianças, como exercícios respiratórios e de relaxamento, envolvendo aí uma abertura multicultural.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A importância de investigar a Pedagogia Montessori como a Pedagogia Participativa originária nos remete a necessidade de vigilância e empenho em fazer acontecer as condições de um currículo de qualidade em educação da infância em instituições de atendimento.

A persistência do percurso, dos discursos e das práticas montessorianas nos dias atuais, seja em suas obras constantemente reeditadas ou nas pesquisas longitudinais e comparativas que ganham cada vez mais fôlego, demonstram a expressão de que existe uma sensibilidade emergente em relação à melhoria da qualidade de vida da criança e da sua infância.

Seguramente, as distorções, resistências, preconceitos e por vezes apagamentos das raízes históricas das Pedagogias Participativas herdeiras do pensamento montessoriano nos levam a desconexão discursiva, histórica e política na luta pela emancipação do pensamento e da legítima autonomia do professor.

Atualmente, os cursos de formação de educadores em Educação Infantil têm se voltado para a temática da infância e da Educação Infantil, mas os apagamentos causados pelas distorções, preconceitos e censura prévia relativas a algumas teorias colocam em cheque questões que refletem o nosso esvaziamento teórico-prático. Precisamos refletir e defender as pesquisas e os estudos relativos as Pedagogias Participativas como importante acervo, cuja musculatura sedimentará a cultura de infância da criança brasileira agora e no futuro.

## REFERÊNCIAS

BABINI, V. P.; LAMA, L. **Uma Donna Nuova**: il feminismo Scientifico di maria Montessori. Italia: Franco Angeli Stori, 2010.

FABRI, M.; FORTUNA, S. Maria Montessori and Neuroscience: the traibblazing insights of excepcional mind. **SAGE Journals**: The Neuroscientist. Volume 26, 2020.

FERREIRA, I. L.; CALDAS, S. P. **Atividades na Escola Maternal**. São Paulo: Saraiva, 1983.

FERREIRA, I. L.; CALDAS, S. P. **Atividades na Pré-escola**. São Paulo: Saraiva, 1986.

ITARD, J. **De l'Éducation d'un Homme Sauvage ou Des Premiers développemens Physiques et Moraux du Jeune Sauvage de l'Aveyron**. Paris: Chez Goujon fils – Imprimeur – Libraire, 1801.

KRAMER, S. **Com a Pré-escola nas Mãos**. Uma Alternativa Curricular para a Educação Pré-escolar. São Paulo: Ática, 1989.

LILLARD, A.S. **Montessori: the Science behind the genius**. USA: Oxford University, 2008.

LILLARD, A.S. **Preschool Children's Development in Classic Montessori, Supplemented Montessori, and Conventional Programs**. USA: **Journal of School Psychology**, 2012, pp.379-401.

LILLARD, P. P. **Método Montessori: uma introdução para pais e professores**. Santana da Parnaíba, Manole, 2017.

LILLARD, P. P.; JESSEN, L. L. **Montessori from the Start: the child at home, from birth to age three**. N. Y.: Schoken Books, 2003.

MACHADO, I de L. **Educação Montessori: de um homem novo para um mundo novo**. São Paulo: Pioneira, 1986.

MARSHALL, C. **Montessori Education: a review of the evidence base**. In: **Nature Partner Journals – Science of Learning**. Londres, 2010. pp.2-11.

MONTESSORI, M. **The Montessori Method Scientific Pedagogy as Applied to Child Education in the "Children's House" with Additions and Revisions**. EUA, N. Y.: Frederick A. Stoke Company, 1912

MONTESSORI, M. **Dr Montessori's Own Handbook**. EUA, N. Y.: Frederick A. Stoke Company, 1914.

MONTESSORI, M. **A Mente Absorvente**. New York: Sell, (edição 1967), 1949.

