

# Educação

## *Sem Barreiras*

### *Tecnologias e Inclusão*

v.1  
2023

Jader Silveira (Org.)



# Educação *Sem Barreiras* **Tecnologias e Inclusão**

v.1  
2023

Jader Silveira (Org.)



**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 Sem Barreiras: Tecnologias e Inclusão - Volume 1 /  
Jader Luís da Silveira (organizador). – Formiga (MG): Editora  
Uniesmero, 2023. 183 p. : il.  
Formato: PDF  
Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader  
Modo de acesso: World Wide Web  
Inclui bibliografia  
ISBN 978-65-5492-033-9  
DOI: 10.5281/zenodo.10050512

1. Educação. 2. Tecnologias. 3. Docência. 4. Inclusão. 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/2023/10/educacao-sem-barreiras-tecnologias-e.html>



## AUTORES

ADRIANA MEZZAROBA  
ANALIANE DO NASCIMENTO DE OLIVEIRA  
ANDRÉIA MARTA FREIRE  
BETHÂNIA VERNASCHI DE OLIVEIRA  
BRUNA COSTA DE MOURA GOMES  
BRUNA TARCILIA FERRAZ  
BRUNO BELÉM FERREIRA  
CÉSAR MUSTAFA TANAJURA  
CLAUDILENE FERREIRA DE ALMEIDA  
CRISLEN CAMPELO AQUINO  
DANIEL MATIAS SANTOS  
DENISE MARIA BOTELHO  
DRIÉLE LUIZE SOUZA DA SILVA  
EDVALDO COELHO SANTANA  
ELAINE TÓTOLI DE OLIVEIRA  
ELIANE ELIAS DO NASCIMENTO FREITAS  
ERIKA OLIVEIRA FERREIRA  
EUGERBIA PAULA DA ROCHA  
EURILENE DE OLIVEIRA QUARESMA  
FRANCISCO LUCAS FERREIRA BARBOSA  
GABRIELA ALMEIDA PINHEIRO  
HENRIQUE GREFF  
HUDSON DE LIMA PAES  
IONE HILGERT  
IZA LOPES GUIMARÃES  
IZAIAS GONÇALVES LIMA  
JACKES DA ROCHA  
JAIR GARCIA DOS SANTOS  
JANE FLAVIA ESSER  
JOSIANE WEBER SEHNEM FERREIRA  
JÚNIOR DE SOUZA COSTA  
KEZIA MARIA MODESTO  
LEANDRO EDSON DE OLIVEIRA  
LUCILIA VERNASCHI DE OLIVEIRA  
LUCRÉCIO ARAÚJO DE SÁ JÚNIOR  
MANOEL DIONIZIO NETO  
MARCILENE DE SOUZA SILVA  
MARIA APARECIDA PEREIRA DOS SANTOS RIBEIRO

**MARIA DE LOURDES DIONIZIO SANTOS  
MARIA EDUARDA PEREIRA DE OLIVEIRA  
MARIA LAYANA ANDRADE PARNAÍBA  
MARIANA DE BRITO LIMA  
PAULO CESAR FACHIN  
RAQUEL PEREIRA QUADRADO  
REYSICA FARIAS FERREIRA  
RONALDO FERREIRA DE OLIVEIRA  
ROSILENE CASTRO DE OLIVEIRA  
SEBASTIANA NUNES DA COSTA  
TEREZA REZENDE  
VALDETE DE SOUZA SILVA  
VERA LUCIA CARRER FARIAS DOS SANTOS  
WELLINGTON FARIAS DE OLIVEIRA  
ZILDA BATISTOTI**

## APRESENTAÇÃO

A Educação é, sem sombra de dúvida, uma das forças mais poderosas e transformadoras da sociedade. Ela é a chave que abre portas para o conhecimento, a compreensão e o desenvolvimento humano. No entanto, ao longo da história, temos testemunhado inúmeras barreiras que limitam o acesso à Educação e a participação plena na vida acadêmica. Essas barreiras podem ser de natureza física, social, econômica ou, frequentemente, uma combinação complexa de todas elas.

A obra "Educação Sem Barreiras: Tecnologias e Inclusão", mergulhamos em um mundo de possibilidades e promessas. A tecnologia deve desempenhar um papel fundamental na superação de obstáculos e na promoção da inclusão na Educação. Abordaremos a forma como as inovações tecnológicas têm revolucionado a maneira como ensinamos e aprendemos, tornando a Educação mais acessível e eficaz para todos, independentemente de suas origens, habilidades ou desafios.

Com perspectivas e experiências sobre como a tecnologia está sendo usada para eliminar barreiras educacionais, são abordados uma variedade de tópicos, desde a acessibilidade digital até o ensino a distância, passando pela inteligência artificial, realidade virtual e outras tecnologias inovadoras. Cada capítulo oferece insights valiosos e soluções práticas para enfrentar os desafios da inclusão na Educação do século XXI.

A inclusão não é apenas uma questão de justiça e igualdade, mas também uma questão de eficácia educacional. Quando removemos as barreiras que limitam o acesso à Educação, todos se beneficiam. A diversidade de experiências, perspectivas e habilidades enriquece o ambiente educacional e prepara os estudantes para um mundo diversificado e em constante evolução.

Esperamos que este livro seja uma fonte de inspiração e informação para todos os interessados na Educação e no potencial transformador da tecnologia. A Educação sem barreiras é uma meta alcançável, e este livro nos mostra o caminho para chegar lá.

## SUMÁRIO

<b>Capítulo 1</b> <b>VIOLÊNCIA DE GÊNERO NO CONTEXTO ESCOLAR: O QUE DIZEM AS PROFESSORAS?</b> <i>Eugèrbia Paula da Rocha; Drièle Luize Souza da Silva; Raquel Pereira Quadrado</i>	<b>10</b>
<b>Capítulo 2</b> <b>OS DESDOBRAMENTOS DA MÚSICA NO ENSINO DE TRIGONOMETRIA</b> <i>Daniel Matias Santos; Wellington Farias de Oliveira; Reysica Farias Ferreira; Eurilene de Oliveira Quaresma; Izaias Gonçalves Lima; Rosilene Castro de Oliveira; Hudson de Lima Paes; Bruno Belém Ferreira; Crislen Campelo Aquino; Erika Oliveira Ferreira</i>	<b>19</b>
<b>Capítulo 3</b> <b>LEITURA E DESENVOLVIMENTO HUMANO: PROJETO DESTINADO A PESSOAS QUE CUMPREM PENA COMO MEDIDA ALTERNATIVA À PRISÃO</b> <i>Bethânia Vernaschi de Oliveira</i>	<b>39</b>
<b>Capítulo 4</b> <b>GÊNERO E SEXUALIDADE: POLÍTICA, FORMAÇÃO E ESCOLA</b> <i>Sebastiana Nunes da Costa; Bruna Tarcília Ferraz; Denise Maria Botelho</i>	<b>50</b>
<b>Capítulo 5</b> <b>SEXUALIDADE INFANTIL: ENTENDENDO O CONCEITO SEXUAL SEGUNDO SIGMUND FREUD</b> <i>Júnior de Souza Costa</i>	<b>59</b>
<b>Capítulo 6</b> <b>PERCEPÇÕES DAS PROFESSORAS DE UMA ESCOLA MUNICIPAL DE SALVADOR- BA SOBRE O USO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NA PRÁTICA PEDAGÓGICA</b> <i>Edvaldo Coelho Santana</i>	<b>69</b>
<b>Capítulo 7</b> <b>EDUCAÇÃO CENTÍFICA NA EJA: EXPERIMENTANDO A PESQUISA A PARTIR DA COMIDA PATRIMONIAL DA BAHIA</b> <i>César Mustafa Tanajura</i>	<b>78</b>
<b>Capítulo 8</b> <b>AS CONTRIBUIÇÕES DO PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA (PIBID) NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES</b> <i>Jane Flavia Esser; Paulo Cesar Fachin</i>	<b>88</b>
<b>Capítulo 9</b> <b>A RESSIGNIFICAÇÃO DA PSICOMOTRICIDADE NO DESENVOLVIMENTO DE APRENDIZAGEM NO EDUCANDO COM DEFICIÊNCIAS FÍSICAS</b> <i>Valdete de Souza Silva; Andréia Marta Freire; Eliane Elias do Nascimento Freitas; Maria Aparecida Pereira dos Santos Ribeiro; Ronaldo Ferreira de Oliveira; Tereza Rezende</i>	<b>97</b>

<b>Capítulo 10</b> <b>EDUCAÇÃO AMBIENTAL: UM OLHAR SOBRE AS AÇÕES DOS GESTORES</b> <b>MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL</b> <i>Henrique Greff; Adriana Mezzaroba; Ione Hilgert</i>	<b>109</b>
--	------------

<b>Capítulo 11</b> <b>LITERATURA POPULAR: LEITURAS E INFERÊNCIAS SOBRE SABERES,</b> <b>VIVÊNCIAS E MEMÓRIA COLETIVA NO SERTÃO NORDESTINO</b> <i>Maria de Lourdes Dionizio Santos; Manoel Dionizio Neto; Lucrécio Araújo</i> <i>de Sá Júnior; Francisco Lucas Ferreira Barbosa; Gabriela Almeida Pinheiro;</i> <i>Maria Layana Andrade Parnaíba</i>	<b>120</b>
---	------------

<b>Capítulo 12</b> <b>ANÁLISE DE ARTIGOS QUE DISCUTEM A TEMÁTICA DIFICULDADES DE</b> <b>APRENDIZAGEM PRESENTES NA REVISTA EDUCAÇÃO ESPECIAL (UFSM)</b> <i>Lucília Vernaschi de Oliveira; Elaine Tótolli de Oliveira; Jair Garcia dos</i> <i>Santos</i>	<b>129</b>
--	------------

<b>Capítulo 13</b> <b>EDUCAÇÃO AMBIENTAL E SUSTENTABILIDADE: FORMAÇÃO DE</b> <b>VALORES SOCIOAMBIENTAIS NO EXERCÍCIO DA CIDADANIA</b> <i>Valdete de Souza Silva; Claudilene Ferreira de Almeida; Iza Lopes</i> <i>Guimarães; Jackes da Rocha; Josiane Weber Sehnem Ferreira; Kezia Maria</i> <i>Modesto; Leandro Edson de Oliveira; Marcilene de Souza Silva; Vera Lucia</i> <i>Carrer Farias dos Santos; Zilda Batistoti</i>	<b>150</b>
---	------------

<b>Capítulo 14</b> <b>RELATO DE EXPERIÊNCIA SOBRE SABERES, VIVÊNCIAS E MEMÓRIA</b> <b>COLETIVA NO NORDESTE BRASILEIRO</b> <i>Maria de Lourdes Dionizio Santos; Lucrécio Araújo de Sá Júnior; Analiane</i> <i>do Nascimento de Oliveira; Bruna Costa de Moura Gomes; Maria Eduarda</i> <i>Pereira de Oliveira; Mariana de Brito Lima</i>	<b>159</b>
--	------------

<b>AUTORES</b>	<b>174</b>
----------------	------------

**Capítulo 1**  
**VIOÊNCIA DE GÊNERO NO CONTEXTO ESCOLAR:**  
**O QUE DIZEM AS PROFESSORAS?**

*Eugèria Paula da Rocha*  
*Driéle Luize Souza da Silva*  
*Raquel Pereira Quadrado*

# **VIOLÊNCIA DE GÊNERO NO CONTEXTO ESCOLAR: O QUE DIZEM AS PROFESSORAS?**

## ***Eugèrbia Paula da Rocha***

*Mestranda em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande (FURG); Bióloga e licenciada em Ciências Naturais e Matemática pela Universidade Federal do Cariri (UFCA). Professora da rede municipal da cidade de Brejo Santo/CE. Email: [eugerbipaula@gmail.com](mailto:eugerbipaula@gmail.com).*

## ***Drile Luize Souza da Silva***

*Doutoranda em Educação em Ciências pela Universidade Federal do Rio Grande (FURG); Pedagoga pela Universidade Luterana do Brasil (ULBRA) e Psicóloga pela Faculdade Anhanguera do Rio Grande; Professora da rede municipal da cidade do Rio Grande. Email: [drile\\_rig@hotmail.com](mailto:drile_rig@hotmail.com)*

## ***Raquel Pereira Quadrado***

*Doutora em Educação em Ciências; Professora Associada do Instituto de Educação (FURG); Pesquisadora do Grupo de Pesquisa em Educação em Ciências (PemCie). Email: [raquelquadrado@hotmail.com](mailto:raquelquadrado@hotmail.com)*

## **RESUMO**

O artigo trata-se do recorte de uma pesquisa em andamento, que tem como objetivo de analisar narrativas docentes sobre gênero, violência de gênero, raça e etnia. Situada nos campos dos Estudos Culturais, feministas e pós-estruturalistas os caminhos metodológicos envolveram entrevistas semiestruturadas com docentes da rede pública de ensino do município de Brejo Santo, CE, localizado no Cariri cearense, e como procedimentos analíticos foi utilizada a análise cultural. Por se tratar de uma pesquisa em andamento, as considerações são transitórias, contudo, as vivências/narrativas dos/as docentes sinalizaram que a violência de gênero e a presença do racismo se faz presente no contexto socioeducacional. Dessa forma, enfatiza-se a importância de problematizar os racismos e as violências de gênero para desconstruir os machismos, preconceitos e discriminação nas instâncias sociais, políticas e educacionais para que juntos/as

possamos contribuir para a construção de uma sociedade justa e igualitária.

**Palavras-chave:** Interseccionalidade. Feminismos. Mulheres. Racismo.

#### **ABSTRACT**

The article is an excerpt from ongoing master's research, with the aim of analyzing teaching narratives about gender, gender-based violence, race and ethnicity. Located in the fields of Cultural Studies, feminist and post-structuralist, the methodological paths involved semi-structured interviews with teachers from the public education network in the municipality of Brejo Santo, CE, located in Cariri Ceará, and cultural analysis was used as analytical procedures. As this is ongoing research, the considerations are transitory, however, the teachers' experiences/narratives signaled that gender-based violence and the presence of racism are present in the socio-educational context. Therefore, it becomes urgent and necessary to problematize racism and gender-based violence to deconstruct sexism, prejudice and discrimination in social, political and educational instances so that together we can build a fairer and less unequal world.

**Keywords:** Intersectionality. Feminisms. Women. Racism.

## **INTRODUÇÃO**

O presente estudo constitui um recorte de uma pesquisa mais abrangente, sobre violência de gênero no contexto escolar, tem como objetivo analisar narrativas docentes sobre gênero, violência de gênero, raça e etnia no contexto socioeducacional.

As violências de gênero englobam múltiplas categorias de homens e mulheres, abrangendo mulheres cis e trans, bem como, homens que não se encaixam nos padrões de masculinidades estabelecidos por um sistema patriarcal. Vale destacar que as violências de gênero se caracterizam em decorrência de ações de dominação dos homens sobre as mulheres, ou sobre os homens que rompem com padrões de masculinidade hegemônica e induzem relações violentas entre os gêneros, uma vez que reforçam hierarquias de poder e perpassam as relações sociais, afetivas-conjugais, além, de vínculos afetivos entre vítimas e agressor (OLIVEIRA, 2010).

Assumir o conceito de gênero, nessa perspectiva, supõe problematizar uma série de disposições e operações analítico-políticas: admitir que diferenças e

desigualdades entre mulheres e homens são sociais, culturais e discursivamente construídas e não biologicamente pré-estabelecidas; tirar o foco da oposição binária dominado/dominante para os modos de produção e legitimação de desigualdades de gênero por meio de discursos e de relações de poder. Nesse contexto, gênero representa uma construção sociocultural em nossa constituição como homens e mulheres, englobando processos educativos que operam por meio de/ou se apoiam em distintas instituições, não necessariamente convergentes, harmoniosas e estáveis (MEYER, 2004; NICHOLSON, 2000; SCOTT, 1995).

Para corroborar para o entendimento do nosso estudo, cabe aqui trazer os dados do Fórum Brasileiro de Segurança Pública<sup>1</sup>, onde o Brasil apresenta altos índices de violências de gênero, somente no ano de 2022 ocorreram 1.437 feminicídios no país, tendo em média uma mulher morta a cada sete horas pela condição de seu gênero. Conforme a mesma fonte de pesquisa, o Ceará registra a segunda maior taxa de feminicídios do Brasil. Outro fator importante é que entre todas as mulheres assassinadas no País, 61,1% dessas mulheres são negras, evidenciando a desigualdade racial.

No que diz respeito à raça, este termo, vem sendo vinculado pelo senso comum à ideia de categorização de pessoas de acordo com suas características físicas, com seu fenótipo. Segundo Hall (2003, p. 69) “Raça é uma construção política e social. É uma categoria discursiva em torno da qual se organiza um sistema de poder socioeconômico de exploração e exclusão, ou seja, racismo”. Já o termo etnia de acordo com Hall (1997, p. 67), pode ser entendido como “características culturais - língua, religião, costumes, tradições, sentimento de lugar, que são partilhados por um povo”. Nesse contexto, justifica-se a necessidade de discutir, cada vez mais, sobre gênero, raça e etnia nos espaços socioeducacionais, visando problematizar e desconstruir preconceitos, violências e essencialismos produzidos culturalmente, marcando as vivências de mulheres nos ambientes escolar e social.

---

<sup>1</sup> Disponível em: <https://forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2023/08/anuario-2023-texto-07-o-crescimento-de-todas-as-formas-de-violencia-contra-a-mulher-em-2022.pdf>. Acesso em 18/08/2023.

## **CAMINHOS METODOLÓGICOS**

Situado nos campos dos Estudos Culturais, feministas e pós-estruturalistas, este estudo trata-se do recorte de uma pesquisa qualitativa em andamento. Os procedimentos investigativos envolveram a realização de dez entrevistas semiestruturadas, com professores/as da educação básica da rede pública de ensino, em duas escolas do município de Brejo Santo, CE, localizada no Cariri cearense, envolvendo narrativas docentes acerca das violências de gênero no contexto escolar.

De acordo Larrosa (2002), as narrativas compõem uma modalidade discursiva que constitui os sujeitos, a partir das experiências e práticas sociais que (re) produzem significados e subjetividades, uma vez que, o que é narrado nas histórias possibilita vislumbrar modos de construção de si mesmo. As entrevistas semiestruturadas foram realizadas de duas formas: on-line, por meio de uma plataforma digital, utilizando o Google Meet; e de modo presencial nas escolas.

A realização das entrevistas nas modalidades on-line e presencial se justifica por sua realização coincidir com o período dos jogos da Copa do Mundo de futebol masculino, em 2022, em que ocorreu liberação de horário de trabalho durante os jogos da seleção brasileira. Ademais, salientamos que foram usados nomes fictícios para todos/as os/as participantes e cada um/a assinou o Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE) concordando com a participação voluntária e atendendo a cuidados de conduta ética na pesquisa.

Como procedimento analítico está sendo utilizada a análise cultural, que constitui uma ferramenta potente para problematizar as desigualdades e as relações de poder. Segundo Wortmann (2007, p.74), “as análises culturais dão visibilidades a aspectos e relações não referidas em análises tradicionais”. Desse modo, caberia ao/a pesquisador/a atentar ao modo com que os discursos são construídos, incorporando visões do social e cultural e como os indivíduos são posicionados nas relações de poder-saber.

## **RESULTADOS**

Tendo em vista que a pesquisa ainda se encontra em desenvolvimento, nesse momento, apresentamos brevemente o recorte de algumas narrativas dos/as

docentes e as análises iniciais. Nessa lógica, destacamos a seguir algumas falas dos/as professores/as para problematizar as violências de gênero presentes no contexto socioeducacional.

Quando questionados/as sobre alguma situação ou vivência envolvendo a temática de violência de gênero na escola, ou se já haviam presenciado alguma cena de assédio nos espaços socioeducacionais, o participante Jonas destaca: *“Eu já presenciei sim em sala de aula, alunos homens assediando meninas, ela deu liberdade e ele pegou corda [...] Já vi meninos agredir meninas, mas sempre existe alguma coisa antes né”*. Essas enunciações dão indícios da presença da violência de gênero nos espaços educacionais, bem como a naturalização do assédio e da cultura do estupro, uma vez que, ao relatar as cenas ocorridas o participante busca justificar tal prática, culpabilizando a vítima ao afirmar que *ela deu liberdade*.

A questão do assédio e da “cultura do estupro” é gritante na sociedade adentrando nos espaços educacionais, uma vez que o machismo e a dominação masculina objetificam os corpos das mulheres tomando-as como posse, bem como, costumam culpabiliza-las pelas violências sofridas como forma de justifica tal prática. Nesse contexto, o “assédio compreende uma forma de violência que se caracteriza pela manifestação duradoura e repetitiva de atitudes e situações constrangedoras e humilhantes” (SOMER, 2018, p. 35). Já a cultura do estupro envolve a naturalização das relações sexuais sem consentimento, considerar que a vítima pode ser culpada pela roupa que usou, quantidade de bebida que ingeriu, lugares que frequentou...” Dessa forma, torna-se urgente e necessário desnaturalizar essa cultura para que a sociedade em geral pare de culpar as mulheres por comportamentos machistas dos homens (DÁVILA, 2019).

A presença do racismo também se sobressaiu nas narrativas dos/as participantes, chamando a atenção, de modo especial, nas enunciações das participantes Eva e Helena, respectivamente, ao relatarem: *“[...] Recentemente, uma aluna chegou e disse “tia, fulaninha está comparando o menino com um macaco”; “Tinha uma professora que o esposo dela é bem moreno, aí uma menina viu e disse “tia, esse aí é teu esposo, dessa cor?”. Era como se o racismo já estivesse enraizado nela [...].* Tais enunciações dão indícios da presença do racismo nesse espaço.

Vale enfatizar que chamar uma pessoa de “macaco” remete a questões de superioridade da classe dominante que marginaliza, por meio de insultos, um

determinado grupo de pessoas em detrimento da sua cor, evidenciando a desigualdade racial e conseqüentemente contribuindo para reforçar o racismo estrutural. Nesse viés, o racismo pode ser entendido como um fenômeno histórico social que constitui um sistema de opressão operando por meio de representações hegemônicas da raça branca em detrimento da raça negra (RIBEIRO, 2019).

Sobre a discriminação racial, a participante Helena destaca: *“Eu conheço uma pessoa que não gosta de pessoas negras, sempre tem que dizer alguma coisa com os lábios, com os cabelos, com a cor da pele, é como se a pessoa fosse inferior”*. Nesse mesmo contexto, a participante Eva complementa: *“[...] Teve uma palestrante negra lá na escola que relatou vários tipos de violências que ela sofria por conta da cor, falou que desenhavam ela na lousa, chamava de preta, muçum e ela sofria muita violência verbal no ensino médio por ela ser, além de negra, também pobre”*. Tais enunciações demonstram que na vida escolar as pessoas negras são levadas a refletir sobre sua condição racial, visto que, suas vivências são marcadas por discriminação, além da violência racial, que também se faz presente no contexto sócio-educacional. Dessa forma, podemos considerar que nestes espaços, há um racismo estrutural que, segundo Almeida (2018, p.37), “[...] está presente na vida cotidiana, as instituições que não tratem de maneira ativa e como um problema, a desigualdade racial facilmente reproduzirão as práticas racista tidas como “normais” em toda a sociedade.”

Nesse sentido, a autora Djamila Ribeiro (2019), no seu livro “Manual antirracista” relata que o início da sua vida escolar foi um divisor de águas. Segundo ela, ao adentrar no espaço da escola, ainda na infância, entendeu que ser negra era um problema social, devido às suas vivências escolares serem marcadas por insultos e xingamentos como; “Neguinha do cabelo duro”, “neguinha feia” ao se referir a sua cor negra. A autora ainda ressalta que pessoas negras não podem ignorar as violências cotidianas, enquanto as brancas, enxergam o mundo a partir de um lugar social privilegiado (RIBEIRO, 2019). Dessa forma torna-se importante criarmos estratégias para combater violências, racismos e outras formas de opressões no contexto socioeducacional.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por se tratar de uma pesquisa em andamento, as considerações são transitórias, contudo, a vivências/narrativas dos/as docentes sinalizaram que a violência de gênero, a naturalização do assédio e da cultura do estupro marcam as cenas vivenciadas nos espaços escolares. A presença do racismo também foi outro aspecto destacado nas narrativas do/as participantes, evidenciando que a discriminação e a violência racial também se fazem presentes no contexto socioeducacional. Dessa forma, torna-se urgente e necessário problematizar os racismos e as violências de gênero para desconstruir os machismos, discriminação e demais preconceitos nas distintas instâncias sociais, políticas e educacionais. Bem como, desenvolver políticas públicas e incorporar as temáticas de gênero, feminismos, igualdade étnico-racial nos currículos escolares, para que juntos possamos contribuir para a construção de uma sociedade igualitária e com justiça social.

## REFERÊNCIAS

- ABRAMOVAY, Miriam; CASTRO, Garcia Mary; SILVA, Lorena Bernadete. **Juventudes e sexualidade**. Brasília: UNESCO Brasil, 2004. p. 29-38.
- ALMEIDA, Silvio Luiz de. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte (MG): Letramento, 2018.
- DÁVILA, Manuela. **Por que lutamos?** :um livro sobre amor e liberdade. Manuela Dávila - São Paulo: Planeta do Brasil, 2019.
- FOUCAULT, Michel. **A Arqueologia do saber**. 8. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2015a.
- FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade 1: a vontade do saber**. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2015b.
- HALL, Stuart. Da **Díspora: identidade e mediações culturais**. Belo Horizonte: Ed.UFMG, 2003.
- HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 1997.

- LARROSA, Jorge. "Tecnologias do eu e educação". In: SILVA, Tomaz (Org.). **O sujeito da educação: estudos foucaultianos**. 5 ed. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 35-86.
- LOURO, Guacira Lopes. Corpo, escola e identidade. **Educação & Realidade**, v. 25, n. 2, 2000.
- MEYER, Dagmar E. Teorias e políticas de gênero: fragmentos de histórias e desafios atuais. **Revista Brasileira de Enfermagem**, Brasília, v. 57, n. 1, p. 13 -18, jan./fev. 2004.
- NICHOLSON, Linda. Interpretando o gênero. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 8, n. 2, 2000.
- OLIVEIRA, Glauca Fontes de. Violência de gênero e a Lei Maria da Penha. **Conteúdo Jurídico, Brasília-DF**. Disponível em: <http://www.conteudojuridico.com.br>, 2010.
- PARAÍSO, Marlucy Alves. A ciranda do currículo com gênero, poder e resistência. **Currículo sem Fronteiras**, Pelotas, v. 16, n. 3, p. 388-415, set./dez. 2016b.
- RIBEIRO, Djamila. **Pequeno manual antirracista**. Companhia das letras, 2019.
- SCOTT, Joan. Gênero uma categoria útil de análise. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, jul.-dez., 1995, p. 71-100.
- SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3.ed. 2015.
- SOMMER, Beatriz Miranda et al. **Desigualdade de gênero no mercado de trabalho**: Percepções de estudantes de Administração durante a experiência de estágio Trabalho. Trabalho de conclusão de Curso (graduação) Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2018.
- SOUZA, Elaine de Jesus. **Educação sexual "além do biológico"**: problematização dos discursos acerca de sexualidade e gênero no currículo de licenciatura em biologia. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018.
- VEIGA-NETO, Alfredo. **Currículo e História**: uma conexão radical. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). O currículo nos limiares do contemporâneo. 4. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. p. 93-104.
- WORTMANN, Maria Lúcia. Análises Culturais. In: COSTA, Marisa Vorraber (org). **Caminhos Investigativos II**: Outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação. 2º ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007. p.71-90.

**Capítulo 2**  
**OS DESDOBRAMENTOS DA MÚSICA NO ENSINO**  
**DE TRIGONOMETRIA**

**Daniel Matias Santos**  
**Wellington Farias de Oliveira**  
**Reysica Farias Ferreira**  
**Eurilene de Oliveira Quaresma**  
**Izaias Gonçalves Lima**  
**Rosilene Castro de Oliveira**  
**Hudson de Lima Paes**  
**Bruno Belém Ferreira**  
**Crislen Campelo Aquino**  
**Erika Oliveira Ferreira**

## OS DESDOBRAMENTOS DA MÚSICA NO ENSINO DE TRIGONOMETRIA

### **Daniel Matias Santos**

*Graduando do curso de Licenciatura em Matemática pela Universidade Estadual do Pará (UEPA). E-mail: [estudohibrido@gmail.com](mailto:estudohibrido@gmail.com)*

### **Wellington Farias de Oliveira**

*Graduando do curso de Licenciatura em Matemática pela Universidade Estadual do Pará (UEPA). E-mail: [wellingoliveira222@gmail.com](mailto:wellingoliveira222@gmail.com)*

### **Reysica Farias Ferreira**

*Graduanda do curso de Licenciatura em Matemática pela Universidade Estadual do Pará (UEPA). E-mail: [reysica.14@gmail.com](mailto:reysica.14@gmail.com)*

### **Eurilene de Oliveira Quaresma**

*Graduanda do curso de Licenciatura em Matemática pela Universidade Estadual do Pará (UEPA). E-mail: [eurilenecorreia27@gmail.com](mailto:eurilenecorreia27@gmail.com)*

### **Izaías Gonçalves Lima**

*Aluno de Pós-Graduação em Física da Universidade Federal do Pará (UFPA). E-mail: [goncalvesled52@gmail.com](mailto:goncalvesled52@gmail.com)*

### **Rosilene Castro de Oliveira**

*Graduada em Pedagogia pela Universidade do Estado do Pará e graduanda do 4º ano de Matemática pela Universidade do Estado do Pará. E-mail: [castrorosilene355@gmail.com](mailto:castrorosilene355@gmail.com)*

### **Hudson de Lima Paes**

*Graduando do curso de Licenciatura em Matemática pela Universidade Estadual do Pará (UEPA). E-mail: [HUDSONLIMAPAES@gmail.com](mailto:HUDSONLIMAPAES@gmail.com)*

**Bruno Belém Ferreira**

*Graduando do curso de Licenciatura em Matemática pela Universidade Estadual do Pará (UEPA). E-mail: [brunobferreira280@gmail.com](mailto:brunobferreira280@gmail.com)*

**Crislen Campelo Aquino**

*Graduanda do curso de Licenciatura em Matemática pela Universidade Estadual do Pará (UEPA). E-mail: [crislencampelojp9@gmail.com](mailto:crislencampelojp9@gmail.com)*

**Erika Oliveira Ferreira**

*Graduanda do curso de Licenciatura em Matemática pela Universidade Estadual do Pará (UEPA). E-mail: [erikaoliveira.232001@gmail.com](mailto:erikaoliveira.232001@gmail.com)*

**RESUMO**

A relação entre Música e Matemática é um tema que já vem sendo discutido desde Pitágoras, com o seu experimento denominado Monocórdio. O estudo acerca da Música aplicada à Educação Matemática é um tema que tem sido muito pesquisado nos últimos anos, sendo provado a grande importância dessa arte como recurso nas aulas de Matemática. No que se refere à Trigonometria, ainda existem poucos trabalhos que a correlacionam a Música, e menos ainda com ensino desse assunto. Diante disso, este artigo tem como propósito analisar o uso da musicalidade no aprimoramento das aulas de Trigonometria. Tal pesquisa caracteriza-se como bibliográfica e qualitativa, de modo que dados obtidos para sua realização foram extraídos de plataformas digitais, levando em consideração a relação com o tema a gratuidade dos produtos, a relação do título com a temática deste trabalho, a escrita em Língua portuguesa e a metodologia aplicada na pesquisa de campo com a participação de alunos. Os resultados deste estudo demonstram a eficácia da Música no ensino de Trigonometria, destacando os métodos aplicados e os resultados encontrados pelas pesquisas selecionadas para a revisão de literatura. Além disso, ficou ainda evidente que existem muitas lacunas em tal temática, dessa forma, sendo necessárias pesquisas mais aprofundadas que tenham novos objetivos e métodos diferenciados.

**Palavras-chaves:** Música. Trigonometria. Educação Matemática.

**ABSTRACT**

The relationship between Music and Mathematics is a topic that has been discussed since Pythagoras, with his experiment called Monochord. The study of Music applied to Mathematics Education is a topic that has been extensively researched in recent years, proving the great importance of this art as a resource in Mathematics classes. Regarding Trigonometry, there are still few works that correlate it with Music, and even fewer with teaching this subject. Therefore, this article aims to analyze the use of musicality in improving Trigonometry classes. This research is characterized as bibliographic and qualitative, so that data obtained for its execution were extracted from digital platforms, taking into account the relationship with the theme, the

freeness of products, the relationship of the title with the theme of this work, the writing in Portuguese language and the methodology applied in field research with the participation of students. The results of this study demonstrate the effectiveness of Music in teaching Trigonometry, highlighting the methods applied and the results found by the research selected for the literature review. Furthermore, it was also evident that there are many gaps in this topic, thus requiring more in-depth research with new objectives and different methods.

**Keywords:** Music. Trigonometry. Mathematics Education.

## 1. INTRODUÇÃO

A música é considerada uma prática cultural e humana, sendo ela a combinação de ritmo, harmonia e melodia. Cada sociedade ou povo possuem seus próprios ritmos musicais que, geralmente, possuem uma origem relacionada a sua cultura local. Diante disso, a música é considerada uma linguagem universal e está presente no dia a dia da maioria das pessoas do mundo todo (ANDRETTI, 2020 p. 16). Hoje, é natural escutar alguém cantando, cantarolando ou acompanhando, involuntariamente, o ritmo de uma música com os pés. Sendo assim, a música é uma manifestação cultural.

De acordo com Maisch (2015, p. 12), pesquisas apontam que a exposição formal de aulas de música na infância está associada positivamente com o aumento do QI e com desempenho acadêmico. Nesse sentido, Andretti (2020, p. 16) acredita que, por meio da música, é possível desenvolver habilidades corporais e mentais, ensinar e aprender, bem como conhecer e socializar com diferentes culturas, de diversas nacionalidades e crenças.

Em relação ao ensino de Matemática, muitos professores têm adaptado suas aulas em diferentes metodologias. Uma dessas metodologias, é a utilização de músicas. Vale destacar que isso só é possível por que, segundo Miritz (2015, p.14), entre a Matemática e a música existem inúmeras relações. Nas aulas de Matemática, Pereira (2018, p.18) destaca que a música pode ser usada como um recurso didático e uma ferramenta metodológica. Corroborando com essa ideia, Lange (2019, p. 113) concluiu que a música pode auxiliar estudantes do Ensino Médio na compreensão de conceitos matemáticos.

Com tudo, uma das principais motivações para a produção deste artigo reside na importância que este tema possui para o ensino e aprendizado em Matemática. É

notório que o ensino de matemática no Brasil precisa melhorar muito. Nesse sentido, Pereira (2018, p. 13) afirmar que o sistema educacional brasileiro necessita inovar em suas práticas, precisa ser repensado e reestruturado, desde o desenvolvimento de práticas docentes aplicadas em sala de aula, às práticas tradicionais ou não. Diante disso, uma das possíveis inovações nessa área é a inserção da música para aprimorar o aprendizado dos alunos, pois, com ela, a aula se torna bem mais atrativa, despertando o interesse dos alunos. Segundo Azevedo (2019, p. 25), a utilização apropriada da música estimula e facilita a aprendizagem dos alunos no estudo de Matemática.

A principal motivação que norteou essa pesquisa, reside no fato de a música poder ser utilizada para potencializar o aprendizado dos alunos em conteúdos relacionados a Trigonometria. Em sua pesquisa, Rodrigues (2019) destacou que suas oficinas surtiram efeitos significativos na opinião dos alunos, que em sua totalidade passaram a conhecer a música como uma das diversas aplicações das funções trigonométricas. Depizoli (2015) conclui dizendo que a música, em funções trigonométricas, pode despertar o interesse dos estudantes.

Diante da grande utilidade da música na potencialização do aprendizado em Trigonometria, o objetivo geral deste trabalho é analisar o uso da musicalidade no aprimoramento das aulas de Trigonometria. Para tanto, demonstrar a eficácia da musicalidade nas aulas de Trigonometria, realizar uma revisão de literatura em pesquisas de campo que trabalharam com a música no ensino dessa área da Matemática e identificar a forma como os autores utilizaram tal recurso para potencializar o aprendizado dos alunos participantes nos conteúdos relacionados à Trigonometria, são os objetivos específicos dessa pesquisa.

## **2. ASPÉCTOS TEÓRICOS**

### **MATEMÁTICA E MÚSICA: ORIGEM E RELAÇÃO PELO EXPERIMENTO DE PITÁGORAS**

A palavra “música”, tem origem do grego *musiké téchne*, que significa a arte das musas. Acredita-se que a música tenha surgido acerca de 50.000 anos, provavelmente no continente africano e, com a dispersão da raça humana, espalhou-se pelo globo. Mais próximos dos dias de hoje, os egípcios, acerca de 4.000 anos atrás, já dispunham de um elevado nível de expressão musical utilizado

em suas cerimônias religiosas. Em torno de 3.000 a.c., a música ganhou espaço na Índia e na China, sendo fortemente ligada à espiritualidade.

Lange (2019, p. 53) cita que a Música e a Matemática possuem relações que foram estudadas já na Grécia Antiga por volta do séc. VI a. C, e que o experimento de Pitágoras talvez tenha sido o primeiro trabalho que tentou explicar e provar essa relação, sendo nomeado como monocórdio – um instrumento de uma única corda estendida e tensionada, presa nas extremidades em dois cavaletes, com outro cavalete, este móvel, entre eles. Fazendo a corda vibrar em diferentes posições do cavalete móvel, Pitágoras percebeu que diferentes sons eram produzidos. O autor destaca também que ao posicionar o cavalete móvel na metade do comprimento da corda, ou seja, na razão de 1 parte de corda para 2 partes de corda, Pitágoras notou que o som obtido era harmonioso em relação ao som fundamental (aquele produzido pela corda solta), ou seja, em relação ao comprimento total da corda. Mais precisamente, era produzido o mesmo som, porém mais agudo.

A partir de seu experimento, Pitágoras percebeu que a existe Matemática na Música, pois, aquilo que se conhecesse hoje por intervalos musicais, Pitágoras compreendeu por meio da Razão matemática.

### 3. MÉTODO

Para a Metodologia deste trabalho, realizou-se uma pesquisa bibliográfica em depositórios do meio digital, levando em consideração a gratuidade dos trabalhos e a relação do tema com o uso da Música no ensino da Matemática.

No que tange à pesquisa bibliográfica, Provanov e Freitas (2013) citam que é

Elaborada a partir de material já publicado, constituído principalmente de: livros, revistas, publicações em periódicos e artigos científicos, jornais, boletins, monografias, dissertações, teses, material cartográfico, internet, com o objetivo de colocar o pesquisador em contato direto com todo material já escrito sobre o assunto da pesquisa. Em relação aos dados coletados na internet, devemos atentar à confiabilidade e fidelidade das fontes consultadas eletronicamente. Na pesquisa bibliográfica, é importante que o pesquisador verifique a veracidade dos dados obtidos, observando as possíveis incoerências ou contradições que as obras possam apresentar.

Levando em consideração os objetivos deste trabalho, realizou-se também uma revisão de literatura em dois trabalhos de Mestrado em que os pesquisadores

se dispuseram a realizar uma pesquisa de campo sobre a relação entre Matemática e Música, sendo essa relação aplicada no ensino de Trigonometria.

No que tange à revisão de literatura, Provanov e Freitas destacam que, por meio dela, é possível reportar e avaliar o conhecimento produzido em pesquisas prévias, destacando conceitos, procedimentos, resultados, discussões e conclusões relevantes em trabalhos acadêmicos.

Este trabalho também aderiu à abordagem qualitativa, pois segundo Godoy (1995), ela permite que a imaginação e a criatividade levem os investigadores a propor trabalhos que envolvem novos enfoques.

Sobre a pesquisa qualitativa, Kauark, Manhães e Medeiros (2010, p. 26) citam que ela

considera que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números. A interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados são básicas no processo de pesquisa qualitativa. Não requer o uso de métodos e técnicas estatísticas. O ambiente natural é a fonte direta para coleta de dados e o pesquisador é o instrumento-chave. É descritiva. Os pesquisadores tendem a analisar seus dados indutivamente. O processo e seu significado são os focos principais de abordagem.

Adiante, a análise dos resultados, realizada por meio de uma revisão literatura, contou com as dissertações de Oliveira (2015) e Marvila (2019), que trataram da relação entre Matemática, Música e o ensino de Trigonometria. Vale ressaltar que foram selecionados apenas dois trabalhos pois foram os únicos encontrados que atuavam em tal linha de pesquisa e realizaram experimentos com a participação de alunos. As pesquisas foram realizadas no Google acadêmico, no reservatório institucional da UNESP, na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, e nas dissertações do PROFMAT, sendo, no total, selecionados 13 trabalhos para a formação desta pesquisa, de modo que, para a revisão de literatura, foram selecionados apenas 2 trabalhos que atendiam ao tema proposto por este artigo.

#### **4. ANÁLISE DOS RESULTADOS**

A Trigonometria é a área da Matemática que estuda relações existentes entre os lados e os ângulos dos triângulos, tendo sua origem na Grécia Antiga, com a

primeira referência no livro de Bartolomeu Pitiscus, *Trigonometriae Sive de Solutione Triangulo Tractatus Brevis et Perspicuus*. Segundo Oliveira (2015, p. 17), a busca do homem por soluções de suas questões nas áreas da Navegação, da Astronomia e da Geografia, entre outras, levou-os ao desenvolvimento de estudos matemáticos de forma mais específica, trabalhando com conceitos que hoje é chamado de Trigonometria.

Levando em consideração que a Matemática e a Música estão intimamente ligadas por diversos conceitos Melo (2023), esta pesquisa trabalha com a relação entre a Música e o ensino de Trigonometria. Nesse cenário, segue abaixo o quadro que destaca a pesquisa de Mestrado analisadas neste estudo.

**Quadro 1 – Trabalhos Analisados**

<b>AUTOR (A)</b>	<b>ANO</b>	<b>TEMA</b>
Wander de Oliveira	2015	Matemática e Música: interdisciplinaridade no ensino da trigonometria e uma proposta de atividades para sala de aula
Mayck Gomes Marvila	2019	Música e funções trigonométricas: uma abordagem interdisciplinar

**FONTE:** Oliveira (2015). Marvila (2019).

#### **4.1– OBJETIVOS GERAIS DOS TRABALHOS**

Objetivo geral de um trabalho acadêmico, de acordo com Prodanov e Freitas (2013), está ligado a uma visão global e abrangente do tema. Relaciona-se com o conteúdo intrínseco quer dos fenômenos eventos, quer das ideias estudadas, além de vincular-se diretamente à própria significação da tese proposta, devendo iniciar com verbo de ação.

Assim, segue abaixo o quadro dos objetivos gerais dos trabalhos analisados.

