

Resiane Silveira (Org.)

# EDUCAÇÃO CONECTADA

## Tendências e Inovações



v.4  
2023

  
Editora  
**UNIESMERO**

Resiane Silveira (Org.)

# EDUCAÇÃO CONECTADA

## Tendências e Inovações



v.4  
2023

  
Editora  
**UNIESMERO**

## 2023 – Editora Uniesmero

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

uniesmero@gmail.com

### Organizadora

Resiane Paula da Silveira

**Editor Chefe:** Jader Luís da Silveira

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

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

**Revisão:** Respectivos 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, Resiane Paula da  
Educação Conectada: Tendências e Inovações - Volume 4 /  
Resiane Paula da Silveira (organizadora). – Formiga (MG): Editora  
Uniesmero, 2023. 194 p. : il.

Formato: PDF  
Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader  
Modo de acesso: World Wide Web  
Inclui bibliografia  
ISBN 978-65-5492-042-1  
DOI: 10.5281/zenodo.10389358

1. Educação. 2. Tecnologias. 3. Docência. 4. Ensino e  
Aprendizagem. I. Silveira, Resiane Paula 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/2023/12/educacao-conectada-4.html>



## AUTORES

ADEMIR HENRIQUE MANFRÉ  
ALICE LEMOS COSTA  
ANA FLAVIA ZORZI  
ANA KARYNE LOUREIRO FURLEY  
ANA LUIZA KLOTZ-NEVES  
ANNA CAROLLINE BIILL  
BRUNA LUCIA LAINDORF  
BRUNA SILVA SOUTO  
CADIDJA COUTINHO  
CASSIANE FURLAN LOPES  
CRISTIANE BATISTIOLI VENDRAME  
ERICA DA COSTA BARROS  
FERNANDO AUGUSTO BERTAZZO-SILVA  
GABRIEL SILVA BISPO  
GÊNESIS GUIMARÃES SOARES  
GERUZA SOARES DE SOUZA PAPA RODRIGUES  
GESSICA MACÊDO DA SILVA  
GÉSSICA MARIA AMARANTE CONCEIÇÃO  
HIRAN PINEL  
ISABELA SANTOS DA SILVA OLIVEIRA  
JAÍNE LORIVÂNIA NECKEL DA SILVA  
JAIR PUTZKE  
JULIANNE VIANA RAMOS  
KAMILLE RODRIGUES FERRAZ  
LAÍS NUNES RAMOS  
LINA FREGONASSI RIBEIRO  
LUANNA LUA SOUSA FELÍCIO  
LUCIAN JOSÉ DE SOUZA COSTA E COSTA  
LUCIANA FIGUEIREDO LACANALLO-ARRAIS  
LYANDRA CAMPELO ARAUJO  
MAIARA VIEIRA DA SILVA  
MARINA DE SOUZA FALCÃO  
MARINEIVA MORO CAMPOS DE OLIVEIRA  
MARTHA KASCHNY BORGES  
MATHEUS NAVARRO DA ROCHA  
RANILSON EDILSON DA SILVA  
RAPHAEL WEBER SILVA ROCHA  
ROSANE APARECIDA DOS SANTOS ROCHA  
SÉRGIO RODRIGUES DE SOUZA  
VANIELLE GALIANO SILVEIRA

## APRESENTAÇÃO

A obra "Educação Conectada: Tendências e Inovações" representa uma contribuição significativa para o campo da Educação e da pesquisa científica. Os autores buscam explorar os complexos e multifacetados desafios que permeiam a Educação, enquanto buscam incessantemente a melhoria do processo educacional.

A Educação é a chave para o desenvolvimento humano, o progresso da sociedade e a construção de um mundo mais inclusivo e igualitário. No entanto, compreender e aprimorar esse processo requer um esforço constante de pesquisa, análise crítica e inovação. Os estudos e investigações reunidos nestas páginas são o resultado de anos de dedicação à busca de respostas para algumas das perguntas mais prementes que envolvem a Educação em nossos tempos.

Os tópicos de estudos abrangem a eficácia de abordagens pedagógicas específicas, além das questões mais amplas relacionadas à equidade educacional, inclusão de grupos marginalizados e o papel da tecnologia na aprendizagem.

A era da informação trouxe consigo uma série de desafios e oportunidades que não podem ser ignorados. A Educação conectada reconhece a importância de preparar os alunos para um mundo em constante transformação, onde a habilidade de aprender a aprender se torna essencial. Ao abraçar as tecnologias digitais, a Educação conectada não apenas enriquece o processo de ensino-aprendizagem, mas também promove a colaboração, a criatividade e a inovação.

A obra busca respostas e inspiração para enfrentar os desafios educacionais de hoje e moldar um amanhã mais promissor. Esperamos que cada capítulo seja uma fonte de conhecimento e motivação para todos aqueles comprometidos com a missão vital de proporcionar uma Educação de qualidade a todos os indivíduos, em todas as partes do mundo.

## SUMÁRIO

<b>Capítulo 1</b> <b>O (DES)VELAR DO CORPO E DO SENTIDO DA VIDA: SER CRIANÇA COM CÂNCER NAS BRINQUEDOTECAS HOSPITALARES</b> <i>Ana Karyne Loureiro Furley; Hiran Pinel</i>	<b>9</b>
<hr/>	
<b>Capítulo 2</b> <b>A IMPORTÂNCIA DA MÚSICA E LUDICIDADE PARA O DESENVOLVIMENTO INFANTIL</b> <i>Laís Nunes Ramos; Lyandra Campelo Araujo; Lucian José de Souza Costa e Costa</i>	<b>20</b>
<hr/>	
<b>Capítulo 3</b> <b>BRINCADEIRA E LINGUAGEM ESCRITA: COMO SE ARTICULAM NA EDUCAÇÃO INFANTIL?</b> <i>Jaíne Lorivânia Neckel da Silva; Maiara Vieira da Silva; Marineiva Moro Campos de Oliveira</i>	<b>39</b>
<hr/>	
<b>Capítulo 4</b> <b>A IMPORTÂNCIA DA IMPLEMENTAÇÃO DAS ATIVIDADES DE EXPERIMENTAÇÃO POR INVESTIGAÇÃO NA EDUCAÇÃO BÁSICA NO ÂMBITO DO ENSINO DE CIÊNCIAS</b> <i>Gessica Macêdo da Silva Géssica Maria Amarante Conceição</i>	<b>49</b>
<hr/>	
<b>Capítulo 5</b> <b>ALFABETIZAÇÃO, PANDEMIA E TECNOLOGIAS DIGITAIS: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA</b> <i>Isabela Santos da Silva Oliveira; Martha Kaschny Borges</i>	<b>61</b>
<hr/>	
<b>Capítulo 6</b> <b>ANSIEDADE EM PROFESSORES DA REDE PÚBLICA DE ENSINO DO SUDOESTE DA BAHIA</b> <i>Bruna Silva Souto; Julianne Viana Ramos; Gabriel Silva Bispo; Raphael Weber Silva Rocha; Luanna Lua Sousa Felício; Gênesis Guimarães Soares</i>	<b>72</b>
<hr/>	
<b>Capítulo 7</b> <b>OFICINA DIDÁTICA COMO FERRAMENTA PARA POPULARIZAÇÃO DO CONHECIMENTO SOBRE PLANTAS ALIMENTÍCIAS NÃO CONVENCIONAIS (PANCS), UM RELATO DE EXPERIÊNCIA</b> <i>Marina de Souza Falcão; Fernando Augusto Bertazzo-Silva; Kamille Rodrigues Ferraz; Bruna Lucia Laindorf; Alice Lemos Costa; Cassiane Furlan Lopes; Ana Luiza Klotz-Neves; Ana Flavia Zorzi; Vanielle Galiano Silveira; Jair Putzke; Cadidja Coutinho</i>	<b>88</b>
<hr/>	
<b>Capítulo 8</b> <b>OS DESAFIOS DA INTERLOCUÇÃO FAMILIAR E AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE ALFABETIZAÇÃO NO CONTEXTO DE PANDEMIA DA COVID-19</b> <i>Geruza Soares de Souza Papa Rodrigues</i>	<b>107</b>

<b>Capítulo 9</b> <b>PROPOSIÇÕES PARA O ENSINO DA ESCRITA E REESCRITA DE TEXTO EM CONTEXTO DE PANDEMIA</b> <i>Cristiane Batistioli Vendrame; Luciana Figueiredo Lacanallo-Arrais</i>	<b>117</b>
<hr/> <b>Capítulo 10</b> <b>DIFÍCULDADES E PERSPECTIVAS AO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE)</b> <i>Anna Carolline Biill; Ademir Henrique Manfré</i>	<b>128</b>
<hr/> <b>Capítulo 11</b> <b>IMPACTOS DA INSERÇÃO DE GÊNEROS TEXTUAIS NO PROCESSO DE FORMAÇÃO DO ALUNO</b> <i>Matheus Navarro da Rocha</i>	<b>149</b>
<hr/> <b>Capítulo 12</b> <b>UMA APROXIMAÇÃO A UM ENTENDIMENTO PEDAGÓGICO SOBRE A RESISTÊNCIA DE ESTUDANTES À APRENDIZAGEM</b> <i>Sérgio Rodrigues de Souza; Rosane Aparecida dos Santos Rocha; Ranielson Edilson da Silva; Erica da Costa Barros; Lina Fregonassi Ribeiro</i>	<b>161</b>
<hr/> <b>AUTORES</b>	<b>186</b>



**Capítulo 1**  
**O (DES)VELAR DO CORPO E DO SENTIDO  
DA VIDA: SER CRIANÇA COM CÂNCER NAS  
BRINQUEDOTECAS HOSPITALARES**  
***Ana Karyne Loureiro Furley***  
***Hiran Pinel***

# O (DES)VELAR DO CORPO E DO SENTIDO DA VIDA: SER CRIANÇA COM CÂNCER NAS BRINQUEDOTECAS HOSPITALARES

**Ana Karyne Loureiro Furley**

*Doutoranda em educação pela Universidade Federal do Espírito Santo (PPGE/UFES/CAPES). Mestra em educação (PPGE/UFES/CAPES). Conselheira fiscal e brinquedista pela ABBri (Associação Brasileira de Brinquedotecas). Psicopedagoga. Pedagoga Hospitalar. Logoterapeuta.*