MONTESSORI, M. **Pedagogia Científica: A descoberta da criança**. Lisboa: Portugalia, 309p. Coleção Psicologia e Pedagogia, 1965.

MONTESSORI, M. **A Criança**. São Paulo: Círculo do Livro, 1990.

MONTESSORI JR. M. **Educação para o Desenvolvimento Humano**. São Paulo: Editora Orape, s/d.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. **Modelos Curriculares para a Educação da Infância**. Portugal: Porto Editora, 1998.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; KISHIMOTTO, T. M.; PINAZZA, M. A. **Pedagogia(s) da Infância**: dialogando com o passado, construindo o futuro. Porto Alegre: ArtMed, 2007.

ORLANDI, E. P. **Discurso e Leitura**. São Paulo: Cortez, 2000.

PÊCHEUX, M. **O Discurso**: estrutura ou acontecimento. São Paulo: Pontes, 1990.

PLASZEWSKI, H.; VANTI, E dos S. PNLD na Educação Infantil e o Processo de Apagamento das Pedagogias das e pelas Infâncias: uma análise preliminar. In: **Anais do VII Conedu**, 2022.

SEGUIN, E. **Traitement Moral, Higiene et Education des Idiots**. Paris: Comité d'Histoire de la Sécurité Sociale, 1997.

SERGI, G. **Educazione e Instruzione**: pensieri. Milão/ Roma/ Napoli: Enrico Trevisini, Tip Editore, 1892.



## AUTORES

**Abilio Pachêco de Souza**

Docente na Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará. Doutor em Teoria e História Literária, na área de Teoria e Crítica Literária, pela UNICAMP.

**Amanda Cristina de Freitas**

Possui Graduação em Letras com Inglês, pela Universidade Estadual de Feira de Santana - UEFS (2017) e em Pedagogia, pela Faculdade Regional de Filosofia, Ciências e Letras de Candeias - FAC (2020). É Especialista em Linguística e Ensino-Aprendizagem de Língua Portuguesa - UEFS (2020). Foi bolsista no Programa de Estágio Docente (PED), pela Pós-Graduação/Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), nas disciplinas HL423 A Aquisição da Linguagem e Ensino de Língua; HL423 C Aquisição da Linguagem e Ensino de Língua, sob supervisão do Prof. Dr. Pablo Picasso Feliciano de Faria, do IEL - Instituto de Estudos da Linguagem (2021.2). Atualmente, está concluindo o Mestrado em Linguística na Unicamp, com bolsa CAPES (2023), e é Doutoranda em Linguística na Unicamp.

**Elisa dos Santos Vanti**

Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e Mestrado em Educação pela Universidade Federal de Pelotas (UFPel), Especialização em Educação Pré-escolar pela Universidade Católica de Pelotas (UCPEL), Graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de Pelotas

**Elsa Midori Shimazaki**

Graduada em Letras Anglo-Portuguesas pela Universidade Estadual de Maringá e em Pedagogia pela Fundação Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Mandaguari; Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Campinas; Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo. Foi professora do Departamento de Teoria e Prática da Educação e é professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Oeste Paulista - UNOESTE e da Universidade Estadual de Maringá - UEM. Faz parte dos grupos de pesquisa: Estado, Políticas Educacionais e Democracia (EPED), Ensino e Inclusão de Pessoas com Deficiência e Aprendizagem e Desenvolvimento Escolar e Interação e Escrita e é líder do grupo de pesquisa Educação, Linguagem e Letramento. Atua nas áreas de Educação Especial; Educação Matemática, Leitura e Escrita, Alfabetização;

Formação de professores, Políticas educacionais. Realizou estágio de pós-doutorado no Programa e Pós-Graduação em Letras da Universidade Estadual de Maringá.

**Francisca Gabriela Bezerra**

Professora; Graduanda em História pela Universidade Federal de Campina Grande.

**Giovanna Fernandes Santos**

Estudante Egressa do IFTO - Paraíso do Tocantins.