**Quadro 2 – Objetivos Gerais**

<b>AUTOR (A)</b>	<b>OBJETIVO GERAL</b>
Wander de Oliveira	Instigar tanto os alunos a trabalharem em sala de aula com os conceitos desta área da Matemática (conceitos relacionados entre Música e Trigonometria), como incentivar os professores a se apropriarem destas formas de ensinar, e buscarem outras.
Mayck Gomes Marvila	Investigar se a abordagem da relação “músicamatemática” no estudo de funções trigonométricas pode contribuir para o estudo de funções trigonométricas numa turma do Ensino Médio.

**FONTE:** Oliveira (2015). Marvila (2019).

É notório que ambos os trabalhos têm como finalidade trabalhar com o uso da música no ensino de Trigonometria. Mais especificamente, Oliveira (2015) tem o objetivo de instigar alunos e professores a se apropriarem dos conceitos de Música para ensinar trigonometria, enquanto Marvila (2019) busca investigar a relação entre essas duas Ciências aplicadas no ensino de Trigonometrias. Ao analisar esses objetivos, fica evidente que os autores acreditam que a Música auxilia positivamente no ensino de Trigonometria, e que o professor, como mediador desse processo, pode se utilizar de tais conhecimentos, bem como outros, para aperfeiçoar suas aulas de Matemática.

#### 4.2– OBJETIVOS ESPECÍFICOS DOS TRABALHOS

Os objetivos específicos, na visão de Provanov e Freitas (2013), apresentam caráter mais concreto, tendo função intermediária e instrumental, permitindo, de um lado, atingir o objetivo geral e, de outro, aplicar este a situações particulares. Diante desse pensamento, pode-se dizer que estes objetivos são responsáveis por nortear a pesquisa.

Assim, segue abaixo o quadro dos objetivos específicos dos trabalhos analisados.

**Quadro 3 – Objetivos Específicos**

AUTOR (A)	OBJETIVOS ESPECÍFICOS
Wander de Oliveira	Servir de ferramenta e contribuir para que o ensino de Trigonometria seja, tanto para o professor quanto para o aluno, algo ainda mais desafiante e motivador, utilizando-se da interdisciplinaridade entre Matemática e Música.
Mayck Gomes Marvila	Promover a contextualização do conteúdo de funções trigonométricas por meio da teoria musical; Apresentar ferramentas e materiais que permitam a investigação das propriedades do conteúdo de funções trigonométricas; Promover uma interdisciplinaridade entre a Física, a Matemática e a música; Verificar se a proposta elaborada pode contribuir para que o conteúdo de funções trigonométricas seja mais significativo para o aluno.

**FONTE:** Oliveira (2015). Marvila (2019).

Ambas as pesquisas trabalham na interdisciplinaridade entre Matemática e Música, com Marvila (2019) indo ainda mais além, ao trabalhando, também, com a

Física. Ao analisar os objetivos específicos, fica evidente que os autores compartilham da mesma ideia: A Música, se utilizada no ensino de Trigonometria, torna o aprendizado mais significativo para os alunos, pois é uma ferramenta que o deixa mais desafiante e motivador, promovendo a contextualização do conteúdo.

Vale ressaltar que os objetivos de Oliveira (2015) são ligados a Trigonometria como um todo, enquanto Marvila (2019) se conecta com funções trigonométrica, um assunto específico da Trigonometria. Dentre os objetivos específicos de Marvila (2019), “Apresentar ferramentas e materiais que permitam a investigação das propriedades do conteúdo de funções trigonométricas” é o que mais se destaca, visto que além da relação entre as ciências utilizadas no processo, o pesquisado também se fundamenta de tecnologias digitais, sendo algumas delas expostas no item 4.3.2 deste trabalho.

### **4.3– MÉTODOS**

De acordo com Santos et al (2023) esses métodos de aplicação são os mecanismos que os professores utilizaram em sua pesquisa de campo com alunos para promover a aprendizagem. Diante disso, seguem nos tópicos 4.3.1 e 4.3.2 as atividades desenvolvidas pelos pesquisadores Oliveira (2015) e Marvila (2019) em suas abordagens com os alunos participantes.

#### **4.3.1 – ATIVIDADES DE OLIVEIRA (2015)**

Ao aplicar sua atividade, Oliveira (2015) destaca que é necessário que os alunos tenham conhecimento dos rudimentos de Trigonometria contidos no Capítulo 4 exposto em seu texto, e que tenham sido trabalhados previamente com a turma pelo professor. Esses rudimentos, conforme afirma o autor, são: Triângulo retângulo, Circunferência trigonométrica, Unidades de medida de arcos, Função Seno, Função Cosseno, Função tangente, a senóide e a forma geral para a função seno, Lei dos senos, Lei dos Cossenos, Cossecante, Secante e Cotangente. Além disso, é necessária uma noção de alguns conceitos sobre ondas e suas características.

O método utilizado por Oliveira (2015), que foi aplicado em uma turma de 2º de ensino médio, consistia em seis atividades:

A primeira atividade, denominada de “o gráfico produzido pelo som da nota lá (440 hz)”, tinha como objetivos:

- Mostrar ao aluno que uma onda sonora referente à uma nota musical produzida de forma pura, quando digitalizada graficamente apresenta um formato periódico muito semelhante ao das funções trigonométricas seno e cosseno.
- Estudar os conceitos de período e de frequência de uma função periódica, e calcular esses valores a partir do gráfico de uma senóide.

Quanto aos materiais utilizados pelo pesquisador, foram; Papel sulfite, caneta, aparelho afinador "diapasão de garfo em lá (440 Hz)", computador conectado a um projetor multimídia e caixa de som compatível com as dimensões da sala de aula, software livre Audacity instalado no computador.

A segunda atividade, denominada de “buscando o valor do período e da frequência de senóides”, tinha como objetivos:

- Proporcionar ao aluno que ele perceba a presença da Matemática à sua volta, como por exemplo o conteúdo de Trigonometria nos mínimos e mais simples sons.
- Mostrar que é possível, sem complexidade, equacionar grandezas a fim de se determinar as características de elementos da natureza, como um som, utilizando-se, por exemplo, de elementos gráficos e cálculos simples.
- Calcular os valores de período e de frequência de uma função periódica, a partir do gráfico de uma senóide.

Quanto aos materiais utilizados pelo pesquisador, foram; Papel sulfite, caneta, computador conectado a um projetor multimídia e caixa de som compatível com as dimensões da sala de aula, software livre Audacity instalado no computador.

A terceira atividade, denominada de “A representação gráfica da tônica, da oitava e da quinta de uma nota musical através da função seno”, tinha como objetivos:

- Trabalhar o conceito de múltiplos de arcos (período) da função seno com os alunos.
- Fazer com que o aluno consiga relacionar as funções do tipo seno, com arcos múltiplos, às notas musicais e suas respectivas oitava e quinta na escala musical.

Quanto aos materiais utilizados pelo pesquisador, foram; Laboratório de Informática da escola, computadores com o software livre Geogebra, para uso dos alunos, um computador conectado a um projetor multimídia, papel sulfite e caneta.

A quarta atividade, denominada de “a função seno na sobreposição de harmônicos de uma mesma nota musical”, tinha como objetivos:

- Trabalhar o conceito de período da função seno.
- Desenvolver o assunto "soma de funções do tipo seno" pela perspectiva da Música, utilizando-se dos conceitos de nota musical tônica, sua oitava e sua quinta.

Quanto aos materiais utilizados, foram; Laboratório de Informática da escola, computadores com o software livre Geogebra, para uso dos alunos, um computador conectado a um projetor multimídia, papel sulfite e caneta.

A quinta atividade, denominada de “os gráficos da representação de uma mesma nota musical em intensidades diferentes”, tinha como objetivos:

- Relacionar a intensidade de um som (volume) com o valor da amplitude referente a uma função do tipo seno.
- Generalizar o conceito de amplitude para a representação de crescimento progressivo de intensidade (aumento de volume).

Quanto aos materiais utilizados, foram; Laboratório de Informática da escola, computadores com o software livre Geogebra, para uso dos alunos, um computador conectado a um projetor multimídia, papel sulfite e caneta.

A sexta atividade, denominada de “o telefone e a música”, tinha como objetivos;

- Relacionar o período de uma onda sonora e de sua frequência, através do gráfico construído a partir da captação eletrônica de um som do cotidiano dos alunos.
- Desenvolver a prática do cálculo do período e da frequência de onda, a partir de gráficos senoidais.

Quanto aos materiais utilizados, foram; Papel sulfite, caneta, aparelho de telefone fixo, do tipo com teclado, ligado a uma rede telefônica, computador conectado a um projetor multimídia e caixa de som compatível com as dimensões da sala de aula, software livre Audacity instalado no computador.

#### **4.3.2 – ATIVIDADES DE MARVILA (2019)**

O pesquisador desenvolveu sua pesquisa por meio de um estudo de caso com a participação de alunos do 1º de ensino médio da rede pública federal da região Norte Fluminense. O método de Marvila (2019) consistia na aplicação de uma sequência didática dividida em duas etapas, de modo que na primeira, relacionou-se o estudo de ondulatória com o conteúdo de funções trigonométricas, e na segunda, apresentou-se a teoria musical criada por Pitágoras e a relação que esta possui com o que foi apresentado na primeira etapa.

Antes da aplicação da sequência didática, o autor realizou uma avaliação diagnóstica contendo 7 questões. Tal avaliação contou com a participação de 26 alunos.

##### **4.3.2.1 - A AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA DE MARVILA (2019)**

Na questão 1, os alunos deviam responder qual era a imagem da função, baseado no gráfico exibido. Um total de 22 alunos acertaram a questão e 4 erraram. O motivo de um dos erros foi o aluno exibir o intervalo da imagem de maneira equivocada, trocando o valor máximo pelo valor mínimo.

Na questão 2, devia-se responder qual era a amplitude do gráfico apresentado. Todos os alunos acertaram essa questão.

Na questão 3, composta por 3 itens, os alunos deviam responder qual o valor máximo e o valor mínimo da função em cada item. No item a, 22 alunos responderam corretamente e 4 se equivocaram nas respostas. No item b, apenas 8 alunos acertaram os valores enquanto 18 erraram. No item c, 23 alunos acertaram e 3 erraram.

Na questão 4, os alunos deviam representar os gráficos de três funções, conhecendo as suas leis. Dos 26 alunos, 2 não se atentaram para a representação da amplitude do gráfico.

Na questão 5, composta por 4 itens, onde os alunos deviam responder qual é o período de cada função apresentada em cada item. Inicialmente todos os 26 alunos acertaram o item a, porém um aluno se equivocou substituindo o  $\pi$  por  $360^\circ$ . No item b, 23 alunos acertaram, 1 não fez a questão, 1 substituiu o  $\pi$  por  $360^\circ$  e 1 confundiu o valor do parâmetro. No item c houve 9 erros. Destes, 4 foram pelo

equivoco na substituição do  $\pi$  por 3, outros três não fizeram a questão, um iniciou o cálculo, mas não terminou e um substituiu o  $\pi$  por 3,14. No item d, nove alunos erraram. Sendo que 8 destes se confundiram colocando o período como  $2\pi$  e um aluno não respondeu à questão.

Na questão 6, é apresentada a função  $y = \text{sen}(mx)$  e em seguida é pedido para que os alunos determinem o valor de  $m$ , sabendo que, no item a), a função tem período igual a  $\pi$  e que, no item b), a função tem período igual a  $\pi/4$ . Todos os alunos acertaram os dois itens da questão.

A questão 7 pede para o aluno determinar a lei da função do gráfico exibido. Dos 26 alunos, 15 erraram sendo que 2 destes não fizeram questão. Outros 4 erros foram devidos a troca da medida do ângulo de radianos para graus.

Por meio da avaliação diagnóstica, Marvila (2019) verificou que os alunos possuem um domínio prévio do conteúdo de funções trigonométricas e, por esse motivo, decidiu que a turma tinha potencial para participar do experimento.

Marvila (2019) relata que

É importante ressaltar que alguns alunos apresentaram dificuldades em relação a elementos do conteúdo. Quando as questões tratavam de amplitude, imagem e período, isoladamente, a maioria da turma apresentou um bom desempenho. A maior dificuldade apresentada se encontrava em como representar esses elementos no gráfico, como mostram as respostas das questões 4 e 7. A respeito disso, a proposta deste trabalho poderia auxiliar quanto à interpretação de gráficos e corrigir a visão equivocada quanto ao assunto.

#### **4.3.2.2 - A APLICAÇÃO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA DE MARVILA (2019)**

De acordo com a organização do autor, a sequência didática foi dividida em duas etapas. Na primeira etapa, foram apresentados os slides de número 1 até o número 11 e aplicada a atividade 1. Na segunda etapa, foram apresentados os slides de número 12 até o número 18 e aplicada a atividade 2.

Segundo Marvila (2019), a primeira parte foi iniciada com a apresentação da proposta do trabalho, do autor e do professor orientador. O pesquisador percebeu que alguns alunos da turma que faziam aulas de violão, e tanto eles quanto os outros alunos, se mostraram surpresos com a ligação entre o conteúdo de funções trigonométricas e a teoria musical.

No decorrer da primeira etapa, não houve muitas dúvidas por parte dos alunos. Marvila (2019) relata, ainda, que

no slide 7, os alunos puderam ter acesso a um arquivo do Geogebra onde tinham a possibilidade de modificar o valor dos coeficientes de uma função do tipo  $f(x) = a + b\sin(cx + d)$  e gerar o som a partir da onda representada pelo seu gráfico. Os alunos conseguiram verificar e responder qual a ligação de cada parâmetro com o som gerado. No slide 8, todos os alunos conseguiram representar a função  $f(x) = 5\sin(3x)$  no Geogebra. Alguns se confundiram para digitar os comandos mas, com a orientação do mestrando, todos conseguiram reproduzir o som corretamente. Nos slides que falam sobre frequência de onda, os alunos lidaram com um conceito que está diretamente relacionado com o período. Os mesmos sentiram uma dificuldade em compreender esta relação, e por isso algumas funções foram abordadas para mostrar a relação entre período e frequência. Além disso, também foi utilizado o Geogebra para mostrar essa relação, verificando que a frequência, em resumo, seria a quantidade de vezes que o período está contido no intervalo de um segundo.

De acordo com Marvila (2019), nos slides restantes da primeira etapa os alunos não apresentaram dúvidas e a aula seguiu como o planejamento. Depois de apresentar o slide 11, foi entregue a atividade 1 para os participantes.

No que tange à atividade 1, era composta por seis questões. Diante disso, segue abaixo o quadro que destaca os objetivos de cada questão da atividade.

**Quadro 4- Objetivos das Questões da Atividade 1 de Marvila (2019)**

QUESTÃO	OBJETIVOS
1	Fazer com que o aluno reconheça os elementos no gráfico, como amplitude e frequência, para chegar a lei da função que este representa. Além disso, a questão reforça a prática do uso da função “tocar som” para que os alunos obtenham mais familiaridade com o recurso e com o próprio Geogebra.
2	Trata novamente de amplitude e frequência, porém também trata da relação que estas tem com intensidade e altura do som e, mais uma vez, utilizando o Geogebra e a função “gerar som”
3	Os alunos deverão construir uma onda sabendo que esta possui uma frequência de 440Hz, utilizando mais uma vez o Geogebra e a função “tocar som”.
4	Contém quatro itens em que os alunos devem verificar a frequência em cada uma das ondas representadas pelas funções e observar se o som gerado é perceptível ao ouvido humano, ou seja, se está a uma frequência entre 20Hz e 20000Hz
5	Tem caráter semelhante a segunda questão, pois nela há duas ondas e devemos compará-las em relação a intensidade e altura dos sons que estas representam. A diferença é que, nesta questão, os alunos devem construir os gráficos, sabendo suas frequências e amplitudes, antes de tal comparação.
6	O aluno terá que utilizar o Osciloscópio para visualizar as ondas do som que escuta. A proposta é inversa as questões anteriores que se tinham as ondas e a lei da função que as representa, pois agora o sujeito deve partir do som para chegar a lei da função.

FONTE: Marvila (2019).

Quanto a segunda etapa, realizada em um dia diferente da primeira, o desenvolvimento ocorreu da mesma forma, sendo iniciada com a apresentação dos slides e, logo mais, com a atividade 2.

Sobre a apresentação dos slides, Marvila (2019) relata que, no slide 12, foi explicado quem foi o matemático Pitágoras e sua relação com a teoria musical. Adiante, no slide 13, apresentou o monocórdio, instrumento o qual Pitágoras usou para fazer os primeiros estudos sobre teoria musical. Ademais, no slide 14, mostrou uma ilustração de frações em uma corda. Em seguida, os slides 15 e 16, tinham a finalidade de explicar como se constrói uma escala pitagórica. Logo mais, o slide 17 exibiu, em um violão, o tamanho das cordas encontradas no slide anterior. Finalizando com o slide 18, o autor relacionou o tamanho da corda com a frequência do som gerado quando esta é tocada, deixando claro que essas grandezas são inversamente proporcionais.

A partir dos slides, o autor conseguiu demonstrar aos alunos a relação entre Matemática e Música. Após o último slide, o autor apresentou a segunda atividade da sequência didática, sendo esta, baseada no conteúdo que foi visto sobre sons harmônicos. De acordo com Marvila (2019), a segunda atividade possuía 7 questões, dentre as quais os alunos utilizaram tanto o Geogebra quanto o Oscilloscope para resolvê-las. Diante disso, segue abaixo o quadro que destaca os objetivos de cada questão da segunda atividade.

**Quadro 5 - Objetivos das Questões da Atividade 2 de Marvila (2019)**

<b>QUESTÃO</b>	<b>OBJETIVO</b>
1	O exercício consiste nos alunos identificarem e distinguirem o comportamento de uma onda complexa.
2	Os alunos terão a experiência de representar uma onda complexa, onde deverão verificar se o som é harmônico. Isso será perceptível tanto pelo som (se o som é agradável aos ouvidos) quanto pela decomposição da onda complexa em ondas puras, verificando a frequência de cada uma.
3	Os alunos têm a liberdade de representar, no Geogebra, qualquer onda complexa cujo som seja harmônico. O intuito é fazer com que o aluno perceba que deverá sobrepor duas ondas puras de maneira que seus sons sejam harmônicos.
4	O aluno deverá usar a sua voz para reproduzir ondas puras com o auxílio do Oscilloscope. Esta questão será feita em casa pois qualquer outro som que não seja a voz do aluno irá causar modificações nas ondas exibidas no Oscilloscope. Para a realização desta atividade, os alunos devem perceber que para que a onda seja pura, a sua voz deve manter-se a uma frequência constante.
5	Possui quatro itens, com duas funções trigonométricas cada, nos quais os

	alunos devem verificar qual par de funções possuem gráficos que representam ondas sonoras de sons harmônicos.
6	Tem caráter semelhante ao da questão 3, pois os alunos devem representar uma onda complexa harmônica. Porém, esta onda deve ser composta por três ondas puras, relacionando o som gerado com um acorde, que é formado por três ou mais notas.
7	Os alunos deverão escolher três notas das sete pré-definidas, de maneira que as escolhidas sejam harmônicas. Conseqüentemente, os alunos deverão traçar o gráfico que represente a onda sonora que é composta pelas três ondas puras das notas harmônicas.

FONTE: Marvila (2019).

#### 4.4– RESULTADOS

**Quadro 6 – Resultados Obtidos**

AUTOR	RESULTADOS
Wander de Oliveira	Quando se estuda as relações entre a Matemática e a Música, cada vez mais observa-se a essência da ligação íntima entre as duas. É claro que um matemático pode passar uma vida inteira sem se dar conta disso, enquanto que um músico também pode nem sequer chegar perto dessa conclusão. O estudo da Trigonometria, em particular da função seno, nos leva a observar os gráficos destes tipos de funções periódicas, as senóides, que são expressões típicas dos fenômenos ondulatórios. Estes fenômenos, por sua vez, estão presentes, não apenas na Música, como também em grande parte do cotidiano do nosso mundo.
Mayck Gomes Marvila	O impacto da sequência didática nos alunos foi positivo, considerando que o relato destes foi que gostaram da inesperada relação da Matemática com a música, e que as atividades se mostraram inovadoras e interessantes devido as ilustrações feitas por meio dos softwares Geogebra e Oscilloscope. O Geogebra se mostrou útil quanto a representação gráfica. A manipulação dos parâmetros de uma função senóide auxiliou no reconhecimento dos elementos dos gráficos e a função “tocar som” tornou possível a representação sonora destes. O Oscilloscope tornou o trabalho ainda mais lúdico e possibilitou raciocínios atípicos como os ilustrados nas respostas das questões 6 da atividade 1 e na 4 da atividade 2. A proposta não só mostrou que a Matemática está presente na música, mas que a teoria musical é fundamentada pela Matemática. Considerando isso, a experimentação fez-se útil para participantes que estudaram teoria musical mas que não tinham ciência dessa relação.

FONTE: Oliveira (2015). Marvila (2019).

Os resultados das pesquisas dos autores apontaram que existe uma relação íntima entre Matemática e Música, que por muitas vezes passam despercebidas. A relação da música com a Física, mais precisamente com a Ondulatória, ficou bem explícito no trabalho de Oliveira (2015).

Outro fato marcante nos trabalhos, foi a introdução das Tecnologias Digitais em conjunto com a música aplicadas no ensino de Trigonometria. De acordo com Marvila (2019), tal aplicação possibilitou ilustrações inovadoras e interessantes.

Vale ressaltar que a utilizar a relação entre Matemática e Música para ensinar Trigonometria é uma metodologia de ensino muito eficaz, visto que possibilita a contextualização do ensino, dando mais visibilidade e abrangendo a participação dos alunos.

## 5. CONSIDERAÇÕES

Na visão de Melo (2023), o ensino tradicional vem cada vez mais sendo criticado e novas alternativas de metodologia de ensino vem sendo um crescente alvo de estudos dentro da Educação Matemática, no intuito de tornar os alunos cada vez mais atuantes em todo seu processo de ensino-aprendizagem, onde o professor é o mediador. Nesse cenário, surgiram diversas metodologias de ensino em contraposição ao ensino tradicional.

Nessa linha de pensamento, D'Ambrósio (2008, p. 11) afirma que “jamais deve sugerir a um indivíduo que ele deve esquecer e rejeitar suas maneiras de saber e fazer, mas sempre se deve oferecer a ele outra opção”. Diante disso, o professor deve ser o mediador no processo de aprendizado do aluno, o guiando e fazendo com que os alunos cheguem, por meio de suas conclusões, ao Saber Matemático.

Dentre diversas metodologias de ensino que promovem a aprendizagem significativa dos alunos em Matemática, a utilização da música como recurso é demonstrada em pesquisas como um importante e eficaz método. Nesse sentido, este trabalho dedicou-se a analisar o uso da musicalidade no aprimoramento das aulas de Trigonometria.

Os resultados dessa pesquisa apontaram que a Música é um importante instrumento utilizado no ensino de Matemática. Com relação à Trigonometria, tal ciência pode tornar o aprendizado motivador, despertando o interesse dos alunos e tornando as aulas de Matemática menos tediosas. Além disso, os métodos utilizados por Oliveira (2015) e Marvila (2019) na utilização da música no ensino de Trigonometria se mostraram eficazes, e podem ser aplicados nas salas de aulas por professores. Essa contextualização promove a contextualização do ensino e permite

que os alunos tenham uma nova visão sobre a Matemática, desmitificando essa disciplina que, muitas vezes, é mal compreendida nas salas de aula.

A pesquisa sobre a utilização da musicalidade no ensino de Trigonometria é uma temática que está longe de ser acabada. Na seleção dos trabalhos para a revisão de literatura foram encontrados apenas três trabalhos, sendo um deles descartado por se tratar de uma pesquisa bibliográfica e não de uma pesquisa de campo.

Nesse sentido, trabalhos que retratem a utilização da música em outros assuntos relacionados à Trigonometria, como as relações trigonométricas no triângulo retângulo ou com a interdisciplinaridade das relações entre Trigonometria e outras ciências, tais como Química, Biologia, Astronomia, Geografia, Medicina e Engenharia, são temas que ainda precisam ser explorados.

## 6. REFERÊNCIAS

ANDRETTI, Fernando Luiz. **Matemática e música: Uma proposta de ensino para os anos iniciais do ensino fundamental**. Dissertação (Mestrado) - programa de pós-graduação em ensino. Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Foz do Iguaçu, p. 181. 2020.

AZEVEDO, Adalberto Tomaz de. **Conexão entre matemática e música: um percurso para o estudo dos números racionais**. Programa de pós-graduação em ensino de ciências exatas. Universidade Federal de São Carlos. Sorocaba, p. 188. 2019.

DEPIZOLI, Carlos Antônio. **Matemática e música e o ensino de Funções Trigonométricas**. Dissertação (Mestrado) - programa de mestrado profissional em Matemática em rede nacional. Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Curitiba, p. 88. 2015.

D' AMBRÓSIO, Ubiratan. **O programa etnomatemática: uma síntese**. Acta Scientiarum, Canoas, RS, v. 10, n. 1, p. 11, jan./jun. 2008.

Kauark, Fabiana da Silva.; Manhães, Fernanda Castro.; Medeiros, Carlos Henrique. **Metodologia da pesquisa: Um guia prático**. 1. ed. Itabuna: Via Litterarum, 2010.

MAISCH, Ricardo Nogueira. **O raciocínio lógico-matemático em correlação com a atividade musical na adolescência: Estudo contextualizado na perspectiva de construção de instrumento psicológico**. Dissertação (Mestrado) - Mestrado em Psicologia Cognitiva. Universidade Federal de Pernambuco. Recife, p. 89. 2015.

MARVILA, Mayck Gomes. **MÚSICA E FUNÇÕES TRIGONOMÉTRICAS: UMA ABORDAGEM INTERDISCIPLINAR**. Dissertação (Mestrado) - Centro de Ciências e

Tecnologia. Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro. CAMPOS DOS GOYTACAZES, p. 85. 2019

MELO, Matheus Pereira de. **Potencialidades da modelagem matemática e da música no ensino-aprendizagem de funções trigonométricas na educação básica.** Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Ciências. Universidade Estadual Paulista. Bauru, p. 83. 2023.

MIRITZ, José Carlos Dittgen. **Matemática e Música.** Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado Profissional em Matemática em Rede Nacional. Universidade Federal do Rio Grande. Rio Grande, p. 95. 2015.

OLIVEIRA, Wander de. **MATEMÁTICA E MÚSICA: INTERDISCIPLINARIDADE NO ENSINO DA TRIGONOMETRIA E UMA PROPOSTA DE ATIVIDADES PARA SALA DE AULA.** Dissertação (Mestrado) - Mestrado Profissional em Matemática em Rede Nacional. Universidade Estadual de Londrina. Londrina, p. 196. 2015.

LANGE, Carlos Henrique. **MÚSICA E MATEMÁTICA: POSSIBILIDADES NO ENSINO MÉDIO.** Dissertação (Mestrado) - programa de pós-graduação em ensino de Matemática. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, p. 162. 2019.

PROVANO, C. C.; FREITAS, E. F. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas de pesquisa e do trabalho acadêmico.** 2. ed. Novo Hamburgo: Universidade Feevale, 2013.

PEREIRA, Pedro Eduardo Duarte. **MÚSICA NO ENSINO DA MATEMÁTICA: Jovens musicalizando o conteúdo Números Naturais.** Dissertação (Mestrado) - programa de pós-graduação em ensino de ciências e Educação Matemática. Universidade Estadual da Paraíba. Campina Grande, p. 113. 2018.

RODRIGUES, Michelangelo dos Santos. **Relacionando as funções trigonométricas com a música.** Dissertação (Mestrado) – Mestrado Profissional em Matemática. Universidade Federal Rural de Pernambuco. Recife, p. 90. 2017.

SANTOS, Daniel Matias et al. **TEORIA DE VAN HIELE: SEUS DESDOBRAMENTOS NO ENSINO DE GEOMETRIA PLANA.** *RECIMA21 - Revista Científica Multidisciplinar* - ISSN 2675-6218, 4(9), e493837. <https://doi.org/10.47820/recima21.v4i9.3837>.

**Capítulo 3**  
**LEITURA E DESENVOLVIMENTO HUMANO:  
PROJETO DESTINADO A PESSOAS QUE CUMPREM  
PENA COMO MEDIDA ALTERNATIVA À PRISÃO**  
*Bethânia Vernaschi de Oliveira*

# LEITURA E DESENVOLVIMENTO HUMANO: PROJETO DESTINADO A PESSOAS QUE CUMPREM PENA COMO MEDIDA ALTERNATIVA À PRISÃO

***Bethânia Vernaschi de Oliveira***

*Docente na Educação Infantil no Município de Maringá/Pr, formada em Pedagogia e Geografia, Especialista em Educação Especial e Gestão Pública, e-mail:*

*bth.net@outlook.com*

## **RESUMO**

A leitura é uma das principais atividades cognitivas desempenhadas pelos seres humanos. Conforme a literatura que trata do assunto, ela promove o desenvolvimento de várias funções como a criatividade, a imaginação, a comunicação, aumenta o repertório de informações e melhora o léxico dos leitores, bem como contribui no processo de produção da escrita, do desenvolvimento do senso crítico, dentre outros aspectos linguísticos e socioculturais. Nesse sentido, o presente texto tem como objetivo explicitar a importância da leitura no processo de desenvolvimento humano, especialmente em uma perspectiva mais humanizadora, direcionada a sujeitos que cumprem pena em medida alternativa. Trata-se de uma pesquisa do tipo relato de experiência, de caráter qualitativo e fundamentada nos princípios sociointeracionistas e em estudos dialógicos de aprendizagem e emancipação humana. Além da sustentação teórica, apresentamos sucintamente sobre alguns aspectos referentes à pena e às medidas alternativas de cumprimento, e por fim, discutimos dados de uma atividade de leitura destinada ao público que cumpre pena alternativa, nosso foco de estudo. Os resultados da pesquisa revelam que o projeto de leitura se mostrou muito eficiente e promissor, conforme alguns relatos dos participantes, nos quais situam o gosto pela leitura, aspecto que contribui com o processo de ressocialização e de desenvolvimento cultural dos beneficiados.

**Palavras-chave:** Leitura Humanizadora. Pena alternativa. Desenvolvimento humano. EJA. Pena restritiva de direitos.

## **ABSTRACT**

Reading is one of the main cognitive activities performed by human beings. According to the literature that deals with the subject, it promotes the development of various functions such as creativity, imagination, communication, increases the repertoire of information and improves the readers' lexicon, as well as contributing to the

process of writing production, the development of critical sense, among other linguistic and sociocultural aspects. In this sense, this text aims to explain the importance of reading in the process of human development, especially in a more humanizing perspective, aimed at subjects serving sentences in an alternative measure. This is an experience report type of research, qualitative in nature and based on socio-interactionist principles and dialogical studies of learning and human emancipation. In addition to the theoretical support, we briefly present some aspects relating to the sentence and alternative enforcement measures, and finally, we discuss data from a reading activity aimed at the public serving an alternative sentence, our focus of study. The research results reveal that the reading project proved to be very efficient and promising, according to some reports from the participants, in which they highlight their love of reading, an aspect that contributes to the process of resocialization and cultural development of the beneficiaries.

**Keywords:** Humanizing Reading. Alternative penalty. Human development. EJA. Penalty restricting rights.

## INTRODUÇÃO

Um dos principais objetivos da leitura é a compreensão e a interpretação do material lido. Além disso, a leitura estimula funções e capacidades mentais, como o raciocínio, a criatividade, a imaginação, o aprimoramento do vocabulário, desenvolve o senso crítico, a comunicação e aumenta o conhecimento sobre assuntos diversos.

Salientamos que, ao utilizarmos a expressão leitura, não estamos elencando apenas uma forma, como a de decifração e interpretação dos signos linguísticos, mas outras formas, como leitura de uma tela, de um espaço, de imagens e outros, contudo, no presente artigo estamos utilizando a leitura como desvelamento da escrita na relação grafema e fonema e a produção de sentidos.

A partir de março de 2020, o mundo enfrentou (e enfrenta) a pandemia de COVID-19, o que fez com que fossem necessárias diversas medidas de combate e controle da referida doença. Essa pandemia modificou as relações humanas em diversas esferas, principalmente pelo distanciamento social, que afastou ainda mais os seres humanos. Desta forma, foi necessário buscar novas formas de realizar atividades cotidianas, e a prestação de serviço à comunidade foi uma delas.

Em se tratando de sujeitos que precisam cumprir penas alternativas, o serviço comunitário é uma medida plausível ao encarceramento, isto é, ele é uma pena restritiva de direito, que permite que o apenado continue vivendo em sociedade e

preste serviços gratuitos a instituições sem fins lucrativos, como por exemplo, escolas públicas e Organizações não-governamentais (ONGs).

Entendemos que a leitura, bem como a educação de forma geral, propicia ao ser humano conhecimentos e vivências fundamentais para seu desenvolvimento e emancipação humana. Para isso questionamos: qual o papel que a leitura pode desempenhar na formação de sujeitos que precisam cumprir penas alternativas?

Ainda, mais especificamente, indagamos: qual o papel que o projeto de leitura realizado no Complexo Social do município de Maringá/Pr trouxe aos assistidos como medida de pena alternativa à prisão? Para responder à indagação, traçamos o objetivo de explicitar a importância da leitura no processo de desenvolvimento humano, especialmente em uma perspectiva mais humanizadora, direcionada a sujeitos que cumprem pena em regime alternativo.

## **A LEITURA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA)**

A história da educação de jovens e adultos (EJA) em nosso país data desde o período colonial, com algumas medidas realizadas pelos jesuítas no processo de catequização de índios adultos com o objetivo de propagar a fé católica. Contudo, foi somente a partir da década de 1930 é que a EJA efetivamente é institucionalizada em nosso país, quando em 1934, o governo cria o Plano Nacional de Educação que estabeleceu como dever do Estado o ensino primário integral, gratuito, de frequência obrigatória e extensiva para adultos como direito constitucional (FRIEDRICH et.al, 2010).

Nesse percurso, algumas políticas voltadas à EJA foram implementadas, com pouco êxito. Na década de 1960 é criado Movimento da Educação de Base (MEB). Em 1967, o governo militar cria o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), com o intuito de alfabetizar jovens e adultos e promover uma educação continuada. Foi nesse cenário que se ecoam as ideias do educador brasileiro Paulo Freire, com ênfase no processo de conscientização dos trabalhadores na EJA. Em suas palavras, aprender a ler e a escrever, e participar de práticas sociais de letramento, se traduz em:

A alfabetização de adultos enquanto ato político e ato de conhecimento, comprometida com o processo de aprendizagem da

escrita e da feitura da palavra, simultaneamente com a “leitura” e a “reescrita” da realidade (FREIRE, 1988, p. 24).

Muitas pessoas que cumprem medidas alternativas não concluíram a educação básica, e a esse público é assegurado a EJA. A atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN), aprovada pela Lei nº 9.394/1996, em seu artigo 4º, trata do dever do Estado com a oferta da educação pública, e no seu inciso VII, assegura: “oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola (BRASIL, 1996, on-line). A Seção V desta lei é reservada para a Educação de Jovens e Adultos, e seu artigo 37, assim define a EJA como aquela “[...] destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos nos ensinos fundamental e médio na idade própria e constituirá instrumento para a educação e a aprendizagem ao longo da vida” (idem). O seu artigo 38 dispõe sobre cursos e exames supletivos, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular.

Os exames de que trata a atual LDB, por sua vez, cumprem a função de conclusão do ensino fundamental, para jovens acima de quinze anos, e de ensino médio, para maiores de dezoito anos. O Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA) é o exame que está em vigor em nosso país para conferir estas certificações.

A seguir tratamos teoricamente de medidas alternativas de cumprimento.

### **ASPECTOS IMPORTANTES SOBRE À PENA E ÀS MEDIDAS ALTERNATIVAS DE CUMPRIMENTO**

A prestação de serviços à comunidade, também denominada de serviço comunitário, imputa à pessoa condenada o trabalho gratuito durante um período de tempo, com carga horária estabelecida pelo juiz, realizada em algumas instituições, geralmente são serviços públicos ou filantrópicos. Quase sempre, o serviço envolve trabalhar pelo período de uma hora durante os dias estipulados, até o cumprimento da pena, seja em escolas, hospitais, orfanatos e outros. O período breve de serviço prestado diariamente é prudente para evitar conflitos com o horário de trabalho

profissional, pois é importante para a sociedade que a pessoa condenada continue trabalhando e consiga se manter.

Essa condição alternativa é decorrente do Código Penal Brasileiro de 1940, atualizado por outras legislações. Ele assegura em seu artigo 43, IV e artigo 46 a “Prestação de serviços à comunidade ou a entidades públicas”. É uma medida bastante utilizada, pois ao mesmo tempo que mantém o condenado em sua vida normal, permite que o mesmo desenvolva suas aptidões e o afasta do convívio com pessoas de diferentes criminalidades.

O apenado deve cumprir sete horas de prestação de serviços por semana, sendo uma hora por dia, e cada uma dessas horas corresponde a um dia de condenação, possibilitando a redução de sua pena.

Souza e Azevedo (2015) analisam duas perspectivas acerca das penas alternativas no Brasil. A primeira delas, assevera que a implementação de alternativas penais à prisão representou um rompimento com a centralidade do cárcere na política criminal brasileira. A segunda visão, por sua vez, discute que as alternativas penais apenas reforçam essa centralidade. Para estes autores,

A primeira perspectiva é problematizada a partir de análises que buscaram avaliar os efeitos das alternativas penais nos níveis de encarceramento. A segunda perspectiva é problematizada a partir das análises que apontam as diversas tendências político-criminais no Brasil desde a emergência de alternativas penais à prisão em 1984 e das análises que apontam as diferentes configurações adotadas pelas instituições penais conforme as concepções de crime e de sujeito criminalizado que as orientam (SOUZA; AZEVEDO, 2015, p. 115).

Os autores supracitados afirmam que tais medidas ao mesmo tempo em que possibilitam a resistência ao poder punitivo, se “[...] constituem enquanto possibilidade de resistência por não se encontrarem “fora” da configuração de poder a que se contrapõem, mas justamente num dos pontos em que ele é exercido e que por aí mesmo pode ser reconduzido (idem, p. 133).

Biscaia e Souza (2004), em seu texto sobre “Penas alternativas: implicações jurídicas e sociológicas” destacam que as penas alternativas não são medidas revolucionárias do sistema penal, mas são coerentes à ideia de que manter na prisão pessoas que cometeram pequenos delitos é inadequado, uma vez que, em contato com sujeitos perigosos, correm o risco de se alinharem ao crime. As autoras destacam a importância de tais medidas na construção ou efetivação da cidadania,

no sentido de propiciar a estes penalizados, a retomada ao convívio social, produtivo e econômico.

Paoliello (2019) discute sobre as penas alternativas na ressocialização do apenado, destacando que a aplicação dessas medidas é mais eficaz do que as privativas de liberdades. Justifica que as penas alternativas são consonantes com a igualdade, que deriva e promove a dignidade humana.

Na sequência, apresentamos alguns relatos de participantes do projeto de leitura.

## **DELINEAMENTO METODOLÓGICO**

O referido projeto foi realizado no ano de 2021, com sete meses de duração, no formato remoto, que se justificou pela necessidade de implementar novas formas de realizar a prestação de serviço à comunidade em contexto de pandemia de COVID-19. Para a execução deste projeto de intervenção, foi feita uma breve análise da proposta das atividades alternativas em contexto de pandemia de COVID-19 elaboradas pelos residentes alocados no Complexo Social de Ponta Grossa (SANTOS et al., no prelo).

Entretanto, foram feitas modificações no projeto original para que ele se adequasse à realidade da estrutura e do público atendido neste complexo.

Participaram do projeto 35 sujeitos, os quais são, neste estudo, a título de exemplificação são caracterizados de Leitor 1, Leitor 2 e assim por diante. Desses 35 participantes, 24 concluíram o Ensino Médio e apenas 05 concluíram o Ensino Superior. Quanto ao gênero, 07 eram mulheres e 28 eram homens. A faixa etária dos participantes era compreendida entre 24 e 76 anos.

Foram coletados dados sobre a escolaridade dos indivíduos que participaram da referida atividade, para isso fizemos uma breve análise no questionário de inscrição on-line respondido pelos participantes.

Por fim, fizemos uma análise geral da importância da leitura para o desenvolvimento do ser humano e os impactos gerados pela implementação desta atividade como alternativa à prestação de serviço à comunidade.

Para a realização, elencamos as obras: O Menino do Dedo Verde, de Maurice Druon; O Meu Pé de Laranja Lima, de José Mauro de Vasconcelos; Menino de Engenho, de José Lins do Rego; A Letra Escarlata, de Nathaniel Hawthorne; O

Cortiço, de Aluísio Azevedo; Vidas Secas, de Graciliano Ramos; Constituição em Miúdos, de Madu Macedo e Lei Maria da Penha em Miúdos, de Madu Macedo. Os participantes do projeto foram orientados a emprestar os livros em bibliotecas públicas. Após realizarem a leitura da obra, fizeram um breve resumo sobre o que foi lido e responderam três questões referentes ao livro. Tanto o resumo quanto as questões deveriam ser feitos de forma manuscrita e entregues no prazo de um mês.

Trata-se de uma pesquisa do tipo relato de experiência, de caráter qualitativo e fundamentada nos princípios sociointeracionistas e em estudos dialógicos de aprendizagem e emancipação humana.

## EXEMPLOS DE RELATOS DOS PARTICIPANTES DO PROJETO DE LEITURA

A seguir apresentamos alguns relatos de assistidos sobre a importância que o projeto causou em sua vida:

Bom dia. O incentivo à Leitura de bons livros, pelo Complexo Social, criou em mim uma grande dependência de leitura, e o que eu nunca havia feito, hoje procuro nas livrarias os melhores clássicos da literatura/romance Brasileiro. Muito obrigado pelo incentivo (Leitor 1).

O depoimento do Leitor 1 revela o papel que o incentivo à leitura, realizado pelo Complexo Social, por meio do projeto de leitura desempenhou em sua vida. As expressões “incentivo”, no sentido de proposição de uma alternativa não punitiva, sobretudo como condição de cidadania, “dependência”, como aceitação a gosto, hábito e “procuro”, no sentido de não apenas cumprir ou redimir sua pena, mas o real papel que a leitura está trazendo para esse cidadão.

O pesquisador e professor Ezequiel Theodora da Silva, em seu texto sobre “Concepções de leitura e suas consequências no ensino”, adverte que ler é interagir e

Significa que o leitor, através do seu repertório prévio de experiências (conceituais, lingüísticas, afetivas, atitudinais, etc.), dialoga com um tecido verbal, que, articulando idéias dentro de uma organização específica, possibilita a produção ideacional de determinados referenciais de realidade. Ao longo dessa interação, o sujeito recria esses referenciais pela dinamização do seu repertório. Nestes termos, o texto age sobre o leitor e, retrodinamicamente, o leitor age sobre o texto (SILVA, 1999, p. 2).

Nas palavras do autor e no depoimento do Leitor 1, a leitura é uma habilidade necessária, que promove a interação do leitor com o texto, e este exerce influência sobre aquele, e esse movimento tem proporcionado ao Leitor 1 o desejo de buscar leituras que ressignifiquem o seu mundo.