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

**Hiran Pinel**

*Professor permanente da UFES/PPGE interessado nas questões relacionadas à educação, inclusive a especial na relação com a saúde, como a pedagogia hospitalar e a classe hospitalar com foco de produção do conhecimento pelo método fenomenológico de pesquisa e teorias psicológicas e pedagógicas dessa esfera. Doutor em Psicologia pelo IP/USP. [hiranpinel@gmail.com](mailto:hiranpinel@gmail.com)*

## **RESUMO**

O presente projeto de pesquisa tem como objetivo "descrever compreensivelmente, o que é e como é ser criança com câncer nas brinquedotecas hospitalares: o (des) velar do corpo e do sentido da vida"; tal projeto inspira-se à pesquisa de mestrado concluída em 2019 que em suas considerações finais apontava para uma necessidade de ulteriores desdobramentos. Desde uma perspectiva fenomenológica, considerando primordialmente obras de Merleau-Ponty, em diálogo com elementos da logoterapia de Viktor Frankl, deseja-se propor uma reflexão sobre como crianças que experienciam o adoecimento oncológico des-velam no ato de brincar a sua condição de pertença ao mundo por meio do corpo e como, público alvo da educação especial, por meio deste corpo adoecido, procuram dar um sentido à vida que perpassa também o mundo da escola. O mundo só pode ser conhecido por esse corpo que, atingido diretamente em sua realidade motriz, na maioria dos casos, torna-se lócus da ressignificação da própria existência. Trata-se, pois, de uma pesquisa qualitativa que se servirá da ludoterapia para observação da realidade manifesta nas brinquedotecas hospitalares. O projeto mostra-se relevante por proporcionar um olhar a partir dessas crianças onde as percepções sobre o próprio corpo e o sentido da vida que se lhes

irrompe desde o adoecimento/tratamento oncológico, como pessoas capazes de realizarem a aposta no sentido da vida: ser-sendo no mundo, pessoas logoviventes.

**Palavras-chaves:** Educação especial; fenomenologia; logoterapia; brinquedoteca hospitalar.

## ABSTRACT

The present research project aims to "comprehensibly describe what it is and what it is like to be a child with cancer in hospital playrooms: the (un)veiling of the body and the meaning of life"; this project is inspired by master's research concluded in 2019, which in its final considerations pointed to a need for further developments. From a phenomenological perspective, considering primarily works by Merleau-Ponty, in dialogue with elements of Viktor Frankl's logotherapy, we wish to propose a reflection on how children who experience the oncological illness reveal in the act of playing their condition of belonging to the world through their body and how, the target audience of special education, through this sick body, they seek to give meaning to the life that also permeates the world of school. The world can only be known by this body which, when directly affected by its driving reality, in most cases, becomes the locus of the resignification of its own existence. This is, therefore, a qualitative research that will use play therapy to observe the reality manifest in hospital toy libraries. The project is relevant for providing a perspective from these children where the perceptions about their own body and the meaning of life that arise in them since their illness/oncological treatment, as people capable of making the commitment to the meaning of life: to be -being in the world, living people.

**Keywords:** Special education; phenomenology; logotherapy; hospital toy library.

## Introdução

A partir da minha pesquisa de mestrado foi possível observar a importância desse espaço de características ludoterápicas, garantido pela lei nº 11.104/05 (BRASIL, 2005), que estabelece a obrigatoriedade da brinquedoteca em hospitais que ofereçam atendimento pediátrico em regime de internação. A brinquedoteca selecionada como lócus da pesquisa supracitada, recebe diariamente crianças em tratamento onco-hematológico.

Em consequência das neoplasias, essas crianças demonstraram apresentar dificuldades cognitivas relacionadas ao brincar e ao conteúdo escolar, por vezes por causa do uso de fármacos, por vezes por sequelas durante o tratamento. Os tumores mais frequentes no câncer infanto-juvenil são as leucemias (afetam os glóbulos

brancos), os que afetam o sistema nervoso central (SNC) e os linfomas (sistema linfático). No entanto o retinoblastoma (tumor que afeta a retina), o osteossarcoma (tumor ósseo), neuroblastoma (tumor de células do sistema nervoso periférico), o do sistema nervoso central (SNC) deixam sequelas dentre elas: amputações, cegueira parcial ou total, perda parcial ou total da oralidade, o desenvolvimento do crescimento físico, diante disso essas crianças passam a ser público alvo da educação especial (FURLEY, 2019).

Isto posto, observou-se e descreveu-se que quando o ser criança com câncer brinca, o faz com seu corpo e em sua totalidade, pois o ser, é ser em sua existência e em sua completude. A partir dos conceitos merleau-pontyanos de corporeidade, experiência e percepção que foram vividos como movimentos indissociados, a escola foi apresentada através de narrativas, por vezes como sentido da vida, como possivelmente, algo que os movia a seguir para além da doença que os atinge no corpo.

Considero, pois, que a brinquedoteca hospitalar, pode ser um espaço de possibilidades de percebemos e (re)pensarmos nossas condutas enquanto educadores. Como esse ser sendo criança com câncer projeta-se ao vivido, em meio a livros, panelinhas, bonecas, fantasias de super heróis, colas e botões e nos (re)vela uma abertura original para o mundo da percepção a partir do seu corpo, um sentido para a vida ao brincar e, por vezes nem percebemos.

A motivação para a pesquisa é o desejo em contribuir com novos dados, buscando preencher lacunas percebidas ao fazer o estudo do estado da arte para a elaboração do material apresentado até o presente momento. A brinquedoteca hospitalar é coordenada, grande parte delas, pelo profissional pedagogo e tão pouco pesquisada pelos profissionais da educação. Assim, como a maior parte das pesquisas e ensaios descrevem as práticas dos profissionais que transitam por esse espaço em várias áreas do conhecimento. No entanto, tenho percebido que são raros os trabalhos que colocam em evidência a subjetividade da criança em regime de tratamento e/ou internação hospitalar, e elas estão ali interagindo e (des)velando-se naquele espaço- tempo, percebido por mim, como da ordem do sagrado. Lacunas que buscarei preencher com essa pesquisa, a partir do que me move enquanto pesquisadora interessada na subjetividade da pessoa presente na brinquedoteca hospitalar onco-hematológica.

O ser é corpo, e através do brinquedo e do brincar, percebe o mundo e projeta-

se ali enquanto ser no mundo, entregando-se ao vívido. A criança hospitalizada e sua família passam por um processo de fragilização vivenciando esse período de hospitalização através de procedimentos dolorosos e invasivos, sendo privados da companhia de amigos e familiares, de uma rotina agradável sofrendo uma ruptura e privação na vida desse paciente e de sua família (FURLEY, 2019; TEIXEIRA, 2018; ALMEIDA, 2018).

Apresentamos, o projeto de pesquisa de doutoramento tem como objetivo observar e descrever compreensivelmente, o que é e como é ser sendo criança com câncer nas brinquedotecas hospitalares: o (des) velar do corpo e do sentido da vida; tal projeto dá continuidade à pesquisa de mestrado concluída em 2019 que em suas considerações finais apontava para uma necessidade de ulteriores desdobramentos.

Desde uma perspectiva fenomenológica, considerando primordialmente obras de Merleau-Ponty (1999), em diálogo com elementos da logoterapia de Viktor Frankl, deseja- se propor uma reflexão sobre como crianças que experienciam o adoecimento oncológico (des)velam no ato de brincar a sua condição de pertença ao mundo por meio do corpo e como, por meio deste corpo adoecido, condição que lhes torna público alvo da educação especial, procuram dar um sentido à vida que perpassa também o mundo da escola.

O mundo só pode ser conhecido por esse corpo que, atingido diretamente em sua realidade motriz, na maioria dos casos, torna-se lócus da ressignificação da própria existência. Trata-se, pois, de uma pesquisa qualitativa que se servirá da ludoterapia para observação da realidade manifesta nas brinquedotecas hospitalares.

## **1. Fundamentação teórica**

Para essa pesquisa fenomenológica se baseará na perspectiva teórica e filosófica de Maurice Merleau-Ponty (1908-1961) e no marco conceitual, teórico e filosófico da logoterapia de Viktor Frankl (1905-1997) e na ludoterapia, a psicoterapia centrada na criança de Virginia Mae Axline (1911-1988).

A concepção da infância em Merleau-Ponty propõe conhecer a criança a partir de seu próprio mundo infantil afetado por fragilidades e incoerências, onde “o corpo próprio está no mundo assim como o coração no organismo; ele mantém o espetáculo visível continuamente em vida, anima-o e alimenta-o interiormente, forma com ele um sistema” (MERLEAU- PONTY, 1999, p. 273). Essas experiências são vividas por esse

ser corpóreo demasiadamente humano, pleno em subjetividade. Corpo sendo ser no mundo, entrelaçando-se a ele, presentificando-o através de múltiplos contornos, de historicidade, de experiências humanas, não se abstendo aos conceitos pré-determinados do mundo adulto. A criança, através de seu corpo como mediador à vida do sentido, não representa o mundo, ela o vive.

Nesse sentido, a criança tenta enfrentar uma situação, fechar uma situação aberta. Fora do nível do julgamento, do predutivo, há o nível da experiência do mundo, da vida com o mundo. Não há causalidade fenomênica na criança. A criança não caminha para explicações “mágicas” a qualquer custo, [...] (MERLEAU-PONTY, 2006, p. 509).

Nesse caminhar, esse ser criança em sua corporeidade vivencia o câncer e como um “ser vivente num emaranhado de emoções, experimenta fortemente sua insuficiência” (MERLEAU- PONTY, 1984, p.79), vendo e vivendo o mundo em busca de sentidos da vida.

O sentido de existência, a busca por realização de sentido é o cerne na logoterapia de Viktor Frankl. A logoterapia “retraduz o conhecimento elaborado pela fenomenologia, referente às possibilidades de encontrar um sentido, para a linguagem da pessoa simples e comum” (FRANKL, 2007, p. 91). Frankl mostra-se devedor da fenomenologia de Husserl, Heidegger, tendo recebido muito dessas influências através de Binswanger. Também chamada de terceira Escola Vienense de Psicoterapia, a logoterapia é uma tentativa de humanização das psicoterapias, “que significa a psicoterapia através de um sentido da vida e se afirma principalmente após o seu experimentum crucial nos campos de concentração” (GOMES, 1987, p.11), vividos por Frankl durante 3 anos no holocausto.

Para Frankl há “um otimismo trágico” que tendo em vista o potencial humano sempre permitirá: “1. transformar o sofrimento numa conquista, numa realização humana; 2. extrair da culpa a oportunidade de mudar a si mesmo para melhor; 3. fazer da vida um incentivo para realizar ações responsáveis” (FRANKL, 1985, p. 119).