**Graziani França Claudino de Anicezio**

Professora no IFTO (Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Tocantins), possui graduação em Letras - Habilitação L. Portuguesa e L. Espanhola pela Universidade Federal de Mato Grosso (2005), é mestre em Estudos de Linguagem pela Universidade Federal de Mato Grosso (2012), é especialista em Neuropsicopedagogia clínica pela Faculdade da Região Serrana - Farese (2021), especialista em Literatura Ibero-americana e Realidade Social pela Universidade Federal de Mato Grosso (2008) e especialista em Tecnologias em Educação pela PUC do Rio de Janeiro (2010) . Integra o Núcleo de Pesquisas NELPPE/CAPES/CNPq - Núcleo de Estudos em Linguagem e Políticas Públicas para a Educação do IFTO, campus Paraíso do Tocantins. Atualmente realiza projetos na área de ensino da Língua Portuguesa, Língua Espanhola, Literatura e Cultura, como também dedica-se à pesquisa na área de Políticas Públicas Educacionais, Neurociências e Autismo. Está cursando pós-graduação em Neurociência.

**Graziele de Oliveira Mary Torres**

Mestranda em filosofia. Possui formação em filosofia e pedagogia.

**Helenara Plaszewski**

Pós-doutoramento pela UNIPAMPA; Doutorado e Mestrado em Educação pela Universidade Federal de Pelotas (UFPEl); Especialização em Psicologia Escolar pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS); Graduação em Pedagogia com habilitações em Educação Infantil e Séries Iniciais pela Universidade

Católica de Pelotas (UCPEL) e Orientação Educacional e Magistério das Matérias do 2º Grau pela Faculdade Porto-Alegrense (FAPA)

**Jhulia Souto Barbosa**

Estudante Egressa do IFTO - Paraíso do Tocantins.

**Jungley de Oliveira Torres Neto**

Doutorando na área de filosofia da religião. Possui formação em filosofia e pedagogia.

**Luciana Abrantes Nobre**

Graduada em História pela Universidade Federal de Campina Grande; desenvolve pesquisas nas áreas de Ensino, História, Literatura e Filosofia da Arte.

**Luciana Karina Prampero Shimbata**

Mestranda em Educação na Universidade Oeste Paulista (Unoeste). Especialista em Alfabetização e Letramento, Docência do Ensino Superior, Educação Física Escolar, Gestão Escolar e Educação Infantil na Faculdade de Conchas (Facon). Licenciada em Pedagogia pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP). Atualmente é professora de Educação Infantil da Rede Municipal de Presidente Prudente/SP. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação Infantil e Alfabetização. É membro dos Grupos de Pesquisa Estado, Políticas Educacionais e Democracia (EPED) e Contexto Escolar e Processo de Ensino-aprendizagem: Ações e Interações (Contepea).

**Mariângela Vicente de Barros**

Farmacêutica, Administradora, Advogada. Servidora Pública Federal. Especialista em Gestão Pública Mestranda do Programa de Pós Graduação em Administração Universitária da Universidade Federal de Santa Catarina.

**Marta Eduarda da Silva Oliveira**

Graduada em Letras Português, mestranda no Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará.

**Meirielly Costa dos Santos**

Estudante Egressa do IFTO - Paraíso do Tocantins.

**Pablo Picasso Feliciano de Faria**

Mestre e Doutor em Linguística, pela Universidade Estadual de Campinas, com ênfase em Aquisição de Linguagem e Linguística Computacional. Investiga questões de aquisição da linguagem através de abordagens teóricas, experimentais e computacionais. Atualmente é candidato à certificação em Comunicação Não-Violenta pelo Centro para Comunicação Não-Violenta (EUA).