Essa prática é consonante à perspectiva de alternativas penais à prisão, apontadas por Souza e Azevedo (2015), no sentido de o poder público propiciar condições de regeneração social de sujeitos que cumprem penas alternativas, a exemplo de prestação de serviços comunitários e a participação em projeto de leitura, realizado no Complexo Penal de Maringá.

Outro exemplo do efeito da leitura significativa na vida do participante, é o que expressa o Leitor 2.

Olá, eu ainda não tinha percebido o quanto a leitura é importante para nós. Na escola eu lia porque era obrigado (Leitor 2).

O Leitor 2, em seu relato, expressa que compreendeu o sentido e a importância da leitura em sua vida, isto é, ler para ele não significa apenas decodificar ou reproduzir o material lido; ler significa, conforme Menegassi (1995), Freire (1988), Geraldi (1997) e outros autores que fundamentaram o presente texto, a possibilidade de desenvolvimento de habilidades e competências linguísticas de compreensão e interpretação textual, assim como, a capacidade de realizar inferências e de se apropriar do conteúdo histórico e sociocultural, na relação autor-texto-leitor.

Para Biscaia e Souza (2004), penas educativas e socializadoras possibilitam que o apenado não carregue o estigma de “ex-presidiário”. E, nesse sentido, a estimulação de práticas de leitura lhes permitem ações mais humanizadoras, conforme observamos no depoimento do L2.

O Leitor 3 também relatou que a leitura, como proposta no projeto para remissão de sua pena, contribuiu com seu processo de leitura e escrita.

Ler e escrever sobre a leitura que fizemos é interessante, porque podemos olhar o texto novamente e fazer nova leitura (Leitor 3).

A expressão do Leitor 3 remete à relação estreita que há entre a leitura e a escrita, enquanto que na primeira desvendamos o material registrado, por meio da decodificação, compreensão e interpretação do que lemos, na escrita codificamos a mensagem que queremos registrar, em um processo de produção de sentidos

(MENEGASSI, 1995; CAGLIARI, 1991). Para Paoliello (2019), penas alternativas podem promover a ressocialização do apenado. E, nesse processo, conciliar o cumprimento de atividades voluntárias com proposta de leitura, pode ser uma fonte de motivação ao leitor, quando ele volta ao texto para tirar dúvidas – de acordo com o relato anterior – no processo de constituição de sua subjetividade.

Por fim, o projeto executado pelo Complexo Social nominado, atingiu seu objetivo de propiciar, em tempo de isolamento e distanciamento social, uma atividade possível de ser realizada para sujeitos que cumprem medidas alternativas. Nesse sentido, as atividades de leitura contribuíram com o desenvolvimento dos participantes, conforme seus relatos. Assim sendo, essa estratégia é uma sugestão que pode contribuir com o exercício de cidadania.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

De forma geral, a literatura e as pesquisas que tratam dos estudos sobre linguagem e leitura evidenciam a importância desta atividade linguística na formação dos sujeitos, especialmente, na apropriação dos bens culturais, produzidos e em produção pela humanidade.

A leitura é uma atividade intelectual decorrente de habilidades e competências linguísticas, que promove o desenvolvimento humano, seja em caráter de informação, desempenho da autoria e autonomia, prazer, lazer, enfim contribui para o exercício de cidadania. Nesse sentido, aprender a ler, compreender e interpretar é condição que contribui com o processo de emancipação, seja daqueles que se apropriaram dela e exercem o letramento ou dos que, por algum motivo, geralmente por vulnerabilidade social, deixaram de exercer essa atividade sociocultural.

O projeto ora apresentado cumpriu com sua função, pois os relatos aqui apresentados evidenciam que oportunidades de leitura precisam ser ofertadas a todos, indistintamente.

## **REFERÊNCIAS**

BISCAIA, Larissa Suzane. SOUZA, Maria Antônia de. Penas alternativas: implicações jurídicas e sociológicas. **VIII Congresso Luso-Afro-Brasileiro de**

**Ciências Sociais.** Coimbra, 16-18 de setembro de 2004. Disponível em: <[http://antigo.depen.gov.br/DEPEN/dirpp/cgap/pesquisas/larissabiscaia\\_mariadesouza.pdf](http://antigo.depen.gov.br/DEPEN/dirpp/cgap/pesquisas/larissabiscaia_mariadesouza.pdf)>. Acesso em: 16 abr 2022.

BRASIL. **Decreto-Lei 2.848, de 07 de dezembro de 1940.**Código Penal. Diário Oficial da União, Rio de Janeiro, 31 dez.

BRASIL. Lei Federal Nº. 9.394 de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm)> Acesso em 10 nov. 2021.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e Lingüística.** 3 ed. São Paulo: Editora Scipione, 1991.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler:** em três artigos que se completam. 22 ed. São Paulo: Cortez, 1988.

FRIEDRICH, Márcia. et.al. Trajetória da escolarização de jovens e adultos no Brasil: de plataformas de governo a propostas pedagógicas esvaziadas. **Ensaio:** avaliação das políticas públicas educacionais. Rio de Janeiro, v. 18, n. 67, p. 389-410, abr./jun. 2010.

GERALDI, João Wanderley. **O texto na sala de aula.** São Paulo: Ática, 1997.

MENEGASSI, Renilson José. Compreensão e interpretação no processo de leitura: noções básicas ao professor. **Revista Unimar.** Maringá, v. 17, n. 1, p. 85-94, 1995.

PAOLIELLO, Márcia Carvalho de Lacerda. As penas alternativas como meio de ressocialização. Conteúdo Jurídico. Disponível em: <<https://conteudojuridico.com.br/consulta/artigos/53276/as-penas-alternativas-como-meio-de-ressocializacao>>. Acesso em: 16 abr 2022.

SANTOS, Everton Rodrigo; SANTOS, Geovanna Caroline; TRACZ, Izabel Cristian; JÚNIOR, Jamil Rodrigues de Siqueira; LAZARIN, Katriny Renosto; SOUZA, Luana Karoline Pieckhardt; SOUZA, Luiz Gustavo Tracz de; BARBOZA, Vinícius Iran.

**Propostas Para Desenvolvimento de Atividades Alternativas Para Cumprimento De Prestação De Serviço A Comunidade, em Contexto de Pandemia De Covid19.** Ponta Grossa, 2021. No Prelo.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. Concepções de leitura e suas consequências no ensino. **PERSPECTIVA.** Florianópolis, v.17, n. 31, p. 11 - 19, jan./jun. 1999.

SOUZA, Guilherme Augusto Dornelles de. AZEVEDO, Rodrigo Ghiringhelli de. Analisar alternativas à prisão: proposta para superar uma dicotomia. **O público e o privado** - Nº 26 - Julho/Dezembro – 2015. Disponível em: <<https://app.uff.br/riuff/handle/1/5827>>. Acesso em 16 abr 2022.

**Capítulo 4**  
**GÊNERO E SEXUALIDADE: POLÍTICA, FORMAÇÃO  
E ESCOLA**

**Sebastiana Nunes da Costa**  
**Bruna Tarcilia Ferraz**  
**Denise Maria Botelho**

# GÊNERO E SEXUALIDADE: POLÍTICA, FORMAÇÃO E ESCOLA

**Sebastiana Nunes da Costa**

*Universidade de Pernambuco (UPE)*

**Bruna Tarcilia Ferraz**

*Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE)*

**Denise Maria Botelho**

*Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE)*

*dnclopes.costa@gmail.com*

## **RESUMO**

O presente trabalho é resultado da pesquisa desenvolvida no mestrado em Educação, Culturas e Identidades da UFRPE, vinculada a Linha de Pesquisa Políticas, Programas e Gestão de Processos Educacionais e Culturais, cujo objetivo principal foi analisar as políticas públicas educacionais no Estado de Pernambuco no âmbito do Ensino Médio voltadas para a formação de professores no contexto da temática de gênero e sexualidade, os Núcleos de Gênero e Projeto Andanças. Para tanto procurou-se realizar uma revisão bibliográfica para compor um referencial teórico que possibilitasse a compreensão do objeto de estudo, por meio de uma abordagem qualitativa. Fontes documentais, teóricos e entrevistas deram suporte ao nosso trabalho, nos possibilitando compreender a política de formação docente, as ações e dificuldades para a efetivação dessa política nas escolas.

**Palavras-chave:** Educação, Políticas Públicas, Gênero e Sexualidade, Formação.

## **ABSTRACT**

This paper is the result of research carried out in the Master's Degree in Education, Cultures and Identities at UFRPE, linked to the Research Line Policies, Programs and Management of Educational and Cultural Processes, whose main objective was to analyze public educational policies in the state of Pernambuco in the field of Secondary Education aimed at teacher training in the context of the theme of gender and sexuality, the Gender Nuclei and the Andanças Project. To this end, a bibliographical review was carried out in order to compose a theoretical framework that would make it possible to understand the object of study, using a qualitative approach.

Documentary sources, theorists and interviews supported our work, enabling us to understand the teacher training policy, the actions and difficulties in implementing this policy in schools.

**Keywords:** Education, Public Policies, Gender and Sexuality, Training.

## Introdução

As relações de gênero que constroem e moldam os sujeitos sociais e que compõem o cenário da diversidade sexual, são categorias que, obrigatoriamente, devem ser levadas aos diversos espaços públicos, tendo como finalidade fomentar mais discussões e debates a respeito deles.

Podemos aqui configurar a escola em particular, como o mais importante espaço público para o estabelecimento dessas discussões. Para tanto, precisamos pensar esse espaço a partir da própria diversidade, repleto de nuances e significações, de realidades e fatos, de aspectos socioculturais e de vivências construídas e constituídas por alunas e alunos, docentes e demais atores da comunidade escolar, e que essa diversidade deve ser respeitada, ressignificando a função social da escola para a formação integral das(os) sujeitas(os).

Nesse espaço de construção e ressignificação de saberes vamos lidar com as diferenças, diferenças essas que são em sentido literal, demarcadas especialmente entre coisas de meninas e coisas de meninos, essas diferenças são evidenciadas na sociedade desde o nascimento: rosa é cor de meninas; azul é cor de meninos; meninas brincam de boneca e panelas; meninos brincam de carrinho e bola; sentar como uma menina; menina ajuda nos trabalhos domésticos; meninos estão liberados para jogar bola ou vídeo game; meninas são sempre levadas a se colocarem no papel de “princesas” que esperam nos meninos “príncipes” a sua segurança e proteção. Assim, Louro (2008) evidencia que:

Quem tem a primazia nesse processo? Que instâncias e espaços sociais têm o poder de decidir e inscrever em nossos corpos as marcas e as normas que devem ser seguidas? Qualquer resposta cabal e definitiva a tais questões será ingênua e inadequada. A construção dos gêneros e das sexualidades dá-se através de inúmeras aprendizagens e práticas, insinua-se nas mais distintas situações, é empreendida de modo explícito ou dissimulado por um conjunto inesgotável de instâncias sociais e culturais. (LOURO, 2008, p.18)

Esses estereótipos influenciam e reforçam uma “ideologia” que reproduz o lugar de fragilidade e submissão da mulher e a sobreposição masculina no lugar de superioridade, designando assim significação de papéis sociais, o que implica a internalização, mesmo que muitas vezes, inconsciente, de um modo de vida nas relações de gênero e que foram dispostas historicamente. Aqui, buscamos apenas exemplificar as situações simples que acontecem ao longo do processo de construção e formação do ser social da criança e com as quais, todas e todos nós nos deparamos na infância.

Quando nos voltamos ao espaço educacional para avaliarmos essas relações, esses papéis continuam ali a serem reproduzidos, essa reprodução acontece em momentos lúdicos e de atividades desenvolvidas dentro da escola. Muitos desses momentos são sempre divididos e especificados em atividades para meninas e meninos, com orientações e significados de "feminilidade" e "masculinidade", trazendo assim um sentido de que isso é a "normalidade ou modelo ideal" das funções sociais. Esses momentos determinam categoricamente, que são essas funções indiscutíveis, logo, culturalmente impostas e verdadeiras.

Por outro lado, meninas e meninos que não se adequam ou decidem quebrar esse modelo, são vistos de forma pejorativa, preconceituosa, como se estivessem verdadeiramente ferindo de morte esse modelo social imposto, criando a partir do juízo de valor dos outros muitos estigmas, rótulos, desrespeito e julgamentos sem precedentes. O preconceito e a discriminação de gênero e sexual que se estimula no ambiente escolar sempre através de piadas e que são tidas como “brincadeiras” seguem como que normatizadas e, muitas vezes, encontra nas(os) docentes e em seu comportamento conservador a anuência para serem produzidos e reproduzidos. Quando não propomos nenhuma ação para o enfrentamento desses comportamentos, acabamos por reforçá-los e essa não ação acaba por fortalecer o preconceito, o estigma e a segregação.

Assim, é fato que precisamos discutir essas atitudes que causam violências e inferiorização de categorias na sociedade, é preciso enfrentar, combater, impedir a intolerância de tal forma que possamos orientar a capacidade formativa das(os) docentes para que, finalmente, sejam instrumentos de formação de indivíduos verdadeiramente humanos. Reafirmo dizendo aqui que o humano precisa ser "re-humanizado". A escola, enquanto espaço formativo precisa compreender que a sociedade não é estática, ao contrário, ela é dinâmica, caminha a passos largos e

está em constante transformação histórica e que os processos educacionais carecem ser ancorados em uma teoria de educação que privilegie a prática social com ações concretas e eficazes.

Uma prática dialógica e de reconhecimentos de que podemos e devemos combater a desigualdade social, racial, de gênero, cultural e simbólica que ainda permeia o ensino brasileiro. Nesse contexto, o processo deve ser iniciado por mudanças nas políticas de formação de docentes, onde os valores sociais que se mostrem conservadores sejam enfrentados e confrontados de forma a produzir novos paradigmas.

É provável que esse processo permita a não reprodução de quaisquer tipos de violência ou preconceitos, que não normalize quaisquer situações de desrespeito dentro da escola. Desse modo, promover situações de formação num contexto em que o espaço escolar esteja em sintonia com o respeito às diferenças e a diversidade, são mudanças que começam pela superfície, mas que serão capazes de afetar profundamente as estruturas sociais a partir do espaço escolar.

## **Desenvolvimento**

A orientação sexual na escola é um dos fatores que contribuem para o conhecimento e a valorização dos direitos sociais e reprodutivos. Estes dizem respeito à possibilidade de que homens e mulheres tomem decisões sobre sua fertilidade, saúde reprodutiva e criação de filhos, tendo acesso às informações e aos recursos necessários para implementar suas decisões. Esse exercício depende da vigência de políticas públicas que atendam a estes direitos. (BRASIL, 2001, p. 139-140)

Ressignificar valores como o respeito mútuo e atitudes práticas de enfrentamento às violências e preconceitos, são possibilidades educacionais necessárias para que os comportamentos dissonantes de uma cultura de respeito sejam revistos e reavaliados. Compreender que as vivências no espaço escolar, social, cultural, definitivamente, não podem ser permeados por rotulações e imposições ideológicas, simbólicas e estereotipadas e que, o enfrentamento a essas situações sejam o debate central nas formações e na prática docente.

É evidente que a construção dos gêneros não está subscrita a uma condição genetal, a um padrão biológico e/ou modelo cultural. Esse pensamento hegemônico

tenta a todo custo “fabricar corpos” heteronormativos e o fazem através da construção de uma narrativa que é repetida à exaustão em casa e na escola.

Uma criança que recebe de presente bonequinhos para cuidar, dar de mamar, fogõezinhos e panelinhas onde predomina a cor rosa está sendo preparada para o gênero feminino (passiva, cuidadosa, bondosa) e terá na maternidade o melhor e único lugar para exercer esses atributos. Ou então, se essa criança ganha revólveres, carros, bolas e outros brinquedos que estimulam a competição e exigem esforços mentais e corporais está em curso o trabalho de fabricação do corpo para o mundo público. Os brinquedos continuam o trabalho do/a médico/a que proferiu as palavras mágicas: produzem o feminino e o masculino. Funcionam como próteses identitárias. (BENTO, 2011, p. 551)

Nesse espaço, surgem demandas que são das mais abrangentes como a abertura da escola e sua universalização, das mais específicas e complexas, como as relações e construções que são elaboradas dentro dela. Sendo, ainda este, um reflexo das relações construídas e estabelecidas nas famílias e, assim, vêm dotados de conceitos, preconceitos, moral e costumes dessas famílias. Essas construções familiares são responsáveis pelas primeiras informações a respeito da sociedade, da escola, das pessoas que ali serão encontradas e das relações que ali serão construídas. Podendo, para tanto, essas informações, contribuir para que a criança que chega à escola seja um sujeito que compreenda a diversidade da sociedade respeitando essa diversidade ou, ser o sujeito que venha a contribuir com a discriminação dessa diversidade no espaço escolar. No entanto, é na escola onde afloram, das primeiras séries ao Ensino Médio, conflitos sobre as relações de meninas e meninos, com regramento de comportamentos determinados pelo gênero.

É nesse ambiente onde elas e eles consolidam e afirmam identidades e a relação com outras pessoas. Nesse sentido, a escola é um espaço de ilimitadas oportunidades de desconstrução de preconceitos e estereótipos sexistas, enfrentamento a discriminações, valorização de seres humanos plurais e harmonização de conceitos sociopolíticos que farão toda a diferença positiva na vida de estudantes, familiares, comunidade escolar, sociedade. (Gênero e Educação, caderno de igualdade nas Escolas, (NADINE GASMÁN, 2014, p. 7)

Entretanto, a realidade do contexto escolar ainda é de reforço de ideias “normatizadoras”, reforçando estereótipos e pré-conceitos quanto às questões de gênero e sexualidade. Mas, para compreendermos esse reforço faz-se necessário

antes de qualquer outro conceito, a compreensão de que “a sexualidade não é apenas uma questão pessoal, mas é social e política” (Louro, 2000). Compreendendo que a sociedade, historicamente, estabelece um conceito de “normal” e “padrão” socialmente aceitável, temos que, tudo que foge a esse “normal”, qual seja, as discussões de gênero, de sexualidade, feminismos e interseccionalidades de raça, religião e classe social, são apontados como comportamentos desviantes, passíveis assim de serem combatidos, pois estes ameaçam esse “padrão”.

Em nossa sociedade, a norma que se estabelece, historicamente, remete ao homem branco, heterossexual, de classe média urbana e cristão e essa passa a ser referência que não precisa mais ser nomeada. Serão os “outros” sujeitos sociais que se tornarão “marcados”, que se definirão e serão denominados a partir dessa referência. Desta forma, a mulher é representada como “o segundo sexo” e gays e lésbicas como desviantes da norma heterossexual. (LOURO, 2000, p. 9)

Essa escola, para Louro, produz e reproduz esse processo de padronização, impondo assim uma “escolarização do corpo e a reprodução de uma masculinidade”. Essa autora nos apresenta o conceito de pedagogia da sexualidade, onde, a escola pratica um “disciplinamento dos corpos”, essa pedagogia, permite a “produção do menino” enquanto projeto dessa escola. Reforça assim a condição inferior da menina (gênero), proporcionando aquele, uma formação ampla, integral e que lhes permita participar efetivamente da vida social em todas as esferas, enquanto para esta: “Ali nos ensinavam a sermos dóceis, discretas, gentis, a obedecer, a pedir licença, a pedir desculpas.

Certamente nos ensinaram, como a Corrigan, as ciências, as letras, as artes que deveríamos manejar para sobreviver socialmente. (Louro, 2000, p. 11) Nessa pedagogia, não só as(os) estudantes passam por esse disciplinamento do corpo, mas as(os) docentes também. Esse disciplinamento era traduzido nos uniformes padronizados em cores, tamanhos e acessórios para as(os) estudantes e as(os) docentes, produzindo assim uma “dessexualização” dessa escola.

Os professores e professoras chegam com seus formulários e tomam seus lugares ao longo das paredes do hall (diversamente das meninas, eles/as não têm de se sentar de pernas cruzadas no chão) observam as estudantes com um olhar disciplinar. Eles e elas também vestem uma espécie de uniforme. Os poucos homens trajam calças cinza de flanela e camisas de cores lisas com uma gravata e

uma jaqueta (mas não um paletó). As mulheres se vestem de cores variadas, mas de estilos semelhantes. Estão vestidas de modo a parecerem "respeitáveis". Calçam sapatos práticos, mas nada muito feminino. Não há saltos altos nem botas aqui. Ao invés disso, sapatos baixos ou de saltos moderados. Não há nenhuma "última moda", nenhum indicativo de estilo heterossexual, gay ou lésbico entre os professores e as professoras (EPSTEIN E JOHNSON, 1998 et al LOURO, 2000, p. 12-13).

Não é mais possível pensar uma escola que continue reproduzindo esse modelo normatizado de sociedade, mesmo não sendo exclusividade da escola, explicar esses papéis sociais e/ou identidades sociais múltiplas e diversas é, no entanto, responsabilidade da mesma e de seus atores, contribuir para que essa pedagogia da sexualidade enquanto padrão normativo e a escolarização desses corpos não sejam mais reproduzidos, mas, que sejam fortemente combatidos. No discurso da normatização e padronização social não cabem os corpos dissidentes e não estão ali inseridos as(os) alunas(os) que se “desviam” dessa padronização.

A escola para estes se torna um espaço hostil fazendo com que não se sintam acolhidos. São esses corpos dissidentes que alimentam os índices de evasão escolar, mesmo que não haja um levantamento específico quanto aos motivos dessa evasão, sabemos que a LGBTfobia é um fator determinante para essa evasão.

É urgente a ampliação desses espaços de discussão em torno das relações de gênero e sexualidade e dos preconceitos velados no seio da sociedade, para isso, a formação docente e a efetivação das políticas públicas devem garantir o aprendizado para a liberdade humana tendo como ponto de partida a escola, para, a partir desta, modificarmos a sociedade como um todo.

### **Considerações finais**

Verificou-se que as políticas públicas educacionais em gênero e sexualidade aplicadas no contexto da nossa pesquisa configuraram avanços em muitos aspectos, porém, nos sinalizou alguns retrocessos e impedimentos para a sua implementação e ações formativas. Observou-se ainda que algumas das ações elaboradas se estruturaram enquanto política pública de educação, no entanto, muitas destas são apenas políticas de governo. Estruturalmente os reflexos desse processo estão presentes nas escolas com a efetivação dos núcleos de gênero, entretanto, as crenças pessoais e religiosas de docentes e gestores dificultam

sobremaneira a plena efetivação da política e das ações, impedindo assim que movimentos educativos mais fortalecidos voltados a formação possam garantir uma educação inclusiva e de equidade a todas(os/es) as(os/es) sujeitas(os/es).

## Referências

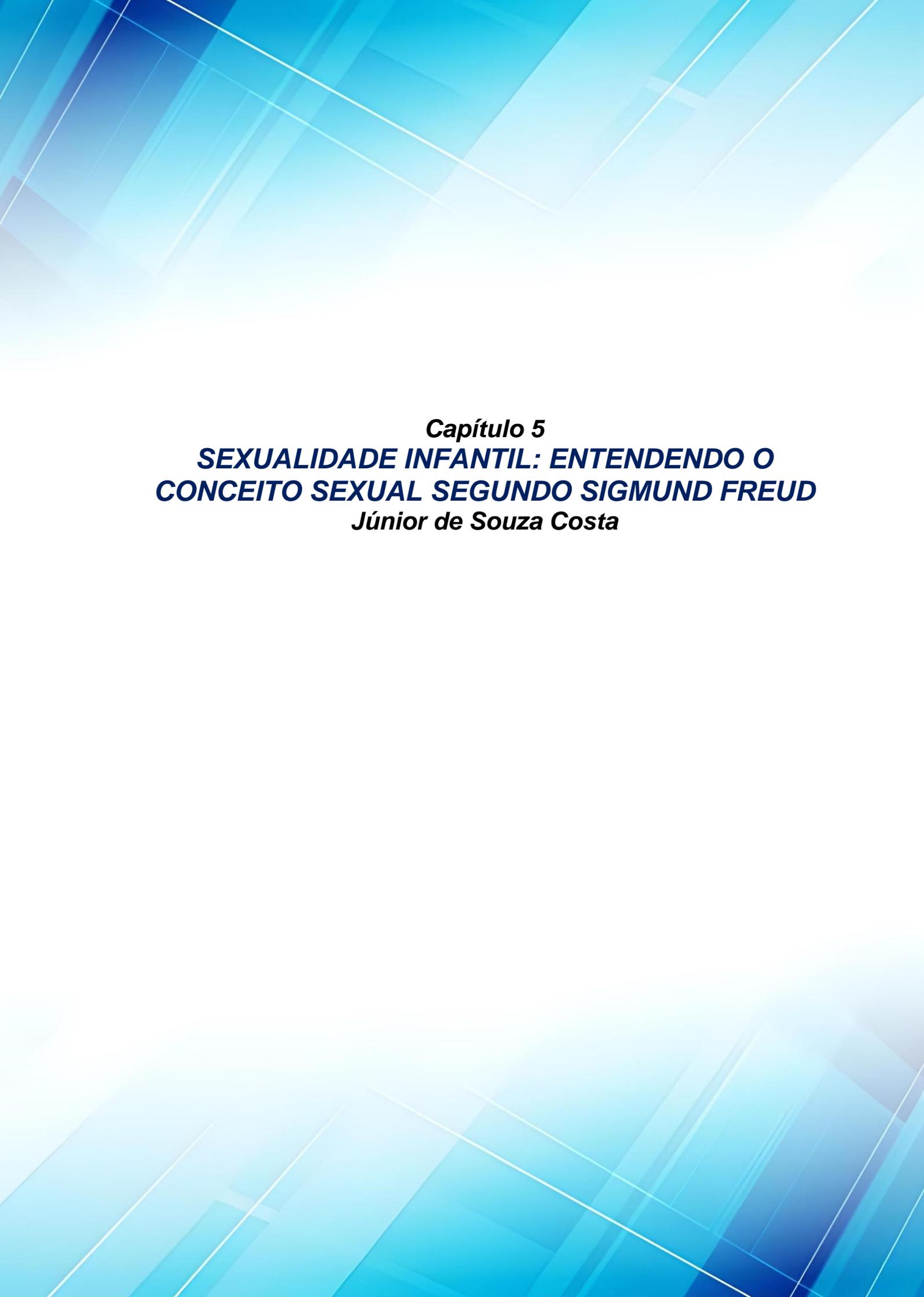
Brasil. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997. 126p

BENTO, Berenice. Estudos Feministas, Florianópolis, 19(2): 336, maio-agosto/2011 - <https://www.scielo.br/pdf/ref/v19n2/v19n2a16.pdf>

Gênero e Educação – caderno da igualdade nas escolas/ Secretaria da Mulher do Governo do Estado de Pernambuco (org.).- Recife: A Secretaria, 2014, 182 p

LOURO, Guacira Lopes. O corpo educado. Pedagogias da sexualidade. Guacira Lopes Louro(organizadora), Jeffrey Weeks, Deborah Britzman, Bell Hooks, Richard Parker, Judith Butler. 2ª edição. Autêntica. Belo Horizonte, 2000.

LOURO, Guacira Lopes. Pro-Posições vol.19 no.2 Campinas May/Aug. 2008 - **DOSSIÊ: EDUCAÇÃO, GÊNERO E SEXUALIDADE** - <https://www.scielo.br/pdf/pp/v19n2/a03v19n2.pdf>



**Capítulo 5**  
**SEXUALIDADE INFANTIL: ENTENDENDO O**  
**CONCEITO SEXUAL SEGUNDO SIGMUND FREUD**  
*Júnior de Souza Costa*

# SEXUALIDADE INFANTIL: ENTENDENDO O CONCEITO SEXUAL SEGUNDO SIGMUND FREUD

**Júnior de Souza Costa**

*Docente na Faculdade de Ciências Sociais Aplicadas do Vale do São Lourenço – EDUVALE. Docente de Atendimento Educacional Especializado na SEDUC-MT. Mestre em Desenvolvimento Local pelo Centro Universitário Augusto Motta – Rio de Janeiro. Graduado em Ciências Biológicas pela Universidade de Cuiabá-MT e Pedagogia pela Universidade de Santo Amaro, São Paulo-SP e aluno especial do mestrado em Educação da Universidade Ibirapuera, UNIB-SP.*

## **RESUMO**

A sexualidade infantil é um tema de difícil abordagem, no entanto Freud trouxe conceitos que de maneira radical chocou a sociedade a tempos atrás. Apesar disto, Freud, introduz uma nova maneira de pensar a sexualidade, deslocando o eixo divino e cultural para o inconsciente e para a moralidade. Nesse sentido, esse artigo objetivou analisar o conceito de sexualidade a partir da perspectiva desenvolvida por Sigmund Freud. Trata-se de uma apresentação dos fundamentos teóricos da psicanálise, realizada através de levantamentos exploratórios bibliográficos de 7 artigos científicos do banco de dados da *Scientific Electronic Library Online (SciELO)*, realizado nos meses de junho a setembro de 2022 e que tem como foco a abordagem dos conceitos básicos freudianos a respeito da sexualidade infantil. A pesquisa foi realizada em um recorte de 2017 a 2022 onde foram encontrados 66 resultados. Para procedimentos de pesquisas foram levados em consideração os artigos somente na língua portuguesa que se encontravam as temáticas psicanálise e sexualidade infantil; desenvolvimento psicossocial. Após utilização desses critérios metodológicos foram selecionados 7 artigos para elaboração bibliográfica desse trabalho. Desta maneira, torna-se importantíssimo interpretar e compreender a forma adequada e científica que conceituamos sexo e sexualidade, pois através dessas informações será possível entender e resolver diversos conflitos que cercam a vida contemporânea.

**Palavras-chave:** Sigmund Freud. Sexualidade Infantil. Psicanálise.

## **ABSTRACT**

Childhood sexuality is a difficult topic to approach, however Freud brought concepts that radically shocked society some time ago. Despite this, Freud introduces a new way of thinking about sexuality,

shifting the divine and cultural axis to the unconscious and morality. In this sense, this article aimed to analyze the concept of sexuality from the perspective developed by Sigmund Freud. This is a presentation of the theoretical foundations of psychoanalysis, carried out through exploratory bibliographic surveys of 7 scientific articles from the Scientific Electronic Library Online (SciELO) database, carried out from June to September 2022 and which focuses on approach to basic Freudian concepts regarding childhood sexuality. The research was carried out from 2017 to 2022 where 66 results were found. For research procedures, articles only in Portuguese that covered the themes of psychoanalysis and child sexuality were taken into consideration; psychosocial development. After using these methodological criteria, 7 articles were selected for the bibliographical elaboration of this work. In this way, it becomes extremely important to interpret and understand the appropriate and scientific way in which we conceptualize sex and sexuality, as through this information it will be possible to understand and resolve various conflicts that surround contemporary life.

**Keywords:** Língua Inglesa. Mesma formatação do Resumo em Língua Portuguesa.

## INTRODUÇÃO

A sexualidade infantil é um dos conceitos mais essenciais e controversos introduzidos por Sigmund Freud em sua teoria psicanalítica. Ao explorar a rica e profunda mente humana, Freud desafiou as convenções sociais ao afirmar que a sexualidade não apenas começava na vida adulta, mas também era parte integrante da infância (FREUD, 1985).

Segundo Freud, a sexualidade infantil é uma expressão natural e inata do ser humano, e sua manifestação ocorre desde os primeiros anos de vida. Ele acreditava que as crianças possuíam uma energia sexual, denominada "energia libidinal", que tinha como objetivo buscar prazer e gratificação. Para Freud, essa energia era fluida e, ao longo do desenvolvimento infantil, poderia se manifestar de diferentes maneiras.

É importante entendermos que a sexualidade está inserida dentro das relações de uma sociedade. E quando Freud utiliza o termo sexual não está referindo necessariamente ao termo que a sexologia trata que é a questão morfológica, corporal, fisiológica etc. Para Freud o termo sexual não se resume apenas ao ato sexual, o coito, a relação sexual genital (FOUCAULT, 2006). A

psicanálise não se reduz e não se restringe apenas ao ato biologicamente mencionado. Por isso quando abordava esse assunto, não era bem aceito e sofreu inúmeras críticas (FREUD, 1905).

Os estudos de Freud causaram grandes impactos e escandalizou toda a sociedade quando ele afirmou que o universo infantil era dotado de sexualidade subjetiva. Todas essas afirmativas promoveram grandes discussões, dúvidas e posicionamentos moralistas em todo o mundo e nos faz hoje, levantar diversas discussões e nos dedicar ao estudo da sexualidade humana (FREUD, 1905; NÁPOLI, 2011).

É importante enfatizar que a sexualidade infantil não tem as mesmas características da sexualidade adulta. Ela é livre de conotações eróticas e embora se expresse no corpo, ela não se limita a ele. Nesse sentido, neste artigo, examinaremos a perspectiva de Freud sobre a sexualidade infantil e seu impacto na compreensão e tratamento de questões emocionais e psicológicas da criança.

## **METODOLOGIA**

Os conceitos aqui levantados levaram em consideração as obras de Sigmund Freud e os levantamentos exploratórios bibliográficos consultados no banco de dados da *Scientific Electronic Library Online* (SciELO). Nesse sentido, foi realizada uma revisão de literatura nos meses de junho a agosto de 2023, utilizando como base metodológica uma pesquisa de punho qualitativo.

Segundo Lüdcke e André (1986) a pesquisa qualitativa leva o pesquisador direto ao ambiente investigado, sugerindo ao mesmo um ambiente natural direto com a fonte de dados, propondo situações e contato constante com o cotidiano em que está inserido.

Dessa forma, foram analisados seis artigos científicos encontrados na base de dados do SciELO. Para coleta dessas informações foi realizado um recorte de tempo com artigos publicados entre 2013 a 2023, todos em língua portuguesa e que mostrassem contribuições de Freud para o entendimento de conceitos como o desenvolvimento psicosssexual de uma criança e fazer uma relação entre os termos, sexual, sexo biológico/morfológico, psicosssexual e sexualidade infantil.

Em síntese, esses recursos metodológicos foram utilizados na construção dessa pesquisa qualitativa de maneira a corroborar com a compreensão da sexualidade infantil segundo preceitos freudianos.

### **Sexo e sexualidade**

A sexualidade é uma parte intrínseca da natureza humana, explorada e expressa de diferentes maneiras ao longo da vida. Desde o momento do nascimento, a sexualidade está presente, mesmo que de forma incipiente, na forma de sexualidade infantil. Compreender os conceitos de sexo e sexualidade é essencial para compreendermos melhor nós mesmos e os outros.

Segundo Michel Foucault (2006), o sexo é um aspecto biológico da sexualidade, que se refere às características físicas, genitália e cromossomos que distinguem entre machos e fêmeas. É um atributo objetivo que pode ser identificado ao nascer e é influenciado pelos hormônios e outros fatores biológicos. De acordo com Rubin (2017), devemos ter cuidado ao não confundir sexo com gênero, que se refere às identidades, papéis e comportamentos que a sociedade atribui aos indivíduos com base em sua percepção de masculinidade ou feminilidade.

A sexualidade, por sua vez, é uma dimensão mais abrangente da experiência humana, que vai além do aspecto biológico e inclui a atração romântica, emocional e sexual que cada pessoa pode sentir. Ela é determinada por fatores biológicos, psicológicos e sociais, e pode variar amplamente de uma pessoa para outra. A sexualidade é algo que se desenvolve ao longo da vida, moldada por experiências culturais, sociais e educativas (FOUCAULT, 2006; RUBIN, 2017).

Um aspecto fundamental na compreensão da sexualidade é entender os processos que envolvem a sexualidade infantil. Essa sexualidade se refere às manifestações e descobertas sexuais que ocorrem na primeira infância. Ela é uma parte normal e natural do desenvolvimento humano, que envolve curiosidade, exploração e aprendizado sobre o próprio corpo e sobre o mundo ao redor. Essas manifestações incluem a masturbação infantil, a curiosidade sobre os órgãos genitais e o interesse pela diferença entre os sexos (FOUCAULT, 2006).

Sexo e sexualidade são assuntos complexos e difíceis de discutir, dependendo do ambiente que estivermos, pois carregam com si, repressões, tabus e distorções a respeito de suas concepções (GROSSI, 1998). É importante entendermos que sexo e sexualidade são duas palavras com conceitos diferentes,

embora muitas pessoas pressupusessem que quando falamos de sexo estamos falando de sexualidade.

Segundo Houaiss (2009) sexo refere-se a distinções anatômicas e biológicas entre homens e mulheres, ou seja, a definição de órgão genital, biologicamente falando. O Dicionário On Line de Língua Portuguesa (DICIO, 2021) confirma essa afirmativa:

“Sexo é a reunião das características distintas que, presentes nos animais, nas plantas e nos seres humanos, diferem o sistema reprodutor; sexo feminino e sexo masculino. Aquilo que marca a diferenciação (órgãos genitais) entre o homem e a mulher, delimitando seus papéis na reprodução” (DICIO, 2021).

Sendo assim, temos pessoas do sexo masculino (com pênis), outras do sexo feminino (com vulva/vagina), e ainda pessoas intersexuais que são casos raros em que existem genitálias ambíguas ou ausentes (GROSSI, 1998). Ou ainda, sexo pode ser entendido como o coito, dito a própria relação sexual. No que diz respeito à Sexualidade, a Organização Mundial de Saúde – OMS (2006) define sexualidade da seguinte maneira:

A sexualidade é um aspecto central do ser humano ao longo da vida abrange sexo, identidades e papéis de gênero, orientação sexual, erotismo, prazer, intimidade e reprodução. A sexualidade é vivenciada e expressa em pensamentos, fantasias, desejos, crenças, atitudes, valores, comportamentos, práticas, papéis e relacionamentos. Embora a sexualidade possa incluir todas essas dimensões, nem todas elas são sempre vivenciadas ou expressas. A sexualidade é influenciada pela interação de fatores biológicos, psicológicos, sociais, econômicos, políticos, culturais, legais, históricos, religiosos e espirituais.

Outra concepção, que pode ser citada, encontra-se no livro O Corpo Educado: Pedagogias da Sexualidade (2000, pág. 8), organização da professora Dra. Guacira Lopes Louro que diz:

“Todas essas transformações afetam, sem dúvida, as formas de se viver e de se construir identidades de gênero e sexuais. Na verdade, tais transformações constituem novas formas de existência para todos, mesmo para aqueles que, aparentemente, não as experimentam de modo direto. Elas permitem novas soluções para as indagações que sugeri e, obviamente, provocam novas e desafiantes perguntas. Talvez seja possível, contudo, traçar alguns pontos comuns para sustentação das respostas. O primeiro deles remete-se à compreensão de que a sexualidade não é apenas uma questão pessoal, mas é social e política. o segundo, ao fato de que a

sexualidade é "aprendida", ou melhor, é construída, ao longo de toda a vida, de muitos modos, por todos os sujeitos" (LOPES, 2000. pág. 8).

Entender os conceitos de sexo e sexualidade se faz importante diante das manifestações sexuais de uma criança. Dessa forma, o desenvolvimento da sexualidade se torna parte integrante do desenvolvimento e maturação infantil. E dentro da perspectiva de Freud, a sexualidade infantil envolve uma gama de atividades sexuais, emocionais e consequentes que vão além do corpo físico, essas ações envolvem a emoção psicológica dessas crianças.

### **Fases da sexualidade infantil**

Uma das principais contribuições de Freud foi sua teoria das fases da sexualidade infantil. Ele a dividia em três estágios: a fase oral, a fase anal e a fase fálica. Na fase oral, que ocorre nos primeiros anos de vida, a boca é o principal foco de prazer e exploração, através da amamentação e da alimentação (FREUD, 1923-1925).

Na fase anal, que ocorre entre os dois e quatro anos de idade, o controle e a gratificação são obtidos diretamente da função de eliminação dos resíduos do corpo. Já na fase fálica, que ocorre entre os três e cinco anos de idade, a atenção é direcionada para os órgãos genitais e a identificação com o gênero (FREUD, 1905).

É importante ressaltar que, para Freud (1905), a sexualidade infantil não deve ser entendida no mesmo sentido que a sexualidade adulta. Ele não estava se referindo à atividade sexual propriamente dita, mas sim a uma gama de desejos, fantasias e curiosidades que fazem parte do processo de desenvolvimento emocional e psicológico da criança.

Embora a ideia de que crianças possam ter uma sexualidade inata possa parecer chocante para algumas pessoas, é fundamental compreender o contexto histórico e cultural em que Freud viveu. Na época, as ideias de Freud sobre a sexualidade infantil desafiavam as normas sociais estritas e moralidades conservadoras. Apesar da controvérsia inicial, ao longo dos anos, as teorias de Freud foram amplamente aceitas e influenciaram de maneira significativa a psicologia e a psicanálise (FREUD, 1923-1925).

## Desenvolvimento psicosssexual

Ao discutirmos sobre desenvolvimento psicosssexual é primordial lembrarmos que Sigmund Freud foi um estudioso que fundou a ciência da psicanálise. Freud (1905) acreditava que a vida era construída em torno de tensão e prazer. O que não é a mesma sexualidade que vivencia o adolescente e o adulto. Nesse sentido, a psicanálise entende a sexualidade infantil como prazer e desprazer, satisfação e insatisfação (GROSSI, 1998).

Como prova deste registro, uma imagem arcaica e bastante utilizada em textos psicanalíticos de Freud é a figura de um bebê na sua primeira sucção no seio de sua mãe. Além da natureza fisiológica desse ato como necessidade de se alimentar é possível identificarmos o registro de um prazer, uma satisfação que ele vem a receber do outro (FREUD, 1923-1925).

Esse ato, mesmo que seja uma necessidade fisiológica, que é a fome, a medida com que ele vai se alimentando isso vai proporcionando uma satisfação para aquela criança. Esse registro eminentemente biológico é acompanhado de um prazer por estar satisfazendo sua vontade (FREUD, 1905).

É isso que Freud denomina a partir de então de sexual. Esse registro psíquico é algo que marca o alívio de tensão da necessidade de alimentação da criança. No entanto, ao passar do tempo esse bebê consegue suprir esse prazer substituindo pela sucção da chupeta ou pelo dedo e não precisando mais do alimento (GROSSI, 1998).

Ou seja, ele precisa estimular essa região oral que é a boca. Primeiro lugar que o bebê interage com outra pessoa no meio externo. É o que Freud chama de zona erógena, levando em consideração que ele trata esse campo como sexual dentro do prazer e do desprazer. Com isso, ele denomina a boca como uma zona erógena.

Por todos esses aspectos, FREUD (1923-1925) esclarece dizendo que essa relação é importantíssima para o desenvolvimento do bebê, no sentido que esse significado que ele recebe e dá de retorno, junto à experiência do prazer e do desprazer é o que conota a sexualidade infantil para Freud. Uma sexualidade na busca pelo prazer, do reconhecimento em ser amado e na intenção de amar, tudo isso faz parte do campo de desenvolvimento psicosssexual da criança.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A compreensão da sexualidade infantil tem implicações importantes na área da psicologia clínica. Ao analisar a sexualidade infantil, os psicólogos podem obter uma compreensão mais profunda dos problemas emocionais e psicológicos que uma pessoa pode enfrentar na vida adulta. Além disso, o tratamento de tais questões pode envolver a exploração e resolução de conflitos relacionados à sexualidade infantil mal resolvida.