Frankl comprehende o homem uma visão tridimensional, como um ser bio-psico-sócio- espiritual, numa dimensão psicológica, física e noética. Utiliza como forma de análise existencial a partir da visão de homem sustentada em três pilares: “liberdade de vontade, a vontade de sentido e o sentido da vida” (FRANKL, 2011, p.26). Donde: o homem não é livre de suas contingências, mas livre para tomar atitudes diante da vida (liberdade de vontade); motivação primária do ser humano

(vontade de sentido); a visão do mundo, de experiência e de atitude - tríade trágica: dor, morte, culpa (valores de criação). Corroborando com Merleau-Ponty penso que o mundo infantil deva ser contemplado com o olhar de quem vive-brinca o brincar de um brincante, dentro de sua verdade.

Assim para observar esse ser brincante, faz-se necessário não apenas estar junto e descrevê-lo, e sim desnudar-se de si e preencher-se do outro. Como uma pedagoga brinquedista acredito que o olhar da ludoterapia pode possibilitar práticas de escuta, de interção entre pares possibilitando a troca de saberes e de cuidado. A ludoterapia é uma abordagem humanista desenvolvida por Virgínia Mae Axline, a partir do processo terapêutico desenvolvido na psicoterapia centrada no cliente, de Carl R. Rogers (1902-1987). A ludoterapia pode ser diretiva, quando o profissional assume a orientação e a direção e, não-diretiva quando é permitido à criança direcionar suas ações enquanto indivíduo dentro do seu próprio direito naquele espaço-tempo. Baseia-se no fato que através do jogo e do brinquedo a criança auto-expresa e resolve suas dificuldades falando sobre elas (AXLINE, 1972).

Portanto, de forma sintética a pergunta que norteará essa pesquisa: Como as crianças com câncer e com necessidades educacionais especiais, ao interagirem na brinquedoteca hospitalar, (des)velam o corpo e o sentido da vida?

Desse modo, objetiva-se:

Descrever compreensivelmente, o que é e como é ser sendo criança com câncer e com necessidades educacionais especiais nas brinquedotecas hospitalares e o (des)velar do corpo e do sentido da vida. Dentre de uma perspectiva fenomenológico-existencial, nossa pesquisa apresenta dois objetivos - sem especificar um ou mais gerais e ou específicos - simplesmente dois objetivos que vão ser respondidos ao longo da pesquisa. A pesquisa fenomenológica está interessada no fenômeno, fenômeno este, aberto a mais possibilidades, sem planejamento prévio, algo que facilita a epoché na Educação e Pedagogia. Aqui, inclusive, podemos dizer: sem planejamento muito prévio, visto que vivenciaremos o primeiro contato, o vir a lume.

Nesse movimento procurarei descrever, de modo profundo e na busca do sentido, depoimentos, falas, obras (desenhos, fotografias, etc.), escuta no tempo e no espaço etc. Trata- se de uma proposta qualitativa, onde dados numéricos, caso ocorram, existem de modo coadjuvante, não sendo o que anima tais pesquisas. A tarefa da fenomenologia é descrever o fenômeno e não explicá-lo. Diante disso,

quando um pesquisador se envolve, ele traz à lume não apenas a essência do objeto ou do ser pesquisado, mas também o irrefletido e nele a possibilidade de se socializar para além dos meios acadêmicos as percepções dos sujeitos constituidores da pesquisa.

A pesquisa possui parecer consubstanciado pelo CEP, nº 5.677.360 e CAAE: 63413322.7.0000.5542 e foco da presente investigação será a brinquedoteca hospitalar da Unidade de Tratamento de Alta Complexidade em Onco- Hematologia (Unacon) pediátrica do Hospital Estadual Infantil Nossa Senhora da Glória (HINSG) anexo ao Hospital da Polícia Militar (HPM).

Serão sujeitos do estudo em questão, 2 crianças entre 8 a 12 anos, com necessidades educacionais especiais de idade escolar e na situação de paliativo em tratamento oncológico acolhidos pela instituição, familiares, educadores e equipe envolvida (professor da classe, assistente social, brinquedistas) a serem observadas e descritas.

Para tal, será utilizado os seguintes dispositivos: diários de campo; conversas informais sem roteiro estruturado, relatos autobiográficos (desenhos, verbalizações dialogais; imagens fotográficas); observação livre direcionada ao vivido e uma escrita compreensiva enfatizando a subjetividade que é o foco do estudo.

## **2. Resultados alcançados**

A previsão para o início da pesquisa de campo, é estimada para dia 10 de outubro de 2022 à 10 de dezembro de 2022, totalizando 40 (quarenta) encontros semanais de 60 minutos cada. O que nos move em apresentar uma pesquisa em desenvolvimento, visto que um dos tópicos para a submissão é exatamente os resultados alcançados?

Analizando a produção no Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e utilizando o descritor: “brinquedoteca hospitalar”, no período de 2015 a 2021, identificou-se 07 produções, sendo 05 dissertações de mestrado e 2 teses de doutorado, sendo que com 5 destes trabalhos procurei dialogar em minha dissertação. A partir desses dados, pude observar que a temática continua sendo pouco pesquisada. Localizamos apenas 02 produções:

- Almeida (2018), em trabalho defendido no programa de pós-graduação da

Universidade do Vale do Taquari (RS), na área de ensino, apresentou a dissertação O olhar enfermeiro sobre as práticas desenvolvidas no espaço da brinquedoteca hospitalar;

- Teixeira (2018), psicóloga e discente do doutorado em Educação, na Universidade de São Paulo, defendeu a tese Brinquedoteca hospitalar na cidade de São Paulo: exigências legais e realidade. Objetivou verificar a situação das brinquedotecas hospitalares na cidade de São Paulo partir de uma pesquisa qualitativa exploratória sobre a humanização da saúde por meio do brincar/jogar/brinquedoteca a partir da pesquisa e análise em 20 sites internacionais e revisão bibliográfica de 324 pesquisas realizadas num período de 10 anos.

Nesse movimento, recorro ao sítio científico Scielo, e surpreendo-me ao buscar “brinquedoteca hospitalar”. Não localizo nenhum artigo. Nesse momento, distancio-me como quem busca pistas em uma estrada desconhecida. Permito-me utilizar o descriptor “brinquedoteca” e assim, surpreendo-me com 25 artigos, dos quais 12 deles têm como temática ou lócus de pesquisa, o espaço da brinquedoteca hospitalar. Sendo artigos, possuem mais de um autor e, por vezes, autores de abordagens diferentes, sendo 01 (educação), 05 (enfermagem), 01 (terapia ocupacional), 01 (biociências), 02 (psicologia e pediatria), 01 (terapia ocupacional e educação), 01 (terapia ocupacional e fonoaudiologia), dos quais 03 foram submetidos a Revista Brasileira de Educação Especial .

Dando continuidade a revisão de literatura, destacamos o evento da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) no qual pudemos observar que o descriptor “brinquedoteca hospitalar” não foi localizado em nenhum trabalho no GT15 - Educação Especial, na análise feita no período de 2008 à 2018. Enquanto estudante de mestrado em Educação, tive a oportunidade de estar vivenciando no ano de 2017, a 38ª ANPED, que teve como tema “Democracia em risco: a pesquisa e a pós-graduação em contexto de resistência”, pude assistir a apresentação de um trabalho envolvendo a temática Pedagogia Hospitalar, no GT 16 - Educação e Comunicação, intitulado: “Aprender cinema no hospital: experiências e deslocamentos com os adultos, a infância e a docência”, de autoria de Fernanda Omelczuk.

Pontuamos que, na publicação do Anais da última reunião, a 40º ANPED, que teve como tema “Educação como prática de liberdade: cartas da Amazônia para o mundo”, no do GT15 – educação especial, localizamos o trabalho intitulado: “O

atendimento pedagógico hospitalar e o tratamento da doença: enfoque nas narrativas de crianças hospitalizadas”, de autoria de Olsi Barbosa dos Santos Ribeiro.

Os eventos acadêmicos tem sido presença de pesquisadores e de partilha de práticas profissionais, por isso insistimos em acessá-los. Nesse interím, localizamos nos Anais do 11º Encontro Nacional de Atendimento Escolar Hospitalar e Domiciliar e 1º Simpósio Internacional – GIEI, realizado pela Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), nos dias 15, 16 e 17 de outubro de 2021, 96 trabalhos, dentre resumos expandidos e relatos de experiências, dos quais a priori, 46 trabalhos estão descritos como campo interdisciplinar, e essa interdisciplinaridade foi reforçada com reflexões apresentadas na “Mesa Redonda VI- Interdisciplinaridade: Brinquedotecas e Classes Hospitalares- uma parceria”, da qual tive o privilégio de mediar.

Um ano após esse evento, lançou-se a obra “Tratado da Brinquedoteca Hospitalar – Humanização, teoria e prática”, organizada por Tizuko Mochida Kishimoto, Drauzio Viegas e Sirlândia Reis de Oliveira Teixeira, lançado no mês de novembro de 2021, com 35 capítulos dos quais, muitos descritos por profissionais e pesquisadores de brinquedotecas hospitalares oncológicas.

Pesquisas de relevância para os estudiosos da área, no entanto buscamos a subjetividade desses seres no mundo que transitam nesses espaços, suas percepções de corpo e de sentido devida a partir do brincar. E falamos de brincar no plural pois faz-se necessário refletirmos o espaço da brinquedoteca hospitalar na perspectiva da (in)clusão de fato. Incluir o ser no mundo em lugar de direito, a partir de seus processos culturais existentes sendo percebidos pelos contextos de convivência social.

A Lei nº 11.104/05 (BRASIL, 2005) estabelece a obrigatoriedade da brinquedoteca em hospitais que ofereçam atendimento pediátrico em regime de internação. Sendo assim, deve ser organizada de modo a considerar uma aproximação da prática pedagógica social da educação inclusiva. Nessa perspectiva, é um reducionismo compreender a brinquedoteca apenas como espaço de brincar. Tendo em vista os dados do Instituto Nacional do Câncer (INCA), no quais estima-se que sejam diagnosticados no Brasil no triênio 2020- 2022, um total de 25.380 novos casos de câncer.

O espaço da brinquedoteca hospitalar pode atuar como coadjuvante à adaptação ao mundo externo durante e após o período de tratamento, facilitando a essa criança a recuperação da saúde e, possivelmente, reduzindo o efeito traumático

desse período hospitalar sem perder de vista a acessibilidade e inclusão social e escolar.