**Raquel Franco Ferronato**

Possui graduação em Direito pela Universidade Estadual de Londrina (2004), graduação em Pedagogia pela Universidade Norte do Paraná (2008) , Mestrado em Educação pela Universidade Estadual de Londrina (2008) e Doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Maringá (2021). Atuou como professora da Educação Básica no contexto da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental na Secretaria Municipal de Educação de Londrina. Exerceu a função de pedagoga na Rede Estadual de Ensino de Londrina. Atuou como docente nas Licenciaturas de Pedagogia e Matemática na Universidade Estadual do Norte do Paraná (Unespar - Apucarana). Atualmente atua como professora colaboradora na Universidade Estadual Norte do Paraná (2022).

**Roberta Schmith**

Formada em Pedagogia pela Universidade Federal da Fronteira Sul - campus Erechim/RS (2021). Especialização em Educação Infantil e Educação Especial e Inclusiva (2022). Mestranda em Educação na linha de políticas educacionais pela Universidade Federal da Fronteira Sul - campus Chapecó/SC. Bolsista CAPES.

**Rogério da Silva Nunes**

Possui Graduação em Administração Pública e Administração de Empresas pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (1986), Mestrado em Administração pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (1992) e Doutorado em Administração pela Universidade de São Paulo (1998). Atuou como docente, pesquisador e em cargos administrativos na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Centro