Dessa forma, é notória que a sexualidade está presente em todos os momentos da nossa vida, desde quando nascemos até a nossa morte. E esse conceito amplo não é estático ou imutável. A sexualidade é intensa, dinâmica e de acordo com as vivências de cada indivíduo. Portanto, levando em consideração todos os conceitos que vimos até aqui, conseguimos perceber que a sexualidade referida não representa o ato sexual genital. Assim, entendemos a sexualidade em um sentido amplo, da relação que o ser humano estabelece com outro ser humano, pelo qual ele obtém prazer e satisfação.

Em suma, a contribuição de Sigmund Freud para a compreensão da sexualidade infantil é inegável. Ao romper com os tabus e desafiar as convenções sociais, Freud destacou a existência e a importância da sexualidade desde os primeiros anos de vida. Sua teoria das fases da sexualidade infantil permitiu uma nova perspectiva no entendimento do desenvolvimento emocional e psicológico da criança, sendo um conceito fundamental até os dias atuais.

## REFERÊNCIAS

FREUD S. **Edição Standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1970-1977.

FREUD, S. (1905). **Três ensaios sobre a teoria da sexualidade**. Vol. VII. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

FREUD, S. **Projeto para uma psicologia científica**. Obras completas. v. I, Rio de Janeiro: Imago, 1895.

FREUD, S. Obras completas, volume 16: **O eu e o id, “autobiografia” e outros textos** (1923-1925), tradução Paulo César de Souza, São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

GROSSI, M. P. Identidade de Gênero e Sexualidade. **Coleção Antropologia em Primeira Mão**. PPGAS/UFSC, 1998.

HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de Salles. **Minidicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009, 3.ed.

LOPES, Louro Guacira. (organizadora). **O corpo Educado: Pedagogias da Sexualidade**. 2º ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

NÁPOLI, L. **A invenção do inconsciente – Freud e o nascimento da psicanálise**. 2011.

Disponível em [A invenção do inconsciente: Freud e o nascimento da Psicanálise – Dr. Lucas Nápoli \(lucasnepoli.com\)](http://lucasnepoli.com) Acesso em: 20/07/2022.

RUBIN, G. **Políticas do sexo**. São Paulo: Ubu editora, 2017.

FOUCAULT, M. **História da sexualidade I: a vontade de saber**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2006.

SEXO. In: DICIO, **Dicionário Online de Português**. Porto: 7 Graus, 2020. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/sexo/>. Acesso em: 07/07/2022.

**Capítulo 6**  
**PERCEPÇÕES DAS PROFESSORAS DE UMA**  
**ESCOLA MUNICIPAL DE SALVADOR- BA SOBRE O**  
**USO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NA PRÁTICA**  
**PEDAGÓGICA**  
**Edvaldo Coelho Santana**

# PERCEPÇÕES DAS PROFESSORAS DE UMA ESCOLA MUNICIPAL DE SALVADOR-BA SOBRE O USO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NA PRÁTICA PEDAGÓGICA

**Edvaldo Coelho Santana**

*Professor da Rede Municipal de Educação de Salvador – BA; Formado em pedagogia pela Universidade do Estado da Bahia - UNEB; e-mail.*

*professorredvaldo10@gmail.com*

## **RESUMO**

A sociedade tem sofrido grandes transformações guiadas pela tecnologia, que impactam diretamente nos diversos setores da sociedade, sobretudo na educação. O uso das tecnologias e de todo o seu aparato, tem gerado outras formas de produção e mediação do conhecimento para muitos estudantes e professores. O presente trabalho tratou-se de uma pesquisa qualitativa do tipo estudo de caso que teve como objeto geral descrever as percepções das professoras acerca dos desafios enfrentados em uma Escola Municipal de Salvador – BA sobre a inserção e uso das tecnologias digitais da informação e comunicação em suas práticas pedagógicas. Para acessar os dados e as informações do campo foi utilizado o questionário misto. O questionário coletou informações acerca da formação inicial e continuada das professoras, tempo de magistério, tempo de atuação na escola, jornada de trabalho, turma que leciona, que expõe o perfil das professoras colaboradoras, além do que elas apresentam como definições para tecnologias digitais, ferramentas que costumam usar, benefícios na utilização das tecnologias digitais nas aulas, bem como os desafios encontrados para a utilização das tecnologias digitais em suas aulas. A pesquisa conclui que, no tocante as percepções acerca dos desafios encontrados pelas professoras na inserção e uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação, o problema se concentrou na falta de recursos, porém com algumas nuances. Para algumas das professoras pesquisadas, a falta de recurso está atrelada a falta de investimento do setor público, para outras, além da falta de recursos o grande desafio está em estruturas para comportar esses recursos, internet de qualidade e conhecimento para melhor inclui-las nos planejamentos e práticas.

**Palavras-chave:** Prática Pedagógica. Tecnologias Digitais da Comunicação e Informação. Desafios.

## **ABSTRACT**

Society has undergone major transformations guided by technology, which have a direct impact on different sectors of society, especially education. The use of technology and its entire apparatus has generated other forms of production and mediation of knowledge for many students and teachers. The present work was a qualitative research of the case study type whose general objective was to describe the teachers' perceptions about the challenges faced in a Municipal School in Salvador – BA regarding the insertion and use of digital information and communication technologies in their pedagogical practices. To access data and information from the field, a mixed questionnaire was used. The questionnaire collected information about the initial and continuing training of teachers, teaching time, time working at school, working hours, class they teach, which exposes the profile of the collaborating teachers, in addition to what they present as definitions for digital technologies, tools they usually use, benefits of using digital technologies in classes, as well as the challenges encountered when using digital technologies in their classes. The research concludes that, in terms of perceptions about the challenges faced by teachers in the insertion and use of Digital Information and Communication Technologies, the problem focused on the lack of resources, although with some nuances. For some of the teachers surveyed, the lack of resources is linked to the lack of investment from the public sector, for others, in addition to the lack of resources, the great challenge lies in structures to accommodate these resources, quality internet and knowledge to better include them in the planning and practices.

**Keywords:** Prática Pedagógica. Tecnologias Digitais da Comunicação e Informação. Desafios.

## **INTRODUÇÃO**

Pesquisar os desafios dos professores no uso das tecnologias digitais em sua prática pedagógica é adentrar no cotidiano escolar e identificar motivos dificultadores no processo de inserção e uso dos recursos tecnológicos, elementos essenciais no momento atual da sociedade e percussor de grandes transformações nas convivências sociais e na educação, o que se constitui um grande desafio, tendo em vista o contexto pandêmico vivenciado e o movimento cotidiano de uso das tecnologias como recurso de comunicação, de produção de conhecimento, de acesso à informação e de promoção da evolução científica em torno das demandas de saúde mundial. Diante desse contexto, busca-se nessa investigação identificar as

percepções dos professores acerca do uso de tecnologias na sua prática pedagógica.

A temática pesquisada desperta interesse por ser atual e por ter a oportunidade de revelar lacunas e/ou possibilidades na prática pedagógica que não foram preenchidas, percebidas ao longo da formação inicial ou continuada dos professores, seja por falta de oportunidade, interesse ou recurso, bem como, os avanços e possibilidades geradas pelos professores no desenvolver de suas experiências didáticas no âmbito das escolas.

O profissional da educação vive em constante atualização do seu trabalho. Novos estudos, pesquisas, sinalizam novas didáticas e metodologias que estão sempre surgindo e, as rápidas transformações do mundo contemporâneo, ocasionado pelo avanço tecnológico impõe novas maneiras de se relacionar com o processo de ensino e aprendizagem, no sentido de romper com as visões tradicionais onde o conhecimento está centrado no professor e nos materiais didáticos impressos tão somente.

Os recursos tecnológicos propõem inúmeras possibilidades de uso na educação, possibilitando outras formas de comunicar, de acessar o conhecimento e de produzi-lo de forma individual ou coletiva. Entretanto, a sua versatilidade é diretamente proporcional aos desafios da escolha e do seu uso, para muitos professores, da disponibilidade e acesso a essas tecnologias no cenário escolar para o desenvolvimento da prática pedagógica e de acordo com a proposta pedagógica adotada pela escola. Nesse sentido, é de suma importância pesquisar, analisar e refletir sobre as percepções das professoras acerca dos desafios encontrados para inserção e uso das tecnologias digitais em sua prática pedagógica.

A tecnologia transforma tudo à sua volta, a cultura, a forma de agir, pensar e de se relacionar, tudo isso em curto espaço de tempo. Hoje os estudantes não precisam dedicar horas de pesquisa em livros, basta alguns cliques e estarão diante de uma quantidade enorme de informações, em uma velocidade nunca antes vista. O avanço da tecnologia exige novas posturas dos estudantes que devem aprender a lidar com a velocidade das informações, identificar quais as mais confiáveis e saber usá-las nas resoluções de problemas. Com a escola fica a missão de refletir sobre as formas de conhecimento atuais e como as transformações tecnológicas impactam na sociedade, o que exige uma formação que dialogue com a atualidade tecnológica e proporcione os estudantes a criação ativa de seu conhecimento, no sentido de que

cada espaço escolar se ambiente à essa realidade, acomodando suas demandas e constituindo suas realidades próprias, a partir do processo de inserção de tecnologia no processo educativo.

Sobre isto, Kenski afirma:

Na era da informação, comportamentos, práticas, informações e saberes se alteram com extrema velocidade. Um saber ampliado e mutante caracteriza o estágio do conhecimento na atualidade. Essas alterações refletem-se sobre as tradicionais formas de pensar e fazer educação. Abrir-se para novas educações, resultantes de mudanças estruturais nas formas de ensinar e aprender possibilitadas pela atualidade tecnológica, é o desafio a ser assumido por toda a sociedade. (KENSKI, 2011, p. 41).

A pesquisa em questão tem o objetivo geral de descrever as percepções das professoras acerca dos desafios enfrentados em uma Escola Municipal de Salvador – BA sobre a inserção e uso das tecnologias digitais da informação e comunicação em suas práticas pedagógicas. E como objetivos específicos:

- a) Caracterizar a comunidade escolar no que concerne aos recursos tecnológicos disponíveis na unidade e que podem ser utilizados;
- b) Identificar os níveis de usabilidade a partir do que os professores trabalham no ambiente escolar e noção tecnológica das professoras;
- c) Listar os desafios encontrados para inserção e uso das tecnologias digitais de informação e comunicação a partir da percepção e uso das professoras na prática pedagógica.

A escola participante da pesquisa recebe o nome de Escola Municipal Álvaro da Franca Rocha, localizada no bairro da Engomadeira. A escola tem em seu entorno a Universidade do Estado da Bahia – UNEB. Atua no ensino fundamental, anos iniciais, e atende turmas do 1º ao 5º ano e o programa Se Liga, destinado aos alunos não alfabetizados e que estão em defasagem idade-série. A escola funciona nos turnos matutino e vespertino e conta com cinco salas de aula, cozinha, secretaria e pátio. A equipe pedagógica é formada por quatorze professores, uma diretora, vice-diretor do matutino, vice-diretor do vespertino e coordenadora pedagógica do matutino. As participantes da pesquisa foram 09 (nove) professoras da escola mencionada, que atuam do primeiro ao quinto ano do ensino fundamental, nos turnos matutino e vespertino.

## METODOLOGIA

A pesquisa tem uma abordagem qualitativa, por considerar diferentes pontos de vistas acerca do fenômeno estudado, além de o pesquisador ter contato direto com o ambiente pesquisado, oportunizando-se a observar como o problema se apresenta no cotidiano. Sobre essa abordagem afirmam Lüdke e André que:

O material obtido nessas pesquisas é rico em descrições de pessoas, situações, acontecimentos; inclui transcrições de entrevistas e de depoimentos, fotografias, desenhos e extratos de vários tipos de documentos. Citações são frequentemente usadas para subsidiar uma afirmação ou esclarecer um ponto de vista. Todos os dados da realidade são considerados importantes. (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p. 12)

Nessa perspectiva, o método de pesquisa adotado é o estudo de caso descritivo. Segundo Gil (2002, p.42), “as pesquisas descritivas têm como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou, então, o estabelecimento de relações entre variáveis.” E, nesse aspecto o estudo de caso “é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto de vida real, especialmente quando os limites entre fenômeno e o contexto não são claramente definidos”. (YIN, 2001, p. 32)

Para acessar os dados e as informações do campo foi utilizado o questionário misto. O questionário coletou informações acerca da formação inicial e continuada das professoras, tempo de magistério, tempo de atuação na escola, jornada de trabalho, turma que leciona, que expõe o perfil das professoras colaboradoras, além do que elas apresentam como definições para tecnologias digitais, ferramentas que costumam usar, benefícios na utilização das tecnologias digitais nas aulas, bem como os desafios encontrados para a utilização das tecnologias digitais em suas aulas.

O questionário é uma

técnica de investigação composta por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, aspirações, temores, comportamento presente ou passado etc. (GIL, 2008. p.121)

O contato com o campo de pesquisa aconteceu a partir da gestora da escola que conheceu a proposta do projeto de pesquisa e teve como incumbência repassar as informações às professoras da escola e verificar a participação destas.

A análise dos dados é predominantemente de natureza qualitativa na perspectiva da análise interpretativa, com o intuito de mapear as informações, traçar os perfis dos pesquisados e descrever os desafios encontrados pelos professores no uso das tecnologias digitais na prática pedagógica.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

O presente trabalho possibilitou a caracterização da comunidade escolar no que concerne aos recursos tecnológicos disponíveis na unidade e que podem ser utilizados. As respostas das professoras expõem que a escola tem a seu dispor computador, retroprojeto, internet e televisão. Entretanto, a internet não contempla o uso dos alunos e nem todas as professoras pesquisadas.

Em relação aos níveis de usabilidade e noção tecnológica das professoras é possível constatar que apesar de fazerem uso de internet, computador, Youtube, redes sociais, retroprojeto, televisão, smartphone, plataforma de vídeo conferência, Google Forms, Google Classroom e Tablet em suas demandas cotidianas, apenas vídeos é citado no uso das práticas pedagógicas e seus conhecimentos. Sobre o conhecimento acerca das tecnologias digitais, os dados evidenciam que para a grande maioria das professoras a noção tecnológica encontra-se em níveis baixos ou razoáveis.

No tocante aos desafios encontrados pelas professoras na inserção e uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação o problema se concentrou na falta de recursos, porém com algumas nuances. Para algumas das professoras pesquisadas a falta de recurso está atrelada a falta de investimento do setor público, para outras, além da falta de recursos o grande desafio está em estruturas para comportar esses recursos, internet de qualidade, e conhecimento para melhor incluí-las nos planejamentos e práticas.

Com essa pesquisa, é possível identificar que mesmo sabendo quais são as tecnologias digitais, a falta de conhecimento pode se concretizar em um desafio para o uso nas práticas pedagógicas. Entretanto, não significa que as professoras não

reconheçam o papel potencializador que as tecnologias podem exercer na educação.

As professoras respondem no questionário que o principal desafio é a rede municipal que não oferece recursos tecnológicos para alunos e professores já que a realidade da escola é ter à disposição dois computadores, um retroprojeto, internet de alcance limitado para as professoras e nenhum acesso à internet para os alunos, tornando a inserção das tecnologias nas práticas pedagógicas um desafio.

As professoras também consideram que investimentos estruturais são necessários, tendo em vista que a escola não tem uma sala de suporte tecnológico e não dispõe de espaços para alocar novos recursos. Desta forma, se faz necessário além das condições técnicas para receber recursos, ter o mínimo de estrutura, espaços e formas de destinar esses recursos que garantam o uso pleno nas práticas pedagógicas das professoras.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A pesquisa demonstra o potencial da escola para o uso das tecnologias digitais que mesmo com toda a limitação por parte dos recursos, consegue realizar práticas utilizando essas tecnologias e percebem o quanto isso impacta positivamente no processo de ensino e aprendizagem. De outra maneira, a escola realiza com louvor o uso das tecnologias digitais para informar os acontecimentos da unidade ao público externo.

A pesquisa também aponta a necessidade de uma investigação do cotidiano escolar com a intenção de perceber de que forma as professoras lidam com os recursos diariamente, como a escola se organiza para disponibilização dos recursos existentes e quais os desafios concretos advindos da prática as professoras enfrentam no uso das tecnologias digitais.

Neste contexto, se torna pertinente cobranças e cumprimentos de políticas públicas que visam a inserção das tecnologias digitais nas escolas, assim como manutenção e atualização dos recursos existentes e, por fim, a formação inicial e continuada dos professores para estarem preparados a incluir os recursos tecnológicos em seus planejamentos e suas práticas pedagógicas.

## REFERÊNCIAS

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação**. 8. ed. Campinas: Papirus, 2011. 141 p.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli, E. D. A. **Pesquisa em educação: Abordagens qualitativas**. São Paulo. EPU. 1986.

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

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social** 6. ed. - São Paulo, Atlas, 2008.

Yin, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos / Robert K. Yin**; trad. Daniel Grassi – 2.ed. – Porto Alegre: Bookman, 2001.

**Capítulo 7**  
**EDUCAÇÃO CIENTÍFICA NA EJA:**  
**EXPERIMENTANDO A PESQUISA A PARTIR DA**  
**COMIDA PATRIMONIAL DA BAHIA**  
**César Mustafa Tanajura**

# EDUCAÇÃO CIENTÍFICA NA EJA: EXPERIMENTANDO A PESQUISA A PARTIR DA COMIDA PATRIMONIAL DA BAHIA

**César Mustafa Tanajura<sup>2</sup>**

*Professor, Mestre em Gestão e Tecnologia aplicado a educação – UNEB*

*cesartanajura@gmail.com*

## **RESUMO**

No Brasil, a educação de qualidade é um desafio, com altas taxas de analfabetismo e disfunção idade/série. A Educação de Jovens e Adultos (EJA) busca corrigir essas falhas, mas enfrenta obstáculos, inclusive falta de materiais e estrutura adequada. Para combater a evasão escolar, é necessário adotar abordagens pedagógicas inovadoras, como a educação científica. A história da comida, especialmente a comida patrimonial, aquela que pertence ao imaginário identitário de um povo, desperta o interesse dos alunos da EJA. E ao explorar esse tema, é possível compreender aspectos culturais, sociais e históricos, além de defender a identidade e a memória de um povo. O projeto em andamento na Escola Municipal Nova do Bairro da Paz, visa estimular o interesse pela pesquisa e escrita científica, preservar o conhecimento ancestral e estabelecer registros desse patrimônio de forma participativa, colaborativa e prática. O projeto está em fase inicial, com encontros semanais, nos quais os alunos são ouvidos, pesquisas educacionais e atividades práticas são realizadas e os alunos demonstraram entusiasmo e valorização de seus conhecimentos, percebendo a conexão entre seus saberes prévio e o conhecimento científico. O projeto busca promover a educação científica na EJA por meio do estudo da alimentação patrimonial baiana, valorizando os conhecimentos dos alunos e estimulando sua participação ativa na construção do conhecimento. E tudo isso nos ajuda a compreender como a temática da comida patrimonial da Bahia pode oferecer subsídios para um projeto de educação científica nessas turmas. E como podemos despertar o interesse pela pesquisa e escrita científica e estabelecer registros e divulgação desses conhecimentos.

**Palavras-chave:** Comida Patrimonial. Educação Científica. EJA. Pesquisa.

## **ABSTRACT**

In Brazil, quality education is a challenge, with high rates of illiteracy and age/grade dysfunction. Youth and Adult Education (EJA) seeks

---

<sup>2</sup> Licenciado em História (UFBA) e Gastronomia (UCSAL)

to correct these flaws, but faces obstacles, including a lack of materials and adequate structure. To combat school dropout, it is necessary to adopt innovative pedagogical approaches, such as science education. The history of food, especially heritage food, that which belongs to the identity imagination of a people, arouses the interest of EJA students. And by exploring this topic, it is possible to understand cultural, social and historical aspects, in addition to defending the identity and memory of a people. The ongoing project at Escola Municipal Nova do Bairro da Paz aims to stimulate interest in research and scientific writing, preserve ancestral knowledge and establish records of this heritage in a participatory, collaborative and practical way. The project is in its initial phase, with weekly meetings, in which students are heard, educational research and practical activities are carried out and students demonstrated enthusiasm and appreciation for their knowledge, realizing the connection between their prior knowledge and scientific knowledge. The project seeks to promote scientific education at EJA through the study of Bahian heritage food, valuing students' knowledge and encouraging their active participation in the construction of knowledge. And all of this helps us understand how the theme of Bahia's heritage food can offer support for a scientific education project in these classes. And how can we awaken interest in scientific research and writing and establish records and dissemination of this knowledge.

**Keywords:** Heritage Food. Scientific Education. EJA. Search.

## INTRODUÇÃO

Uma das 17 metas estabelecidas pela ONU- Organizações das Nações Unidas, em seus Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) é a “educação de qualidade”, onde visa garantir, entre outras, o acesso à educação inclusiva, de qualidade e equitativa e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos, assegurando até 2030 aumentar substancialmente o número de jovens e adultos que tenham habilidades básicas de escrita e leitura e saberes matemáticos relevantes, inclusive competências técnicas e profissionais, para emprego, trabalho decente e empreendedorismo.

Nos dados oficiais do IBGE/PNAD CONTÍNUA, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua, 2022 a taxa de analfabetismo de pessoas com 15 anos ou mais é 5,6% da população o que equivale a quase 12 milhões de pessoas. Esse número refere-se apenas a pessoas que nem assinar o próprio nome conseguem. Na Bahia, esse percentual passa para 10,3%, aproximadamente 1,5 milhões de pessoas. Sendo que, segundo a mesma pesquisa, dos que começaram

algum estudo 32,2% ainda possuem o ensino fundamental incompleto. Esses números revelam a imensa distorção idade/série que convivemos no Brasil e não leva em consideração a qualidade desse aprendizado, que na maioria dos casos é incapaz de atender as premissas mais básicas do que estabelece a ONU por uma série de motivos, entre eles a aprovação automática.

A Educação de Jovens e adultos (EJA), foi criada para corrigir essas distorções, mas entrega com sacrifício resultados pífios. Para além das dificuldades resultantes da própria desigualdade social, trabalho pesado e violência a que estão submetidos esse público alvo, percebemos ainda uma resistência das próprias instituições governamentais que não oferecem materias e estrutura que possibilitem a essas pessoas estudar com dignidade. O próprio ambiente escolar, por ser ocupado prioritariamente durante o turno diurno por crianças, é infantilizado, com carteiras improprias para adultos.

Todas essas questões apresentadas e tantas outras não citadas aqui resultam em um ambiente pouco atrativo e desconfortável para o estudo impondo um desânimo para os jovens e adultos que tiveram um dia inteiro de trabalho e que buscam a escola a noite. Como uma forma de amenizar ou minimamente reverter essas questões resta ao professor buscar metodologias de trabalho que ofereçam ao estudante o estímulo necessário para evitar a evasão escolar, que na EJA é a regra.

A educação científica pode se constituir em uma alternativa importante para estabelecer uma formação cidadã, desenvolvendo conhecimentos e habilidades que possibilitem ao estudante compreender, questionar e transformar a realidade que o cerca, gerando um estímulo necessário no prazer de aprender.

Buscar assuntos que despertem a atenção dos estudantes da EJA é sempre desafiador. Empiricamente, é possível perceber o grande interesse em questões que envolvam os temas de identidade, regionalidade e história local. É notório que a História da comida ou da alimentação, principalmente a comida patrimonial, tem potencial chance de abrangência dessas temáticas e de chamar atenção.

A comida é uma parte fundamental da cultura e da sociedade e por isso o seu estudo nos garante a compreensão de como se manifestam nos mais diversos aspectos fornecendo elementos de entendimento das tradições, costumes e valores de diversos grupos sociais, em diferentes períodos históricos, e também, para o entendimento nas relações de poder político e econômico.

O ato de se alimentar é uma das primeiras necessidades vitais do ser humano e manter a constância e melhoria na oferta de alimentos sempre foi uma premissa que garantia a sobrevivência do homem. E por esta razão, desenvolvemos tecnologias que nos proporcionam quantidade, qualidade, sabor, conservação dos alimentos. Da invenção do fogo ao micro-ondas a história dos avanços tecnológicos ladeiam a história da alimentação. Estudar a alimentação inclui estudar seus processos e tecnologias desenvolvidas.

A cozinha sempre foi um lugar de histórias e de História. Nela, e em torno do que dela saía – a comida - eram transmitidos os conhecimentos dos mais velhos para os mais novos, fechados grandes e pequenos negócios, selados acordos de paz e de guerras, celebradas uniões matrimoniais e uma lista infindável de conhecimentos mais ou menos prazerosos que nos permitem iniciar uma reconstrução da trajetória de um grupo e da própria humanidade.

A História da comida ou da alimentação confunde-se com a própria História do homem. Cozinhar faz parte de uma História Universal. Ao produzir o próprio alimento o homem estabelece um diferencial que o afasta do mundo animal e assim lança as bases para o desenvolvimento cultural e tecnológico. E a História como ciência estuda as mudanças e permanências da trajetória humana, e hábitos alimentares e o seu entorno podem oferecer pistas de grande relevância para o entendimento disso tudo.

No percurso da história, a comida não recebeu uma atenção devida por parte das ciências humanas enquanto objeto de estudo. Visto como um ato natural ou como uma tarefa braçal, de menor relevância, por muito tempo, o ato de preparar comida não era percebido como elemento para compreensão da história e por isso mesmo haviam poucos registros referentes a estes processos. A comida, entrava na história de forma displicente, secundária em breves anotações, ou, na maioria das vezes como conhecimento da história oral.

Somente na segunda metade do século XX a história oral vai ganhar atenção dos cientistas sociais e ser validada como método científico de pesquisa. A partir desse posicionamento da ciência que a atenção dos pesquisadores volta o olhar para experiências das pessoas ao longo do tempo validando hábitos, saberes e tradições como importantes elementos para entendimento da cultura. E o ato de cozinhar que estava restrito às cozinhas e as áreas da criadagem (nas camadas

preponderantes da sociedade) torna-se um importante fator de contribuição da construção da história.

É na história oral que se buscam elementos importantes da construção da identidade cultural de um povo. É possível identificar uma sociedade pelas receitas e práticas alimentares que são passadas de geração em geração através da oralidade permitindo a preservação da história, das tradições, de técnicas e saberes que, do núcleo familiar são transmitidas aos grupos sociais, criando um senso de comunidade e conexão entre eles.

Perceber nesses relatos a evolução de práticas alimentares nos proporcionam observar as mudanças na cultura ou sociedade e relacioná-las a outros fatos históricos, fenômenos naturais e até mesmo avanço tecnológico daquele período. Dar atenção a história oral dos alimentos ou da alimentação nos permite preservar tradições e saberes antes que se percam no tempo para sempre. A preservação do patrimônio cultural é essencial para manutenção da identidade e memória de um povo.

A comida patrimonial, aquela que remete a identidade de um povo, é a que mais sofre o risco do esquecimento frente aos avanços tecnológicos com o surgimento de técnicas, métodos, hábitos e equipamentos que confrontam com o saber ancestral que é transmitido, na maioria das vezes, de forma oral de geração em geração. A comida patrimonial pode refletir muito sobre uma sociedade: sua história, sua geografia, sua religião, economia e expressão de identidade cultural.

Por essa razão, a comida pode ser considerada um patrimônio imaterial e objeto de preservação, já que reflete uma prática cultural, transmitida, principalmente, oralmente e que sofre modificações ao longo do tempo. Uma das formas mais eficazes que existem no processo de preservação da memória é levar esse conteúdo para sala de aula e abordá-la paralelamente com outros conteúdos trazendo significados para a temática.

Ao trabalhar com conteúdos relacionados ao saber ancestral em sala de aula traz-se como efeito à amplificação e valorização da oralidade para mais gente garantindo o sustento do conhecimento relativo a uma sociedade e como efeito correlato a percepção do sentimento de pertencimento e identidade de uma comunidade.

Como a EJA é geralmente formada por pessoas das camadas sociais mais populares e sendo, essa categoria as que estão mais presentes nas cozinhas e as

que mais trazem o conhecimento ancestral passado de geração a geração temos como objetivo compreender como a temática da comida patrimonial da Bahia pode oferecer subsídios para um projeto de educação científica nessas turmas. E como podemos despertar o interesse pela pesquisa e escrita científica e estabelecer registros e divulgação desses conhecimentos.

Outra forma de preservação da memória popular é levar o conhecimento fruto da oralidade para o ambiente digital onde é possível guardar e disseminar áudios, fotografias, vídeos, anotações e documentos digitalizados. E aqui não se pretende suplantiar uma prática oral pela digital e sim potencializar a memória criando cópias e reduzindo o risco de perdas do material original.

E sem deixar o digital relegado ao papel de depósito ou arquivo de memórias orais relativos a aspectos culturais como a alimentação, é possível criar aplicativos e jogos educativos onde o estudante possa colaborar, conhecer e ampliar os saberes relativos a cultura patrimonial ou até mesmo interagir fisicamente através de impressões em 3D de objetos/utensílios que já não existem mais ou estão inacessíveis.

Em uma perspectiva curricular a introdução do tema ‘comida patrimonial’ pode ser um elemento agregador muito potente pois envolve muitas áreas do conhecimento como: história, geografia, ciências, matemática, linguagem, entre outras. Já existe na legislação atual uma alteração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (9.394/1996), a Lei 13.666/2018, que altera os currículos dos ensinos fundamental e médio obrigando-os a incluir o assunto educação alimentar e nutricional nas disciplinas de ciências e biologia, respectivamente.

Mas, nesse sentido, essa legislação limita-se a tratar da comida apenas como promotor da saúde e bem-estar e o que discuto é a utilização do tema para entender a História, promover a cultura e reforçar laços de pertencimento. Reforçando os temas transversais previstos na lei original, onde vemos o “trabalho, consumo, pluralidade e cultura”, entre outros.

Dentro dos PCNs, cada escola tem autonomia para incluir assuntos correlatos a essas propostas de temas transversais que julgarem necessários, desta forma não haveria a obrigatoriedade do estudo do tema proposto, mas apresento nesse trabalho metodologias possíveis para abordagem do tema de forma a contribuir com a práxis do docente que optar em trabalhar com a temática de comida patrimonial.

Os temas transversais cumprem com o objetivo de ajudar na compreensão e construção da realidade social como prevê os PCNs (1998, p.25):

A educação para a cidadania requer que questões sociais sejam apresentadas para a aprendizagem e a reflexão dos alunos, buscando um tratamento didático que contemple sua complexidade e sua dinâmica, dando-lhes a mesma importância das áreas convencionais. Com isso o currículo ganha em flexibilidade e abertura, uma vez que os temas podem ser priorizados e contextualizados de acordo com as diferentes realidades locais e regionais e que novos temas sempre podem ser incluídos.

E com essa perspectiva de dinamização da educação ocorre uma valorização do caráter social do patrimônio histórico imaterial, trazendo temas para sala de aula que estabeleçam relações de pertencimento e pluralidade cultural, que em última instância favorece a construção da cidadania e da democracia.

### **METODOLOGIA**

No Brasil, a Educação de Jovens e Adultos (EJA), tem como maior patrono e referencial o professor Paulo Freire, que em sua obra *Pedagogia da Autonomia* traz a premissa de que “quem ensina aprende ao ensinar, e quem aprende ensina ao aprender” (FREIRE, 1997, p25). E nesta ideia de educação colaborativa e construção do saber mútuo temos a ancora metodológica desse trabalho.

A metodologia da educação científica parte do ideal de que o estudante da EJA pode e deve ser responsável e coautor da construção dos seus conhecimentos. Ele é partícipe do seu aprendizado e do aprendizado do outro. E neste lugar, tem autoestima reforçada/restaurada e o impulso para seguir em frente aprendendo e desenvolvendo conhecimentos e habilidades cruciais no âmbito da prática da cidadania e da formação identitária.

A educação científica coloca o aluno como protagonista e autoridade na medida que são eles os autores dos seus próprios textos e com a devida orientação o estudante desenvolve a habilidade da pesquisa, da crítica, da argumentação e da apresentação dos objetos de conhecimento, que já possuíam e que serão ampliados quando são estudados, discutidos e difundidos,

A questão da comida patrimonial da Bahia como elemento detonador da pesquisa nos possibilita estudar preparações, origens, histórias, ingredientes e práticas que serão a temática central. Além da pesquisa em referências

bibliográficas disponíveis, as discussões e apresentações em grupos, é possível também realizarmos oficinas práticas, onde sabores e formas de preparos, sejam partilhadas com os participantes do grupo e difundidas.

## RESULTADO E DISCUSSÃO

O trabalho encontra-se em fase de implantação com alunos voluntários da EJA da Escola Municipal Nova do Bairro da Paz (Salvador/Bahia) e em encontros semanais é possível explicar o funcionamento do trabalho e ouvir as demandas dos estudantes quanto a disponibilidade de horas, dificuldades de acesso a materiais e vontade de realizar. Apresentamos pesquisa básica sobre alguns ingredientes utilizados pela cozinha patrimonial da Bahia e sua relação de origem com os povos africanos e originários do Brasil, trazendo a necessidade de buscarmos fontes e referências bibliográficas e o seu devido registro. Foi realizada, ainda, uma oficina de apresentação para os professores da escola sobre o vatapá de inhame e suas variações, originário da África, com descrição dos ingredientes e como desenvolveremos o processo de pesquisa.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

É possível perceber, a empolgação do grupo o sentimento de valorização dos seus conhecimentos sendo abordados na qualidade de Ciência, um conhecimento que já possuíam do fazer diário e profissionalmente também (duas alunas já tiveram pontos de acarajé e uma outra pertence a uma família de baianas de acarajé). E assim a interseção do conhecimento prévio e do saber científico cumpre o seu papel de despertar o interesse pela pesquisa e escrita científica e estabelecer registros e divulgação desses conhecimentos.

## REFERÊNCIAS

AULER, D. e Delizoicov, D. Alfabetização Científico-Tecnológica Para Quê?, Ensaio – Pesquisa em Educação em Ciências, v.3, n.1, junho. Disponível em <<https://www.scielo.br/j/epec/a/XvnmrWLG4qqN9SzHjNq7Db/?format=pdf&lang=pt>> Acessado em 27 jun. 2023.

BRASIL. Lei inclui tema da educação alimentar e nutricional no currículo escolar. Disponível em < <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2018/05/17/lei-inclui-tema-da-educacao-alimentar-e-nutricional-no-curriculo-escolar>>. Acessado em 27 Jun. 2023.

BRASIL. Painel PNAD Continua disponível em <<https://painel.ibge.gov.br/pnadc/>> Acessado em 27 Jun. 2023.

BRASIL. Parâmetros curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1998. 436

FRANCO, Camila M. A aprendizagem na EJA: uma reflexão a partir das metodologias de ensino. Disponível em <<https://repositorio.ifgoiano.edu.br/bitstream/prefix/1880/1/Artigo-Camila%20Marques%20Franco.pdf>>. Acessado em 27 jun. 2023.

FREIRE, P. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

LIBÂNEO, J. C. Democratização da Escola Pública: a Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos. São Paulo: Ed. Loyola, 1986. (Coleção Educar).

**Capítulo 8**  
**AS CONTRIBUIÇÕES DO PROGRAMA**  
**INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À**  
**DOCÊNCIA (PIBID) NA FORMAÇÃO INICIAL DE**  
**PROFESSORES**

*Jane Flavia Esser*  
*Paulo Cesar Fachin*

# AS CONTRIBUIÇÕES DO PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA (PIBID) NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES

**Jane Flavia Esser**

*Mestranda em Letras, Universidade Estadual do Oeste do Paraná- Unioeste; email:*

*janeflaviaesser@gmail.com*

**Paulo Cesar Fachin**

*Doutor em Letras, Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Unioeste. E-mail:*

*paulo.fachin@hotmail.com*

## RESUMO

Esta pesquisa demonstrará o processo de desenvolvimento do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) nas escolas públicas que atendem os alunos de redes municipais de educação. Para tal atendimento será levado em conta aspectos sociais, econômicos e outros, marcadamente em estudo de pesquisa bibliográfica de referencial teórico, como Maurice Tardif, Maria Isabel da Cunha, André Gatti, Selma Garrido Pimenta e outros autores que contribuíram com esta análise. Nesse sentido o estudo buscou demonstrar as mudanças ocorridas na formação de professores por meio deste incentivo a iniciação à docência de acadêmicos dos cursos de licenciaturas e as considerações sobre o modelo de formação docente que vem se constituindo no país através destas políticas públicas. As ponderações indicam a necessidade de compreender os atuais modelos de formação, estabelecendo um diálogo mais estreito com a realidade e com as situações concretas do trabalho docente. Apontar as contribuições de programas de aproximação do ensino superior e escola no processo de iniciação à docência, bem como sobre a necessidade de elencar estudos sobre a escola afim aproximar o campo de formação e de atuação profissional. Neste sentido, a inserção dos acadêmicos nas escolas por meio das atividades do programa Pibid possibilitou a formação pedagógica e a experiência profissional.

**Palavras-chave:** Formação Docente. PIBID. Propostas didáticas. teoria e prática.

## ABSTRACT

This research will demonstrate the development process of the Institutional Program for Teaching Initiation Scholarships (PIBID) in

public schools that serve students from municipal education networks. To do so, it will be taken into account social, economic, and other aspects, notably in a literature review of theoretical references, such as Maurice Tardif, Maria Isabel da Cunha, André Gatti, Selma Garrido Pimenta, and other authors who have contributed to this analysis. In this sense, the study sought to demonstrate the changes that have occurred in teacher education through this promotion of teaching initiation by students in teacher training programs and considerations regarding the teacher education model that has been developing in the country through these public policies. The reflections indicate the need to understand current models of education, establishing a closer dialogue with the reality and concrete situations of teaching work. It also highlights the contributions of programs that bridge the gap between higher education and schools in the teacher initiation process, as well as the need to prioritize studies about schools to bring the fields of education and professional practice closer together. In this sense, the integration of students into schools through the activities of the PIBID program has enabled pedagogical training and professional experience.

**Keywords:** Teacher Education. PIBID. Didactic proposals. Theory and practice.

## INTRODUÇÃO

O estudo busca compreender a missão que as instituições de ensino superior possuem para desenvolver no indivíduo os conceitos e conhecimentos necessários para formar o profissional de educação para o trabalho. Sendo assim, o que é preciso para ser um bom professor? O professor recém-formado está preparado para atuar em sala de aula? Como a escola pode ajudar na formação de professores?

Existem inúmeras indagações necessárias para compreender esse processo. Nesse contexto, analisamos as influências do exercício das atividades programadas pelo Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), as intervenções do professor em formação nas unidades escolares públicas municipais, a concepção dos acadêmicos na fase inicial da graduação em licenciatura que participam do projeto e como estão munidos teoricamente para compreender a prática na unidade escolar, assim como, os benefícios práticos de investir na formação de professores por meio do Programa Pibid.

A investigação demonstra o processo de desenvolvimento do Programa Pibid nas escolas públicas que atende os alunos da rede municipal de educação. Refletindo sobre mudanças ocorridas na formação de professores por meio deste incentivo a iniciação à docência e as considerações sobre o modelo de formação docente que vem se constituindo no país através de políticas públicas.

A intencionalidade é apresentar uma análise das contribuições do Programa Pibid como fomento na iniciação à docência com o objetivo de antecipar o vínculo entre os futuros professores e as salas de aula da rede pública. Tal iniciativa, indica a necessidade de compreender os atuais modelos de formação, o ensejo sobre a ausência de práticas efetivas dos formandos com alunos da educação básica, estabelecendo um diálogo mais estreito com a realidade e com as situações concretas do trabalho docente. Apontamos inúmeras contribuições de programas como o Pibid na aproximação do ensino superior e escola para a formação de professores, bem como sobre a necessidade de elencar estudos afim aproximar o campo de formação e de atuação profissional.

Para tanto, foram selecionados alguns autores que nortearão essa pesquisa. André (2014) trata de estudos de caso que compõe um entendimento das políticas voltadas aos professores iniciantes que favorecem a inserção na docência. Pimenta (1995) nos apresenta a seriedade da relação teoria e prática bem como a importância para o futuro profissional. Já Tardif (2002) nos guia para algumas discussões diretas aos saberes profissionais docentes. Ainda utilizamos algumas pesquisas que nos ajudam a analisar e compreender os desdobramentos do programa e sua aplicação nas Escolas Públicas Municipais.

## **FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

Diante da necessidade de aproximação entre a formação no ensino superior e o trabalho desenvolvido na escola, se delineou uma perspectiva de análise sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – Pibid nas unidades escolares. O programa oferece oportunidade aos professores em formação de exercerem atividade pedagógica na escola. E, para compreendermos as contribuições do programa na formação de professores, se faz indispensável à contextualização sobre o que é o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – Pibid, bem como sua história, dados e legislações que regem esse tão

importante incentivo à docência. Sendo assim, o Programa foi criado em 2007, pelo Ministério de Educação e fixado pela CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior).

O Pibid é uma ação da Política Nacional de Formação de Professores do Ministério da Educação (MEC) que visa proporcionar aos discentes na primeira metade do curso de licenciatura uma aproximação prática com o cotidiano das escolas públicas de educação básica e com o contexto em que elas estão inseridas. O programa concede bolsas a alunos de licenciatura participantes de projetos de iniciação à docência desenvolvidos por instituições de educação superior (IES) em parceria com as redes de ensino. (CAPES, 2022)

A concepção do programa se dá por meio da criação de projetos pelas instituições de ensino superior que apresentam interesse em participar deste incentivo à docência. Os acadêmicos selecionados receberão uma bolsa para custear seus estudos na unidade campo, após a implantação do projeto, contarão com o auxílio do professor preceptor da unidade escolar, espaço de exploração e ampliação dos conceitos profissionais docentes.

O decreto Nº 7.219, de 24 de junho de 2010 “dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID e dá outras providências”, apresentando as atribuições e objetivos do projeto.

Art. 3º São objetivos do PIBID: I - incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica; II - contribuir para a valorização do magistério; III - elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica; IV - inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem; V - incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como cofomadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério; e VI - contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura. (BRASIL, 2010).

Ao refletirmos sobre o surgimento do programa encontramos fatores de causa e efeito, devido à desarmonia entre a formação na educação superior e o trabalho realizado nas escolas públicas, assim se evidenciou a necessidade da relação teoria e prática. Segundo Pimenta “o conceito de prática foi sendo o de que “na prática a

teoria é outra”. Ou seja, a “teoria” era desnecessária uma vez que não pregava para o enfrentamento da problemática posta pela realidade do ensino primário. ” (1995, p. 60). Neste sentido, entende-se a necessidade de estabelecer um diálogo mais estreito com a realidade e com as situações concretas do trabalho docente.

Tardif (2002) nos ensina que os saberes profissionais docentes são construídos e situados de acordo com os contextos de trabalho nos quais são exercidos. Desta maneira, para o professor em formação as escolas são ambientes fundamentais para o aprimoramento das técnicas e o desenvolvimento do profissional mais consistente.