## Conclusões

Não temos uma resposta pronta, até mesmo porque o método fenomenológico de pesquisa nos permite o ir e vir nessa nossa inquietude enquanto seres inacabados. Assim os resultados nos levam a novas reflexões a partir de uma intencionalidade e não de hipóteses. Podemos nos despedir, brevemente, deixando aqui uma reflexão acerca do (des)velar do corpo e do sentido de vida a partir do brincar no espaço da brinquedoteca hospitalar.

A subjetividade desse ser no mundo! Essa é a intencionalidade da pesquisa. O que essa criança com câncer tem a nos dizer? No entanto, cabe refletirmos: O que temos feito para que esse brincar acolha crianças e adolescentes na perspectiva da diferença, da diversidade e da inclusão? Inclusão não apenas pelo acesso a tecnologia assistiva, pelo uso de brinquedos/recursos adaptados e sim pela acessibilidade social. Como recebemos uma criança quilombola, indígena, campesina, cigana? Acolhemos de fato e possibilitamos que o brincar seja a partir de seus valores intergeracionais, crenças ou ofertamos o brincar midiático? Faz-se necessário refletirmos! Faz-se necessário em tempos de crises sistêmicas, resistirmos e percebermos de fato que o brincar na brinquedoteca hospitalar é um ato de liberdade e de sentido de vida e não apenas midiático.

## Referências

AXLINE, Virginia Mae. **Ludoterapia**: o método de ajudar crianças a se ajudarem. BeloHorizonte: Inter livros, 1972.

FRANKL, V. E. **Em Busca de Sentido**. Petrópolis: Editora Vozes, 2010. FRANKL, V. E. **Um sentido para a vida**: psicoterapia e humanismo. Aparecida-SP:Idéias & Letras, 2005.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Psicologia e pedagogia da criança**: Curso da Sorbonne 1949-1952. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da Percepção**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.



## **Capítulo 2**

# **A IMPORTÂNCIA DA MÚSICA E LUDICIDADE PARA O DESENVOLVIMENTO INFANTIL**

**Laís Nunes Ramos**  
**Lyandra Campelo Araujo**  
**Lucian José de Souza Costa e Costa**

# A IMPORTÂNCIA DA MÚSICA E LUDICIDADE PARA O DESENVOLVIMENTO INFANTIL

***Laís Nunes Ramos***

*Pedagoga, formada pela Universidade do Estado do Pará,  
laisnunesramos@gmail.com*

***Lyandra Campelo Araujo***

*Discente de pedagogia, pela Universidade do Estado do Pará,  
Lyandracampelo64@gmail.com*

***Lucian José de Souza Costa e Costa***

*Violonista, educador musical, professor substituto na Universidade do Estado do Pará (UEPA/Licenciatura em Música), Doutor em Artes (Sub-área Música),  
lucian.costa@uepa.br*

## **RESUMO**

A presente monografia tem como intuito o estudo da música e ludicidade como instrumento para o desenvolvimento infantil. Logo, o objetivo geral desta pesquisa é investigar os efeitos que a música e ludicidade podem proporcionar no desenvolvimento das crianças, de acordo com entrevistas feitas com professor e pais acerca de seus alunos e filhos, além de ser conteúdo específico e essencial para a formação integral do ser humano, a música promove melhora significativa no processo de aprendizagem da criança, quando aplicada de forma integrada a métodos lúdicos e auxiliam o profissional a observar se a criança está dentro do marco de desenvolvimento esperado para a faixa etária esperada. Os objetivos específicos dividem-se em averiguar o papel da música e ludicidade nessa faixa etária; descrever a importância do ensino lúdico para aprendizagem da linguagem; exemplificar a música como um instrumento lúdico para o desenvolvimento da criança, assim como habilidades motoras e afetivas. A música articulada com o lúdico torna as atividades mais prazerosas, aproximando o educador e educando assim potencializando a afetividade no contexto de sala de aula, promovendo o desenvolvimento social, afetivo e cognitivo do aluno. Portanto, será usado para enfatizar o trabalho alguns autores, como: Loureiro (2001), Vygotsky (1984), Dalcroze (2012), Piaget (1973) entre outros. Assim, com tal questão para abordar, será feita uma

pesquisa de campo e no final será feita uma entrevista para os pais e com o professor ali presente, com fins de mostrar e analisar o quanto a música e ludicidade quando trabalhadas juntas ajudam no desenvolvimento infantil.

**Palavras-chave:** Musicalização para crianças; Marco de desenvolvimento infantil; Música; Ludicidade; Educação.

### **ABSTRACT**

This monograph is intended to study music and ludicity as a tool for child development. Therefore, the general objective of this research is to investigate the effects that music and ludicity can have on children's development. Besides being specific and essential content for the integral formation of the human being, music promotes a significant improvement in the child's learning process when applied in an integrated way with playful methods and helps the professional to observe if the child is within the expected developmental level for his/her age group. The specific objectives are divided into investigate the role of music and ludicity in this age group; describe the importance of playful teaching for language learning; exemplify music as a playful instrument for child development, as well as motor and affective abilities. Music articulated with ludicity makes activities more enjoyable, bringing the educator and student closer together, thus potentiating affectivity in the classroom context, promoting the student's social, affective and cognitive development. Therefore, it will be used to emphasize the work some authors, such as: Loureiro (2001), Vygotsky (1984), Dalcroze (2012), Piaget (1973). Thus, with such a question to address, field research will be made and in the end delivery of forms for parents and professionals in order to show and analyze how music and playfulness when worked together help in child development.

**Keywords:** Musicalization for children; Child development framework; music; Playfulness; Education.

## **INTRODUÇÃO**

Com o intuito de reconhecer a música atrelada com a ludicidade como um meio auxiliador dos profissionais no desenvolvimento Infantil de acordo com Marco de desenvolvimento esperado por cada faixa etária, especialmente de 1 a 3 anos, já que os mesmos auxiliam no desenvolvimento motor e cognitivo das crianças, foi considerado esse tema por ser visto a importância dele no trabalho com essa faixa etária.

O tema dessa pesquisa se deu destaque pelas experiências vividas das autoras em um ambiente que trabalhavam a música e a ludicidade com as crianças de 1 a 3

anos, onde se notou que as crianças nesse espaço tinham noção de tempo e ritmo de acordo com cada música trabalhada, e com isso, imitavam sons, balbuciavam e faziam gestos de acordo com o comando do profissional que estava no local.

Neste ambiente citado, pôde perceber como as crianças reagem e aprendem por meio das músicas infantis juntamente com as brincadeiras lúdicas propostas, o que provocou reflexões sobre os benefícios que isso traz para aprendizagem, nos levando a questionar sobre o tema em questão, por meio dessa pesquisa de conhecimento científico será possível também ampliar nossa compreensão acerca do tema, ou seja, teremos maiores possibilidades de produzir reflexões que congregam a experiência prática e as produções sobre criança, educação infantil em ambientes não escolares, ludicidade e música.

Também por meio dessa pesquisa trazemos a importância do ensino não tradicional, que por muitas pessoas ainda é visto como ensino falho, pois só acreditam que as crianças aprendem verdadeiramente com o método tradicional de ensino e quando se deparam com novas práticas pedagógicas, como a utilização da música, o aprender lúdico como meio facilitador inovador da aprendizagem, acabam por não adotarem essas metodologias de ensino. Por isso, faz-se necessário um estudo mais adentro acerca do tema.

Notaram-se também as habilidades que adquirem com o tempo como: atenção, tempo de espera, concentração e memorização, para atingir assim os aspectos para o processo de aprendizagem isso incluindo os motores. Assim, levantou-se o questionamento: qual a importância da música e ludicidade na educação infantil em ambientes não escolares para o desenvolvimento da criança de acordo com o Marco de desenvolvimento?

Portanto, o objetivo geral dessa pesquisa é: investigar os efeitos que a música e ludicidade podem proporcionar no desenvolvimento das crianças. A fim de alcançar este objetivo separamos os demais objetivos específicos: 1. Averiguar o papel da música e ludicidade nessa faixa etária. 2. Descrever a importância do ensino lúdico para aprendizagem da linguagem. 3. Compreender a música como instrumento lúdico para o desenvolvimento da criança, assim como habilidades motoras, cognitivas e afetivas.

O presente trabalho será relevante tanto para a comunidade acadêmica, quanto para a comunidade social pois mostrará com os dados dos formulários preenchidos pelos responsáveis e profissionais, juntamente aos resultados e discussões das

pesquisadoras, o quanto a música e a ludicidade quando trabalhada juntas funcionam como instrumento educacional, e não apenas uma diversão. Espera-se que este trabalho traga contribuições relevantes para o contexto da educação infantil, servindo como um instrumento para reflexão de docentes sobre a prática pedagógica envolvendo a educação.

## A MÚSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A música é uma forma de linguagem que pode desenvolver capacidades que serão de fundamental importância para o desenvolvimento da criança, como: atenção, fala, expressões, gestos e um desenvolvimento gigante de acordo com o seu marco de desenvolvimento, mas é claro se aplicada da maneira correta, Segundo Godoi (2011, p. 7), o objetivo principal da Musicalização na Educação Infantil é despertar a musicalidade na criança durante o seu desenvolvimento. Promovendo suas habilidades em meios aos estilos musicais, na atualidade, o mundo é movido por sons, fazendo com que todos eles façam parte do nosso cotidiano.

Desse modo, os sons promovidos em aulas de músicas, muitas das vezes partem de músicas que explicam a vivência social, um exemplo disso é a música usada nas rodinhas com crianças “A buzina faz bibibi” esse som produzido, provoca na criança o som que a buzina do carro faz, isto é uma vivência social este fato vem para aguçar o cognitivo infantil de acordo com seu marco do desenvolvimento, assim:

Vivemos em um mundo musical, os sons estão presentes no nosso dia a dia, quer seja, em forma de música, como também em apenas algum barulho, podemos até mesmo afirmar poeticamente que a música está presente inclusive no cantar dos pássaros, no fechar de uma porta, na buzina de um automóvel, no balanço das folhas das árvores, como se dançassem embalados pelo vento. Esses e muitos outros significantes nos acompanham diariamente (FREUD; 1914 – 1916, p. 172).

A música quando usada em parlendas, rodas, jogos, histórias infantis cantadas ou por meio, juntamente com a ludicidade, produz na criança um senso crítico, um senso sonoro e rítmico, que ela vai achar prazeroso e querer repetir, nesse contexto, a autora Nereide Rosa ressalta:

A linguagem musical deve estar presente nas atividades [...] de expressão física, através de exercícios ginásticos, rítmicos, jogos, brinquedos e roda cantadas, em que se desenvolve na criança a

linguagem corporal, numa organização temporal, espacial e energética. A criança comunica-se principalmente através do corpo e, cantando, ela é ela mesma, ela é seu próprio instrumento (ROSA, 1990, p.22-23).