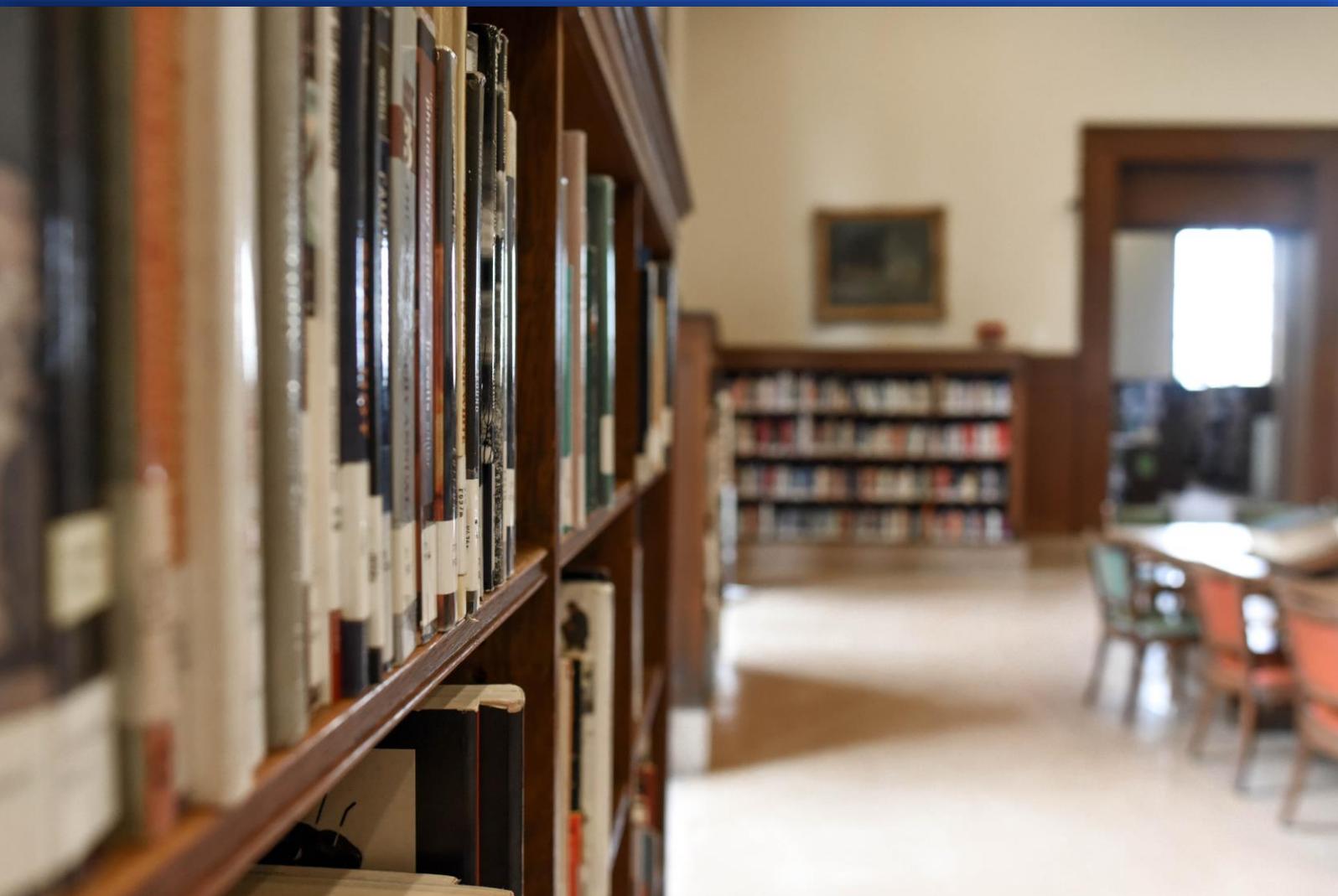
Universitário Álvares Penteado (FECAP), Faculdades Integradas de São Paulo (FISP), Centro Universitário das Faculdades Metropolitanas Unidas (UNIFMU) e Universidade Nove de Julho (UNINOVE). É ex-presidente da Comissão Própria de Avaliação (CPA) da Universidade Federal de Santa Maria (1998 a 2000) e foi Avaliador Institucional do INEP-MEC (2002-2006). De 2013 a 2016, coordenou a área de Empreendedorismo e Governança Corporativa (EGC) e a área de Empreendedorismo, Inovação e Startups (2017-2018) no Encontro da Associação Nacional dos Cursos de Graduação em Administração (ENANGRAD). Foi Subchefe do Departamento de Ciências da Administração (CAD-UFSC) em 2010, Coordenador do Curso de Graduação em Administração, modalidades presencial e a distância (2010-2016), Secretário Adjunto de Educação a Distância, Coordenador UAB-UFSC (2016-2017) e Coordenador da Linha de Pesquisa Sistemas de Avaliação e a Gestão Acadêmica do Programa de Mestrado Profissional em Administração Universitária (2016-2018)). Foi docente nos Programas de Pós-Graduação em Engenharia de Produção da UFSM, Mestrado Profissional em Administração da UNINOVE e Mestrado em Administração da FECAP atuando principalmente em temas relativos a Estratégia, Administração da Produção, Administração de Materiais, Logística, Qualidade e Avaliação da Educação Superior. Atualmente, é Professor Titular da Universidade Federal de Santa Catarina, vinculado ao Departamento de Ciência da Informação e ao Mestrado Profissional em Administração Universitária (PPGAU-UFSC).

### **Sandra Aparecida Tavares Barbosa do Nascimento**

Mestranda em Educação pela Universidade do Oeste Paulista (2021). Possui graduação em PEDAGOGIA (1996) e GEOGRAFIA (2008) pela Universidade Estadual Paulista - Júlio de Mesquita Filho. Coordenadora pedagógica da Rede Municipal de Ensino de Presidente Prudente. Especialista em Gestão Ambiental (UNESP) e Avaliação do processo de ensino e aprendizagem (UNOESTE). Tem experiência na área da educação, com ênfase em educação infantil, alfabetização e educação ambiental. É membro do Grupo de Pesquisa Estado, Políticas Educacionais e Democracia (EPED).

**Tainá Both**

Licenciada em Matemática pela Universidade Federal da Fronteira Sul - campus Chapecó/SC. Especialização em Docência no Ensino Superior. Mestranda em Educação na linha de formação de professores pela Universidade Federal da Fronteira Sul - campus Chapecó/SC. Bolsista UNIEDU.



  
Editora  
**UNIESMERO**

ISBN 978-655492006-3



9 786554 920063