O direcionamento do Programa Pibid se constitui na oportunidade ímpar de conhecer melhor o âmbito escolar em parceria com a universidade e melhorar as habilidades do futuro professor em sua prática docente “resultando na dissociação entre o conhecer e o fazer na formação docente” (TARDIF, 2002).

No exercício cotidiano de sua função, os condicionantes aparecem relacionados a situações concretas que não são passíveis de definições acabadas e que exigem improvisação e habilidade pessoal, bem como a capacidade de enfrentar situações mais ou menos transitórias e variáveis. Ora, lidar com condicionantes e situações é formador: somente isso permite ao docente desenvolver os habitus (isto é, certas disposições adquiridas na e pela prática real), que lhe permitirão justamente enfrentar os condicionantes e imponderáveis da profissão. (TARDIF, 2002, p. 49).

Sendo assim, diferente do aprendizado de uma tarefa cotidiana, o saber docente não se dá apenas pela observação ou por modelos abstratos. O saber experimental possui maior relevância, é na prática que o professor desenvolve seu conhecimento profissional.

O desenvolvimento profissional é construído e reelaborado por meio de um trabalho de reflexividade crítica sobre as ações. Para tanto, exige uma formação inicial sólida e contínua, pois, ser um bom educador é aliar os conhecimentos teóricos-científicos e práticos-metodológicos. Neste sentido:

[...] competência pressupõe que, além de dominar os conteúdos a serem transmitidos, o educador precisa ter habilidade para organizar e comunicar esse saber, mediante uma ação teórico-prática, ou seja, fundamentação teórica ligada à ação. (CANAN, 2012, p.27).

A construção dos saberes docentes, resgata a importância de se considerar o professor em sua própria formação, a partir de uma reflexão sobre a prática.

Constitui na reelaboração dos conhecimentos iniciais, num processo de auto formação. Por meio da observação e reflexão do desenvolvimento pessoal e profissional dos professores e das instituições escolares.

Segundo Freire (2011, p.23) “Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto um do outro”. Sendo assim, apesar das diferenças antes de ser um bom professor, você precisa ser primeiro um bom aluno, estudar e compreender seu ambiente de trabalho.

Neste sentido, compreendemos a importância da teoria e a prática na formação docente, bem como a influência do Programa Pibid nesta relação, que permite ao estudante o desenvolvimento deste conhecimento. É observando a aplicabilidade do programa que constatamos a contribuição aos participantes pibidianos, bem como, aos alunos do ensino fundamental em contato com professores em formação.

O programa possibilita superar alguns desafios do ensino superior e as dicotomias apontadas sobre os cursos de licenciatura, aproximar os estudos teóricos com a realidade profissional, os aspectos contextuais da escola e a construção compartilhada de saberes docentes entre a universidade e as escolas.

A escola é o laboratório do professor em formação, as primeiras práticas educacionais acontecem nesse espaço, à medida que o professor calouro começa a compreender os empasses e possibilidades da docência, ele passa a sentir segurança em suas ações e atitudes, a reconhecer seu trabalho e efetivar seus saberes do ciclo de vida profissional do professor.

Esse programa possibilita aos acadêmicos a experiência de conviverem com as escolas e de participarem de todos os seus espaços desde o início dos cursos de licenciatura – fator de influência positiva na formação dos acadêmicos, que, ao chegarem nos estágios, poderão sentir-se mais preparados para os desafios da docência. (CANAN, 2012, p.32).

A oportunidade de participar do programa leva ao acadêmico a criação de vínculos profissionais, ele passa de aluno para professor e o papel se inverte. Os desafios são superados e são adquiridos trejeitos, traços e se constrói o perfil profissional deste docente.

Para o sistema educacional, o programa se constitui também em auxílio aos alunos da rede pública, com apoio e atendimento da demanda de crianças com

dificuldades na aprendizagem e melhoria da educação.

Assim, com a integração entre as IESs e a educação básica, a escola acaba se tornando protagonista nos processos de formação dos estudantes de licenciatura, e os professores mais experientes passam a atuar como cofomadores desses futuros docentes, na expectativa de que se elevem os índices da educação básica encontrados hoje no Brasil. (CANAN, 2012, p.34).

A vivência do programa nas escolas públicas acaba resultando na participação dos professores, coordenadores e futuros docentes, em atividades como planejamento, seminários e eventos, realizando um grande envolvimento de formação continuada, propiciando que todos reflitam sobre as práticas, estudem, busquem novas metodologias e ações efetivas de aprendizagem.

[...] a experiência provoca, assim, um efeito de retomada crítica (retroalimentação) dos saberes adquiridos antes ou fora da prática profissional. Ela filtra e seleciona os outros saberes, permitindo assim aos professores reverem seus saberes, julgá-los e avaliá-los e, portanto, objetivar um saber formado de todos os saberes retraduzidos e submetidos ao processo de validação constituído pela prática cotidiana (TARDIF, 2012, p. 53).

Nesse sentido, as experiências vivenciadas pelos pibidianos nas escolas possibilitam refletir as práticas iniciais e ao entrar em sala de aula poderão proporcionar novos meios de aprendizagem, assim por meio das experiências é possível obter uma maior bagagem pedagógica.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O programa Pibid, além de propiciar uma experiência única, uma ponte entre a relação teoria e prática ainda na formação inicial, é um estímulo para que os acadêmicos continuem seguindo a carreira de educador. Um suporte institucional importante que leva experiências significativas para aos estudantes, no que se refere à iniciação à docência.

A inserção nas escolas por meio das atividades do programa Pibid possibilitou aos acadêmicos a experiência de passar pela formação pedagógica continuada que ocorre nas escolas sem ser professor formado. Assim, o programa possibilita grandes contribuições para a formação docente, porém para que ele continue se faz

necessário que todos os envolvidos no programa se comprometam com a formação docente.

Nesse sentido, o Pibid deve ser entendido como um programa que contribui de forma efetiva para a melhoria da qualidade da educação pública. Trata-se de um suporte que, dentre outras coisas fortalece as relações entre educação básica e as instituições de ensino superior criando condições favoráveis para a melhoria da educação básica.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Decreto Nº 7.219, de 24 de junho de 2010. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID e dá outras providências. Brasília, 24 de junho de 2010.

CANAN, Silvia Regina. PIBID: promoção e valorização da formação docente no âmbito da Política Nacional de Formação de Professores, Revista Brasileira de pesquisa sobre Formação Docente, Belo Horizonte, v. 04, n. 06, p. 24-43, jan./jul. 2012.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. CAPES. PIBID. 2022. Disponível em: <<https://www.gov.br/capes/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/pibid>>. Acesso em: 24 mai. 2022.

CUNHA, Maria Isabel da. O tema da formação de professores: trajetórias e tendências do campo na pesquisa e na ação. Educação e pesquisa, v. 39, n. 3, p. 609-626, 2013.

GATTI, B; ANDRÉ, M.; GIMENES, N; FERRAGUT, L. Um estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à docência (Pibid). São Paulo: FCC/SEP, 2014.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

PIMENTA, S. G.; Estágio na formação de professores: unidade entre teoria e prática. São Paulo: Cortez, 1995.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. Estágio e Docência. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis: Vozes, 2002.

TARDIF, M. Saberes docentes e formação profissional. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

**Capítulo 9**  
**A RESSIGNIFICAÇÃO DA PSICOMOTRICIDADE NO  
DESENVOLVIMENTO DE APRENDIZAGEM NO  
EDUCANDO COM DEFICIÊNCIAS FÍSICAS**

**Valdete de Souza Silva**

**Andréia Marta Freire**

**Eliane Elias do Nascimento Freitas**

**Maria Aparecida Pereira dos Santos Ribeiro**

**Ronaldo Ferreira de Oliveira**

**Tereza Rezende**

# **A RESSIGNIFICAÇÃO DA PSICOMOTRICIDADE NO DESENVOLVIMENTO DE APRENDIZAGEM NO EDUCANDO COM DEFICIÊNCIAS FÍSICAS**

**Valdete de Souza Silva**

*Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – UEMS*

**Andréia Marta Freire**

*Universidade Paulista – UNIP*

**Eliane Elias do Nascimento Freitas**

*Universidade Anhanguera Polo Naviraí – MS*

**Maria Aparecida Pereira dos Santos Ribeiro**

*Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – UEMS*

*Ciências Habilidades Matemáticas*

**Ronaldo Ferreira de Oliveira**

*Centro Universitário Leandro da Vinci*

**Tereza Rezende**

*Universidade do Paraná – Licenciatura em história - UNIPAR*

## **INTRODUÇÃO**

A sociedade contemporânea vem mostrando-se cada vez mais individualista, gerando a diminuição do contato entre as pessoas. Além disso, o grande estímulo ao consumismo acaba por suscitar a violência, o que reflete no comportamento social, que vem tornando as pessoas mais reclusas aos seus lares, diminuindo sua interação com os meios físico e social.

Na busca de desenvolver de forma plena os indivíduos, é que a psicomotricidade vem tomando espaço na educação para proporcionar a interação das crianças com o meio e possibilitar suas expressões corporais e aprendizagem.

As atividades psicomotoras facilitam o acompanhamento e desenvolvimento de alunos especiais. É necessário que os profissionais envolvidos com o atendimento e orientação destes educandos possam conhecer as vantagens de estimulá-los através da psicomotricidade.

Elas propiciam uma vida saudável e produtiva, criando uma integração segura e adequada ao desenvolvimento de corpo, mente e espírito. Perante isso, este artigo bibliográfico preocupa responder a seguinte ansiedade sobre as contribuições e suas ressignificações da psicomotricidade no processo da aprendizagem desses educando? Com objetivo de responder a questão, procurei embasar em alguns teóricos que enfatiza melhor o tema sendo eles Soares, Bueno, Lapierre etc, através dos conceitos básicos da Psicomotricidade, utilizando atividades que envolvam um tema gerador, relacionado aos conteúdos programáticos. Na expectativa de ajudar a criança a se desenvolver da melhor maneira possível, contribuindo para sua vida social.

Pensar sobre sua ressignificação no processo ensino-aprendizagem para os deficientes físicos, enfatizando que por meio dela há uma educação que busca o desenvolvimento global do educando. Nota-se que toda a escola inclusiva deve propiciar que o aluno vença suas dificuldades, tornando-se livre para aprender e para viver, onde o jeito de cada um enriqueça a diversidade do que é vivenciado, sendo que a psicomotricidade pode ser um excelente caminho.

## **A PSICOMOTRICIDADE E SUAS RESSIGNIFICAÇÕES NO DESENVOLVIMENTO DE APRENDIZAGEM DOS DEFICIENTES FÍSICOS.**

Ao longo do processo de aprendizagem, os elementos básicos da psicomotricidade são utilizados com frequência. O desenvolvimento do Esquema Corporal, Lateralidade, Estruturação Espacial, Orientação Temporal e Pré-Escrita são fundamentais na aprendizagem; um problema em um destes elementos irá prejudicar uma boa aprendizagem.

Com cita Barros e Barros (2005, p. 34) “a psicomotricidade é vista como ação educativa integrada e fundamentada na comunicação, na linguagem e nos

movimentos naturais conscientes e espontâneos. Tem como desígnio normalizar e aperfeiçoar a conduta global do ser humano”. Ao desenvolver atividade com educandos com necessidades especiais analisar se o ritmo próprio de cada um em seu processo de crescimento e desenvolvimento humano.

Quando se fala em criança é do conhecimento de todos que elas são ágeis, alegres e dispostas a descobrir, e é direito de todas frequentarem a escola, inclusive os deficientes físicos, visto que, ao integrar a escola a criança tem a possibilidade de se socializar, tem sua autoconfiança elevada e consegue também realizar progressos em sua aprendizagem.

Vale ressaltar que todos os educadores procurem interagir este aluno, para isso, carâteres precisam ser transformados com o proposito de despertar neste a descoberta de suas potencialidades, desenvolvendo suas habilidades e trabalhando em busca de sua autonomia.

De acordo com Batista e Mantoan (2006), entende-se o processo de qualquer aluno independente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras, serem recebidos em todas as escolas. Por uma Educação Inclusiva, a escola deve incluir a todos, conhecer a diferença, não ter preconceitos contra as mesmas, deve atender as necessidades de todos os indivíduos.

No entanto, autores como Carvalho (2012) e Mantoan (2003) apontam para a necessidade de uma reestruturação escolar que vai além da reorganização física ou da presença do aluno com deficiência nestes espaços, mas de mudanças que vão desde a formação de professores à quebra de paradigmas e de mudança de valores. Seu intuito é de atender com qualidade todos os sujeitos que dela fazem parte.

Quando ocorre ressignificação nas ações educativas o educador está transformando a educação, valorizando as aptidões dos alunos em detrimento de suas habilidades. Portanto, cabe enfatizar que o estudo da psicomotricidade pode contribuir para alterar esse comportamento.

Lembra-se, então que a psicomotricidade existe nos menores gestos e em todas as atividades que desenvolve a motricidade da criança, visando ao conhecimento e ao domínio do seu próprio corpo. Por isso, é importante dizer que a mesma é um fator essencial e indispensável ao desenvolvimento global e uniforme da criança.

Ao pensar a psicomotricidade numa abordagem Walloniana, não como terapia ou ensino de habilidades, mas como ferramenta analítica que ajuda a observar a criança no seu desenvolvimento tomando-a por ponto de partida, acompanhando-a ao longo das suas sucessivas idades e estudando os estágios correspondentes sem os submeter à censura prévia das definições lógicas (WALLON:1995).

No início, a psicomotricidade era utilizada apenas na correção de alguma debilidade, dificuldade, ou deficiência, ainda está em formação, já que à medida que avança e é aplicada, vai-se estendendo a distintos e variados campos. Hoje em dia a um discurso muito além dos horizontes: a psicomotricidade ocupa um lugar importante no desenvolvimento da educação especial, sobretudo na primeira infância, em razão de que se reconhece que existe uma grande interdependência entre os desenvolvimentos motores, afetivos e intelectuais. Esta ciência é a ação do sistema nervoso central que cria uma consciência no ser humano sobre os movimentos que realiza através dos padrões motores, como a velocidade o espaço e o tempo.

Segundo Fonseca (1988, p.12), “a psicomotricidade constitui uma abordagem multidisciplinar do corpo e da motricidade humana”. Seu objetivo é o humano total em suas relações com o corpo, sejam elas integradoras, emocionais, simbólicas ou cognitivas, propondo-se desenvolver faculdades expressivas do sujeito.

Embora que a psicomotricidade necessitar ser desenvolvida e trabalhada por todos, exigindo somente conhecimento, ela é uma importante atribuição da área da educação física, pelas suas possibilidades de desenvolver a dimensão psicomotora dos alunos, principalmente em deficientes físicos, conjuntamente com os domínios cognitivos e sociais aparece com uma ferramenta de grande importância na educação especial.

Soares (1996) afirma que a psicomotricidade na educação física preocupa-se com o desenvolvimento da criança juntamente com o ato de aprender, buscando a formação integral. A educação psicomotora incentiva a prática de movimento em todas as etapas da vida.

Mediante o revelado Falkenbach (2003) aponta que, para os propósitos dos fundamentos da psicomotricidade, de uma forma geral a psicomotricidade está subdividida em três grandes vertentes: a reeducação, a terapia, e a educação. A primeira se dirige mais para a soma do movimento, enquanto a segunda se preocupa com a psique do movimento. A terceira vertente está voltada para o campo

educacional, consistir em entender que esta possui uma divisão em duas correntes principais: psicomotricidade funcional e a psicomotricidade relacional.

Segundo alguns relatos na literatura a psicomotricidade funcional o educador visto com um modelo a ser seguido, onde orienta o trabalho a ser realizado, evitando que ocorra a interatividade dos envolvidos, deste modo, restringindo o desenvolvimento da inventividade e autonomia. Este procedimento é previsível deve ser planejado, signifique que o educador sabe sempre o que irá ocorrer diferentemente da psicomotricidade relacional, onde o improvável muitas vezes acontece permitindo uma maior riqueza de experiências, pois cada educando apresenta uma bagagem de conhecimentos adquirida a partir do meio em que vive.

Então é a psicomotricidade um meio inesgotável de afinamento perceptivo-motor, que põe em jogo a complexidade dos processos mentais para a polivalência preventiva e terapêutica das dificuldades de aprendizagem (FONSECA:1988). Por isso, assume um importantíssimo papel no contexto educativo e social.

É por meio da psicomotricidade que é dada a oportunidade, à criança a modificação de conduta que as aprendizagens escolares impõem. A sua importância coloca-se antes num meio de crítica social, a qual almeja avaliar e diagnosticar quais as barreiras familiares e sociais que impedem o desenvolvimento global da criança, onde o desenvolvimento do esquema corporal, da estruturação espaço-temporal e da maturação ocupa um lugar em destaque.

Levitt (1997) acrescenta que independente da limitação, a criança possui habilidades, por isso, é necessário que o educador acredite no potencial de seu educando e, por mais desafiadora que seja a tarefa, não desista.

O educando especial necessita de atividades significativas, concretas, que interfiram de forma considerável em seu rendimento. Significando que a psicomotricidade uma possibilidade para que este aprenda, consiga novas e diferentes vivências, conhecimento, ouse. Permita que o mesmo a possibilidade de avançar, construir.

De acordo com Schmidt e Wrisberg (2001) a maneira como as pessoas aprendem impõe um conjunto rico de aspectos inclusive o físico e o orgânico, além do psicomotor e cognitivo trabalhando juntos. Assim sendo, a psicomotricidade está presente nos menores gestos e em todas as atividades que desenvolvem a criança.

Fonseca (1998, p. 368) acrescenta que a “psicomotricidade é um meio inesgotável de afinamento perceptivo-motor, que põe em jogo a complexidade dos

processos mentais e a polivalência preventiva e terapêutica das dificuldades de aprendizagem”.

As instituições de ensino já estão conscientes que precisam trabalhar e vivenciar a psicomotricidade. Sendo assim, todos devem estar atentos a sua ressignificância, principalmente quando se trata de indivíduos com necessidades educacionais especiais. Para isso, o educador deve estar disponível para experimentar o mundo e conhecer a si mesmo, pois somente poderá auxiliar o outro na busca de autoconhecimento se possuir confiança em si mesmo.

Para Vieira e Pereira (2003) a deficiência deve ser considerada fator natural e possível a qualquer pessoa. A pessoa com deficiência física necessita de contínua estimulação e, isto desafia o educador a ser criativo. “O professor deve propiciar um clima de criatividade em suas aulas para que haja prazer no ensino/aprendizado” (CABRAL, 2001, p. 62).

Neste contexto a mobilidade, o movimento, é importante instrumento para o desenvolvimento afetivo e cognitivo da criança e por consequência contribui para a aquisição do conhecimento. Dessa forma Molinari e Sens (2003) ao afirmarem que o desenvolvimento global da criança acontece através do movimento, da ação, da experiência e da criatividade. As diferentes fases do desenvolvimento psicomotor contribuem para a organização progressiva de áreas como a inteligência.

Esta ciência possibilita ao educador uma base teórico-prática pelo meio da qual ele pode decodificar os sinais que seu educando expressa por meio da corporeidade.

No entanto para desenvolver um trabalho sério, o docente deve possuir conhecimento teórico e prático da psicomotricidade, e, sem sombra de dúvidas o conhecimento permitirá uma atuação benéfica desse profissional no que pertence o desenvolvimento da aprendizagem de seus discentes. Aprendizagem de um sujeito constituído pelas dimensões: afetiva, cognitiva, física, que deve ser desenvolvido em sua totalidade.

Assim, Fonseca (1988) e Vayer (1986) concordam quando afirmam que a função educativa da psicomotricidade é fundamental na medida em que incorpora a dimensão emocional-afetiva à intelectual, pois quando a criança chega à escola, traz suas dificuldades relacionais (agressividade, inibição, agitação, dependência, passividade) o que certamente dificultará as aprendizagens escolares.

E por isso que hoje em dia há muitos estudos que revelam a psicomotricidade como necessária indissociável ao desenvolvimento, pois da oportunidade as crianças a desenvolverem competências básicas, utilizando o movimento para atingir aquisições mais elaboradas, como as intelectuais, auxiliando nas dificuldades.

A escola é o lugar onde o aluno irá dar sequência ao seu processo de socialização, e por isso que podemos evidenciar que cada aluno é único e, ao buscar desenvolver as mais diferentes capacidades nos discentes, principalmente nos com necessidades educacionais especiais, o professor deve levar em conta as particularidades, reverenciando também as limitações, ajustando o seu planejamento a todos.

Portanto, pode-se afirmar que ela, pelas suas inúmeras contribuições, permite fazer com que todos os educandos evoluam principalmente os portadores de necessidades especiais, pois conjuntamente com os domínios cognitivos e sociais, aparece como uma ferramenta de grande importância na educação. É preciso que todos os envolvidos com o processo ensino-aprendizagem conheçam e reconheçam as contribuições da psicomotricidade como forma de desenvolver o aluno de forma integral.

Nesse contexto, é preciso pensar as responsabilidades do professor diante da importância e da complexidade desse processo como um todo, bem como sobre o perfil desse importante profissional e a necessária qualificação para tal.

## **A RESSIGNIFICÂNCIA DA PSICOMOTRICIDADE NO PROCESSO DA APRENDIZAGEM DOS DEFICIENTES FÍSICOS**

A escola precisa auxiliar a crianças a desenvolver a sua estrutura psicomotora para que a mesma tenha uma coordenação motora mais evoluída. Quando, então, ocorrem falhas no desenvolvimento motor poderá também ocorrer falhas na aquisição da linguagem verbal e escrita. Deixando a criança com ausência de repertório de vivências concretas que serviriam ao seu universo simbólico constituído na linguagem, conseqüentemente, comprometendo o processo de aprendizagem. A criança, cujo desenvolvimento psicomotor é mal constituído, poderá apresentar problemas na escrita, na leitura.

Hoje em dia, a sociedade do conhecimento e da informação exige cada vez mais rapidez na atividade intelectual, prescindindo da atividade motora, é claro que

as consequências se apresentam no tempo. Infelizmente ainda encontramos escolas com costume remoto ao passado onde ignora a psicomotricidade no ensino regular. Também encontramos educadores, atentados com a leitura e a escrita, muitas vezes não sabem como resolver as dificuldades apresentadas por alguns alunos, rotulando-os como portadores de distúrbios de aprendizagem.

No entanto, muitas desse problema poderiam ser resolvidas na própria escola e até evitadas precocemente se tivesse um olhar atento e qualificado dos agentes educacionais para o desenvolvimento psicomotor. Percebemos hoje que a psicomotricidade, oportuniza as crianças condições de desenvolver habilidades básicas, acrescentando seu potencial motor, utilizando o movimento para atingir aquisições mais elaboradas, como as intelectuais auxiliariam a sanar estas dificuldades.

Os profissionais são todos aqueles que conhecem e sabem lidar com o corpo, que souberem a teoria e a prática das propriedades físico-químicas da água e possuam conhecimento e esclarecimento das deficiências em geral e seus respectivos comprometimentos. Deparamos com alguns obstáculos junto a determinadas classes profissionais, pois alguns se consideraram habilitado para e outros capazes para. O que conta é o desejo de cada um em se relacionar com pessoas com necessidades especiais.

Algumas áreas da medicina têm insistido sobre a ressignificação do desenvolvimento psicomotor durante os três primeiros anos de vida, entendendo que é nesse período o momento mais importante de aquisições extremamente significativas a nível físico. Aquisições que marcam conquistas igualmente importantes no universo emocional e intelectual da criança.

Portando os profissionais da educação deve estimular atividades corporais, para além da sala de aula, propiciando conhecimentos que beneficiarão a motricidade fina, ajudariam os alunos de ritmo normal e os de aprendizagem lenta a vencer melhor os desafios da leitura e da escrita.

Neste aspecto, é preciso definir motricidade, psicomotricidade e sua relação com a aprendizagem. Entende-se por motricidade a faculdade de se mover por vontade própria, ter domínio sobre seu corpo, agilidade, destreza e locomoção (BUENO, 1998). Já a psicomotricidade relaciona a motricidade com o psiquismo. De acordo com Lapierre (1989) a psicomotricidade considera o indivíduo de forma global, levando em conta o ser e suas interações com o ambiente.

A educação inclusiva, processo que vem se expandindo e firmando raízes na educação e na sociedade brasileira, visa promover uma educação de qualidade para todos. Numa escola inclusiva todos são atendidos de acordo com suas necessidades e é promovida a construção do conhecimento a partir de suas capacidades, formando cidadãos ativos e que respeitam o outro e consideram as diferenças.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Todos os educadores deveriam ter como alicerce para suas atividades a psicomotricidade. Ela deve ser aproveitada em todos os momentos, pois possibilita ao professor trabalhar com todas as possibilidades que o aluno venha a desenvolver, principalmente aqueles deficientes físicos.

Consente em alcançar plenamente a diversidade dos alunos, já que desenvolve os movimentos, a flexibilidade e a sensibilidade. Torna-se, então, a psicomotricidade também uma aliada ao processo de inclusão educacional, pois desenvolve no professor a capacidade de observar seu aluno, seus avanços, suas limitações, entendê-lo, e por consequência, aceitá-lo. Desenvolvendo nesse, habilidades e competências que o permitam avançar mesmo que lentamente.

Ao trabalhar com atividades psicomotoras os docentes tem a possibilidade de construir e vivenciar as relações entre corporeidade, afetividade e aprendizagem, onde também há o entendimento e compreensão. Ao enfatizar a relação corpo, mente e emoção é possibilitada ao professor explorar uma infinidade de potencialidades que os alunos têm e muitas vezes são desconhecidas.

Ressalta-se também que por meio da psicomotricidade desenvolve-se no discente um bom domínio corporal, noção de lateralidade, percepção, coordenação, orientação espaço-temporal e possibilidade de concentração, habilidades necessárias para sua adequação aos diferentes ambientes a que pertence. É necessário que o educador assuma a responsabilidade de lidar com as diferenças e seja comprometido com suas ações.

Ao se tratar dos portadores de necessidades educacionais especiais é por meio das atividades psicomotoras que é possível despertarem sua curiosidade, suas descobertas de si e do mundo, estimulando assim sua autonomia e socialização, propiciando seu desenvolvimento corporal e afetivo.

Neste contexto a atuação pedagógica deve então superar a situação de exclusão, utilizando a heterogeneidade como recurso nas práticas em sala de aula, preocupando-se com o desenvolvimento pleno das crianças. Cabe ressaltar que a psicomotricidade sozinha não promoverá a evolução dos sujeitos.

Os educadores necessitam de maior formação e conhecimento sobre as inúmeras contribuições da psicomotricidade para o desenvolvimento do aluno integralmente, partir para uma educação do movimento, pois este permite o desenvolvimento de certas percepções, da atenção e estimula a inteligência, fazendo com que o aluno se desenvolva e chegue ao sucesso almejado.

Conclui-se, então, que a psicomotricidade deve se fazer presente em todas as salas de aula, pois crianças fisicamente educadas terão uma vida mais saudável e produtiva, com um desenvolvimento integrado entre corpo, mente e espírito. É uma ferramenta valiosa principalmente para os deficientes físicos, pois torna a ação mais significativa para eles.

## REFERÊNCIAS

BARROS, D.; BARROS, D. R. **A Psicomotricidade, essência da aprendizagem do movimento especializado**. 2005 Disponível em: <[www.geocities.com/grdclube/Revista/Psicoess.html](http://www.geocities.com/grdclube/Revista/Psicoess.html)>. Acesso em: 06 mar. 2011.

BATISTA, C. A. M., MANTOAN, T. E. M. **A escola comum: seu compromisso educacional**. In: Educação inclusiva: atendimento educacional especializado para deficiente mental. Brasília. MEC, SEESP; 2006.

CABRAL, S.V. **Psicomotricidade relacional prática clínica e escola**. Rio de Janeiro: Revinter, 2001.

CARVALHO, Rosita Edler. **Escola inclusiva: a organização do trabalho pedagógico**. Porto Alegre: Mediação, 2012.

FALKENBACH, Atos Prinz. **Um estudo de casos: as relações de crianças com síndrome de down e de crianças com deficiência auditiva na psicomotricidade relacional**. 2003. 448 f. Tese (Doutorado em educação) – Faculdade de Educação Física, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

FONSECA, Vítor da. **Psicomotricidade: psicologia e pedagogia**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

LEVITT, S. **Habilidades básicas: guia para desenvolvimento de crianças com deficiência**. Campinas: Papyrus, 1997.

MOLINARI, A. M. P.; SENS, S. M. A educação física e sua relação com a psicomotricidade. **Revista PEC**, Curitiba, v.3, n.1, 2003.

MANTOAN, Maria T. E. Inclusão Escolar: o que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Editora Moderna, 2003.

NEGRINE, Airton. **Educação psicomotora**. Porto Alegre: Globo, 1986.

SCHMIDT, R. A.; WRISBERG, C. A. **Aprendizagem e performance motora**. 2 ed. Porto Alegre: Artmed, 2001.

SOARES, C. L. Educação física escolar: conhecimento e especificidade. **Revista Paulista de Educação Física**, São Paulo, n.12, 1996.

VAYER, P. **A criança diante do mundo**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

VIEIRA, F.; PEREIRA, M. **Se houvera quem me ensinara quem aprendia era eu**: a educação de pessoas com deficiência mental. 2 ed. Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.

WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança**. Lisboa: Edições 70, 1995.

**Capítulo 10**  
**EDUCAÇÃO AMBIENTAL: UM OLHAR SOBRE AS**  
**AÇÕES DOS GESTORES MUNICIPAIS DE**  
**EDUCAÇÃO AMBIENTAL**

**Henrique Greff**  
**Adriana Mezzaroba**  
**Ione Hilgert**

# EDUCAÇÃO AMBIENTAL: UM OLHAR SOBRE AS AÇÕES DOS GESTORES MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL

**Henrique Greff**

*Aluno do curso de graduação em Pedagogia, Centro Universitário Fundação Assis Gurgacz. 5º período. hgref@minha.fag.edu.br*

**Adriana Mezzaroba**

*Aluna do curso de graduação em Pedagogia, Centro Universitário Fundação Assis Gurgacz. 5º período. amezzaroba@minha.fag.edu.br*

**Ione Hilgert**

*Mestre em Linguagem e Sociedade-UNIOESTE, Centro Universitário Fundação Assis Gurgacz. ionehilgert@fag.edu.br*

## **RESUMO**

O propósito deste trabalho é expor a atuação dos Gestores Municipais de Educação Ambiental e o reflexo de suas ações de garantia e preservação do Meio Ambiente e a conscientização da população. Integrado as Secretárias Municipais de Educação, Agricultura e Meio Ambiente os GMEAs atuam através de estratégias e metas ligadas aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) e também a Agenda 2030. Neste projeto será apresentado e explicitado o processo de formação, escolha, metodologia de trabalho, resultados e avaliações dos contextos relacionados ao trabalho dos GMEAs. O trabalho ocorre em parceria com a Esfera Municipal Privada e Comunidade em geral é a garantia de sucesso para toda e qualquer Campanha proposta pelos gestores ou que sejam apoiadas por eles, tendo em vista a importância de seus feitos para o Meio Ambiente e a validação das práticas sustentáveis iniciando-se desde a Educação Infantil até a melhor idade, pois os resultados são consequências das ações coletivas.

**Palavras-chave:** Educação Ambiental; Sustentabilidade; Gestores.

## 1- INTRODUÇÃO

As discussões sobre Educação Ambiental tem sido uma das grandes preocupações em vários setores da sociedade, a questão vem sendo abordadas de várias maneiras e ainda é necessário ser discutido por políticas públicas e ambientais. Pode-se perceber um avanço nas discussões que permeiam a Educação Ambiental, na década 60, por exemplo, a mesma, foi considerada uma referência quanto origem com perdas de qualidade ambiental, já o ano de 1972 foi considerado histórico para o movimento ambientalista foi quando as primeiras discussões foram apresentadas na conferência de Estocolmo.

Vale ressaltar que a Conferência de Estocolmo, a primeira conferência sobre meio ambiente realizada pela ONU (Organização das Nações Unidas), chamou atenção internacional principalmente para as questões relacionadas à degradação ambiental e à poluição.

Em 1972 foi organizada a Primeira Conferência Mundial do Meio Ambiente, onde foram apontadas algumas estratégias para solucionar os problemas ambientais da época. A partir desta conferência a UNESCO passou a assumir as discussões nacionais e internacionais ligadas aos aspectos ambientais e de sustentabilidade, realizando eventos e seminários sobre educação ambiental, dentre eles destaca-se o seminário de Belgrado que discutiu a necessidade de programas de educação ambiental para todos os países que fazem parte da ONU, os objetivos foram a conscientização, construção de conhecimentos, atitudes, habilidades, capacidade de avaliação e participação nas diretrizes básicas.

Já, em 1992, na Conferência sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento (Eco-92 ou Rio-92), que aconteceu no Rio de Janeiro, foi consolidado o conceito de desenvolvimento sustentável; que passou a ser entendido como o desenvolvimento em longo prazo, de maneira que não sejam exauridos os recursos naturais utilizados pela humanidade.

Vale destacar que durante a ECO-92, foi realizado também o Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global. Esse fórum constituiu-se como outro marco mundial relevante para a educação ambiental. Na Eco o produto mais notável foi a **Agenda 21**, documento do novo paradigma que se pretende para as chamadas sociedades sustentáveis e igualitárias.

Em função da Constituição Federal de 1988, em dezembro de 1994, dentre os compromissos internacionais assumidos no ECO-92, foi criado o Programa Nacional de Educação Ambiental (PRONEA). O PRONEA foi executado pela Coordenação de Educação Ambiental do Ministério da Educação e Cultura e pelo Instituto Brasileiro de Meio Ambiente, do Ministério de Meio Ambiente, órgãos que são responsáveis pelas ações do sistema de ensino e à gestão ambiental.

Neste contexto a ideia de que o ambiente a ser conservado é o ambiente total, natural e produzido: ecológico, político, econômico, tecnológico, social, legal, cultural e estético.

Assim, surge no Estado do Paraná, um programa desenvolvido pela Itaipu Binacional, voltado para ações de Educação Ambiental, as quais foram desencadeadas em 1998, a partir da institucionalização do Programa de Conscientização em Educação Ambiental Vai e Vem. Proposto pelas áreas de Meio Ambiente e Comunicação Social, foi desenvolvido com representações de todas as diretorias, focando no tratamento adequado dos resíduos e envolvendo colaboradores do Brasil e Paraguai na mobilização para a coleta de materiais dos escritórios da Usina.

Em 2002, em parceria com o Conselho de Desenvolvimento dos Municípios Lindeiros ao Lago de Itaipu, criou-se a Linha Ecológica<sup>51</sup>, que possui o papel de mobilizar e integrar a comunidade do entorno do reservatório para a adoção de práticas ambientais, como: a formação de professores, alunos e merendeiras sobre as temáticas da agricultura orgânica, plantas medicinais e alimentação saudável. Além disso, a Linha Ecológica é responsável por articular a Rede de Educação Ambiental da Bacia do Paraná III.

Para o desenvolvimento do programa organizou-se um grupo de pessoas interessadas e preocupadas com a situação do meio ambiente, grupo esse que veem crescendo a cada ano. Suas ações priorizam a Educação Ambiental, a Sustentabilidade e uma vida em harmonia com o Meio Ambiente.

Os Gestores Municipais de Educação Ambiental (GMEA) são um grupo de pessoas que residem lindeiros ao Lago de Itaipu, na Bacia Hidrográfica do Rio Paraná 3 (BP3), em todo o território da Região Oeste do Paraná e também em alguns município que fazem parte do Consórcio Intermunicipal para o Desenvolvimento da Região Sul do Mato Grosso do Sul (Conisul), sendo assim, os GMEAs estão presentes em cerca de 53 municípios. O trabalho dos gestores ocorre

em parceria entre as prefeituras, o Conselho de Desenvolvimento dos Municípios Lindeiros ao Lago de Itaipu e a ITAIPU Binacional. Suas ações partem do pressuposto da Conscientização e da Sensibilização dos indivíduos para a preservação e garantia de um Meio Ambiente, saudável e próspero para todos.

## **2- DESENVOLVIMENTO**

### **2.1- Características e Ações dos GMEAS**

Para tornar-se um Gestor Municipal de Educação Ambiental é necessário estar vinculado à esfera pública de um dos municípios pertencentes ao convênio, preferencialmente alguém ligado as Secretarias Municipais de Educação, de Agricultura, de Meio Ambiente e/ou Recursos Hídricos. O sujeito deve ser indicado por ofício assinado pelo Prefeito Municipal e enviado para a ITAIPU no respectivo setor responsável pelo convênio. Além disso, o gestor indicado deve ser responsável e comprometido, pois ser um GMEA é uma missão que exige muito de si e acima de tudo amor e respeito pelo próximo e principalmente pelo Meio Ambiente.

A quantidade de gestores por município pode variar, pois ela é oferecida de acordo com o número de habitantes de cada local. Em caso de desistência ou exoneração de um gestor, ele é substituído novamente por indicação, no entanto existem apenas dois momentos durante o ano que essas substituições são possíveis, geralmente em fevereiro e em julho de cada ano.

Para ser um Gestor Municipal de Educação Ambiental não é necessário ter uma formação específica na área ambiental, pois o convênio oferece ao longo do ano vários momentos de formação continuada, com a finalidade de qualificar e capacitar os gestores representantes de cada município. São nessas formações que os GMEAs estudam e se aprofundam em temas e aspectos necessários para desempenhar sua função e também que servem para o seu cotidiano e a vida em sociedade.

Nas formações ofertadas aos gestores são proporcionadas discussões sobre temas relevantes, muitas vezes da atualidade e podem variar desde uma introdução a Sustentabilidade até temas mais elaborados como Eficiência Energética lá por exemplo. Geralmente as formações são em cidades estratégicas para o deslocamento do restante dos municípios, algumas podendo ainda ser de forma virtual ferramenta muito utilizada no período pandêmico.

Vale ressaltar também, que são promovidas algumas visitas técnicas, que veem de encontro com as formações teóricas metodológicas, ofertadas no decorrer do ano. Essas visitas são de extrema importância, pois, além de possibilitar aos GMEAs a aplicação dos conteúdos na prática promovem ainda um momento de interação entre os municípios, cultivando e enriquecendo as vivências e conhecimentos de todas as propostas e ações realizadas em todo o território.

Na imagem abaixo, temos registro dos gestores municipais de educação ambiental (GMEA), de 22 municípios da região oeste do Paraná, em uma visita técnica - Formação Continuada para os Gestores Municipais de Educação Ambiental, no Instituto Pedra da Mata onde a comitiva teve contato com os meios de cultivo de plantas não convencionais (panc's), cultura permanente (permacultura) e bioconstrução.



<https://www.rgl.com.br/a/noticiasler/34867>

Segundo Lucilei Rossasi, da Divisão de Educação Ambiental da Itaipu Binacional, as experiências vividas pelos educadores nestas formações promovem o aperfeiçoamento técnico e contribui para formação integral de todos.

Os Gestores se encontram diversas vezes durante o ano para estudarem e discutir ações a serem realizadas principalmente em três momentos cruciais no ano, que são eles: dia 22 de março comemorado o Dia Mundial da Água, dia 05 de junho onde se comemora o dia do Meio Ambiente e no dia 21 de Setembro sendo o Dia da Árvore. Essas datas comemorativas são extremamente significativas, por isso são pensadas em ações e estratégias específicas a elas. Após decidirem quais

serão as ações a serem realizados, os gestores retornam para seus municípios e reúnem-se com suas equipes para traçar metodologias e aplicarem a proposta decidida pelo Gestores Municipais de Educação Ambiental de todos os municípios.

Alguns municípios como Vera Cruz do Oeste-Pr, possuem o Coletivo Educador, que é um coletivo de pessoas representantes das Escolas Municipais, Colégios Estaduais, Secretarias Municipais de Educação, Agricultura, Meio Ambiente e/ou Recursos Hídricos representantes da Sociedade Civil e outros.

Em reunião, esse Coletivo decide a aplicação de tais ações que visam valorizar a preservação do Meio Ambiente, a Água e os conceitos Sustentáveis.

Essas atividades e ações são levadas para a sociedade em geral e principalmente aos alunos das escolas e colégios. Dentre elas já foram realizadas, por exemplo:

A pintura de bueiros e bocas de lobo (como mostra imagem abaixo) em um formato de Concurso proposto pela ITAIPU, onde os alunos demonstraram por meio da arte, a importância do cuidado com os rios, pois como a frase tema já dizia “Um rio passa por aqui”, sensibilizando a todos sobre a importância de manter as ruas limpas, pois a final tudo o que é jogados nelas vão parar nos bueiros e conseqüentemente nos rios.



[http://saopedrodoiguacu.pr.gov.br/uploads/noticia/thumbs/thumb\\_300x240\\_whatsapp-image-2022-05-27-at-083411-1.jpeg](http://saopedrodoiguacu.pr.gov.br/uploads/noticia/thumbs/thumb_300x240_whatsapp-image-2022-05-27-at-083411-1.jpeg)

Outras ações como entrega de papéis sementes, plantio de mudas nativas, distribuição de canecas em repartições públicas com a finalidade de diminuir o consumo de copos plásticos e assim diminuindo a quantidade de resíduos poluentes. Ações como plantio de orquídeas e flores para embelezamento e representação de cultivo e cuidado com o Meio Ambiente.

Neste sentido, vale destacar que na atualidade estamos em um mundo que procura insistentemente alcançar os objetivos de desenvolvimento, garantindo a melhoria da qualidade de vida da humanidade, portanto esses movimentos e ações são fundamentais para repensarmos a relação do homem com a natureza, acreditamos que precisamos de um ambiente que ofereça condições de vida digna a todos.

## **2.2- Formação de Educadores Ambientais**

A formação dos educadores ambientais é entendida como referência teórica dos professores que atuam nos cursos de graduação biológica, o primeiro ponto que se destaca e a relação entre homem-natureza por conter sinalizações teóricas desta forma, a crise ambiental surge como uma disfunção circunstancial, ao mesmo tempo que é o argumento principal, e a ideia de que a humanidade encerrou as possibilidades históricas e sociais, intencionais teórica e politicamente de convivência humana e ambiental. Essa concepção de relação homem-natureza tem consequências para a formação dos educadores ambientais nos cursos de graduação.

A educação, de prática social construída e construtora da humanidade e das relações homem-natureza e homem-homem, dessa forma fica reduzida ao papel de adaptadora dos sujeitos ao mundo pré-determinado pelos processos naturais.

Pode-se dizer que a concepção racional de relação homem-natureza aparece de várias formas no discurso teórico-metodológico dos professores responsáveis pela formação dos educadores ambientais nos cursos de graduação. A concepção de relação homem-natureza racional e dominadora é o princípio do pensamento moderno de Galileu segundo ele, a educação prática é construída pela humanidade e a educação ambiental tem como função adaptar os indivíduos a sociedade.

Os educadores ambientais tem a função de transmitir conhecimentos principalmente os que estão acumulados pela sociedade, esses conteúdos são transformados em educativos e construtivos, o educador ensina o aluno em formação.