Os dois primeiros estágios do marco do desenvolvimento é o sensório-motor e o pré-operatório, estágios esses que estão sendo buscados no presente trabalho de conclusão. São nesses estágios que a criança está aprendendo sobre ela mesma e o espaço em que está existindo, logo afirma-se que:

O primeiro dos quatro estágios de desenvolvimento cognitivo é o estágio sensório motor. Durante esse estágio (do nascimento até aproximadamente os 2 anos), dizia Piaget, os bebês aprendem sobre si mesmos e sobre seu ambiente (PAPALIA, 2006, p.197).

Nesse sentido, o segundo dos quatro estágios, o pré-operatório marca o aparecimento da linguagem e essa possibilidade de falar, vem para habilitar um esquema mental na criança totalmente diferente, ela passa a utilizar símbolos para representar objetos e ela entende que as palavras juntamente aos sons, são designadas a representar as coisas que estão ao seu redor

A despeito da espantosa diversidade das suas manifestações, a função semiótica apresenta notável unidade. Quer se trata de imitações diferidas, de jogo simbólico, de desenho, de imagens mentais de lembranças - imagens ou de linguagem, consiste sempre em permitir a evocação representativa de objetos ou acontecimentos não percebidos atualmente. Mas, reciprocamente, se possibilita, dessa maneira, o pensamento fornecendo-lhe ilimitado campo de ação, em oposição às fronteiras restritas da ação sensório-motora e da percepção só progride sob a direção e graças às contribuições desse pensamento ou inteligência representativa (PIAGET; INHLEDER, 1978, p. 79).

Assim, pode-se perceber o motivo da musicalização ser importante, nesse sentido, a criança tem suas primeiras percepções motoras com o físico, ela dança, pula, saltita e até mesmo bate palmas. Dessa forma, a música vem para estimular tais atos de principiantes, a experiência física para elas é algo prazeroso e de acordo com a percepção da mesma a resposta motora vem de imediato, como:

Acreditando que a experiência motriz é a primeira forma de compreensão da música, a Rítmica é o centro da pedagogia dalcroziana. Jaques-Dalcroze parte do princípio de que as primeiras experiências musicais são de ordem motora. Para a criança, a percepção do som e sua tradução motora são imediatas e ela costuma sentir prazer com a experiência física. Ele observou que os movimentos naturais das crianças – andar, correr, saltitar e balançar –

expressam naturalmente elementos da música. O corpo passa, então, a ser um meio privilegiado para vivenciar a dimensão temporal da música, podendo a Rítmica ser entendida como uma estimulação da atividade motora por meio dos eventos musicais'. (SILVANA; DALCROZE, 2012, p.39).

É de suma importância frisar o quanto a criança avança no seu desenvolvimento de acordo com os estímulos, principalmente se for um estímulo lúdico o estímulo vem para ajudar a melhorar ainda mais o alcance do mesmo, assim se faz na musicalização quando se faz o uso de músicas que podem parecer "obsoletas" mas instigam a criança a interagir e alcançar o seu marco.

Um exemplo disto se dá quando, a música "pintinho amarelinho" instiga a criança a fazer gestos, imaginar, organizar as ações. Logo, quando dizemos "meu pintinho amarelinho cabe aqui na minha mão, na minha mão" algumas crianças apontam com o dedo para mão, através do processo musical alcançando um dos métodos do marco do desenvolvimento que seria a noção de organizar suas ações, a mesma também pode imaginar que se trata de algo pequeno, tendo em vista que caiba em sua mão portanto mais um objetivo alcançado a imaginação. Consoante Hummes (2010, p.22), este denota que: "a música se presta para favorecer uma série de áreas da criança. Essas áreas incluem a 'sensibilidade', a 'motricidade', o "raciocínio", além da 'transmissão e do resgate de uma série de elementos da cultura'

Além disso, existe também as cantigas de roda que possuem raízes européis, mas atualmente adaptadas a cultura brasileira, essas canções populares estão muito atreladas a ludicidade e musicalidade, visto que são ligadas as brincadeiras e sons que causam prazer nas crianças e são frequentemente usadas na relação educação e criança em vários ambientes, incluindo não-escolares. Essas canções, geralmente são simples e acompanhadas de gestos (coreografias), que auxiliam no desenvolvimento das crianças Alencar (2010, p. 111) afirma que: "as cantigas-de-roda integram o conjunto das canções anônimas que fazem parte da cultura espontânea, decorrente da experiência de vida de qualquer coletividade humana e se dão numa sequência natural e harmônica com o desenvolvimento humano".

Essas experiências citadas, são pontos importantes na resposta do problema enfatizado na atual pesquisa, dessa forma, é necessário frisar aqui o quanto as cantigas de roda e músicas com teor de imaginação, possuem uma envoltura na musicalidade e ludicidade que ajudam no desenvolvimento infantil de acordo com o marco do desenvolvimento, como é o caso da música do "Pintinho Amarelinho".

Envolta disto, o processo de musicalização também trás consigo o lúdico, que se faz de suma importância na vida e desenvolvimento infantil, a música é algo atrativo para o bebê e aquela criança e ajuda muito mais no processo de aprendizagem gerando assim o alcance do marco desenvolvimento das mesmas. Para Piaget (1973), atividades com ludicidade vem construir o conhecimento em fases como sensório-motor e pré-operatório, fases enfoques da atual pesquisa.

A Criança é um ser movido pelas construções, ela traz consigo um conjunto de idéias, assim é necessário que a música não seja utilizada somente para a hora do lanche ou a hora de lavar as mãos, mas utilizada como um meio estimulador para essa criança, ampliando a formação intelectual dela e suas diversas partes do desenvolvimento, Bréscia (2003, p.36) afirma que: “a musicalização é um processo de construção do conhecimento que tem como objetivo despertar e desenvolver o gosto musical. Favorecendo o desenvolvimento da sensibilidade, criatividade, senso rítmico, do prazer de ouvir música, da imaginação, memória, concentração, atenção, autodisciplina, respeito ao próximo, da socialização e afetividade”.

## O PROCESSO DA LUDICIDADE COMO INSTRUMENTO EDUCACIONAL

O brincar é um comportamento que percorre séculos e independente da cultura ou classe social, faz parte da vida do ser humano onde todos consequentemente se divertem, aprendem, socializam, comunicam, trocam experiências, desafiam uns aos outros e se interagem. Dessa forma, Brito (2003) defende a ideia de que fazendo música à criança também pensa sobre música e sobre suas vivências sociais, integrando de forma lúdica em conhecimentos já adquiridos na construção da musicalidade, refletindo também valores constituintes da cultura humana.

O brincar desempenha um papel extremamente importante na constituição do pensamento infantil. À vista disso, é por meio dele que se inicia uma relação cognitiva do indivíduo com o mundo de eventos, símbolos e pessoas que o rodeia. A partir da brincadeira, a criança reproduz o discurso externo, o internaliza, interpreta e constrói seu próprio pensamento. Essa acaba sendo a linguagem infantil, à qual Vygotsky (1984) atribui um importante papel para o desenvolvimento cognitivo à medida que sistematiza as experiências e colabora com a organização dos processos em andamento. Por isso deve-se sempre direcionar as brincadeiras para que possa ser um instrumento de ensino e aliado do profissional, pois as mesmas trazem estímulos

prazerosos nas crianças, o brincar é a forma lúdica de se alcançar a educação.

A ludicidade quando trabalhada na metodologia do profissional, quer dizer respeitar o modo como a criança vê o mundo e o lugar que ela ocupa. Assim sendo, Salomão (2007, p. 44) discorre que: “a ludicidade permite a liberdade emocional necessária para explorar e experimentar, para envolver-se emocionalmente numa criação e para permitir descobrimentos incentivados pela curiosidade”.

Sob o ponto de vista de Vygotsky (1991), as atividades lúdicas são fontes de desenvolvimento proximal, pois a criança quando brinca demonstra e assume um comportamento mais desenvolvido do que aquele que tem na vida real, envolvendo-se por inteiro na brincadeira. Estas oportunizam situações de atuação coletiva, possibilitam imitações de comportamentos mais avançados de outro semelhante, a prática de exercício de funções e papéis para os quais ela ainda não está apta; o conhecimento e o contato com objetos reais e com aqueles criados para atender aos seus desejos de experimentação.

O professor pode desenvolver, por meio da brincadeira, conhecimentos, habilidades e comportamentos que estão latentes ou em estado de formação na criança, as atividades lúdicas vem para auxiliar no processo da educação e por intermédio do brincar, ações que vem para divertir proporcionam descobertas e estímulos nos bebês e crianças, de forma criativa, essas abordagens lúdicas vem para contribuir no desenvolvimento infantil de acordo com o marco do desenvolvimento.

As atividades lúdicas são muito mais que momentos divertidos ou simples passatempos e, sim, momentos de descoberta, construção e compreensão de si; estímulos à autonomia, à criatividade, à expressão pessoal. Dessa forma, possibilitam a aquisição e o desenvolvimento de aspectos importantes para a construção da aprendizagem. Possibilitam, ainda, que educadores e educando se descubram, se integrem e encontrem novas formas de viver a educação (PEREIRA, 2005, p. 20).

A atividades atreladas com a ludicidade, contribuem de forma significante no desenvolvimento infantil de acordo com o marco do desenvolvimento, estágio sensório-motor e pré-operatório, visto que essas atividades são totalmente vinculadas a inteligência, afetividade, aspectos motores da criança e também no social, essas atividades ajudam a criança a conhecer o seu eu e por meio de objetos fazer a identificação dessa temática, nessa perspectiva a utilização da musicalização e ludicidade auxiliam a criança no marco do desenvolvimento em ambiente não-escolares. Segundo Piaget (1999, p. 32) “toda a casualidade, desenvolvida na

primeira infância, participa das mesmas características de: indiferenciação entre o psíquico e o físico e egocentrismo intelectual".

O lúdico também auxilia na imaginação, criando uma visão crítica no ser criança isto é, conforme a criança vai vivênciando experiências envolta da lúdicodezela vai misturando o real com a fantasia de modo que, o seu intelecto passe a operar de forma mais evolutiva, organizando e estruturando pensamentos com maior estabilidade, fatos que a lúdicodezela ajuda na maturação do raciocínio.