Na relação entre homem-natureza e na educação, a razão é a imposição ao diz respeito às relações sociais. Resultado do desenvolvimento dos conhecimentos técnico-científicos sobre os processos ecológicos do ambiente, também nessa concepção essa articulação aparece como argumento filosófico-político para atitudes autoritárias de controle social.

Várias atividades de educação ambiental nas universidades, em forma de atividades de ensino, atividades de extensão ou outras atividades pontuais, são promovidas.

A educação é uma prática construída e construtora da humanidade a educação é construída a partir do interior das relações sociais concretas de produção de vida social, a semelhança entre as concepções, a crise que vem ocorrendo na modernidade vem colocando a necessidade de superação da lógica racional.

É importante considerar que a temática ambiental pode ser uma das sínteses possíveis da crise dos paradigmas da ciência e da organização social, os problemas ambientais não podem ser compreendidos somente pelas ciências naturais, pois envolvem geografia, história, política social e filosofia sendo assim indispensáveis para essa compreensão.

A prática educativa ambiental, é desenvolvida por esses educadores, e traz a formação sócio históricos dessas atividades. A dimensão ambiental das relações sociais exige dos profissionais dessa área, e particularmente do educador ambiental, o exercício de uma função social de síntese, isto é, que seja formado na perspectiva da capacidade de integrar os conhecimentos e a cultura com a formação socioambiental dos sujeitos ecológicos.

### **3- CONSIDERAÇÕES FINAIS**

As ações voltadas a preservação dos recursos naturais e de Sustentabilidade vão muito além de apenas em datas comemorativas, durante todo o ano são realizadas atividades e oficinas com toda a comunidade e destacam-se entre elas as

Oficinas de Construção de Cisternas, de Grafite, Construção e Manejo de Hortas, Recuperações de Nascentes, entre tantas outras.

Ao final de cada execução das ações, reúnem-se novamente os membros do Coletivo Educador para avaliarem a aplicação das ações e os resultados alcançados, sendo que posteriormente os GMEAs levam tais considerações ao grupo geral dos Gestores Municipais de Educação Ambiental.

Os educadores ambientais tem o papel de mediar a interação entre os sujeitos com o meio natural e social, a educação sistematizada tem o papel sociocultural relevante e indissociável das práticas sociais, assim os conhecimentos tecnocientíficos tem sido conteúdos educativos da educação ambiental e sendo uma forma de significado indissociável para os processos humano e social.

Nesse sentido o processo de humanização do indivíduo é a preocupação central do processo de apropriação da própria humanidade, podendo assim dizer que a dimensão histórica é um processo educativo e diz respeito a transmissão e apropriação de conhecimentos valores e atitudes de cada indivíduo. Dessa forma a educação ambiental é uma dimensão da educação e também uma pratica social que envolve o individual caráter social em relação a natureza com os seres humanos.

A formação de profissionais de educação ambiental exige um esforço para a graduação, pois existem proposta de formulação radicais entre as universidades pois suas estruturas institucionais sejam grande obstáculo.

Por fim, espera-se que possam ser fortalecidos os espaços públicos a esse atual modelo de relação sociedade-natureza, incluindo educando em processo de formação e sujeitos da sociedade, efetivamente engajados na construção de proposta de Educação Ambiental envolvendo diversos agentes sociais.

## REFERÊNCIAS

**GUIMARÃES**, Mauro. A formação dos educadores ambientais. Campinas, SP: Papyrus, 2004. Fonte: Secretária Municipal de Educação, Cultura e Esporte de Vera Cruz do Oeste.

**LOUREIRO**, Carlos Frederico B. Trajetórias e fundamentos da Educação Ambiental. São Paulo: Cortez, 2004.

**SECRETARIA** Municipal de Agricultura e Gestão Ambiental de São Pedro do Iguaçu [http://saopedrodoiguacu.pr.gov.br/uploads/noticia/thumbs/thumb\\_300x240\\_whatsapp-image-2022-05-27-at-083411-1.jpeg](http://saopedrodoiguacu.pr.gov.br/uploads/noticia/thumbs/thumb_300x240_whatsapp-image-2022-05-27-at-083411-1.jpeg). Acesso em 30 julho de 2022.

**TOZONI-REIS**, Marília Freitas de Campos. Formação dos educadores Ambientais e paradigmas em transição. Ver. Ciência & Educação, v.8, nº1, p.83– 96 2002.

**VIEZZER**, M. (Org). Círculos de aprendizagem para a Sustentabilidade: caminhada do coletivo educador da Bacia do Paraná 3 e entorno do Parque Nacional do Iguaçu 2005-2007. Foz do Iguaçu: Itaipu Binacional/Ministério do Meio Ambiente, 2007.

**VITORASSI**, S; **SORRENTINO**, M; **TROBAT**, M.F.O. Programa de Educação Ambiental de Itaipu: avanços e desafios de uma experiência de enraizamento da educação ambiental na Bacia Hidrográfica do Paraná 3. Revista Olhar de professor, Ponta Grossa, v.14, n.2, p. 351-367, 2011.

**Capítulo 11**  
**LITERATURA POPULAR: LEITURAS E INFERÊNCIAS**  
**SOBRE SABERES, VIVÊNCIAS E MEMÓRIA**  
**COLETIVA NO SERTÃO NORDESTINO**

*Maria de Lourdes Dionizio Santos*

*Manoel Dionizio Neto*

*Lucrécio Araújo de Sá Júnior*

*Francisco Lucas Ferreira Barbosa*

*Gabriela Almeida Pinheiro*

*Maria Layana Andrade Parnaíba*

# LITERATURA POPULAR: LEITURAS E INFERÊNCIAS SOBRE SABERES, VIVÊNCIAS E MEMÓRIA COLETIVA NO SERTÃO NORDESTINO

## ***Maria de Lourdes Dionizio Santos***

*Doutorado em Letras - Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN (2021). Docente da Universidade Federal de Campina Grande – UFCG. E-mail: maria.dionizio@professor.ufcg.edu.br*

## ***Manoel Dionizio Neto***

*Doutor em Educação. Docente da Universidade Federal de Campina Grande – UFCG. E-mail: manoel.dionizio@professor.ufcg.edu.br*

## ***Lucrecio Araújo de Sá Júnior***

*Doutor em Linguística pela Universidade Federal da Paraíba com estágio na Universidade de Lisboa pelo Programa de Doutorado no Exterior - PDEE/CAPES. Docente da Universidade Federal de Campina Grande – UFCG. E-mail: lucrecio.araujo@professor.ufcg.edu.br*

## ***Francisco Lucas Ferreira Barbosa***

*É graduando em Licenciatura em Letras – UFCG. E-mail: francisco.barbosa@estudante.ufcg.edu.br*

## ***Gabriela Almeida Pinheiro***

*É graduada em Licenciatura em Letras – UFCG. E-mail: almeidapinheirogabriela@gmail.com*

## ***Maria Layana Andrade Parnaíba***

*É graduando em Licenciatura em Letras – UFCG. E-mail: layana.andrade@estudante.ufcg.edu.br*

## RESUMO

Este trabalho partiu de uma perspectiva interdisciplinar entre Literatura e Filosofia, voltada para a formação continuada de discentes do Curso de Letras do Centro de Formação de Professores da Universidade Federal de Campina Grande (CFP/UFCG), bem como de docentes de escolas da rede pública de ensino de Cajazeiras-PB e cidades circunvizinhas que atuam nas áreas supramencionadas e afins. Trata-se, assim, de uma Ação extensiva com vistas ao aprimoramento do conhecimento do público-alvo sobre a Literatura Popular e sua aplicabilidade em sala de aula, partindo do pressuposto de que a Literatura Popular nasce com o seu povo e contribui para a memória e a cultura brasileira. Tendo isso em vista, esse Projeto teve como propósito promover a leitura de obras dessa literatura, com vistas a expandir o potencial intelectual e humano dos seus participantes acerca da memória coletiva. Para isso, fizemos uma abordagem sobre essa poética, realizando, com o público beneficiado, atividades interdisciplinares entre literatura e filosofia, instrumentalizados através de leituras de obras pertinentes à literatura popular, por meio das quais instigamos inferências e debates sobre questões e temáticas da realidade suscitadas pelas referidas leituras e obras. Destarte, contribuímos, de modo efetivo, para a formação docente, potencializando a recepção e a difusão dessa poética, haja vista os resultados obtidos, os quais reafirmaram a importância de discutir e rememorar a cultura brasileira através das obras da Literatura Popular.

**Palavras-chave:** Literatura Popular, Memórias, Filosofia, Educação.

## ABSTRACT

This work came from an interdisciplinary perspective between Literature and Philosophy, aimed at the continued training of students from the Literature Course at the Teacher Training Center of the Federal University of Campina Grande (CFP/UFCG), as well as teachers from public schools in Cajazeiras-PB and surrounding cities that work in the aforementioned and related areas. It is, therefore, an Extensive action aimed at improving the target audience's knowledge about Popular Literature and its applicability in the classroom, based on the assumption that Popular Literature is born with the people and contributes to Brazilian memory and culture. With this in mind, this Project aimed to promote the reading of works of this literature, with a view to expand the intellectual and human potential of its participants regarding collective memory. To this end, we took an approach to this poetics, carrying out, with the benefiting public, interdisciplinary activities between literature and philosophy, instrumentalized by readings of works relevant to popular literature, through which we instigate inferences and debates on issues and themes of reality, raised by the aforementioned readings and works. Therefore, we effectively contributed to teacher training, enhancing the reception and dissemination of this poetics, given the results obtained, which reaffirmed the importance of discussing and remembering Brazilian culture through works of Popular Literature.

**Keywords:** Popular Literature, Memories, Philosophy, Education.

## Introdução

A Literatura Popular assume um papel importante na construção da memória coletiva, uma vez que rememora tradições, costumes, saberes e vivências de comunidades específicas, aqui, em especial, do sertão Nordeste. Intentados em desenvolver propostas que incluíssem os conhecimentos acadêmicos acerca da produção da arte popular, e a trouxesse para dentro da Universidade, o projeto: Literatura popular: leituras e inferências sobre saberes, vivências e memória coletiva no sertão Nordeste teve como objetivo promover o estudo da Literatura Popular do Nordeste Brasileiro, a partir da leitura de obras literárias, com vistas a ampliar, aprofundar e difundir o conhecimento sobre os saberes, as vivências e a memória coletiva dessa região. Para alcançar o objetivo proposto, o Projeto assumiu uma perspectiva dialógica entre Filosofia e Literatura numa abordagem interdisciplinar.

As inferências realizadas a respeito da Literatura Popular parte de uma necessidade urgente em nos lançarmos no campo da investigação acerca do conhecimento simbólico que perpassa as obras da Literatura Popular extraído do imaginário da cultura nordestina e brasileira. Partindo desses pressupostos, buscamos estudar a Literatura Popular com a finalidade de aprimorar o conhecimento do público-alvo sobre o Cancioneiro e o Romanceiro Popular em prosa e verso; ler obras da Literatura Popular do Nordeste e do Brasil com o público-alvo; Inferir e debater, sob a perspectiva interdisciplinar, sobre temáticas que perpassam as obras da Literatura Popular; estabelecer relação entre memória coletiva e memória nacional e cultura; dentre outros que sejam pertinentes ao desenvolvimento da extensão.

A arte popular é, também, conservação de memória. Isso porque, através dela, a cultura é (re)construída. Temos os cordelistas, por exemplo, com sua genialidade de criação, que transformam em arte o que é do coletivo e da cultura popular, ou seja, expressam em sua prática os costumes de lugares e dos povos.

Cumpra, pois, pensar a significação das obras da Literatura Popular para a formação do povo, considerando-se nesses termos o diálogo permanente entre os diferentes saberes com que lidam educadores e educandos. Daí faz-se necessário

refletir sobre o viés ideológico que perpassa pelos costumes e que ficam manifestos na arte popular, sendo exemplo disto a literatura de cordel e os improvisos dos violeiros em seus repentes com que se fazem as suas cantorias.

Assim, para se pensar a interrelação que se constrói entre a Literatura Popular e a Educação, torna-se imprescindível o diálogo entre a Literatura e a Filosofia com vista à educação em seus diferentes níveis ou modos de ser. É com base nesses pressupostos que a Literatura Popular revigora a construção de memórias, suscitando inquietações, dentre elas aquelas que podem ser expressas por questionamentos como: Por que a arte popular não tem recebido o devido respaldo em lugares que julgamos conhecê-la vastamente, embora não a valorize numa proporção que corresponda à sua contribuição para a formação e o desenvolvimento da sociedade? Por que motivo as pessoas não apreciam os bens e valores simbólicos de sua região?

Com base nesse pensamento, esse Projeto desenvolveu atividades com discentes em formação do Curso de Letras do Centro de Formação de Professores, da Universidade Federal de Campina Grande (CFP/UFCG), bem como com docentes que atuam nas áreas de Letras, Filosofia e afins, em escolas públicas de Cajazeiras e de cidades circunvizinhas.

Para que as informações sobre como participar do Projeto circulassem e alcançassem o público destinado, foi realizado um formulário de inscrições e divulgado nas mídias sociais. Por consequência, obteve-se 37 respostas entre graduandos e professores da Educação Básica.

Participaram ativamente de todas as atividades propostas pela Equipe Executora cerca de 12 pessoas, sendo uma delas professora da Escola Prisional de Cajazeiras. Além desta, duas outras professoras da Rede Pública de Ensino da Paraíba e do Ceará participaram de encontros específicos, assim como outros discentes. Além desses docentes, esse Projeto de Extensão contou com a colaboração de dois Professores doutores em, da área de Filosofia da Unidade Acadêmica de Ciências Sociais do CFP/UFCG.

### **Saberes e vivências partilhados na quinta-feira à tarde**

Os encontros do Projeto de Extensão aconteceram, quinzenalmente, das 13h30 às 17h30, conforme o que foi proposto no Projeto. A organização para as

reuniões com o público externo realizou-se da seguinte maneira: a Equipe Executora, constituída por três professores e três discentes, reuniu-se regularmente após uma leitura prévia e individual do texto com o propósito de preparar a abordagem a ser realizada na semana seguinte por ocasião do encontro com o público-alvo.

É válido destacar que nos primeiros encontros foram necessárias leituras e discussões a respeito de teorias que embasam a Literatura Popular. Diante disso, além dessas leituras, com vistas à preparação do encontro com público beneficiado do Projeto, a discussão em torno das teorias se juntava à leitura de textos poéticos, os quais eram também selecionados e lidos pela Equipe Executora. Assim, previamente, todos os organizadores possuíam entendimento para a semana seguinte.

### **Tecendo memórias coletivas**

Todos os passos do Projeto foram registrados em um diário digital, no qual relatamos, para além dos acontecimentos, a natureza, as reflexões advindas das leituras dos cordéis, registrando-se também com fotos conforme os alguns exemplos apresentados aqui. Esse primeiro momento teve como marco principal a interação estabelecida entre os participantes do Projeto na condição de ouvintes e a Equipe Executora.

Ao tempo que o Projeto ia sendo apresentado, os professores, como mediadores desse momento, instigaram o entrosamento entre os referidos participantes e os demais integrantes, instigados pelos relatos apresentados pelos professores e discentes, contribuindo para que o encontro se tornasse cada vez mais fluido e reflexivo.

### **Resultados e Discussões**

Nos encontros sucessivos, a equipe executora fez leitura prévia dos textos escolhidos e das obras de literatura de Cordel para ler e debater com o público alvo, o qual participou ativamente da metodologia abordada, participando das leituras compartilhadas, bem como da exposição de relatos de suas experiências ou do que sabiam de outras experiências dos temas em discussão nos encontros.

Dentre os textos e obras lidos e discutidos, elencamos os seguintes: História da Donzela Teodora, O romance do pavão misterioso, Dona Branca, O romanceiro tradicional popular: origem e permanência no Nordeste e do Brasil, de Fátima Barbosa de Mesquita Batista.

Dessa forma, consideramos que o Projeto teve seus objetivos alcançado, visto que houve aprendizagem efetiva dos alunos, que do ponto de vista intelectual, quer humano, envolvendo assim três discentes extensionistas voluntários do Curso de Graduação em Letras/CFP/UFCG; de trinta e oito inscritos que 3 constituíram o público alvo, chegaram ao término da Ação, uma professa da rede estadual e onze estudantes dos Cursos de Letras, de História e de Pedagogia.

## **Conclusões**

Ao cumprirmos o que foi proposto realizar neste Projeto, entendemos que atingimos os nossos objetivos, tendo em vista que selecionamos, abordamos e discutimos obras da Literatura Popular, assim como textos críticos sobre essa literatura, à luz da apreciação de alguns autores, os quais contemplam as temáticas da nossa realidade social. Chegamos, pois, a culminância da Ação com um evento em dois turnos envolvendo e beneficiando os participantes do Projeto e a comunidade acadêmica do CFP/UFCG em geral.

## **Referências**

AMORIM, Maria Luisa de Aguiar. Saber e formação humana em Paulo Freire. In: Olinda, Ercília Maria Braga de.; FIGUEIREDO, João Batista de A. (Orgs.). Formação humana e dialogicidade em Paulo Freire. Fortaleza, Editora UFC, 2006. p. 169-180.

BATISTA, Maria de Fátima Barbosa de Mesquita. O romanceiro tradicional popular: origem e permanência no Nordeste do Brasil. Conceitos, v. 1, p. 94-99, jul./dez. 2002.

BOSI, Alfredo. (Org.). Cultura brasileira: temas e situações. 4. ed. São Paulo: Ática, 2006. (Série Fundamentos, 18).

BOSI, Ecléa. O tempo vivo da memória: ensaios de psicologia social. 2. ed. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003.

CANCLINI, Néstor García. Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade. Tradução por Heloísa Pezza Cintrão e Ana Regina Lessa; tradução da

introdução por Gênese Andrade. 4. ed. São Paulo: EDUSP, 2015. (Ensaio Latino-americanos).

CASCUDO, Luís da Câmara. Literatura oral no Brasil. 2. ed. São Paulo: Global, 2006.

CASCUDO, Luís da Câmara. Civilização e cultura: pesquisas e notas de etnografia geral. Rio de Janeiro: José Olímpio; Brasília: INL, 1973. v. 2.

CEARÁ. SECRETARIA DE CULTURA E DESPORTO. Antologia da literatura de cordel. Fortaleza, 1980. v. I e II.

DIEGUÉS JÚNIOR, Manuel et al. Literatura popular em verso: estudos. Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo; Rio de Janeiro: Fundação Casa de Rui de Rui Barbosa, 1986.

DIONIZIO NETO, Manoel. Educação, produção e socialização de conhecimentos. In: DIONIZIO NETO, Manoel. Filosofia da educação, 2010. p. 84-99.

FERREIRA, Jerusa Pires. Armadilhas da memória e outros ensaios. Cotia, SP: Ateliê Editorial, 2003.

FORTUNATO, Maria Lucinete.; Moreira Neto, Mariana. Conexões interdisciplinares: produção e socialização de conhecimentos e saberes. In: FERNANDES, Dorgival Gonçalves.; OLIVEIRA, Francisca Bezerra de. (Org.) A arte de tecer no diverso: práticas e saberes interdisciplinares no ensino e na pesquisa. Campina Grande: EDUFPG, 2010. p. 79- 98.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. 10. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981. (O Mundo hoje, v. 21). GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. Processos de inserção de analfabetos e semi-analfabetizados no mundo da cultura escrita (1930-1950). Revista brasileira de educação, Campinas, SP, n. 16, p. 81-94, jan/fev/mar/abr. 2001.

HALBWACHS, Maurice. A memória coletiva. Tradução por Beatriz Sidou. São Paulo: Centauro, 2003. HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo.

HALL, Stuart. A identidade cultural na pós-modernidade. Tradução por Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 9. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

LIMA, Nei Clara de. Narrativas orais: uma poética da vida social. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2003. LOPES, José Ribamar (Org.). Literatura de cordel: antologia. 3. ed. Fortaleza: Banco do Nordeste do Brasil, 1994. (Coleção Monografia, 14).

LUYTEN, Joseph M. Desafio e repentismo do caipira de São Paulo. In: BOSI, Alfredo. (Org.). Cultura brasileira: temas e situações. 4. ed. São Paulo: Ática, 2006. (Série Fundamentos, 18). p. 75-102.

LUYTEN, Joseph M. O que é literatura popular. 5. ed. São Paulo: Brasiliense, 1992. (Coleção Primeiros Passos, 98).

MAGALHÃES, Celso de. A poesia popular brasileira. Rio de Janeiro: Divisão de Publicações e Divulgação, 1973. (Coleção Adolfo Garcia; Série: A – Textos).

MATOS, Olgária. Prólogo. A arte do bem-viver: cidadania, amizade a propósito de A filosofia na escola pública. In: KOHAN, Walter Omar.; LEAL, Bernardina.; ÁLVARO, Ribeiro. (Org.). Petrópolis, RJ: Vozes, 2000. (Coleção Filosofia na Escola). p. 13-18.

MELO, Rosilene Alves de. Arcanos e verso: trajetórias da literatura de cordel. Rio de Janeiro: 7Letras, 2010.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. Literatura popular em verso. Rio de Janeiro: Fundação Casa de Rui Barbosa; Campina Grande, PB: Fundação Universidade Regional do Nordeste, 1976. Antologia. Tomo II. (Coleção de Texto da Língua Portuguesa Moderna; 4).

MONTELLO, Josué. Biblioteca educação é cultura. Rio de Janeiro: Bloch: FENAME, 1980. MORIN, Edgar. Os sete saberes necessários à educação do futuro. Tradução por Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. 5. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2002.

ORTIZ, Renato. Universalismo e diversidade: contradições da modernidade-mundo. São Paulo: Boitempo, 2015.

ORTIZ, Renato. Cultura brasileira e identidade nacional. 5. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

SÁ JÚNIOR, Lucrécio Araújo de. O uso da voz em público na religiosidade popular: monumento da tradição. In: MELLO, Beliza Áurea de Arruda. (Org.). Circularidade das vozes e escrituras. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB. 2011. p. 81-105.

SERRANO, Rossana Maria Souto Maior. As tensões na Universidade e as pretensões da extensão universitária popular. In: BAPTISTA, Maria das Graças de Almeida.; PALHANO, Tânia Rodrigues. (Org.). Educação, extensão popular e pesquisa: metodologia e prática. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB. 2011. p. 27-46.

SOLAS, Sílvia. Experiência artística e experiência filosófica: ensino, criação, comunicação. In: XAVIER, Ingrid Müller.; KOHAN, Walter Omar. (Org.). Filosofar, aprender e ensinar. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012. p. 93-99.

TAVARES, Bráulio. Contando histórias em versos: poesia e romanceiro popular no Brasil. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2009.

ZUMTHOR, Paul. Introdução à poesia oral. Tradução de Jerusa Pires Ferreira et al. São Paulo: Hucitec, 1997.

**Capítulo 12**  
**ANÁLISE DE ARTIGOS QUE DISCUTEM A**  
**TEMÁTICA DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM**  
**PRESENTES NA REVISTA EDUCAÇÃO ESPECIAL**  
**(UFSM)**

**Lucilia Vernaschi de Oliveira**  
**Elaine Tótolli de Oliveira**  
**Jair Garcia dos Santos**

# **ANÁLISE DE ARTIGOS QUE DISCUTEM A TEMÁTICA DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM PRESENTES NA REVISTA EDUCAÇÃO ESPECIAL (UFSM)**

***Lucilia Vernaschi de Oliveira***

*Docente na área de Educação Especial no Instituto Federal do Paraná (IFPR) –  
campus Umuarama, Doutora em Educação, lucilia.vernaschi@ifpr.edu.br.*

***Elaine Tótolli de Oliveira***

*Docente na área de Libras no Instituto Federal do Paraná (IFPR) – campus  
Umuarama, Mestre em Educação, elaine.totoli@ifpr.edu.br*

***Jair Garcia dos Santos***

*Técnico em Assuntos Educacionais no Instituto Federal do Paraná (IFPR) – campus  
Umuarama, Mestrando em Sustentabilidade, Especialista em Educação Especial  
Inclusiva, jair.garcia@ifpr.edu.br*

## **RESUMO**

A aprendizagem é um processo de apropriação de saberes culturais, que ocorre por meio da experiência humana, realizada inicialmente nas trocas coletivas, para depois atingir um nível individual de conhecimento. A temática dificuldades de aprendizagem, apesar de ser bastante difundida, ainda é um assunto complexo e requer estudos e reflexões para a sua compreensão. Nesse sentido, o presente texto teve como objetivo mapear e apresentar estudos sobre dificuldades específicas de aprendizagem, publicados entre 2000 e 2022, na Revista Educação Especial da Universidade Federal de Santa Maria RS, com o intuito de verificar a tendência dos estudos publicados nesse periódico. Metodologicamente, trata-se de uma revisão do tipo estado da arte. Na seleção dos artigos aplicamos os critérios de inclusão e exclusão, com isso, identificamos e apresentamos 12 artigos, sendo que quatro deles trazem em seu título a terminologia “dificuldades de aprendizagem”; três discutem a discalculia; dois se referem à dislexia; e, três são sobre o transtorno do déficit de atenção e hiperatividade (TDAH). Os textos foram, respectivamente, organizados em quatro Quadros, destacando o título, ano de publicação, objetivo e autoria. Logo após, apresentamos sinteticamente os estudos. De forma geral,

concluimos que, diante da problemática, o número de publicações no mencionado periódico sobre dificuldades específicas de aprendizagem é baixo, a temática é densa e precisa fazer parte das ementas e discussões de cursos que formam professores, e que esse assunto contribui com a compreensão do processo de educação inclusiva.

**Palavras-chave:** Dificuldades específicas de aprendizagem. Dislexia. Discalculia. TDAH.

### **ABSTRACT**

Learning is a process of appropriation of cultural knowledge, which occurs through human experience, initially carried out in collective exchanges, to later reach an individual level of knowledge. The topic of learning difficulties, despite being quite widespread, is still a complex subject and requires studies and reflections to understand. In this sense, the present text aimed to map and present studies on specific learning difficulties, published between 2000 and 2022, in the Special Education Magazine of the Federal University of Santa Maria RS, with the aim of verifying the trend of studies published in this journal. Methodologically, this is a state-of-the-art review. When selecting articles, we applied the inclusion and exclusion criteria, thereby identifying and presenting 12 articles, four of which include the terminology “learning difficulties” in their title; three discuss dyscalculia; two refer to dyslexia; and, three are about attention deficit hyperactivity disorder (ADHD). The texts were, respectively, organized into four Tables, highlighting the title, year of publication, objective and authorship. Afterwards, we briefly present the studies. In general, we concluded that, given the problem, the number of publications in the aforementioned journal on specific learning difficulties is low, the topic is dense and needs to be part of the syllabi and discussions of courses that train teachers, and that this subject contributes to understanding the process of inclusive education.

**Keywords:** Specific learning difficulties. Dyslexia. Dyscalculia. ADHD.

## **INTRODUÇÃO**

Para a compreensão da temática dificuldades de aprendizagem é importante entender os processos mentais envolvidos nessa atividade cognitiva de apreensão da realidade, que passa pela representação e abstração de um dado objeto de conhecimento, e culmina na elaboração de conceitos científicos.

No presente texto realizamos uma revisão sistemática, de cunho qualitativo, na Revista Educação Especial – UFSM. Optou-se por pesquisar nesta revista por se

tratar de um importante periódico científico que apresenta diversos temas relevantes sobre a educação especial, dentre os quais elencou-se a temática “dificuldades específicas de aprendizagem” (DEA).

À época da pesquisa, a referida revista disponibilizou em sua página as edições de 2000 a 2022. Na amostragem obtida, selecionamos doze artigos que atenderam aos critérios de inclusão e exclusão, sendo estes considerados aptos à análise, os quais trazem em seu título a expressão “dificuldades de aprendizagem” e outras como “discalculia”, “dislexia” e “transtorno de déficit de atenção e hiperatividade – TDAH”.

A nossa indagação foi: o que dizem as pesquisas da revista que ora analisamos, que trazem em seus títulos dificuldades específicas de aprendizagem? Para isso, traçou-se o objetivo de mapear e apresentar estudos sobre dificuldades específicas de aprendizagem, publicados entre 2012 e 2022, na Revista Educação da Universidade Federal de Santa Maria RS, com o intuito de verificar a tendência dos estudos publicados nesse periódico.

## FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

As dificuldades de aprendizagem, via de regra, são concebidas, especialmente pelos profissionais da educação, como uma questão de ordem pedagógica e não como neurobiológica. Geralmente os métodos, metodologias e estratégias de ensino diversificados podem contribuir com a superação dessas dificuldades. Já as necessidades específicas ou transtornos de aprendizagem se referem a aspectos relacionados a alterações do funcionamento cerebral.

As dificuldades específicas de aprendizagem extrapolam as questões culturais e socioeconômicas, mantendo-se persistente mesmo após a aplicação de diferentes métodos pedagógicos (APA, 2014), e na escola, compreendem principalmente a dislexia, a discalculia e o TDAH, exemplos de categorias que são tratadas no presente texto. São concebidas como de natureza neurobiológica e é preciso a avaliação de uma equipe multidisciplinar para o fechamento do diagnóstico.

O DSM-V (APA, 2013) especifica o Transtorno Específico da Aprendizagem (código 315) como dificuldades na aprendizagem e no uso das habilidades acadêmicas, as quais podem causar prejuízo na aquisição da leitura (código

315.00), ou na aprendizagem da matemática (código 315.1), e/ou com prejuízo na expressão escrita (código 315.2).

Ciasca (2003), chama à atenção sobre o ingresso da criança na escola, fato que a coloca em uma situação nova, regida por muitas regras, exigindo-lhe uma nova forma de adaptação social, que exige desenvolvimento físico e mental, isso porque, em se tratando de atividades escolares, essas, quase sempre, são operadas em um nível mental, por meio de um sistema simbólico, de representação.

No presente texto, conforme critérios metodológicos, tratou-se das dificuldades e alterações da aprendizagem, como a dislexia, a discalculia e o TDAH.

A dislexia é explicada como uma acentuada dificuldade que o estudante apresenta ao aprender e fazer uso da leitura e da escrita, na relação entre letras (grafemas) e sons (fonemas), na formação de palavras, frases e textos e na compreensão e interpretação do material lido. Para Hudson (2019) e Massi (2007; 2011), as pessoas com dislexia processam as informações linguísticas de forma diferente, em relação aos não disléxicos.

A discalculia diz respeito ao fenômeno que acomete as habilidades matemáticas elementares, como números e cálculos básicos. Segundo Hudson (2019), o estudante pode se beneficiar, dentre outras estratégias de ensino da matemática, daquelas multissensoriais e com exemplos concretos e cotidianos.

Em outras palavras, para Silva e Santos (2011), a discalculia é um problema de aprendizagem da matemática decorrente da má formação neurológica, provavelmente, pode ser de herança genética que se manifesta como uma dificuldade no construir conhecimentos dos números e cálculos.

O TDAH é um transtorno neurobiológico, e se apresenta por meio de três marcadores comportamentais: déficit de atenção, hiperatividade e impulsividade. Segundo o DSM-V (APA, 2014), a pessoa com TDAH pode apresentar um ou mais destes tipos, em dois ou mais ambientes, aspecto que afeta negativamente o desempenho social, acadêmica e ocupacional dos acometidos por tal transtorno.

## **PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS**

Realizou-se uma revisão do tipo estado da arte, de acordo com Ferreira (2002), ao orientar que esse tipo de pesquisa busca mapear e discutir determinada produção acadêmica específica, privilegiando aspectos e dimensões com locais e

recortes temporais pontuais. Romanowski e Ens (2006), também ressaltam a relevância das pesquisas do tipo “estados da arte” em uma determinada área do conhecimento, uma vez que buscam identificar aportes teóricos relevantes e experiências inovadoras, apontam restrições e lacunas das pesquisas, além de apontar alternativas e contribuições ao que se está pesquisando.

A Revista Educação Especial da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), RS, quando da coleta de dados, havia disponibilizado em sua página as edições de 2000 a 2022. Na busca, utilizou-se o próprio site do periódico, e nele, uma leitura dos títulos dos artigos e selecionou-se para análise aqueles que atenderam aos critérios da temática dificuldades de aprendizagem, como dificuldades específicas de aprendizagem, dislexia, discalculia e TDAH.

Para a análise dos textos, elaborou-se quatro Quadros, nos quais distribuiu-se os textos selecionados. No primeiro, reuniu-se quatro artigos que trazem em seu título a terminologia dificuldades de aprendizagem (Quadro I); no segundo, compôs-se de três pesquisas sobre discalculia (Quadro II); no terceiro, analisou-se dois textos sobre dislexia (Quadro III); no quarto, apresentou-se três artigos sobre TDAH (Quadro IV).

## **O QUE DIZEM OS ARTIGOS DA REVISTA EDUCAÇÃO ESPECIAL DA UFSM SOBRE DIFICULDADES ESPECÍFICAS DE APRENDIZAGEM?**

Conforme anunciado, o nosso objeto de estudo neste artigo são as “dificuldades específicas de aprendizagem”, especificamente aquelas que apresentam explicitamente em seus títulos as terminologias que as caracterizam como dificuldades de aprendizagem, discalculia, dislexia e TDAH.

Na sequência tem-se o Quadro I, o qual reúne quatro artigos que trazem em seu título as expressões “dificuldades de aprendizagem”.

Quadro I. Artigos presentes na Revista Educação Especial - UFSM, sobre dificuldades de aprendizagem

<b>Título</b>	<b>Ano</b>	<b>Objetivo Geral</b>	<b>Autores</b>
Atribuição de causalidade às dificuldades de aprendizagem	2000	Ampliar a compreensão sobre a dinâmica da sala de aula, a partir da aplicação de concepções da Psicologia Social.	Reinaldo Marquezan; Márcia Duarte
Aprendizagem: explicações para as dificuldades	2005	Apresentar algumas explicações resultantes da pesquisa educacional que serviram e servem para justificar as dificuldades de aprendizagem que produzem o fracasso escolar dos alunos e, também, é uma tentativa de situar a aprendizagem no contexto da sociedade da informação.	Reinaldo Marquezan
Dificuldades de aprendizagem específicas: uma abordagem e seus fundamentos	2011	Contribuir para a compreensão do que são as dificuldades específicas de aprendizagem.	Vitor Cruz
Perfil dos professores do ensino fundamental de uma rede pública sobre transtornos de aprendizagem	2015	Verificar e analisar o conhecimento dos professores a respeito dos transtornos de aprendizagem dos estudantes.	Andréa Carla Machado; Karina Kelly Borges; Maria da Piedade Resende da Costa; Maria Amélia Almeida

Fonte: Os autores, a partir de textos selecionados na Revista Educação Especial (2023).

O primeiro artigo sobre dificuldades de aprendizagem, escrito por Marquezan e Duarte (2000), no qual buscaram a identificação da atribuição de causalidade dos professores em relação às dificuldades de aprendizagem dos estudantes, uma vez que as causas sofrem influência das circunstâncias que as provocam, sejam individuais ou sociais, sejam as experiências, necessidades ou outras; assim sendo, é imprescindível a sua compreensão.

Em outras palavras, segundo os autores, a atribuição de causalidade é a explicação das causas dos fatos e fenômenos que acontecem em nosso contexto social, sejam variáveis ou não, decorrentes de fatores ambientais e pessoais, que

podem se caracterizar de forma pessoal ou impessoal. Marquezan e Duarte (2000) salientam que os estudos sobre atribuição de causalidade apontam que quando nos avaliamos, atribuímos maior responsabilidade aos aspectos externos, isto é, são atribuições situacionais, contudo, quando ao avaliar alguém, considera-se como responsável pela situação em pauta.

Os dados da pesquisa de campo foram obtidos através de aplicação de questionário, respondido por sessenta (60) professores das primeiras séries do então 1º grau, de 36 escolas municipais da cidade de Santa Maria - RS. O questionário foi constituído por doze questões, divididas em três blocos. No primeiro foram abordadas questões ligadas aos aspectos pessoais do professor, sua formação acadêmica, a metodologia que mais utiliza, o desejo e a sua ação frente ao processo ensino-aprendizagem; no segundo analisou-se aspectos impessoais do professor, às condições físicas da escola, aos recursos didáticos oferecidos por ela, à situação familiar e à maturidade física e emocional do aluno; no terceiro bloco, as questões referentes às variáveis de causalidade pessoal e impessoal foram comparadas entre si, com vistas a situar o locus de controle internalidade/externalidade da causalidade atribuída pelo professor em relação às dificuldades de aprendizagem dos alunos. Cada questão foi seguida de cinco alternativas - concordo plenamente, concordo em parte, não tenho opinião, discordo em parte e discordo plenamente.

Os resultados do primeiro bloco mostraram que os docentes buscam assumir responsabilidade maior na construção do conhecimento discente, mostrando-se responsáveis pelo processo de ensino-aprendizagem, desconsiderando aspectos externos a si e à produção do saber, assumindo com isso, uma postura tradicional de ensino. No segundo bloco, as representações do professor mostram que ele atribui menor importância aos fatores externos no processo de construção do conhecimento. Por fim, no terceiro bloco, o resultado tende mais para o lado da internalidade, sendo o professor o agente principal na construção do conhecimento.

Os autores da citada pesquisa concluem que a Atribuição de Causalidade às dificuldades de aprendizagem dos estudantes, é pessoal e interna, sem, no entanto, negligenciar a variável impessoal, o meio. Os resultados mostram que os professores estão conscientes da sua função e importância no processo de construção do conhecimento.

O segundo artigo que compõe a presente categoria, Marquezan (2005) apresenta os resultados de pesquisa educacional que realizou sobre explicações das dificuldades de aprendizagem. O autor também buscou contextualizar a temática aprendizagem conforme paradigmas atuais da sociedade de informação e discutiu que a construção de conhecimentos é um processo dinâmico e não linear. Apresenta as principais abordagens que versam sobre as dificuldades de aprendizagem, tais como: as que enfatizam o aluno como o responsável pelo seu fracasso escolar; uma outra corrente que justifica a causa das dificuldades como decorrentes de grupos socioeconômicos desfavorecidos e de uma cultura inferior; em contestação a esse entendimento, surgiu a “teoria das diferenças culturais”; e, por último, discute a teoria da escola da informação.

Marquezan (2005) assevera que parcela significativa de estudantes pouco tem se apropriado dos conhecimentos trabalhados pela escola. “A aprendizagem, como sucintamente tentamos evidenciar, tem suas idiossincrasias derivadas da multiplicidade de variáveis que lhe constituem” (p. 4). Além disso, o autor aponta o ensino como proposta de superação do fracasso escolar, no sentido de ofertar ao estudante possibilidades de aprendizagem condizentes com seus limites e potencialidades para aprender. “Assim, adequar o ensino às características de cada aprendiz, não é só uma questão de bom senso pedagógico, se não uma questão de respeito à pessoa, faz parte da exigência inadiável de igualdade” (p. 5).

Marquezan (2005, p. 5) conclui seu texto destacando aquilo que estamos vivenciando há mais de uma década: “A diversidade, a incerteza, o inacabamento, mal-vistos na objetividade científica, começam a fazer parte do diálogo acadêmico”, aspecto que representa a educação inclusiva na contemporaneidade.

O terceiro artigo que compõe a presente análise foi produzido por Cruz (2011). O autor realizou uma breve contextualização histórica do seu objeto de estudo, bem como sua definição, características e classificação das DEA. Ao final, apresenta uma sucinta análise ao do diagnóstico e à da intervenção nessas dificuldades.

Cruz (2011) afirma que a temática dificuldades de aprendizagem não é de fácil entendimento, apesar de já termos avançado na compreensão de como avaliar e melhor intervir diante dessa realidade educacional. Historicamente, segundo o autor, o termo *Learning Disabilities* foi utilizado nos Estados Unidos da América no ano de 1963. Em 1984, o livro “Introdução às Dificuldades de Aprendizagem”,

lançado em Portugal, utiliza pela primeira vez essa terminologia para se referir à complexidade que acomete parte dos estudantes que não aprendem adequadamente. Apesar de atualmente o uso de DEA ser mais usual, não é entendido da mesma maneira pelos que o utilizam, até mesmo com diferentes terminologias para designar as mesmas situações, como dificuldades de aprendizagem, dificuldades específicas de aprendizagem, problemas, distúrbios, deficiências e outros como disfunção cerebral mínima. O autor assevera que não se trata de optar pelo uso de uma ou outra expressão, mas a relação das diferentes perspectivas subjacentes a elas na compreensão de um mesmo problema.

O termo “dificuldades de aprendizagem”, segundo Cruz (2011) vem sendo utilizado em dois sentidos principais: como sinônimo de insucesso e fracasso escolar e como necessidades educativas especiais ou “[...] um conjunto de discapacidades ou impedimentos específicos para aprendizagens” (p. 331). Com base na literatura consultada, o autor conceitua que a terminologia dificuldades de aprendizagem se refere exatamente a uma alteração no funcionamento do estudante, enquanto que as dificuldades específicas de aprendizagem são determinadas por fatores intrínsecos, contudo, não estão ligadas a uma condição de deficiência.

Na visão do autor supracitado, em Portugal, as dificuldades específicas de aprendizagem continuam negligenciadas e entendidas como problemas gerais da educação, no entanto, se o insucesso e fracasso escolar não forem considerados, muitas vezes, incorrem em insucesso pessoal, profissional e social.

Com base em uma compreensão histórica, as DEA têm sua origem na área médica, especialmente no campo das investigações neuropsicológicas realizadas com adultos que perderam a habilidade para falar, ler, escrever ou calcular em decorrência de uma lesão cerebral. Somente depois, esse tipo de estudo foi estendido às crianças que falhavam no desenvolvimento normal das habilidades linguísticas, como a fala e a leitura. Após esses dois períodos é que se deu o reconhecimento do campo das DEA como um objeto específico de estudos, e foi nesse terceiro momento que foi utilizado pela primeira vez o termo *Learning Disabilities*. No quarto período, foram enfatizados aspectos referentes ao diagnóstico, especialmente na precisão para definição de “dificuldades” e “distúrbios”, pois o conhecimento etiológico facilita a diferenciação da DEA de outros problemas.

Sobre a definição e características das DEA, Cruz (2011) afirma que apesar de já ter havido controvérsia sobre o assunto, atualmente há um “[...] crescente consenso entre as diferentes definições” (p. 334). Segundo o autor, a definição melhor aceita é a do *National Joint Committee on Learning Disabilities* (NJCLD), a qual tem tido maior aceitação internacional por incluir elementos essenciais da literatura que trata do assunto.

Cruz (2011, p. 335), com base em Correia (2008), assevera sobre a necessidade de um consenso de terminologia, não só para perceber melhor o conceito de DEA, “[...] como também como conceber um conjunto de respostas educativas eficientes para os alunos” que apresentam tais dificuldades. Assim sendo, a definição que melhor explica as DEA não resultam de déficits sensoriais, intelectuais, problemas motores, desatenção, perturbações emocionais ou sociais. Em verdade, diz respeito à forma como o aprendiz processa as informações, especialmente nas áreas da fala, leitura, escrita e cálculos matemáticos, apresentando dificuldades de memória, linguagem e abstração de conceitos, dentre outros. O autor elencou, ainda, conforme a literatura que substanciou sua pesquisa, que os níveis mais afetados nas DEA são: indícios neurológicos, as funções de atenção, percepção, memória, desenvolvimento cognitivo e psicolinguístico, atividade motora e psicomotora, comportamento emocional e socioemocional.

Sobre a hierarquia da linguagem e DEA, essa modalidade na escola é trabalhada nos níveis oral, leitura e escrita. Essas dificuldades de linguagem se manifestam em forma de dislexia, disortografia e disgrafia. O autor explica que enquanto a dislexia se refere às dificuldades na leitura, a disortografia e disgrafia se referem à escrita, por sua vez, a discalculia diz respeito à dificuldade na aritmética e na resolução de problemas.

Por fim, em relação ao diagnóstico e intervenção nas DEA, Cruz (2011) afirma que é um assunto complexo que perpassa um nível transdisciplinar entre neurologia, pedagogia e psicologia, dentre outras áreas. Em relação à educação escolar, o autor salienta a importância de um modelo inclusivo e do serviço da educação especial com vistas a respostas educativas mais adequadas.

O quarto artigo analisado sobre DEA foi produzido por Machado *et al* (2015), com o objetivo de verificar e analisar o conhecimento dos professores a respeito dos transtornos de aprendizagem dos estudantes. Para o procedimento metodológico utilizou um questionário, respondido por 78 docentes de escolas públicas do interior

do estado de São Paulo, com questões abertas e fechadas. Como critério de inclusão na pesquisa, os professores precisavam ter no mínimo cinco anos de experiência docente, com crianças e adolescentes com dificuldades de aprendizagem.

Os autores ratificam o disposto na literatura que trata de dificuldades de aprendizagem, pois estas ocasionam baixo rendimento nas atividades de leitura, escrita e cálculo matemático, as quais geralmente são de caráter pedagógico e transitórias, podendo ocorrer em qualquer momento do processo escolar. Enquanto as dificuldades acentuadas (transtornos) se manifestam como sendo “[...] uma perturbação no ato de aprender, isto é, uma modificação dos padrões de aquisição, assimilação e transformação, [...] uma disfunção do Sistema Nervoso Central” (MACHADO *et al*, 2015, p. 419). Contudo, tanto as dificuldades quanto as alterações de aprendizagem causam problemas relacionados ao desenvolvimento acadêmico do estudante. Nesse sentido, os autores destacam a necessidade de os professores terem conhecimentos sobre essas especificidades para agir de acordo com as necessidades específicas dos alunos.

Machado e colaboradores (2015) reiteram que a falta de consenso entre as terminologias e definições na literatura nacional, a respeito dos problemas que comprometem o desempenho acadêmico do aluno, entre professores e demais profissionais da área, levam a confusões diagnósticas, e em consequência disso, as medidas pedagógicas adotadas nem sempre são condizentes com as especificidades do escolar, confundindo muitas vezes hipóteses processuais com distúrbios de aprendizagem.

Os resultados da pesquisa foram organizados em três categorias de análise: as de ordem pedagógica, as conceituais e as cognitivas. A análise foi organizada em três grupos de professores: aqueles que apresentam conhecimento sobre dificuldades e transtornos de aprendizagem, aqueles que apresentam conhecimento parcial e os que desconhecem o assunto. A partir dessa constatação, os autores apontam para a importância de os professores serem capacitados para detectar e avaliar indícios de dificuldades e transtornos de aprendizagem, e, posteriormente, junto a docentes especializados analisar o melhor rumo a ser tomado no processo de atendimento aos estudantes que apresentam entraves no processo de aprendizagem, sejam eles pedagógicos ou funcionais.

De acordo com os achados do mapeamento realizado sobre dificuldades e transtornos de aprendizagem, e em consonância com Hudson (2019); APA (2014) e Massi (2007; 2011), essas alterações podem ser processuais, ou seja, são próprias da arbitrariedade da língua, com suas regras gramaticais e estruturais, como também, podem ser decorrentes de questões relacionadas ao neurodesenvolvimento do aprendiz. Contudo, métodos e estratégias de ensino multissensoriais, por exemplo, podem beneficiar estudantes que apresentam tais dificuldades e transtornos de aprendizagem.

A seguir apresentamos três artigos sobre discalculia.

**Quadro II.** Artigos presentes na Revista Educação Especial – UFSM, sobre discalculia

<b>Título</b>	<b>Ano</b>	<b>Objetivo Geral</b>	<b>Autores</b>
Discalculia: conhecer para incluir	2011	Verificar a influência do lúdico na autoestima e autoimagem de crianças discalcúlicas.	Jussara Bernardi; Claus Dieter Stobäus
Discalculia: uma revisão sistemática de literatura nas produções brasileiras	2019	Apresentar uma revisão sistemática das pesquisas referentes à discalculia, publicados no Portal de Periódicos da Coordenação de Pessoal de Nível Superior (Capes), usando a palavra-chave “discalculia”.	Danieli Ferreira Guedes; Marília Bazan Blanco; João Coelho Neto
Dificuldades de aprendizagem específicas: uma abordagem e seus fundamentos	2022	Discorrer sobre uma característica que atinge grupo de estudantes que, ao adentrar no dia a dia da escola, mais especificamente nas aulas de matemática, pode ser apontado como (a)normal.	Ewerson Tavares da Silva; Sandra Regina Longhin; Jordana de Oliveira Amaral

Fonte: Os autores, a partir de artigos selecionados na Revista Educação Especial (2023).

No primeiro artigo sobre discalculia, Bernardi e Stobäus (2011) discutem a temática por meio do lúdico no processo inclusivo de crianças com essa dificuldade matemática, buscando verificar a influência da autoestima e da autoimagem sobre a aprendizagem. Os autores realizaram a pesquisa no Laboratório de Aprendizagem de uma escola pública do município de Porto Alegre/RS, com cinco crianças entre 7 e 10 anos, caracterizando um estudo de caso, de abordagem quantitativo-qualitativo. Os instrumentos utilizados foram Teste Neuropsicológico Infantil de Manga e Ramos (1991) e Questionário de Autoestima e Autoimagem. Também foram utilizadas:

entrevista semiestruturada com pais e professora, observações descritivas e diário de campo.

De acordo com Bernard e Stobäus (2011), dois sujeitos, dos cinco investigados, provavelmente, apresentaram transtornos específicos da matemática, condizentes com a discalculia. Os resultados também mostraram que os sujeitos investigados apresentaram autoestima e autoimagem baixas. Em síntese, os autores constataram que a inclusão do lúdico no ensino e aprendizagem estimula capacidades e potencialidades no desenvolvimento social, emocional e intelectual dos sujeitos que frequentam o laboratório em que a pesquisa foi realizada.

O segundo texto sobre discalculia, de autoria de Guedes, Blanco e Coelho Neto (2019), apresenta revisão sistemática de pesquisas sobre discalculia presentes em teses e dissertações, disponibilizadas pela Coordenação de Pessoal de Ensino Superior (Capes), no Banco de Teses e Dissertações e artigos presentes no Portal Periódicos Capes. Analisaram três artigos e nove dissertações de mestrado sobre como o referido termo é abordado nas diferentes áreas do conhecimento.

Guedes, Blanco e Coelho Neto (2019) afirmam que, na área educacional, as pesquisas sobre DEA são mais escassas, sendo que apenas três trabalhos analisados apresentam propostas de intervenção destinadas a indivíduos com dificuldades ou transtornos de aprendizagem em matemática e/ou discalculia. Os autores destacam que além do incipiente número de pesquisas sobre discalculia no portal da Capes e nos periódicos consultados se faz necessário que outras pesquisas sejam realizadas sobre a referida temática.

O terceiro artigo sobre discalculia presente na Revista Educação Especial, foi produzido por Silva, Longhin e Amaral (2022), de natureza documental, analisou se nos Projetos Pedagógicos de Cursos (PPC) de nove instituições de ensino superior públicas e particulares do estado de Goiás, apresentam em suas ementas e matrizes curriculares os termos Inclusão e discalculia. Os autores analisaram também artigos presentes em duas revistas eletrônicas, uma na área de Educação Matemática e outra em Educação Especial.

Os resultados obtidos por Silva, Longhin e Amaral (2022), sobre formação inicial, mostram que os cursos de licenciaturas não têm propiciado discussões sobre discalculia, o que pode dificultar o fazer pedagógico do professor de matemática, aspecto que pode ser atenuado por meio de cursos de formação continuada. Pelo reduzido número de pesquisas sobre discalculia, os autores salientam que há

necessidade de avançar em debates desse tema, pois os professores precisam compreender tal transtorno, para atuarem de forma inclusiva.

Segundo Silva e Santos (2011) e Hudson (2019), a discalculia, a exemplo da dislexia, também é um problema neurobiológico, enquanto esta afeta questões de leitura e escrita, aquela implica em aprendizagem de conhecimentos básicos da matemática. Os autores, assim como os achados da presente pesquisa, alertam sobre a importância da formação do professor para trabalhar com tais dificuldades, primando por métodos e estratégias de ensino que leve, paulatinamente, à compreensão de como a matemática está presente em nosso contexto social, problematizando-a, a partir de situações mais concretas, até alcançar níveis mais abstratos de compreensão.

Na sequência, o Quadro III apresenta dois artigos sobre dislexia.

**Quadro III.** Artigos presentes na Revista Educação Especial - UFSM, sobre dislexia

<b>Título</b>	<b>Ano</b>	<b>Objetivo Geral</b>	<b>Autores</b>
Perfil psicomotor da criança com perturbação específica da linguagem e dislexia	2013	Caracterizar o perfil psicomotor de uma criança de 8 anos, com perturbação específica da linguagem e dislexia.	Tânia Dias; Helena Mesquita
Ansiedade e autoestima associadas ao baixo desempenho escolar em estudantes com dislexia de desenvolvimento: uma revisão integrativa	2021	Investigar sobre ansiedade e autoestima associadas ao baixo desempenho escolar em estudantes com dislexia.	Mara Dantas Pereira; Joilson Pereira da Silva

Fonte: Os autores, a partir de artigos selecionados na Revista Educação Especial (2023).

A primeira pesquisa sobre dislexia, escrito por Dias e Mesquita (2013), é um estudo de caso exploratório e descritivo, realizado por meio de Bateria de Observação Psicomotora (BPM) e aplicação de testes de avaliação linguística e cognitiva (triangulação de dados), em uma criança de oito anos de idade, estudante do segundo ano do fundamental I, com Perturbação Específica da Linguagem (PEL)

e dislexia, apresentando, principalmente, vários processos fonológicos e dificuldades em nível de metalinguagem.

Os resultados dos testes aplicados mostraram que a criança do estudo apresentou perfil dispráxico nos aspectos psicomotores que compreendem “noção de corpo” e “estruturação espaço-temporal”, os quais “[...] envolvem competências transversais aos perfis cognitivo e linguístico” (Dias; Mesquita, 2013, p. 28). Ou seja, a triangulação dos resultados dos testes psicomotores, cognitivos e linguísticos apontam para a comorbidade entre PEL e dislexia em nível psicomotor.

A partir dos resultados, Dias e Mesquita (2013) alertam para a necessidade de uma intervenção multidisciplinar, seja de natureza preventiva ou de reabilitação, nas áreas de linguagem ou de psicomotricidade.

O segundo artigo sobre dislexia, produzido por Pereira e Silva (2021), é uma revisão integrativa de literatura, em publicações indexadas nas bases de dados *US National Library of Medicine/Nacional Institutes of Health (MEDLINE/PubMed)*, *Europe PubMed Central (Europe PMC)* e *Education Resources Information Center (ERIC)*. Os pesquisadores analisaram 11 estudos, em língua inglesa e espanhola, publicados entre os anos de 2009 e 2020.

Pereira e Silva (2021) constataram nos textos analisados que os estudantes com dislexia apresentaram perfil emocional e comportamental com baixa autoestima e maior nível de ansiedade em relação aos fatores emocionais e maiores problemas comportamentais comparados a estudantes sem dislexia. Com isso, os autores destacam sobre a necessidade de um trabalho psicossocial precoce direcionado a esses sujeitos.

Para Massi (2007; 2011), Hudson (2019) e APA (2014), a dislexia, assim como a discalculia, é decorrente de alterações no funcionamento cerebral de área específica da linguagem (leitura e escrita). Os autores destacam a importância de um trabalho pedagógico que contemple as necessidades específicas dos estudantes disléxicos, e, para isso, mister se faz a formação do professor e de outros profissionais de áreas afins para compreender o que é próprio do processo de desenvolvimento do estudante com aquilo que é uma dificuldade específica.

Na sequência, o Quadro IV apresenta três artigos sobre TDAH.

**Quadro IV.** Artigos presentes na Revista Educação Especial - UFSM, sobre TDAH

<b>Título</b>	<b>Ano</b>	<b>Objetivo Geral</b>	<b>Autores</b>
Sistema de economia de fichas associado ao custo da resposta aplicados aos comportamentos com transtorno de déficit de atenção e hiperatividade (TDAH)	2013	Avaliar o impacto de um programa de economia de fichas, isto é, custo da resposta, sobre o comportamento “fora da tarefa” de dois adolescentes diagnosticados com TDAH.	Agostinho Jorge Assunção Marafão; Eduardo Chaves Cruz; Rosangela Bertelli
Uma análise do desenvolvimento motor de crianças com transtorno do déficit de atenção e hiperatividade (TDAH)	2017	Analisar o desenvolvimento motor de crianças com TDAH a partir da avaliação das habilidades motoras fundamentais.	Lidiane Aparecida Fernandes; Débora Marques de Miranda; Patrick Costa Ribeiro-Silva; Deyliane Aparecida Pereira; Mayndra Giusti Salvador; Guilherme Menezes Lage
Programas de intervenção para alunos com TDAH no contexto escolar: uma revisão sistemática de literatura	2019	Investigar os programas de intervenção em TDAH realizados no contexto escolar.	Ronê Paiano; Ariane Cristina Ramello de Carvalho; Cristiane Marx Flor; Renata Generoso Campoli Abissamra; Luiz Renato Rodrigues Carreiro

Fonte: Os autores, a partir de artigos selecionados na Revista Educação Especial (2023).

O primeiro artigo sobre TDAH, de autoria de Marafão, Cruz e Betelli (2013) trata de comportamentos em sala de aula de dois adolescentes de 14 e 15 anos, diagnosticados por este transtorno. Os autores avaliaram o impacto do programa de economia de fichas associado ao custo da resposta fora da tarefa - essa técnica consiste, segundo depreendemos dos autores, em um sistema de reforçamento que leva à modificação de comportamentos indesejados.

Para Marafão, Cruz e Betelli (2013), a utilização do mencionado instrumento, demonstrou a eficácia do programa, medido pela diferença média entre as fases pré e pós testes, sendo que posteriormente os registros foram significativamente menores. Assim sendo, “[...] os programas de modificação de comportamentos,

através da economia de fichas associada ao custo da resposta ou isolada, produziram efeitos positivos nas variáveis dependentes estudadas” (p. 241), pois as técnicas operantes utilizadas empiricamente deram ganhos significativos.

Segundo os pesquisadores mencionados, os resultados satisfatórios podem contribuir com aspectos ligados à aprendizagem e o desenvolvimento acadêmico de estudantes com TDAH, uma vez que tais atividades demandam controle de funções cognitivas, como ativar e manter a atenção seletiva, a memória e outras funções superiores que participam do processo de aprendizagem.

A segunda pesquisa, que trata do TDAH, não se reporta diretamente à aprendizagem ou dificuldades nesse processo, em verdade, discorre sobre o desenvolvimento motor em crianças acometidas por tal transtorno. Produzida por Fernandes *et. al.* (2017), na qual analisaram o desenvolvimento motor (DM) de oito crianças do sexo masculino, com idade média de 10 anos, previamente diagnosticadas com TDAH, as quais não realizavam atividades físicas fora da escola.

A pesquisa empírica foi realizada em laboratório de uma universidade federal, a partir da aplicação do instrumento *test of gross motor development* (TGMD-2), o qual avalia 12 habilidades motoras, seis delas ligadas à locomoção e seis ao controle de objetos.

Os resultados mostram que, as crianças avaliadas apresentaram um atraso no desempenho motor para a idade padrão, o que sugere a necessidade de programas de atividades físicas de estimulação de habilidades motoras testadas.

O terceiro artigo da Revista Educação Especial que discute a temática TDAH, de autoria de Paiano e colaboradores (2019), discorre sobre programas de intervenção em TDAH em contexto escolar, por meio de pesquisa de revisão sistemática de literatura. Os autores analisaram nove textos, presentes nas bases de dados Pubmed, Scielo e Pepsic. Como critério de inclusão/exclusão foram selecionados artigos escritos em português ou inglês, de natureza empírica e publicados nos anos de 2012 a 2019.

Em sete dos nove artigos analisados foi constatado que as intervenções contribuíram para melhoras nos sintomas do TDAH, bem como nas habilidades sociais e em funções executivas. Quatro publicações possibilitam melhor desempenho nos aspectos comportamentais e no desempenho escolar.

Por fim, a pesquisa demonstrou que desenvolver programas de intervenção em crianças com TDAH em escolas é um desafio que perpassa as áreas educacionais e de saúde mental. Os autores enfatizam que abordagens multidisciplinares são as mais indicadas para tratamento de TDAH, na associação entre uso de psicoestimulantes, intervenção comportamental e treino cognitivo.

De acordo com APA (2014) e Hudson (2019), estudantes com TDAH, assim como com outros transtornos do neurodesenvolvimento precisam de atendimento educacional adequado, no sentido de tomada de decisões pedagógicas que atendam as necessidades específicas desses estudantes.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme objetivou-se, mapeou-se e apresentou-se doze artigos publicados na Revista Educação Especial – UFSM, que tratam de dificuldades de aprendizagem. Observou-se que no referido periódico são poucos os artigos que tratam deste assunto, considerando um período de vinte anos de publicações, aspecto que corrobora com a intencionalidade do presente texto.

Diante disso, como sugestão, considera-se relevante que a temática ora abordada possa fazer parte das ementas e discussões de cursos que formam professores, uma vez que esse assunto contribui com a compreensão do processo de educação inclusiva.

## REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO DE PSIQUIATRIA AMERICANA (APA). **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais (DSM-V)**. 4ª. ed. rev. Porto Alegre: Artmed, 2014.

BERNARDI, Jussara.; STOBÄUS, Claus Dieter. Discalculia: conhecer para incluir. **Revista Educação Especial - UFSM**, v. 24, n. 38, p. 47-60, jan./abr. 2011.

CIASCA, Sylvia Maria. Apresentação. In: CIASCA, Sylvia Maria (org.). **Distúrbios de Aprendizagem: proposta de avaliação interdisciplinar**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

CRUZ, Vitor. Dificuldades de aprendizagem específicas: uma abordagem e seus fundamentos. **Revista Educação Especial - UFSM**, v. 24, n. 41, p. 329-346, set./dez. 2011.

DIAS, Tânia.; MESQUITA, Helena. Perfil psicomotor da criança com perturbação específica da linguagem e dislexia. **Revista Educação Especial** - UFSM, v. 26, n. 45, p. 11-30, jan./abr. 2013.

FERNANDES, Lidiane Aparecida. et. al. Uma análise do desenvolvimento motor de crianças com transtorno do déficit de atenção e hiperatividade (TDAH). **Revista Educação Especial** – UFSM, v. 30, n. 57, p. 115-128, jan./abr. 2017.

FERREIRA, Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas “Estado da Arte”. **Educação & Sociedade**, n. 79, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/vPsyhSBW4xJT48FfrdCtqfp/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 12 jun. 2023.

GUEDES, Daniela Ferreira.; BLANCO, Marília Coelho.; COELHO NETO, João. Discalculia: uma revisão sistemática de literatura nas produções brasileiras. **Revista Educação Especial** - UFSM, v. 32, 2019.

MACHADO, Andréia Carla; BORGES, Karina Kelly; COSTA, Maria da Piedade Rezende da; ALMEIDA, Maria Amelia. Perfil dos professores do ensino fundamental de uma rede pública sobre transtornos de aprendizagem. **Revista Educação Especial** - UFSM, v. 28, n. 52, p. 417-428, maio/ago. 2015.

MARAFÃO, Agostinho Jorge Assunção.; CRUZ, Eduardo Chaves.; BERTELLI, Rosângela. Sistema de economia de fichas associado ao custo da resposta aplicados aos comportamentos de sala de aula de adolescentes com transtorno de déficit de atenção e hiperatividade (TDAH). **Revista Educação Especial** - UFSM, v. 26, n. 46, p. 229-244, set./dez. 2013.

MARQUEZAN, Reinoldo. Aprendizagem: explicações para as dificuldades. **Revista Educação Especial** - UFSM, n. 27, 2005.

MARQUEZAN, Reinoldo; DUARTE, Márcia. Atribuição de causalidade às dificuldades de aprendizagem. **Revista Educação Especial** - UFSM, n. 16, 2000.

MASSI, Giselle. **Dislexia em questão**. São Paulo: Plexus, 2007.

MASSI, Giselle. A desconstrução do conceito de dislexia: conflito entre verdades. **Paidéia**. set.-dez. 2011, Vol. 21, No. 50, 403-411.

PAIANO, Ronê. et. al. Programas de intervenção para alunos com TDAH no contexto escolar: uma revisão sistemática de literatura. **Revista Educação Especial** – UFSM, v. 32, 2019.

PEREIRA, Mara Dantas.; SILVA, Joilson Pereira da.; Ansiedade e autoestima associadas ao baixo desempenho escolar em estudantes com dislexia de desenvolvimento: uma revisão integrativa. **Revista Educação Especial** – UFSM, v. 34, 2021.

ROMANOWSKI, J. P.; ENS, R. T. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 6, n.19, p.37-50, 2006.

SILVA, Ewerson Tavares da.; LONGHIN, Sandra Regina.; AMARAL, Jordana de Oliveira do. Discalculia enquanto (a)normalidade: abordagem na formação inicial de professores de matemática e em periódicos. **Revista Educação Especial - UFSM**, v. 35, 2022.

SILVA, Paulo Adilson da; SANTOS, Flávia Heloísa dos Discalculia do desenvolvimento: avaliação da representação numérica pela ZAREKI-R1. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 27 n. 2, p. 169-177, 2011.

**Capítulo 13**  
**EDUCAÇÃO AMBIENTAL E SUSTENTABILIDADE:  
FORMAÇÃO DE VALORES SOCIOAMBIENTAIS NO  
EXERCÍCIO DA CIDADANIA**

**Valdete de Souza Silva**  
**Claudilene Ferreira de Almeida**  
**Iza Lopes Guimarães**  
**Jackes da Rocha**  
**Josiane Weber Sehnem Ferreira**  
**Kezia Maria Modesto**  
**Leandro Edson de Oliveira**  
**Marcilene de Souza Silva**  
**Vera Lucia Carrer Farias dos Santos**  
**Zilda Batistoti**

# EDUCAÇÃO AMBIENTAL E SUSTENTABILIDADE: FORMAÇÃO DE VALORES SOCIOAMBIENTAIS NO EXERCÍCIO DA CIDADANIA

**Valdete de Souza Silva**

*Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – UEMS*

**Claudilene Ferreira de Almeida**

*Pedagogia Pela Anhanguera - UNIDERP*

*História pela Faculdade Monzarteum de São Paulo - FAMOSP*

**Iza Lopes Guimarães**

*Graduada em Letras Habilitação Português-Espanhol*

*Letras Habilitação Português - Inglês*

*Pós graduada em: Estudos Linguísticos Docência no Ensino de Letras - Inglês*

*Língua Portuguesa e Literatura Brasileira*

**Jackes da Rocha**

*Faculdade Integrada de Naviraí -MS - FINAVI*

*Licenciatura em Geografia*

**Josiane Weber Sehnem Ferreira**

*Univale - Faculdades Integradas do Vale do Ivaí*

*Centro Universitário da Grande Dourados - Unigran*

**Kezia Maria Modesto**

*Licenciatura plena LETRAS português/inglês FINAV.*

*Pós graduação em Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental -*

*Pós graduação em Língua Portuguesa - Faculdade Futura*

*Pós graduação em Metodologia do ensino de Língua Portuguesa e Inglesa*

**Leandro Edson de Oliveira**

*Licenciatura plena LETRAS Português/Inglês UTFPR. Pós graduação em Língua Portuguesa - Faculdade Futura*

*Pós graduação em Educação Especial aplicada à Educação Básica – IESF*

**Marcilene de Souza Silva**

*Letras Habilitação Português Inglês - FIAR*

*Pedagogia - Anhanguera*

**Vera Lucia Carrer Farias dos Santos**

*Faculdade Integrada de Naviraí -MS - FINAVI*

*Licenciatura em Geografia*

**Zilda Batistoti**

*Centro Universitário da Grande Dourados - Unigran*

*Licenciatura em Matemática*

## **Introdução**

A grande maioria dos problemas ambientais que ocorrem no mundo de hoje poderiam ser evitados se o homem tivesse conscientização ecológica. Hoje, já se percebe um certo interesse em orientar as crianças com a intenção que elas cresçam conscientes dos efeitos da poluição, devastações de florestas, e a importância da biodiversidade para o equilíbrio do planeta. O relacionamento da humanidade com a natureza, que teve início com um mínimo de interferência nos ecossistemas, tem hoje culminado numa forte pressão exercida sobre os recursos naturais. Atualmente, são comuns a contaminação dos cursos de água, a poluição atmosférica, a devastação das florestas, a caça indiscriminada e a redução ou mesmo destruição dos habitats faunísticos, além de muitas outras formas de agressão ao meio ambiente. A educação ambiental, se bem conduzida, colabora para o aperfeiçoamento de um melhor processo educativo, sinalizando para a conquista de cidadania.

A natureza, durante muito tempo, vem sendo vítima sem a possibilidade de se defender. Como não entender que a preservação da vida de cada pessoa depende do respeito para com o planeta Terra? Todos os seres vivos existentes têm o seu valor para humanidade. No ambiente urbano das médias e grandes cidades, a escola, além de outros meios de comunicação é responsável pela educação do indivíduo e conseqüentemente da sociedade, uma vez que há o repasse de informações, isso gera um sistema dinâmico e abrangente a todos. A humanidade deve se conscientizar da importância da conservação do meio ambiente para o futuro do nosso planeta e da nossa espécie. Assim como os animais e vegetais, ele também faz parte da natureza e dela depende sua sobrevivência.

### **Justificativa**

A conscientização sobre a necessidade de conservação e defesa do meio ambiente para presentes e futuras gerações é incontestável. O conhecimento da questão ambiental e lei para entendimento dos deveres e prerrogativa dos cidadãos são imprescindíveis. A importância de se começar a educação ambiental na infância é inquestionável.

A questão ambiental está em alta por uma razão simples: necessidade de sobrevivência. Quanto mais cedo o tema for abordado com as crianças, maiores as chances de despertar a consciência pela preservação. Por isso, a educação para uma vida sustentável deve começar já na pré-escola. O objetivo definido pelo Referencial Curricular Nacional é observar e explorar o meio ambiente com curiosidade, percebendo-se como ser integrante, dependente, transformador e, acima de tudo, que tem atitudes de conservação. Por isso é uma questão que vem complementar o comvida na escola e de suma importância para nós educadores trabalha com as crianças esse problema desde cedo.

Para se fazer educação ambiental deve ter objetivo de longo prazo, durante o meu estagio apenas compartilhei valores Ético-Ambientais para o exercício da cidadania com estas crianças sendo um das discursão do projeto comvida que venho desenvolvendo desde o ano passado com os alunos do 6º ao 9º ano e que pretende atender a todos que faz parte desta unidade escolar, sendo que o comvida tem com objetivos formar “sujeitos ecológicos” é isto: levar para sala de aula temas da atualidade e trata-las de forma transdisciplinar que mexam com a comunidade. O

importante desse trabalho que ele é desenvolvido por um grupo de estudante monitores, que tem a missão de multiplicar os conhecimentos sobre o meio ambiente dentro e fora da escola.

As escolas são espaços privilegiados de formação e a Educação Ambiental é a forma de interagir diretamente com a comunidade e operar mudanças na sociedades.

### **Objetivo**

O presente trabalho teve com finalidade de apresentar a natureza com suas belezas, curiosidades e fragilidades. Mostrando lados negativos e positivos da ação do homem e valorizar a preservação. Fazendo com que as crianças entendam as leis ambientais, para contribuir com a preservação e defesa do meio ambiente como cidadãos responsáveis.

### **Metodologia**

Antes de abordar os temas as crianças tiveram acesso a todos os materiais a qual eu trabalhei as questões ambientais do ponto de vista da natureza, e da cultura; com leitura de textos informativos, Cartilha, história; apresentação de teatro pelo os alunos monitores do projeto comvida as crianças tiveram oportunidade de ouvir algumas informações sobre a educação ambiental, exposição de material, vídeos didático com o tema arvores e também sobre Os guardiões da Biosfera cujo, é o episódio Mata Atlântica e Pantanal, ideias básicas sobre a preservação dos biomas brasileiros e seus ecossistemas. As crianças tiveram a oportunidade de confeccionar mascaras participar de teatro, fazer trilha interpretativa e observação de seu em torno, além do mais participamos de prática da coleta seletiva, interpretação das histórias pelas crianças, muitas vezes se passou pelos personagens das cartilhas. Durante essa duas semanas fizemos várias atividades diferenciadas como: liga-ponto, desafio, caça - palavras, labirinto, quebra-cabeça, palavras – cruzadas, enigma, sete erros, passatempo, desenho e leituras e produção de texto. Sendo parte do trabalho integrado como educação ambiental.

## Discussão de resultados.

Os resultados da aplicação foram bastante positivos, pois foi criada uma abertura para discutir e abordar vários temas com o aluno, bem como serviu de estímulo para a criatividade dos mesmos. As escolas apresentaram diferentes reações, para introduzir a questão ambiental às crianças, a partir de um pressuposto que preparei para alcançar meus objetivos. Com textos, cartilhas e historinhas bem coloridas retratando os temas diversificados do meio ambiente. Trabalhamos na forma de leitura, desenho e pintura onde os alunos colocaram a mão na massa, a princípio os deixei bem à vontade para manusear todos os materiais que levei para a sala de aula. Para começar a falar sobre educação ambiental, escolhi uma cartilha que retrata todas as questões envolvendo uma escola, e que também traz o tema “Cidadania e Solidariedade”, onde retrata a história de um menino que andava muito triste por causa da sua escola, que era o depósito de lixo do bairro, ele, então, recebe a ajuda de três anjinhos que ficaram comovidos com a situação do menino. Juntos, eles resolvem reunir seus amigos e professoras para auxiliá-lo nesta tarefa de recuperar a escola. Com o incentivo desta história, convidei os alunos para fazer uma trilha interpretativa no pátio da escola observando tudo o que podia conter de certo e errado nele.

Para abordar a preservação dos ecossistemas, trabalhei com um material da International Paper que patrocina o projeto “Os Guardiões da Biosfera”, que leva cultura e conhecimento a todos. Através dele Convida a escola a participar. O material conta com dois livretos sobre os biomas brasileiros um da Mata Atlântica e outro do Pantanal, que é um CD com aventuras dentro desses biomas e dicas da biodiversidade. Contextualizei o texto com o tema, “O desmatamento”. A história mostra uma floresta que vivia em harmonia, quando robôs em forma de moto-serra ameaçam esta floresta, derrubando as árvores, poluindo o rio, perseguindo animais, etc. Quando tudo parecia perdido, crianças aparecem e derrotam as máquinas, deixando tudo em harmonia novamente. Esta cartilha, não aborda uma região específica, e sim, um grave problema ambiental. O objetivo da cartilha é o de trazer ao conhecimento dos alunos, temas como a importância das florestas para o clima de nosso planeta e, claro, a importância das matas próximas de suas casas. Os alunos do projeto Convida, fizeram uma encenação no pátio da escola mostrando o que acontece com o ambiente, baseado nos personagens e no conteúdo desta

cartilha. Onde vários voluntários se ofereceram para fazer parte da apresentação, nela alguns alunos representaram as árvores sendo cortadas, os animais fugindo e depois da intervenção de algumas crianças, as máquinas foram derrotadas e tudo voltou à paz e harmonia. Com a participação dos educando, percebi que a discussão tomou o rumo certo, pois despertou mais interesse nos alunos. Utilizando a cartilha sobre o ar da coleção de bem com o planeta, fizemos uma viagem planetária para entender a questão do nosso planeta que está envolvido por uma grande camada de ar. Vivemos como que mergulhados num oceano de ar. É do ar que retiramos o oxigênio durante a respiração, sendo um elemento indispensável a nossa vida. Observando os problemas e suas consequências que atingi a atmosfera, sempre voltando os olhares á prática de boas ações para o nosso ar ser mais puro é estar de bem com o planeta.

Na semana do Índio a escola tinha sua programação voltada à questão do índio. Aproveitando a oportunidade, preparei minhas aulas envolvendo o tema Índio e o Meio Ambiente, retratamos sua origem, de onde vieram os donos desta terra, qual sua verdadeira descendência? Fizemos reflexões sobre o assunto e observamos suas relações com a natureza. Através da letra da música “Curumim iê iê iê”, de Mara Maravilha, explorei muitos aspectos sobre os indígenas, desde de seu modo de vestir até seu meio de relacionamento com o homem branco, observando também que na turma, há crianças com nomes que possuem origem indígena, e por fim, discuti sobre a lenda do “Uirapuru – o pássaro do amor”, que conta a lenda um jovem índio que vivia na floresta amazônica e apaixonou-se pela mais bela índia daquela aldeia. Mas, infelizmente ela estava prometida em casamento ao cacique da tribo... Enfim, as crianças perceberam que os índios também são movidos por sentimentos.

Juntos confeccionamos máscaras e utilizei várias atividades diferenciadas como: labirinto, caça-palavras, textos, teste de conhecimentos, etc. Percebi que a crianças adoram descobrir o novo e socializar suas opiniões.

E quanto ao solo, comecei com a leitura e interpretação da historinha, coleção: De Bem Com o Planeta, volume: Solo, mostrando a importância do solo para todos os seres vivos, sua constituição e os grandes problemas do solo devido os descasos da humanidade. Com a música “Cio da Terra”, de Milton Nascimento, deu para levar ao entendimento do educando, o que é o solo para o ambiente, pois um grande número de seres vivos precisa de solo para viver.

Trabalhando com este material, observei que até mesmo aqueles que não se interessavam por leitura, se identificava com várias histórias das cartilhas, pois “(...) em muitos casos, as historietas assumem função apelativa, especialmente quando expressam instruções para melhorar uma atitude, melhorar um hábito, alertar para os perigos iminentes e outras. São recursos que atingem até pessoas que não sejam hábeis em leitura, provavelmente porque utilizam símbolos convencionais para expressar sentimentos, efeitos de ações, emoções”. Essa é uma das minhas preocupações quando pensei direcionar meu estágio para essa área por isso optei por cartilhas que contextualizassem e deixava as aulas bem humoradas.

### **Conclusão**

Quando falamos em cuidar melhor do ambiente em que vivemos, sempre pensamos em um mundo melhor para deixarmos como herança para os filhos de nossos filhos. Pois os resultados de uma ação contra ou a favor da natureza, sempre ocorrem a longo prazo, e neste caso o que resolvi desenvolver o estágio abordando esta questão, é atemporal, ou seja, as cartilhas apresentam em algumas páginas, ciclos naturais completos, coisa que um ser humano, infelizmente ou felizmente, na sua existência, não conheceria. Utilizando estas cartilhas para mostrar às crianças o que pode acontecer quando as pessoas o resolvem jogar papel no chão, arrancar folhas de árvores, riscar paredes de locais públicos, passar horas embaixo de chuveiro, etc. Busquei sensibilizá-las para que as mesmas não cometam este tipo de ação. Em algumas situações foi verificada a sutil mudança de comportamento de alunos em relação ao destino do lixo na escola. Quando um aluno surpreende um colega jogando o lixo, ele cita um dos personagens das cartilhas, “Não jogue o lixo no chão, lugar do lixo é no lixo”, mas também mudanças foram observadas na relação dos alunos com seus professores, onde deixaram um pouco, a agressividade de lado e em alguns casos se tratam com mais afeto.

### **Referências**

CARVALHO, L. M. Campos, M. J. O. Cavalarii, R. M. F. Marques, A. Mathias, A. Bonotto, D. 2002. **Educação Ambiental e materiais impressos: conceitos,**

**valores e participação política.** Disponível em [www.ecoar.org.br/avaliando2](http://www.ecoar.org.br/avaliando2).  
[Acessado em 07/10/2002](#).

COELHO, N. N. Santana, J. S. 2002. **A educação Ambiental na literatura infantil como formadora de consciência de mundo.** Disponível em [www.ecoar.org.br/avaliando2](http://www.ecoar.org.br/avaliando2). [Acessado em 09/10/2002](#).

GIESTA, N. C. 2002. **Histórias em quadrinhos: recursos da Educação Ambiental formal e informal.** In: Educação Ambiental: abordagens múltiplas. Ruscheninsky, A. (Org.). Artmed, Porto Alegre, pp.157-167.

GENTILI, Paulo. **Três. Teses sobre a Relação Trabalho e Educação em Tempos Neoliberais.** Pg 55.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação Mediadora: uma prática em construção da pré – escola.** À universidade. 14ª ed. Porto Alegre: Mediação, 1998.

**Avaliação mito & desafio: uma perspectiva construtivista.** 29ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2000. S/d.

IANNI, Octavio. **O cidadão do Mundo** pg 33. S/d

MARTINS, Neda Lian Branco. **Em busca da escola ideal.** São Paulo: Escuta (1987, pg. 282)

MEC/Brasil. **Parâmetros Curriculares Nacionais.** Secretaria de Ensino Fundamental – 1997.

**Capítulo 14**  
**RELATO DE EXPERIÊNCIA SOBRE SABERES,  
VIVÊNCIAS E MEMÓRIA COLETIVA NO NORDESTE  
BRASILEIRO**

***Maria de Lourdes Dionizio Santos  
Lucrécio Araújo de Sá Júnior  
Analiane do Nascimento de Oliveira  
Bruna Costa de Moura Gomes  
Maria Eduarda Pereira de Oliveira  
Mariana de Brito Lima***

## **RELATO DE EXPERIÊNCIA SOBRE SABERES, VIVÊNCIAS E MEMÓRIA COLETIVA NO NORDESTE BRASILEIRO**

### ***Maria de Lourdes Dionizio Santos***

*Doutorado em Letras - Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN  
(2021). Docente da Universidade Federal de Campina Grande – UFCG. E-mail:  
maria.dionizio@professor.ufcg.edu.br*

### ***Lucrecio Araújo de Sá Júnior***

*Doutor em Linguística pela Universidade Federal da Paraíba com estágio na  
Universidade de Lisboa pelo Programa de Doutorado no Exterior -  
PDEE/CAPES. Docente da Universidade Federal de Campina Grande – UFCG. E-  
mail: lucrecio.araujo@professor.ufcg.edu.br*

### ***Analiane do Nascimento de Oliveira***

*Graduanda em Licenciatura em Letras – UFCG. E-mail:  
analiane.nascimento@estudante.ufcg.edu.br*

### ***Bruna Costa de Moura Gomes***

*Graduanda em Licenciatura em Letras – UFCG. E-mail:  
bruna.costa@estudante.ufcg.edu.br*

### ***Maria Eduarda Pereira de Oliveira***

*Graduanda em Licenciatura em Letras – UFCG. E-mail:  
maria.e.pereira@estudante.ufcg.edu.br*

### ***Mariana de Brito Lima***

*Graduanda em Licenciatura em Letras – UFCG. E-mail:  
mariana.b.lima@estudante.ufcg.edu.br*

## RESUMO

Trata-se de um Relato de Experiência realizada por ocasião da execução do Projeto de Extensão/Fluex/UFCG, vigência 2023, intitulado: LITERATURA POPULAR: LEITURAS E INFERÊNCIAS SOBRE SABERES, VIVÊNCIAS E MEMÓRIA COLETIVA NO SERTÃO NORDESTINO cuja abordagem visa estabelecer uma perspectiva interdisciplinar entre Literatura e outros campos dos saberes, com o intuito de aprimorar o conhecimento do público sobre modalidade artística, no sentido de promover, aprofundar, disseminar e revigorar o conhecimento simbólico coletivo, a partir da leitura de textos do Cancioneiro Popular, no sentido de ampliar o conhecimento sobre bens imateriais, bem como instigar o gosto do público-alvo pelo estudo dessa Literatura, tendo em vista a importância de um olhar mais atento, com foco na apreciação sobre os valores simbólicos que constituem esse conhecimento. Desde os tempos mais remotos o ser humano tem se empenhado numa permanente busca pelo seu desenvolvimento por meio do conhecimento, viabilizado pela educação. Nessa busca intensa, em todas as épocas, os povos se empenharam em adquirir uma formação cuja práxis estivesse voltada para a disseminação da cultura, através das sucessivas gerações. Dessa forma, instrumentalizados em leituras do romanceiro e do cancionero tradicionais, propiciamos debates sobre questões e temáticas pertinentes à realidade, suscitadas pelas leituras de obras dessa poética.

**Palavras-chave:** Literatura Popular; memória coletiva; arte e resistência.

## ABSTRACT

This is an Experience Report produced on the occasion of the execution of the Extension Project/Fluex/UFCG, effective 2023, entitled: POPULAR LITERATURE: READINGS AND INFERENCES ABOUT KNOWLEDGE, EXPERIENCES AND COLLECTIVE MEMORY IN THE HISTOIRE NORTHEAST. We start from the assumption that since remote times, the human being have been engaged in a permanent search for their development through knowledge, made possible by education. Thus, at all times, people strived to acquire training whose praxis was focused on the dissemination of culture through successive generations. Based on this line of reasoning, the aforementioned Project's primary objective was to establish an interdisciplinary perspective between Literature and other fields of knowledge, with the aim of improving the training of the target audience, made up of teachers and students, in order to promote, deepen, disseminate and reinvigorate collective symbolic knowledge, based on reading works of Popular Literature. In this context, we seek to instigate the target audience's taste for studying this Literature, bearing in mind the importance of bringing a more attentive look, focusing on the appreciation of the symbolic values that constitute this knowledge. In this way, equipped with readings of the Romanceiro Popular do Nordeste, we provide reflections and

debates on themes relevant to reality, raised by readings of works of this poetics.

**Keywords:** Popular Literature; collective memory; art and resistance.

## INTRODUÇÃO

Partimos do pressuposto de que a arte, como expressão do pensamento, é instrumento potencialmente transformador da sociedade, o que nos permite afirmar que o estudo da arte literária é imprescindível para o desenvolvimento do indivíduo. Nessa perspectiva, tomamos a Literatura Popular como objeto de ação deste Projeto, tendo em vista a necessidade de promover, aprofundar, disseminar e revigorar o conhecimento simbólico coletivo, a partir da leitura de textos dessa Literatura, no sentido de ampliar o conhecimento sobre bens imateriais, bem como instigar o gosto do público-alvo pelo estudo dessa estética, com foco na apreciação sobre os valores simbólicos que constituem esse conhecimento, para difundir os saberes, as vivências e a memória coletiva dessa região.