A criança terá um conhecimento real, correto e adequado de objetos e situações da realidade externa (esquemas conceituais), e poderá trabalhar com eles de modo lógico. Assim, a tendência lúdica do pensamento, típica da idade anterior, quando o real e o fantástico se misturam nas explicações fornecidas pela criança, será substituída por uma atitude crítica (RAPPAPORT, 1981, p.72).

A música, na vida de uma criança, tem muito mais importância do que apenas um som, esta é totalmente relacionada a ludicidade e no desenvolvimento infantil. Dessa forma, ela ajuda a criança na perspectiva cognitiva. Posto isso, de acordo com Souza (2016, p. 14), considera-se que: "a música é um elo que une e reforça todo o trabalho educativo que se desenvolve com a criança, pois ela desperta a criatividade, a fantasia, a musicalidade, a temporalidade e tem função lúdica".

O brincar está atrelado também como um instrumento educacional, tendo em vista que ele ocasiona uma aprendizagem significativa; por esse motivo, Cordazzo e Vieira (2007, p. 22) declara que: "estimula o desenvolvimento físico, cognitivo, criativo, social e a linguagem da criança".

Além disso, o lúdico vem para ressaltar a liberdade e a criatividade no aprendizado, com ele é permitido a interação de uma forma mais achegada entre as crianças despertando o interesse destas de acordo com seu marco do desenvolvimento. Então, Afonso e Adabe (2013, p. 36-37) afirmam que: "é justamente a capacidade de brincar que permite o questionamento, a desconstrução de sentidos cristalizadas e a invenção de novos sentidos diante da realidade social já simbolizada através das mais diferentes formas".

O ato lúdico é essencial na vida de qualquer ser humano e isso em qualquer idade porém, mas ainda na vida das crianças pois é onde elas expressão suas fantasias em realidade e por meio deste, elas desenvolvem suas habilidades e ampliam seus conhecimentos de mundo, fato vivênciado nas duas fases apresentadas aqui nessa presente monografia assim:

É na atividade de jogo que a criança desenvolve o seu conhecimento do mundo adulto e é também nela que surgem os primeiros sinais de uma capacidade especificamente humana, a capacidade de imaginar (...). Brincando a criança cria situações fictícias, transformando com algumas ações o significado de alguns objetos (VYGOTSKY, 1991, p. 122).

Diante do exposto, instituições de educação infantil precisam ser denominados lúdicos para que a criança possa exercer seu direito de brincar no espaço escolar, assim, ambientes não-escolares mas que também tratam com a educação infantil, na maior parte das vezes agregam o mesmo significado e regra para o espaço trabalhado com as crianças, sobre o brincar veja o que a BNCC diz:

Brincar cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças, adultos), ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, cognitivas, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais e é nesse ponto que iremos focar (BRASIL, 2017, p. 36).

## METODOLOGIA

Este trabalho irá ser desenvolvido através de uma pesquisa de campo que tem como objetivo conferir hipótese, analisar entrevistas, avaliar um assunto conforme suas principais variáveis, coleta de dados por meio das entrevistas, para se alcançar um conhecimento mais amplo e detalhado acerca do objeto pesquisado (GIL, 2008). Juntamente por uma abordagem qualitativa que segundo Marconi e Lakatos (2010) a abordagem qualitativa se trata de uma pesquisa que tem como premissa, analisar e interpretar aspectos mais profundos, descrevendo a complexidade do comportamento humano e ainda fornecendo análises mais detalhadas sobre as investigações, atitudes e tendências de comportamento. Logo, através de levantamentos bibliográficos, utilizaram-se alguns autores que abordam a temática, como: Piaget, Dalcroze, Rosa Nereide, Vygotsky, Paulo Freire entre outros.

Esta pesquisa tem como importância para as autoras no que tange a importância da música e ludicidade na educação infantil em ambientes não escolares para o desenvolvimento da criança de acordo com o marco de desenvolvimento. Visto isso, para José Filho (2006) o ato de pesquisar traz em si a necessidade do diálogo

com a realidade a qual se pretende investigar e com o diferente, um diálogo dotado de crítica, canalizador de momentos criativos.

A pesquisa foi realizada em 4 fases, sendo elaboradas de forma organizada para o bom funcionamento e levantamento de dados sobre o que será tratado. Tendo como ponto de partida, a revisão bibliográfica na qual a abordagem do tema irá ser delineado e objetivos definidos. Na segunda fase, um estudo foi feito acerca de toda historicidade da pedagogia introduzida ao lúdico, juntamente a musicalização, por intermédio de estudos bibliográficos e documentais.

A Terceira fase, se constituiu pelo conhecimento do espaço (pesquisa de campo), professor, pais e alunos, introduzindo uma conversa que aprofundou o requerimento (termo livre esclarecido), são cinco diferentes tipos de termo. Os três primeiros foram visando a assinatura do professor. Logo, o que foi escrito no primeiro termo é referente a entrevista feita com ele a respeito da pesquisa com 9 perguntas pessoais objetivas e 12 perguntas discursivas direcionadas ao tema.

O segundo termo - também direcionado ao professor - é visando a captura de imagens do seu espaço de ensino com as crianças. Já o terceiro termo foi visando a autoria de imagens com professor para o final da pesquisa; posteriormente, os últimos dois termos, totalizam 5 perguntas discursivas que foram direcionados aos pais.

O quarto está voltado para a entrevista desenvolvida com eles, a respeito do desenvolvimento do seu filho naquele espaço de educação não-escolar. Por fim, o último termo e optativo acontece em envolta de fotos para ilustrar na presente pesquisa quem está sendo entrevistado e sobre qual criança a atividade está acontecendo.

Dessa forma, ressalta-se que todas as entrevistas (fotos da família e do ambiente não-escolar) foram assinadas por pais e professor e datadas. Desse modo, as pesquisas iniciaram-se no dia 14 de janeiro, seguindo todos os sábados até 11 de fevereiro, totalizando um mês e uma semana de pesquisa analogamente a 5 aulas ministradas pelo professor Paulo em seu espaço de educação não-escolar.

As pesquisadoras, assistiram as aulas ministradas pelo professor que se iniciavam as 10h de uma manhã aos sábados e com término as 11h. Sob tal ótica, tirou-se um tempo para entrevistar alguns pais no início antes da aula começar e ao final depois do término da aula, totalizando 7 entrevistas de pais ao final da pesquisa. Já com o professor, a entrevista foi um pouco mais complexa, sendo realizada no decorrer do mês, realizando uma foto final com este e as discentes.

A quarta fase terá ênfase acerca de discussões e resultados para fim da coleta de dados entre as autoras. Com isso, será revisada todas as pesquisas bibliográficas e documentais juntamente as análises das entrevistas dadas pelo corpo de participantes compreendidas até o presente momento.

Portanto, as autoras concluem que esta metodologia vem para afirmar e propor resultados do quanto a música e ludicidade quando usadas como instrumentos pedagógicos, favorecem o ensino aprendizagem de forma concreta e considerável.

## RESULTADOS E DISCUSSÕES

A priori, as 21 perguntas direcionadas ao professor- sendo elas 9 perguntas pessoais objetivas e 12 perguntas discursivas acerca do tema tratado na presente pesquisa foram elaboradas com o intuito de acarretar esses resultados e discussões, em seguida, 12 perguntas discursivas direcionadas para discussão da presente pesquisa ainda com o professor Paulo André.

Nesse sentido, observou-se que o intuito do professor ao começar este projeto foi estimular musicalmente e ludicamente no desenvolvimento pessoal do bebê e da criança, gerando habilidades psíquicas, motoras, sociais e de linguagens em um espaço não escolar - juntamente com seus pais, assim criando memórias afetivas que também auxiliam no desenvolvimento. Logo, de acordo com Vygotsky (1991), as atividades lúdicas promovem o desenvolvimento proximal, pois a criança, quando brinca, demonstra e assume um comportamento mais desenvolvido, assim, o professor pode desenvolver, por meio da brincadeira, conhecimentos, habilidades e comportamentos que estão latentes ou em estado de formação na criança.

Além disso, o motivo de criação do projeto não escolar chamado “Irmãos Nobre” por parte do professor Paulo André, acontece pela precariedade de espaços com propostas voltadas para a área musical e lúdica no que tange à educação em Belém do Pará. Nessa perspectiva, o professor também friza sobre como o lúdico, juntamente com a musicalização, vem para auxiliar no seu trabalho. Logo, a partir da ludicidade a aula tende a ficar mais leve, mais flexível, mais dinâmica e didática, com um teor divertido e enfatizando que não é somente uma brincadeira, e sim um instrumento que auxilia no desenvolvimento infantil, buscando compreender o ser “eu” da criança. Portanto, para Piaget (1932/1994, p. 81), “o egocentrismo infantil é então, em sua essência, uma indiferenciação entre o eu e o meio social”.

Assim, continua-se a analise e discussão com o professor Paulo André, este dirige-se a música como instrumento norteador de forte aliado para o desenvolvimento, promovendo também a concentração, a memorização e a diversão dos bebês e crianças. Desse modo, a princípio, ele faz a ultilização de diversos recursos pedagógicos em sua aula, sendo eles brinquedos e instrumentos musicais, com a finalidade de despertar ainda mais o interesse dos bebês e das crianças. Então, conforme Freire (1992), a música na sociedade e no contexto escolar pode ser transformadora, assumindo um papel mais definido no ensino educacional.

Outrossim, este projeto do professor Paulo André auxilia no marco do desenvolvimento infantil, porque com as aulas no ambiente não escolar os bebês e as crianças conseguem alcançar os marcos de desenvolvimento, e aquele que a mãe\pai percebem que tem uma dificuldade maior, ou que está atrasado no marco de desenvolvimento infantil, conseguem leva-los para um profissonal qualificado para obter respostas mais concretas, logo, enfatizou-se que as aulas ministradas auxiliam na desenvoltura da linguagem, motricidade, criatividade e ritimica segundo o marco do desenvolvimento, portanto:

O sistema de Educação musical a que Dalcroze chamou de Ritmica relaciona-se diretamente à educação geral e fornece instrumentos para o desenvolvimento integral da pessoa, por meio da música e do movimento. Além desse propósito mais amplo, atua como atividade educativa, desenvolvendo a escuta ativa, a voz cantada, o movimento corporal e o uso do espaço. Dalcroze enfatiza o fato de o corpo e a voz serem os primeiros instrumentos musicais do bebê, daí a necessidade de estímulo às ações das crianças desde tenra idade, e de maneira mais eficiente possível (FONTERRADA 2008, p. 131).

O professor Paulo André explicou sobre seu maior desafio durante esses 15 anos de projeto, afirmando que o profissional precisa ter flexibilidade com o plano de aula em ambientes não escolares, pois nem sempre o que é planejado irá ser 100% aplicado, ainda mais durante as oficinas ministradas por ele, pois, tem um alto índice de rotatividade de bebês e crianças. Ou seja, há a possibilidade de comparecer crianças típicas e atípicas; logo, ele, enquanto como profissional da área, sabe flexibilizar seu plano de aula e assim montar uma aula que inclua a todos.

O mesmo explica que durante sua vivência no projeto lhe ocorreu uma aula com uma grande quantidade de crianças atípicas, por esse motivo precisou ser flexível para adaptar seu plano de aula e incluir a todos da melhor forma. Ademais, ele também explica que os resultados superaram o esperado de quando iniciou o projeto, pois com

o passar do tempo ele percebeu que os pais voltavam ao seu espaço com um *feedback* positivo acerca das aulas de musicalização, relatando a melhora no desenvolvimento dos seus filhos, tanto no fato motor, social, emocional e de linguagem. Assim, Piaget (1973) dispõe que as crianças adquirem conhecimento por meios de ações sobre os objetos e de experiências cognitivas concretas, elas constroem o seu conhecimento durante as interações com os outros e com o mundo.

A posteriori, as 6 perguntas direcionadas aos 7 pais acerca do tema tratado na presente pesquisa foram elaboradas com o intuito também de acarretar esses resultados e discussões.

Nesse sentido, observou-se que os sete pais enfatizam que desejam usufruir de um momento de afeto com seu filho, também para ajudar no desenvolvimento das crianças, além de valorizar a cultura local. É acrescentado que os filhos vieram de uma pandemia e não tiveram contato com outras pessoas além do ciclo familiar, prejudicando assim a socialização, e o espaço oferta outras crianças de mesma faixa etária para um trabalho grupal.

Em segunda análise, os pais relatam que o resultado está sendo bem mais que o esperado, haja vista que conseguem observar o desenvolvimento cognitivo da criança não somente na aula mas em casa também. Assim, as aulas proporcionam na criança a criatividade e os pais relatam que seus filhos misturam o mundo da fantasia com a realidade usando objetos reais para criar instrumentos musicais, fato este que é dito na presente pesquisa. Os pais também acrescentam que tem fortalecido bastante o vínculo familiar e a independencia da criança, além de aguçar o sensório motor da mesma.

Em terceira análise, os pais acreditam e visualizam que auxilia em todos os aspectos, porém a socialização é um dos aspectos mais latentes. Dessa forma, eles relatam, também, a memorização por conta do aprendizado das músicas, acrescentam que seus filhos se espelham no professor e tentam ensinar para outras crianças do seu convívio que não participam do projeto. Além disso, ressaltam a ajuda no aspecto físico, pois, condiciona aos filhos que tenham uma fuga das telas eletrônicas.

Em quarta análise, muitos pais frequentam o espaço há bastante tempo, apesar de ser um ambiente não escolar rotativo, alguns vêm de outras cidades, até mesmo de outro país. Dessa maneira, percebe-se o quanto é frizado a importância da música e ludicidade na educação infantil em ambientes não escolares para o desenvolvimento

da criança de acordo com o Marco de desenvolvimento, visto que eles procuram o espaço justamente por conta da temática apresentada e passam a frequentar até mesmo por anos.

Em quinta análise, os pais explicam que seus filhos demonstram muito interesse pelas aulas, apresentando a noção dos dias da semana, isto é interessante pois desperta o lado psíquico da criança, sendo um estudo exposto na pesquisa. Posto isso, crianças já adquiriram o senso de rotina. Assim, os pais continuam o relato de que seus filhos espelham-se no professor e, em casa, começam a imitar as aulas no seu mundo de fantasias, o qual é atrelado à realidade. Outrossim, um dos pais também explica que seu filho já tem uma preferência pela musicalidade e as aulas somente ajudaram ainda mais nas estimulações.

Em última análise, todos os pais afirmam que seus filhos interagem mais agora do que antes, haja vista que da primeira vez estranhavam o ambiente e, hoje em dia, socializam muito mais. A frequência de aulas acarretou na adaptação das crianças ao ambiente não escolar. À vista disso, no que tange à mãe que veio de outro país, relata que, na Alemanha, eles não tinham contato social por conta do *lockdown* que era severo, então chegaram ao Brasil sem entender muito bem o que acontecia naquele espaço, mas hoje em dia já estão bem adaptados.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Portanto, conclui-se que a presente pesquisa resolve a problemática mencionada no texto, qual a importância da música e ludicidade na educação infantil em ambientes não escolares para o desenvolvimento da criança de acordo com o Marco de desenvolvimento, com as respostas do professor e dos pais foi possível fazer uma análise rica de conhecimentos. A música e ludicidade quando trabalhada juntas proporcionam um desenvolvimento notório na criança, é relatado várias vezes na presente pesquisa o quanto as aulas do professor Paulo André estimulam os bebês e crianças na sua fase e idade vivida, seja em aspectos físico, motor, social, emocional ou psíquico.

Compreendemos que cabe ao professor dominar os métodos e instrumentos de conhecimento do seu trabalho, é importante que ele tenha consciência que em um trabalho no ambiente não escolar a rotina nunca será a mesma, e por isso é necessário um plano de aula mais específico para a socialização e inclusão de todos.

A partir da pesquisa, também podemos perceber que não apenas o método tradicional ensina e desenvolve a criança, mas que o não tradicional é um grande aliado quando usado da maneira correta. Além disso, percebemos que através dessa prática pedagógica se possibilitou uma maior convivência afetiva com os pais.

Também, os instrumentos musicais do espaço estão atrelados a ludicidade, visto que muitos deles são brinquedos, eles quando trabalhados nas aulas ajudam na motricidade da criança, fazendo-se valer do marco de desenvolvimento de crianças de 1 a 3 anos como exposto na pesquisa.

Finalizando, que o trabalho foi de grande aproveitamento para nossa formação como profissionais da educação, nos servindo de um estudo mais aprofundado acerca do assunto, conseguimos entender a importância da música e ludicidade na educação infantil em ambientes não escolares para o desenvolvimento da criança de acordo com o Marco de desenvolvimento por meio das observações feita pelas pesquisadoras.

## REFERÊNCIAS

- AFONSO, Maria Lúcia M.; ABADE, Flávia Lemos. **Jogos para pensar: Educação em Direitos Humanos e formação para a cidadania**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.
- ALENCAR, Sylvia. **A música na Educação Infantil**. ed. 4.. São Paulo: Editora Paternoni, 2010.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC**. Versão Final. Brasília, DF, 2017.
- BRÉSCIA, Vera Pessagno. **Educação Musical: Bases Psicológicas e Ação Preventiva**. São Paulo. Átomo, 2003.
- BRITO, Teca Alencar de. **Música na Educação Infantil**: propostas para a formação integral da criança. São Paulo: Peirópolis, 2003.
- CORDAZZO, S. T. D. VIEIRA, M. L. **A Brincadeira e suas Implicações nos Processos de Aprendizagem e de Desenvolvimento**. Estudos e Pesquisas em Psicologia, Rio de Janeiro, v. 7, n. 1, p. 92-104, abr. 2007.
- CORDAZZO, S. T. D. **Caracterização das brincadeiras de crianças em idade escolar**. 2003. Dissertação de Mestrado em Psicologia, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis.
- FONTERRADA, Marisa Trech de Oliveira. **De tramas e fios, Um ensaio sobre música e educação**. 2ª edição, São Paulo:Editora UNESP; Rio de Janeiro: Funarte,

2008.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: Saberes necessários a prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREUD, Sigmund. **Artigos sobre Metapsicologia** [1914 – 1916]; Volume XIV. Edição Standard Brasileira Das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud. Imago Editora, Rio De Janeiro.

GIL, antonio carlos. **como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. são paulo: atlas, 2008.

GODOI, Luiz Rodrigo. **A importância da música na educação infantil**. Londrina - PR

HUMMES, Julia Maria. **Por que é importante o ensino de música?**: considerações sobre as funções da música na sociedade ce na escola. Revista da Abem, n. 11, p. 17-25, set. 2010.

JOSÉ FILHO, Mário; DALBÉRIO, Osvaldo. (Org.). **Desafios da pesquisa**. Franca: Ed.

LOUREIRO, Alicia Maria Almeida. **O ensino da música na escola fundamental: : um estudo exploratório**. Belo Horizonte: 2001.

MARIANI, Silvana. Émile Jaques-Dalcroze: **a música e o movimento**. In: MATEIRO, Teresa; ILARI, Beatriz (org.). Pedagogias em educação musical. Curitiba: Intersaberes, 2012. p. 25-54.

MA, Marconi; Lakatos, EM. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Atlas, 2010.

PEREIRA, Lucia Helena Pena. **Bioexpressão**: a caminho de uma educação lúdica para a formação de educadores. Rio de Janeiro: Mauad X: Bapera, 2005.um estudo

PAPALIA, Diane E.; OLDS, Sally Wendkos; FELDMAN, Ruth Duskin. **Desenvolvimento Humano**. 8ºed. Porto Alegre: ARTMED, 2006.

PIAGETJ,. Para onde vai a educação? Rio de Janeiro: Livraria Olympo Editora/Unesco,1973.

\_\_\_\_\_. **O nascimento da inteligência na criança**. 4ª ed. Rio de janeiro: Zahar, 1973.

\_\_\_\_\_. **O nascimento da inteligência na criança**. 4ª ed. Rio de janeiro: Zahar, 1973.

\_\_\_\_\_. **O juízo moral na criança**. 4. ed. São Paulo: Summus, 1994. (Original publicado em 1932).

\_\_\_\_\_. **Seis estudos de psicologia.** Tradução: Maria Alice Magalhães D'Amorim e Paulo Sergio Lima Silva - 24º Ed. Rio de Janeiro: FORENSE UNIVERSITARIA, 1999.

\_\_\_\_\_.; INHLEDER, B. **A psicologia da criança.** 5. ed. São Paulo; Rio de Janeiro: Difel

\_\_\_\_\_. **A formação do símbolo na criança:** Imitação, jogo e sonho imagem e representação. 3º ed. Rio de Janeiro: LTC, 1964.

ROSA, Nereide Schilaro Santa. **Educação musical para a pré-escola.** São Paulo: Ática, 1990. UNESP FHDSS, 2006.