Por ser um ciclo recorrente no Nordeste brasileiro, a seca tornou-se um drama enfrentado de diversas formas pelo povo dessa Região; daí esse fenômeno surgir como tema crucial que instigou artistas a manifestarem sua criatividade nas mais diversas formas de arte. Essa manifestação é impulsionada pelo desejo do ser humano de expressar sua indignação diante da falta de condições dignas de vida, bem como dos conflitos enfrentados pela população.

A limitação acomete os nordestinos pobres, impossibilitando-os de encontrar uma saída plausível para os seus problemas. Mesmo porque, eles são vítimas de todo um processo socioeconômico que os automatiza. Em torno dessa questão, setores dominantes agem com empenho no sentido de perpetuar a miséria.

Nestes termos, o problema da estiagem ou da “seca” na região Nordeste é um tema que tem estado em evidência durante muito tempo, mas nem por isso tem tido solução. Mas por que não? Porque é mais interessante, para quem ocupa o poder, que a situação dos miseráveis permaneça como está, ou piore cada vez mais. Assim, a seca no Nordeste virou indústria para um pequeno grupo que detém o domínio de grandes propriedades. Nesse sentido, Medeiros e Souza, no livro: *A seca do Nordeste: um falso problema*, argumentam “que são os trabalhadores assalariados, os meeiros, os parceiros e os pequenos proprietários rurais, os que

sofrem mais diretamente os horrores da seca” (Medeiros e Souza *apud* Santos, 2003, p. 23)<sup>3</sup>.

Jorge Coelho, em *As secas do Nordeste e a indústria das secas*, discutindo a questão da origem de tanta miséria, afirma que não é nas áreas secas que se encontra a resposta. Esse autor esclarece que “A seca quando muito, põe a nu a pobreza que está latente durante um período em que apenas a classe trabalhadora consegue comer as sobras daquilo que ela produziu e não foi expropriado pelos que detêm o controle dos meios de produção, particularmente a terra e o capital” (Coelho *apud* Santos, 2003, p. 23)<sup>4</sup>.

Ao observarmos a realidade desse trabalhador, percebemos ser possível estabelecer uma relação entre a situação que funda as circunstâncias desses camponeses com os eventos a representados na arte literária do Nordeste.

Desse modo, a obra de arte configura-se em instrumento de denúncia contra a opressão enfrentada por essa gente; além disso, a obra de arte, em seu poder de subversão e transformação social, registra o protesto do poeta contra toda sorte de adversidade consequente do descaso com que é tratado o povo nordestino. Dessa forma, a produção literária mostra-se extremamente fértil, em especial no que se diz respeito à Literatura Popular.

Assim, visamos, primordialmente, estudar a Literatura Popular do Nordeste brasileiro, a partir da leitura de textos poéticos, no intuito de contribuir com o público-alvo, dirigindo-nos a professores que atuam em escolas da Educação Básica e a discentes do Curso de Letras e áreas afins, para que eles façam uso do potencial educativo dessa literatura, cujos conteúdos perpassam diferentes problemáticas que instigam o debate em sala de aula. Com efeito, a abordagem desse conhecimento dirigida ao público-alvo deste Projeto, propiciou-lhe experiência exitosa de leitura, reflexão e debate, numa perspectiva dialógico-interdisciplinar com a Literatura, tomando por base temáticas suscitadas nas obras da Literatura Popular.

## DISCUSSÃO

A execução das atividades deste Projeto teve início em abril de 2023, com realização de reuniões presenciais e remotas (quando as presenciais não tiveram

---

<sup>3</sup> SANTOS, Maria de Lourdes Dionizio. *Sinha Vitória: opressão e resistência em Vidas Secas de Graciliano Ramos*. Dissertação, UNESP, 2003.

<sup>4</sup> *Id., ibidem*.

forma de viabilidade). Desde então, a cada encontro realizado (de abril a agosto de 2023), semanalmente para a Equipe Executora do Projeto, e, quinzenalmente, para o público-alvo, foi solicitado um registro sobre o que foi abordado e discutido.

Dessa maneira, apresentamos, aqui, um recorte do que foi debatido no decurso das ações executadas, cuja metodologia foi instrumentalizada pela leitura de obras e respectivas discussões, fundamentadas à luz do pensamento de autores que integram a produção da Literatura Popular, bem como de pesquisadores que refletem a respeito dessa poética.

Convém destacar, aqui, que desde os tempos mais remotos o ser humano tem se empenhado numa permanente busca pelo seu desenvolvimento por meio do conhecimento, viabilizado pela educação. Nessa busca intensa, em todas as épocas, os povos se empenharam em adquirir uma formação cuja práxis estivesse voltada para a disseminação da cultura, através das sucessivas gerações.

Em seu texto: “Experiência artística e experiência filosófica: ensino, criação, comunicação”, Silvia Solas (2012, p. 93) problematiza a respeito do ensino-aprendizagem, indagando e buscando razões para pensar sobre o sentido e a pertinência de “que certos saberes possam aprender-se/ensinar-se e outros não”. Em suas reflexões, a autora referida elenca traços inerentes às experiências artísticas e filosóficas para estabelecer uma correspondência entre elas, no que toca aos seus pontos em comum ou divergentes – “entre o sensível e o pensável”, a significação e a representação, a descrição ou a constituição do real e do irreal, a subjetividade” (Solas, 2012, p. 94).

Com efeito, a discussão sobre a Literatura Popular nordestina é uma forma de resistência, tendo em vista o silenciamento acerca da nossa cultura literária oral e escrita, e certa desconsideração a respeito dela no próprio contexto acadêmico regional, bem como a ausência de experiências com essa estética na escola pública, na educação básica, em que os Projetos de leitura nem sempre contemplam a literatura nordestina, tampouco instiga a pesquisar sobre ela. Por isso, dar notoriedade à Literatura Popular é uma forma de reconhecer a sua importância, valorizá-la e fortalecê-la, conforme foi proposto por este Projeto de Extensão, que buscou enriquecer os conhecimentos de discentes e docentes sobre o pioneirismo da arte popular e da memória coletiva presentes na Literatura Popular.

Depreende-se disso que, a memória coletiva é um bem simbólico inestimável e um poderoso instrumento de transmissão do repertório cultural entre gerações. No

entanto, o que não for registrado pela escrita corre o risco de cair no ostracismo, e, com o tempo, perder a circulação social, incorrendo no apagamento e consequentes prejuízos artísticos, sociais e culturais.

Nessa perspectiva, em sua obra *Contando histórias em versos: poesia e romanceiro popular no Brasil*, Bráulio Tavares apresenta uma relevante contribuição para os estudos sobre o romanceiro, ao abordar “A poesia narrativa do romanceiro”, e afirmar que “O Romanceiro Popular do Nordeste é uma literatura que foi transplantada para o mundo da literatura escrita” (Tavares, 2009, p. 99).

Esse pesquisador ressalta que “Alguns desses romances [...] foram transformados em folhetos de cordel. Outros continuaram preservados em sua forma oral, [...]. Outros perderam a forma versificada e viraram simples histórias, misturando-se [ao] universo das narrativas tradicionais e contos de fadas” (Tavares, 2009, p. 99).

Convém destacar, conforme adverte Tavares (2009, p. 100), que o referido Romanceiro é de “origem ibérica, mas atraiu para si outras tradições, [...]”, assim como houve inovação em relação à sua forma. Esse autor comenta que “Os poemas do Romanceiro eram ouvidos, decorados e passados adiante. [...] Saber um romance de cor significava ouvi-lo muitas vezes na infância, cantado por criadas, por amas-secas, por tias e avós” (*Ib., Ibidem*, 2009, p. 101).

A difusão cultural realizada através da memória coletiva que se propagou pelo Brasil nos chama a atenção, pela intensidade com que essas narrativas contagiaram o espírito das pessoas e interferiram em sua formação, especialmente no Nordeste, onde percebemos a influência nelas exercida através do discurso de caráter conservador e moralizante, numa manifestação de apego aos modelos tradicionais ortodoxos. Exemplo disso são as histórias de Trancoso, que, em sua diversidade, eram contadas em terreiros das casas, ao luar, geralmente por uma pessoa autorizada a narrar, quer por sua experiência de vida, quer por sua capacidade criadora, cujo poder inventivo impressionava e instigava a imaginação dos ouvintes, os quais transmitiam as narrativas ouvidas por gerações sucessivas.

Partindo dessas considerações, que, de acordo com a pesquisadora supramencionada, confirmam a pertinência dessas particularidades aos saberes artísticos e filosóficos, surgem suas indagações sobre a forma como “os processos de ensino, de criação e de comunicação” se relacionam. Assim, essa autora argumenta em favor de que “aquilo que ainda continuamos chamando de arte se

converte em um campo de interrogação filosófica sobre o artístico”. Ou seja, assim como “há algo da experiência artística que envolve a filosofia [há], inversamente, algo da experiência filosófica que implica algum grau de artisticidade” (Solas, 2012, p. 95).

Nesta linha de raciocínio, Manoel Dionizio Neto (2010, p. 86) afirma, em sua obra *Filosofia da educação*, no capítulo intitulado “Educação, produção e socialização de conhecimentos”, que, para “formar um ser” torna-se imprescindível conhecer “um modelo”, visto que “é preciso conhecer para educar; mas é necessário educar para o conhecimento”, o que requer a “produção do conhecimento e de sua socialização”.

## RESULTADOS

Partindo desses pressupostos, selecionamos obras literárias com o propósito de promover discussão sobre questões por elas suscitadas, inicialmente entre os membros da Equipe Executora, para posterior apresentação e debate com o público-alvo. Desse modo, as obras abordadas foram previamente sugeridas, lidas e discutidas pela Equipe, a exemplo de folhetos de cordel escritos por Leandro Gomes de Barros, como: *Casamento e Divórcio da Lagartixa*, *A Seca do Ceará*, *Uma viagem ao céu*, *História do cachorro dos mortos*, entre outros autores e obras.

Por ocasião dos encontros, a cada participante foi dada a oportunidade de expressar e compartilhar suas opiniões sobre as questões apresentadas na obra, promovendo um diálogo enriquecedor. Durante a discussão foram explicitadas as características predominantes no cordel, além de questões culturais e estigmatizadas no sertão nordestino.

Através da leitura compartilhada entre os membros da Equipe, e respectiva e discussão do texto “Introdução à poesia oral”, de Paul Zumthor (1997), tornou-se possível compreender melhor a importância da poesia oral para a literatura, uma vez que ficou evidenciado que a arte oral é transmitida de geração em geração, e é uma expressão da identidade e da memória de um povo, contando histórias, lendas, mitos e tradições que fazem parte de sua cultura.

Com efeito, conforme postula Paul Zumthor (2010, p. 8), em seu texto *Presença da voz*, “O simbolismo primordial integrado ao exercício fônico se

manifesta eminentemente no emprego da linguagem, e é aí que se enraíza toda poesia”. Este autor acrescenta que

Ninguém sonharia em negar a importância do papel que desempenharam na história da humanidade as tradições orais. As civilizações arcaicas e muitas culturas das margens ainda hoje se mantêm, graças a elas. E ainda é mais difícil pensá-las em termos não históricos, e especialmente nos convencer de que nossa própria cultura delas se impregna, não podendo subsistir sem elas. A mesma coisa ocorre com a oralidade da poesia [...]. (Zumthor, 2010, p. 10).

As discussões sobre o texto de Zumthor (1997) e as experiências compartilhadas por cada um dos extensionistas do Projeto, em relação à temática abordada, foram de grande relevância para ampliar o conhecimento dos estudantes extensionistas sobre a poesia oral e suas implicações culturais.

Em um encontro preparatório com a Equipe Executora, por ocasião da abordagem do *Romance de Dona Juliana*, sucedido da apresentação da música interpretada por Ary Toledo, promovemos um debate no qual foram lançados questionamentos relacionados à música "Romance de Dona Juliana", e apontadas características românticas inerentes ao conteúdo emocional presente na canção. Nesse encontro, também foi lido e debatido o texto *D. Branca*, o qual suscitou uma discussão proveitosa que propiciou diálogo com a história de D. Juliana, estabelecendo-se conexões com o movimento literário Romantismo.

A pertinência dessa interpretação dos integrantes do Projeto encontra respaldo na discussão apresentada por Braulio do Nascimento (1964, p. 59), em seu artigo intitulado “Processos de variação do romance”, inserto na *Revista brasileira de folclore*, quando o pesquisador assinala que “O romance de Juliana e d. Jorge apresenta uma estrutura composta de elementos de tal intensidade, que tem conseguido resistir à erosão do tempo e do espaço”. O referido pesquisador acrescenta que não importa o número de variações da história ou designações da personagem, mas o teor íntegro com que se mantém o “núcleo temático e emocional” desse romance. As reflexões de Nascimento, junto à compreensão dos extensionistas podem ser iluminadas nos destaques a seguir, extraídos do *Romance de Juliana e d. Jorge*, no diálogo entre a mãe e a filha, que remetem às cantigas trovadorescas, quando, diante do sofrimento amoroso, a filha se queixa à mãe, na cantiga de amigo:

— Por que está triste, ó Juliana

Todos os dias a chorar?

— Mamãe eu tive notícia,

Que d. Jorge vai casar.

— Eu bem que te disse minha filha

Tu não querias acreditar,

Que d. Jorge tinha o costume

Das mocinhas enganar. (Nascimento, 1964, p. 60).

No decurso dos encontros com o Público-Alvo, os participantes exploraram as particularidades da música, destacando sua melodia animada e ritmo contagiante, características típicas do estilo musical de Ary Toledo. Além disso, analisaram a letra da canção, que retrata, de forma humorística, as situações vividas pela personagem Dona Juliana, em seu romance com um homem mais jovem. A abordagem sarcástica da música revela os desafios e dilemas enfrentados por Dona Juliana nessa relação improvável, levando em consideração a visão preconceituosa da sociedade sobre relacionamentos com diferenças etárias.

Assim como aconteceu com o *Romance de Juliana e d. Jorge*, a partir da leitura das obras *D. Branca* e *Bela infanta*, os extensionistas também estabeleceram conexões entre suas personagens femininas e o Romantismo, movimento literário marcado por idealizações amorosas, exaltação dos sentimentos e valorização da subjetividade. Desse modo, o encontro propiciou aos participantes um espaço para interação de ideias e ampliação do entendimento sobre a música e a literatura, enriquecendo o conhecimento entre eles e estimulando o debate sociocultural.

Em um novo encontro com o público-alvo, a Equipe Executora fez a exposição do artigo “O romancista Tradicional Popular: origem e permanência no Nordeste do Brasil”, da autoria de Maria de Fátima Barbosa de Mesquita Batista (2002, p. 94), no qual, esta pesquisadora trata de “narrativas poético-musicais, caracterizadas, sobretudo, pelo conteúdo épico-lírico, pela forma dialogada ou dramatizada, pela linguagem popular e pela riqueza de variações no conteúdo e na forma, advinda de sua natureza oral”.

Essas performances encontram suporte nas reflexões de Lucrécio Araújo de Sá Júnior (2016, p. 81), abordadas em seu texto “O uso da voz em público na religiosidade popular: monumento da tradição”, no qual esse autor postula que “As tradições orais são fundamentais para a manutenção de movência dos costumes e servem de alicerce para a constituição da história de uma sociedade”. Sá Júnior (2016, p. 81) ressalta que “A tradição é o universo que tem a memória como o

suporte para a transmissão de seus repertórios, mantém a ativação da memória implicando um funcionamento partilhado pelo conjunto de indivíduos de uma sociedade”.

A partir das leituras realizadas nos encontros, tanto para as atividades preparatórias com a Equipe Executora, quanto em sua realização com o Público-alvo, buscamos meditar sobre os fenômenos climáticos, sociais políticos, econômicos, históricos e culturais que perpassam as temáticas dos textos literários. Nessa perspectiva, os fatores que constituem a realidade representada nesses textos desvelam a condição de vida dos sertanejos, mostrando que as antinomias interferem no bem-estar dessa população. Não obstante o poder avassalador da natureza, o sertanejo resiste, por sua capacidade de resiliência, para suportar e as agruras da vida, tal como o xique-xique e o mandacaru.

Nessa esteira de pensamento, ao discutir a respeito dos “Fundamentalistas e modernizadores frente ao patrimônio histórico”, no capítulo “O porvir do passado”, de sua *Cultura híbrida*, Néstor García Canclini (2015, p. 159) afirma que, com o propósito de legitimar-se no poder, “Posto que pretendem abarcar todos os setores, [apropriando-se] dos bens históricos e das tradições populares”, “os modernizadores se apropriam dos bens históricos e das tradições populares”, e persuadem “seus destinatários”, os quais “prolongam tradições compartilhadas”.

Na obra de Patativa, retrata-se a dura realidade climática que provoca a triste partida para um ambiente novo, onde tudo é diferente, e não há laços de afetividade e identidade do sertanejo com o ambiente para o qual migrou, o que lhe causa tristeza, descontentamento e saudade da sua terra natal. Além disso, a desigualdade econômica é outro viés que afetara a população migrante, a falta de acesso a serviços básicos, e, por conseguinte, a bens imediatos como a alimentação, moradia e educação condena a população ao quadro de exclusão e falta de perspectiva.

O discurso pujante de Patativa do Assaré demonstra a intencionalidade crítica e o seu compromisso político que surge do acúmulo de vivências no mundo sensível, como forma de denunciar a realidade inóspita da fome, da sede, do desemprego, da assistência social.

A voz protestante do autor não se restringe às condições físicas do povo, há um adendo à análise psicológica do homem em sua posição de miséria,

o esvaziamento espiritual fadado ao sertanejo que precisava ser preenchido e redimensionado com a chegada do inverno.

Assim, as inquietudes humanas são influenciadas pelos aspectos climáticos da estiada — hostis e conseqüentemente escatológicos. Nessa perspectiva, a seca atinge também um estado de adoecimento anímico, como uma ferida pungente, conforme mostra a obra de Patativa do Assaré (2000, p. 90-91):

Em riba do carro se junta a fãmia;  
Chegou o triste dia,  
Já vai viaja.  
A seca terrive, que tudo devora,  
Lhe bota pra fora  
Da terra natá.

O carro já corre no topo da serra.  
Oiando pra terra,  
Seu berço, seu lá,  
Aquele nortista, partido de pena,  
De longe inda acena:  
Adeus, Ceará.

Nas seguintes estrofes acima destacadas, constatamos que o fardo do sertanejo é movediço, visto que este foge da seca, mas a seca não se desgarrá dele. Contudo, apesar dos sofrimentos, contraditoriamente, o retirante, forçado a sair de sua terra natal, pensa nela com acentuado saudosismo.

O carro já corre no topo da serra  
Oiando pra terra  
Seu berço, seu lar  
Aquele nortista partido de pena  
De longe acena  
Adeus meu lugar (Assaré, 2000, p. 91).

Os versos do trecho exploram a nostalgia e a saudade do chão abandonado. Esse pensamento não surge da estampa do masoquismo, mas nos recortes da sua vida, em princípio boa, repleta de projetos, hipóteses de felicidade, ceifados abruptamente. Nesse sentido, a interrupção da rotina do nortista produz a sensação de perda que, internamente, constitui uma atmosfera de infortúnios desvirtuados. Assim, podemos apontar que a terra sertaneja, ainda que fustigada, representava um espaço de afetividade, de lembranças tenras, o que contribuía para alimentar a expectativa florescimento de vida nova deixada para trás.

Esse triste cenário é denunciado também por Geraldo Vandré, Zé Ramalho e outros intérpretes da música Cidadão, de Lúcio Barbosa, em que a vigem a

segregação socioespacial e o preconceito contra os pobres; toda a edificação construída com a força da mão de obra barata do nortista não lhe propicia reconhecimento, e muito menos o inclui ou o aceita, como mostra o trecho da referida música, na situação em que a filha do operário é privada do direito universal à educação, e de frequentar o colégio que seu pai edifica, como atestam as seguintes estrofes da referida música:

Tá vendo aquele colégio, moço?  
Eu também trabalhei lá  
Lá eu quase me arrebento  
Fiz a massa, pus cimento  
Ajudei a rebocar

Minha filha inocente  
Vem pra mim toda contente  
Pai, vou me matricular  
Mas me diz um cidadão  
Criança de pé no chão  
Aqui não pode estudar (Barbosa)

Dessa forma, essa situação reforça o ciclo vicioso de analfabetismo, desigualdade e desvalorização da mão-de-obra do operário no mercado de trabalho, fatores que aprisionam a camada populacional na margem da pobreza no mundo capitalista.

## CONCLUSÃO

Diante das reflexões suscitadas pelas leituras das obras da Literatura Popular, o que se torna cada vez mais urgente, haja vista a necessidade de investigar e discutir as temáticas pertinentes a essa poética, num processo de compartilhamento dos saberes, vivências e memórias, representação simbólica e cultural da região Nordeste, com o fim de preservarmos esses bens.

Nesse sentido, nossas discussões têm como base textos de autores regionais, como Patativa do Assaré, Leandro Gomes de Barros e tantos outros que enriquecem a cultura popular com suas produções singulares. É de suma importância descobrir e entender o quão atemporais são os textos, as canções, as referências e tudo aquilo que norteia o que é lido.

A Literatura, através do recorte da realidade apresentado em suas obras, nos possibilita enxergar o mundo por diversas perspectivas e nos instiga a pensar,

inferir, discutir e ressignificar o que parece banal e ganha parâmetro de singularidade, a partir de do olhar sensível do artista e de sua capacidade criadora, ainda que, por muitas vezes, sejamos indiferentes àquilo que é produzido em nossa própria região.

Há beleza, força, luta e resistência na produção da arte e da Literatura Popular; há imaginação, cor e grandes pautas sociais, que nos levam a ver o mundo por um outro prisma, refletimos com mais atenção e percebemos a magnitude literária que nos cerca. É perceptível a evolução no olhar, pensamentos e palavras de cada um, após algum momento de discussão referente à leitura de algum texto.

O Projeto veio como um divisor de águas, como fonte de enriquecimento, como forma de transformar visões e ações. Assim, a provocação da leitura da obra literária despertou o desejo de cada um para contar a história de acordo com sua perspectiva. Dessa forma, embora as histórias apresentassem elementos comuns, continham significados diferentes, visto que cada um as ouviu de forma peculiar, narradas pelos avós, pais, tios, os mais variados gêneros: canções antigas, com reflexões atuais, ditados populares, superstições e uma infinidade de outras coisas desencadeadas nesses momentos de troca, quando a memória ocupa o centro das conversas.

Por fim, cada reunião de planejamento proporcionou novos olhares para a realidade, e cada encontro com os ouvintes trouxe uma nova inspiração. Esse desabrochar de novas experiências o que enriqueceu o nosso fazer, crescer e aprender na Literatura; foi o que impulsionou a caminhada e fez com que ela tivesse sentido, leveza e indagações.

## REFERÊNCIAS

ASSARÉ, Patativa do. **Cante lá que eu canto cá**: filosofia de um trovador nordestino. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

BARBOSA, Lucio. **Cidadão**. Disponível em: <https://www.letras.mus.br/ze-ramalho/75861/> Acesso em: 26 set. 2023.

BARROS, Leandro Gomes de. **A Seca do Ceará**. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/jp000013.pdf> Acesso em: 8 ago. 2023.

BATISTA, Maria de Fátima Barbosa de Mesquita. O romanceiro tradicional popular: origem e permanência no Nordeste do Brasil. **Conceitos**, João Pessoa, v. 1, p. 94-99, jul./dez. 2002. Semestral. Disponível em:

<http://www2.ifce.edu.br/miraira/Patrimonio/Dramas/oralidade/O%20Romanceiro%20Tradicional.pdf>. Acesso em: 26 nov. 2015.

COELHO, Jorge. *As secas do Nordeste e a indústria das secas*. Petrópolis: Vozes, 1985.

DIONIZIO NETO, Manoel. Educação, produção e socialização de conhecimentos. In: DIONIZIO NETO, Manoel. *Filosofia da educação*, 2010. p. 84-99.

MINISTÉRIO DA CULTURA INSTITUTO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL – Iphan CENTRO NACIONAL DE FOLCLORE E CULTURA POPULAR – CNFCP. Disponível em:

[http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/Dossie\\_Descritivo\(1\).pdf](http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/Dossie_Descritivo(1).pdf) Acesso em: 8 ago. 2023.

MEDEIROS FILHO, João, SOUZA, Itamar de. *A seca do Nordeste: um falso problema: a política de combate às secas antes e depois d a S UDENE*. Petrópolis: Vozes, 1988.

MEDEIROS FILHO, João, SOUZA, Itamar de. *A seca do Nordeste: um falso problema: a política de combate às secas antes e depois d a S UDENE*. Petrópolis: Vozes, 1988.

NASCIMENTO, Braulio do. Processos de variação do romance. **Revista brasileira de folclore**, Ministério da Educação e Cultura, Nsº 8/10, p. 59-125. Ano IV, Janeiro/Dezembro, 1964.

SÁ JÚNIOR, Lucrécio Araújo de. O uso da voz em público na religiosidade popular: monumento da tradição. In: MELLO, Beliza Áurea de Arruda. (Org.). **Circularidade das vozes e escrituras**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB. 2011. p. 81-105.

SANTOS, Maria de Lourdes Dionizio. **Sinha Vitória: opressão e resistência em Vidas Secas** de Graciliano Ramos. 2003, 116 f. Dissertação. (Mestrado em Letras/Estudos Literários). Faculdade de Ciências e Letras - Campus de Araraquara – Universidade Estadual Paulista, 2003.

SOLAS, Silvia. Experiência artística e experiência filosófica: ensino, criação, comunicação. In: XAVIER, Ingrid Müller.; KOHAN, Walter Omar. (Org.). **Filosofar, aprender e ensinar**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012. p. 93-99.

TAVARES, Bráulio. **Contando histórias em versos: poesia e romanceiro popular no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2009.

ZUMTHOR, Paul. **Introdução à poesia oral**. Tradução Jerusa Pires Ferreira et al. São Paulo: Hucitec, 1997.

## ***AUTORES***

**Adriana Mezzaroba**

40 anos, natural de Corbélia-PR onde reside até o momento. Formanda em Pedagogia pelo Centro Universitário FAG (2023). Apaixonada por animais e se descobrindo na área pedagógica.

**Analiene do Nascimento de Oliveira**

Graduanda em Licenciatura em Letras - Língua Portuguesa - pelo Centro de Formação de Professores da Universidade Federal de Campina Grande. Participa como bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência fomentado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES. Participa como Estudante-extensionista-voluntária do Projeto de Extensão Flux/UFCEG-2023: Literatura Popular: Leituras e inferências sobre saberes, vivências e memória coletiva no sertão nordestino".

**Andréia Marta Freire**

Universidade Paulista – UNIP.

**Bethânia Vernaschi de Oliveira**

Docente na Educação Infantil no município de Maringá, PR. Graduada em Licenciatura em Geografia pela Universidade Estadual de Maringá. Graduada em Pedagogia pela Unicesumar. Especialista em Educação Especial e em Gestão Pública.

**Bruna Costa de Moura Gomes**

É graduanda em Licenciatura em Letras - Língua Portuguesa - pelo Centro de Formação de Professores da Universidade Federal de Campina Grande. Participou como Estudante-extensionista-voluntário do Projeto de Extensão Flux/UFCEG-2023: Literatura Popular: Leituras e inferências sobre saberes, vivências e memória coletiva no sertão nordestino.

**Bruna Tarcília Ferraz**

Professora Adjunta 4 do Departamento de Educação da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE). Doutora em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), do núcleo de Formação de Professores e Prática Pedagógica.

Mestre em Educação pela UFPE, 2006.2 pela linha de Pesquisa Política Educacional, Planejamento e Gestão da Educação, com dissertação sobre políticas de avaliação para a educação superior; Licenciada em Pedagogia pela UFPE. Participa dos Grupos cadastrados no CNPQ: Estudo das organizações educativas (2018), Infância e Educação na contemporaneidade: estudos interdisciplinares (2019) e Políticas Públicas de Educação e enfrentamento da desigualdade social (2019). Participou da Tutoria do Grupo PET/Conexões de Saberes: Avaliação de Políticas Públicas em Ações Afirmativas para a Juventude. Foi coordenadora Pedagógica do Programa Formação Continuada de Professores/as e Prática Pedagógica: Ação/Reflexão/Ação. NEFOPP/DEd/UFRPE.

### **Bruno Belém Ferreira**

Graduando do curso de Licenciatura em Matemática pela Universidade Estadual do Pará (UEPA).

### **César Mustafa Tanajura**

Possui graduação em Licenciatura em História pela Universidade Federal da Bahia (UFBa - 1996) e pós-graduação em Metodologia do Ensino Superior - com ênfase em Novas Tecnologias pela Faculdade Batista do Brasil (FBB - 2007), Mestrado em Gestão e Tecnologia Aplicadas à Educação pela UNEB/2018, Tecnólogo em Gastronomia pela Universidade Católica do Salvador (UCSAL). Atuou na Faculdade de Tecnologia e Ciência, na modalidade de ensino à distância (FTC-Ead), na Faculdade de Ciência e Cultura (FCC) e é professor de educação básica na rede estadual (SEC- BA, Secretaria de Educação da Bahia), no EMITEC - Ensino Médio com intermediação tecnológica, na modalidade à distância e na Secretaria Municipal de Educação e Desporto de Salvador (SMED), na modalidade de EJA e atuou na educação básica nas principais escolas particulares de Salvador. Participa do grupo de pesquisa do GEOTEC, na Universidade Estadual da Bahia (UNEB), na condição de pesquisador.

### **Claudilene Ferreira de Almeida**

Pedagogia Pela Anhanguera – UNIDERP. História pela faculdade Monzarteum de São Paulo – FAMOSP.

**Crislen Campelo Aquino**

Graduanda do curso de Licenciatura em Matemática pela Universidade Estadual do Pará (UEPA).

**Daniel Matias Santos**

Graduando do curso de Licenciatura em Matemática pela Universidade Estadual do Pará (UEPA).

**Denise Maria Botelho**

Professora Associada do Departamento de Educação (DED) da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE). Docente Orientadora do Programa de Pós-Graduação em Educação, Culturas e Identidades (PPGECI-UFRPE/FUNDAJ). Atua na área de educação e relações étnico-raciais, com ênfase em interseccionalidades de raça e gênero. Desenvolve pesquisas em educação intercultural e religiões de matrizes africanas e afro-indígenas e feminismo interseccional. É vice-líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Raça, Gênero e Sexualidades "Audre Lorde" (Geperges Audre Lorde). Membro do Coletivo de Acadêmicas Negras Luiza Bairros (CAN Luiza Bairros) Pós-Doutoramento em Educação no Departamento de Educação da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), sob a supervisão do Prof. Dr. Antonio Novae. E na área social atua como Iyalorixá do Ilê Axe Alagbede Orun.

**Driéle Luize Souza da Silva**

Doutoranda em Educação em Ciências pela Universidade Federal do Rio grande; Pedagoga pela Universidade Luterana do Brasil(ULBRA); Psicóloga pela Anhanguera do Rio Grande; Professora da rede municipal da cidade do Rio Grande.

**Edvaldo Coelho Santana**

Professor da Rede Municipal de Educação de Salvador - BA; Formado em pedagogia pela Universidade do Estado da Bahia – UNEB.

**Elaine Tótolí de Oliveira**

Docente na área de Libras no Instituto Federal do Paraná (IFPR) – campus Umuarama, Mestre em Educação.

**Eliane Elias do Nascimento Freitas**

Universidade Anhanguera Polo Naviraí - MS.

**Erika Oliveira Ferreira**

Graduanda do curso de Licenciatura em Matemática pela Universidade Estadual do Pará (UEPA).

**Eugèrbia Paula da Rocha**

Mestranda em Educação pela Universidade Federal do Rio grande (FURG); Bióloga e licenciada em Ciências Naturais e Matemática pela UFCA; Professora da rede municipal da cidade de Brejo Santo/CE.

**Eurilene de Oliveira Quaresma**

Graduanda do curso de Licenciatura em Matemática pela Universidade Estadual do Pará (UEPA).

**Francisco Lucas Ferreira Barbosa**

É graduando em Licenciatura em Letras - Língua Portuguesa - pelo Centro de Formação de Professores da Universidade Federal de Campina Grande. Participou como Estudante-extensionista-voluntário do Projeto de Extensão Flux/UFCEG-2022: Literatura Popular: Leituras e inferências sobre saberes, vivências e memória coletiva no sertão nordestino.

**Gabriela Almeida Pinheiro**

É escritora e artista. Graduada em Letras – Língua Portuguesa pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCEG), atuou no Projeto de Extensão-Flux-2022: Literatura Popular: LEITURAS E INFERÊNCIAS SOBRE SABERES, VIVÊNCIAS E MEMÓRIA COLETIVA NO SERTÃO NORDESTINO como Estudante-Extensionista-Voluntária. Neste mesmo projeto Coordenou a oficina de Xilogravura, durante o evento “Expo-Acadêmico-Cultural de Extensão-2022”, e participou de uma comunicação oral do PROPEX-UFCEG.

**Henrique Greff**

21 anos, natural de São Miguel do Iguçu-PR, atualmente vive em Cascavel-PR. Formado em nível médio Formação de Docentes, Formando em Pedagogia pelo Centro Universitário FAG (2023), Pós Graduando em Docência do Ensino Superior também pelo Centro Universitário FAG, professor atuando no Ensino Fundamental Anos Iniciais. Apaixonado pela educação e seus desafios.

**Hudson de Lima Paes**

Graduando do curso de Licenciatura em Matemática pela Universidade Estadual do Pará (UEPA).

**Ione Hilgert**

Mestre em Linguagem e Sociedade-UNIOESTE, Centro Universitário Fundação Assis Gurgacz.

**Iza Lopes Guimarães**

Graduada em Letras Habilitação Português-Espanhol. Letras Habilitação Português – Inglês. Pós graduada em: Estudos Linguísticos Docência no Ensino de Letras – Inglês. Língua Portuguesa e Literatura Brasileira.

**Izaias Gonçalves Lima**

Aluno de Pós-Graduação em Física da Universidade Federal do Pará (UFPA).

**Jackes da Rocha**

Faculdade Integrada de Naviraí -MS – FINAVI. Licenciatura em Geografia.

**Jair Garcia dos Santos**

Técnico em Assuntos Educacionais no Instituto Federal do Paraná (IFPR) – campus Umuarama, Mestrando em Sustentabilidade, Especialista em Educação Especial Inclusiva.

**Jane Flavia Esser**

Mestranda pelo Programa de Pós-Graduação em Letras pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Unioeste. Professora da Secretaria Municipal de Educação de Cascavel/PR – SEMED.

**Josiane Weber Sehnem Ferreira**

Univale - Faculdades Integradas do Vale do Ivaí. Centro Universitário da Grande Dourados – Unigran.

**Júnior de Souza Costa**

Docente na Faculdade de Ciências Sociais Aplicadas do Vale do São Lourenço – EDUVALE. Docente de Atendimento Educacional Especializado na SEDUC-MT. Mestre em Desenvolvimento Local pelo Centro Universitário Augusto Motta – Rio de Janeiro. Graduado em Ciências Biológicas pela Universidade de Cuiabá-MT e Pedagogia pela Universidade de Santo Amaro, São Paulo-SP e aluno especial do mestrado em Educação da Universidade Ibirapuera, UNIB-SP.

**Kezia Maria Modesto**

Licenciatura plena LETRAS português/inglês FINAV. Pós graduação em Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental - Pós graduação em Língua Portuguesa - Faculdade Futura. Pós graduação em Metodologia do ensino de Língua Portuguesa e Inglesa.

**Leandro Edson de Oliveira**

Licenciatura plena LETRAS Português/Inglês UTFPR. Pós graduação em Língua Portuguesa - Faculdade Futura. Pós graduação em Educação Especial aplicada à Educação Básica – IESF.

**Lucilia Vernaschi de Oliveira**

Docente na área de Educação Especial no Instituto Federal do Paraná (IFPR) – campus Umuarama, Doutora em Educação.

**Lucrecio Araújo de Sá Júnior**

Professor Associado (Classe D) da Universidade Federal de Campina Grande - Campus Cajazeiras. Problematiza e investiga a Formação de Professores e as práticas de Ensino nas Escolas. Doutor em Linguística pela Universidade Federal da Paraíba com estágio na Universidade de Lisboa pelo Programa de Doutorado no Exterior - PDEE/CAPES. Mestre em Filosofia, na área da Filosofia da Linguagem.

**Manoel Dionizio Neto**

Possui Graduação em Filosofia (Bacharelado e Licenciatura) pela UFPE (Universidade Federal de Pernambuco), Mestrado em Filosofia pela UFPB (Universidade Federal da Paraíba) e Doutorado em Educação, com foco em Filosofia da Educação, pela UFSCar (Universidade Federal de São Carlos), em Estágio Pós-Doutoral, também pela UFSCar. Professor Associado IV, lotado na Unidade Acadêmica de Ciências Sociais (UACS) do Centro de Formação de Professores (CFP) da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). Participa do GEPEFE (Grupo de Estudos e Pesquisa em Filosofia e Educação) na condição de Vice-Líder, do GET (Grupo de Estudos e Pesquisas Espaço e Tempo no Sertão Nordestino), do GIEPELPS (Grupo Interdisciplinar de Estudos e Pesquisas em Educação, Linguagem e Práticas Sociais) e do Grupo de Pesquisa Teoria Crítica e Educação. Tem como áreas de interesses e atuação: Introdução à Filosofia, História da Filosofia, Filosofia da Educação, Antropologia Filosófica, Ética, Estética, Filosofia Política, Filosofia da Ciência, Filosofia do Século XVIII, Existencialismo, Teoria Crítica, História do Brasil, Literatura e Questão de Gênero. Publicou livros em diferentes editoras, seja como autor ou como coautor, bem como capítulos de livros, prefácios e artigos em periódicos de circulação regional e nacional.

**Marcilene de Souza Silva**

Letras Habilitação Português Inglês – FIAR. Pedagogia – Anhanguera.

**Maria Aparecida Pereira dos Santos Ribeiro**

Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – UEMS. Ciências Habilidades Matemáticas.

**Maria de Lourdes Dionizio Santos**

Possui Doutorado em Letras pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), Mestrado em Letras pela Universidade Estadual Paulista (UNESP) e Graduação em Letras pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). É Professora Nível Associado da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), lotada na Unidade Acadêmica de Letras (UAL) do Centro de Formação de Professores (CFP), Campus de Cajazeiras, PB. Atua na área de Letras/Literatura. Coordena o Projeto de Extensão/FLUEX: “Literatura popular: leituras e inferências sobre saberes, vivências e memória coletiva no sertão nordestino”, vinculado à PROPEX/UFCG. Possui diversas publicações na área. Participa de Conselho Editorial de revistas e dos seguintes Grupos de Estudos: GEPEFE (Grupo de Estudos e Pesquisa em Filosofia e Educação) na condição de Vice-Líder, do GET (Grupo de Estudos e Pesquisas Espaço e Tempo no Sertão Nordestino), TOPUS: Grupo Interinstitucional de Pesquisa sobre Espaço, Literatura e Outras Artes.

**Maria Eduarda Pereira de Oliveira**

É graduanda em Licenciatura em Letras - Língua Portuguesa - pelo Centro de Formação de Professores da Universidade Federal de Campina Grande. Participou como Estudante-extensionista-voluntário do Projeto de Extensão Fluex/UFCG-2023: Literatura Popular: Leituras e inferências sobre saberes, vivências e memória coletiva no sertão nordestino.

**Maria Layana Andrade Parnaíba**

É graduanda em Licenciatura em Letras - Língua Portuguesa - pelo Centro de Formação de Professores da Universidade Federal de Campina Grande. Participa como bolsista do Programa de Residência Pedagógica fomentado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES. Foi Monitora bolsista do Programa de Monitoria e participou como Estudante-extensionista-voluntária do Projeto de Extensão Fluex/UFCG-2022: Literatura Popular: Leituras e inferências sobre saberes, vivências e memória coletiva no sertão nordestino.

**Mariana de Brito Lima**

É graduanda em Licenciatura em Letras - Língua Portuguesa - pelo Centro de Formação de Professores da Universidade Federal de Campina Grande. Participou como Estudante-extensionista-voluntário do Projeto de Extensão Fluex/UFCG-2023: Literatura Popular: Leituras e inferências sobre saberes, vivências e memória coletiva no sertão nordestino.

**Paulo Cesar Fachin**

Doutor em Letras pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Unioeste. Professor do curso de Letras da FAG e do Programa de Pós-graduação em Letras da Unioeste.

**Raquel Pereira Quadrado**

Doutora em Educação em Ciências; Professora Associada do Instituto de Educação (FURG); Pesquisadora do Grupo de pesquisa em Educação em Ciências (PemCie).

**Reysica Farias Ferreira**

Graduanda do curso de Licenciatura em Matemática pela Universidade Estadual do Pará (UEPA).

**Ronaldo Ferreira de Oliveira**

Centro Universitário Leandro da Vinci.

**Rosilene Castro de Oliveira**

Graduada em Pedagogia pela Universidade do Estado do Pará e graduanda do 4º ano de Matemática pela Universidade do Estado do Pará.

**Sebastiana Nunes da Costa**

Mestra em Educação, Culturas e Identidades pela UFRPE. Graduada em Pedagogia pela Universidade de Pernambuco UPE, com Especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional pela Faculdade Montenegro, Especialização em Língua Brasileira de Sinais pela Faculdade Internacional Signorelli. Mestrado livre em Psicologia Forense pelo International College of open Courses 2011. Instrutora e Intérprete de Libras pelo Instituto de Ciências Biológicas ICB/UPE. Atuando na área

de educação há 20 anos, como Membro do Fórum Popular Municipal de Educação do Recife. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em educação, Raça, Gênero e Sexualidades - Audre Lorde - GEPERGES - CNPq - UFRPE. Membro do coletivo Frente Nordeste Criança desde 2020. Cursos diversos nas áreas de Educação, Educação Inclusiva, Saúde mental, Psicologia, Formação de Professores, Libras, Recursos Humanos, Direitos Humanos e Assistência Social. Ministrante de Oficinas, palestras, formações e minicursos nas áreas de Educação Inclusiva, Saúde mental, Gênero e Sexualidade e assistência Social. Atuando na Assistência social desde 2013 como Coordenadora e Psicopedagoga.

**Tereza Rezende**

Universidade do Paraná – Licenciatura em história – UNIPAR.

**Valdete de Souza Silva**

Formada pela UEMS - Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, em Ciências Biológicas e Normal Superior e Pós Graduação em: Gestão Ambiental, Neuropsicopedagogia e Mestre em Recursos Naturais pelo PGRN da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul.

**Vera Lucia Carrer Farias dos Santos**

Faculdade Integrada de Naviraí - MS – FINAVI. Licenciatura em Geografia.

**Wellington Farias de Oliveira**

Graduando do curso de Licenciatura em Matemática pela Universidade Estadual do Pará (UEPA).

**Zilda Batistoti**

Centro Universitário da Grande Dourados – Unigran. Licenciatura em Matemática.



  
**Editora**  
**UNIESMERO**

ISBN 978-655492033-9



9 | 786554 | 920339