RAPPAPORT, Clara Regina; FIORI, Wagner da Rocha; DAVIS, Cláudia. **Psicologia do Desenvolvimento.** São Paulo: EPU, 1981.

Salomão, H.; Martini, M & Jordão, A. (2007). **A importância do lúdico na educação infantil: enfocando a brincadeira e as situações de ensino não direcionado..** Disponível em: <http://www.psicologia.pt/artigos/textos/A0358.pdf> Acesso em 02/12/2022

SOUZA, Marcos Leonardo de. **Princípios Pedagógicos da Musicalização Infantil.** Goiânia: Editora Kelps, 2016.

\_\_\_\_\_. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1984  
SALOMÃO, Hérica Aparecida Souza; MARTINI, Marilaine. **A importância do lúdico na educação infantil:** enfocando a brincadeira e as situações de ensino não direcionado.

\_\_\_\_\_. **A formação social da mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

\_\_\_\_\_. **A formação social da mente.** 4ª ed. São Paulo, Martins Fontes, 1991.

VYGOTSKY, L. S. **A formação Social da Mente.** Rio de Janeiro. Martins Fontes, 1991.



**Capítulo 3**  
***BRINCADEIRA E LINGUAGEM ESCRITA:  
COMO SE ARTICULAM NA EDUCAÇÃO  
INFANTIL?***  
***Jaíne Lorivânia Neckel da Silva  
Maiara Vieira da Silva  
Marineiva Moro Campos de Oliveira***

## **BRINCADEIRA E LINGUAGEM ESCRITA: COMO SE ARTICULAM NA EDUCAÇÃO INFANTIL?**

***Jaíne Lorivânia Neckel da Silva***

*Mestranda em Educação pela Universidade do Oeste de Santa Catarina. Contato:*

*jaine.neckel@unoesc.edu.br*

***Maiara Vieira da Silva***

*Mestranda em Educação pela Universidade do Oeste de Santa Catarina. Contato:*

*maiara.vieira@unoesc.edu.br*

***Marineiva Moro Campos de Oliveira***

*Doutora em Educação. Professora no Programa de Pós-graduação Mestrado em*

*Educação da Universidade do Oeste de Santa Catarina. Contato:*

*marineiva.oliveira@unoesc.edu.br*

### **RESUMO**

O trabalho em tela é fruto de uma dissertação em andamento que dialoga acerca do brincar, da infância e dos processos de aprendizagem escolar. Ao falarmos de infância e de criança precisamos falar de brincadeiras e do ato de brincar, por isso, dialogar acerca do ato de brincar a partir da organização escolar nos conduz a compreender como esta organização (im)possibilita à aquisição da linguagem e o desenvolvimento humano infantil. Dessa forma, com o **objetivo de analisar como o brincar é organizado nas práticas de ensino com crianças de 4 e 5 anos para potencializar o desenvolvimento da linguagem**, definimos como movimento metodológico leituras de produções fundamentadas na perspectiva histórico-cultural do repositório da Capes a partir de 2014. O recorte temporal se justifica por ser o ano em que inicia as ações de materialização do Plano Nacional de Educação (PNE). Para a busca utilizamos os descritores: o brincar e a aprendizagem da linguagem infantil e a intencionalidade do brincar em práticas de linguagem. Foram encontradas 10 pesquisas, as quais foram analisadas sob a lente epistemológica da teoria histórico-cultural. Os resultados apontam que as organizações pedagógicas com o brincar, devem ser intencionais onde possibilitam a aquisição da linguagem e como consequência o desenvolvimento infantil, pois os processos de

simbolização e de representação viabilizam que a criança eleve o pensamento elementar ao pensamento abstrato.

**Palavras-chaves:** Práticas de linguagem na educação infantil; brincar na educação infantil; desenvolvimento humano infantil.

## Introdução

O ato de brincar é um dos principais instrumentos de aprendizagem na primeira infância, pois contribui com o desenvolvimento da linguagem das crianças. Além disso, é um ato mediador entre o sujeito e a sua realidade, logo é possível compreender a sua imprescindível presença no desenvolvimento humano.

Neste sentido, ao tratarmos do ato de brincar como parte fundamental no processo de desenvolvimento da linguagem, é necessário pensar nas experiências do brincar proporcionadas nos primeiros anos de escolarização, ou seja, na Educação Infantil com crianças de 4 a 5 anos.

A partir das buscas por produções acerca do objeto de pesquisa, o brincar no desenvolvimento da linguagem infantil, tecemos nossos argumentos com base na perspectiva Histórico-Cultural que evidencia a organização pedagógica e intencional do brincar como potencializadores do desenvolvimento da linguagem. Destacamos que as produções selecionadas além de serem produzidas no recorte temporal estabelecido para esta pesquisa, possuem fundamentos na perspectiva histórico-cultural de desenvolvimento humano.

Contudo, destacamos que a lacuna encontrada é um limitado número de produções acerca do brincar em práticas pedagógicas como elemento potencializador da aquisição da linguagem e desenvolvimento humano, o que observamos é o desconhecimento da objetividade do ensino da linguagem por meio da brincadeira.

Para o desdobramento da pesquisa, organizamos as reflexões aqui materializadas em duas seções, na primeira, contextualizamos como o brincar é conceituado no Educação Infantil a partir da perspectiva histórico-cultural; na segunda, estabelecemos reflexões históricas e culturais acerca das contribuições do brincar para o desenvolvimento da linguagem na Educação Infantil com crianças de 4 a 5 anos.

## 1 Fundamentação Teórica

No decorrer da história a criança e as infâncias foram ganhando espaços e superando o papel social de serem adultos em miniatura, pois, nessa época da história da criança, os seus movimentos livres e as suas brincadeiras, significavam ações desnecessárias e sem uma utilidade para a sociedade. O brincar, principalmente, não passava apenas de uma perda de tempo, uma ação impulsiva ou para manter apenas as crianças ocupadas por alguns momentos do cotidiano (ARIÉS, 1973).

Porém, como decorrer da história e com o avanço de pesquisas na área das infâncias foi possível evidenciar as pluralidades de seus saberes e as diferentes formas de aprendizagem das crianças. Além disso, as pesquisas contribuíram para a elaboração de leis que asseguraram à criança o direito de ser criança e viver a infância.

É a partir das manifestações científicas que o brincar foi posto como condição necessária de desenvolvimento humano infantil. Assim como, as interações com seus pares e o meio que estão inseridos, pois, é por meio do brincar que as crianças conseguem estabelecer comunicações com o mundo, é o espaço que ela restabelece seu controle interior, sua autoestima e desenvolve relações de confiança consigo mesma e com os outros (GARBARINO; COLAB, 1992).

O ato de brincar é parte fundamental para o desenvolvimento integral da criança e tem como papel primordial nos processos de ensino e aprendizagem. O brincar é ferramenta importante de desenvolvimento da linguagem e do imaginário da criança, elementos essenciais para sua aprendizagem.

Quando a criança brinca, ela descobre o mundo, comprehende os elementos que o cercam, cria novas possibilidades, reconstrói estratégias, realiza conexões entre as suas vivências e se torna parte ativa do seu processo de desenvolvimento. Por meio das experiências do brincar é possível observar a constituição de uma base sólida e de enriquecimento de pré-requisitos, para que as próximas etapas do processo de ensino e aprendizagem ocorram. Assim, Vigotski (1991) afirma que o brincar relaciona-se com a aprendizagem, pois na brincadeira reside a base daquilo que, mais tarde, permitirá à criança aprendizagens mais elaboradas.

O brincar proporciona momentos de experiências além da realidade da criança, pois, como parte da constituição como sujeito, as brincadeiras permitem que se sintam seguras, encorajadas, ouvidas e principalmente que as suas pluralidades culturais sejam respeitadas, possibilitando, assim, que o processo de ensino e aprendizagem,

se constitua de maneira integral e saudável, garantindo o desenvolvimento humano infantil.

A utilização do ato de brincar como ferramenta mediadora da aprendizagem precisa se materializar nas práticas de ensino do professor de Educação Infantil de forma objetivada a desenvolver nas crianças as suas máximas capacidades de linguagem que potencializará o seu desenvolvimento integral.

## 2 Metodologia

No estudo em tela, foi realizado um movimento metodológico de buscas por pesquisas correlatas com os descritores: o brincar e a aprendizagem da linguagem infantil e, a intencionalidade do brincar em práticas de linguagem. As produções do tipo artigos foram selecionadas no portal de periódicos da plataforma CAPES. Realizamos um recorte temporal de pesquisas a partir de 2014 até 2023, com a justificativa de constituir a base desta escrita desde o Plano Nacional de Educação (PNE). A pesquisa foi realizada no período entre 10 e 24 de maio de 2023.

O critério utilizado para a seleção das produções foram as pesquisas realizadas no contexto de ensino escolar infantil. Os resultados obtidos em relação ao tema de pesquisa foram de 5 artigos destacados no quadro 1.

**Quadro 1 –** Pesquisas correlatas ao objeto de investigação selecionadas no portal de periódicos da Capes em maio de 2023

Título	Ano	Autor	Objetivo geral
Brincar: reflexão a partir da neurociência para a consolidação da prática lúdica na Educação Infantil	2015	Arnaldo Nogaro Alessandra Tiburski Fink Marta Regina Guerra Piton	Aprofundar os conhecimentos em torno do brincar e suas contribuições para o desenvolvimento da criança, bem como investigar se os estudos da neurociência auxiliam na compreensão do brincar na educação infantil.
O letramento e o brincar em processo de socialização na Educação Infantil: diferentes brincadeiras	2015	Vanessa Ferraz Almeida Neves Maria Lúcia Castanheira Maria Cristina Soares Gouvêa	Conhecer como se dão os processos de socialização e aprendizagem das crianças nas salas de aula desses dois segmentos de ensino.
Brincar com a linguagem: Educação Infantil	2016	Liane Castro de Araújo	Contribuir com a discussão sobre o papel desse segmento no processo específico de alfabetização, a partir de situações significativas de

“rima” com alfabetização?			reflexão sobre a língua, especialmente sobre sua dimensão sonora, em contextos lúdicos e/ou letrados, envolvendo brincadeiras com a linguagem.
Reflexão em torno do brincar em contextos de educação de infância	2017	Ana Sarmento Coelho Vera Maria do Vale	Refletir acerca do brincar em contextos de educação de infância, revisitando algumas linhas de pesquisa que têm sido desenvolvidas por diversos autores, colocando em contraponto os discursos vigentes e o seu compromisso nas práticas, pelos educadores de infância.
O processo civilizatório pela infância e o direito de brincar na Educação Infantil: algumas reflexões	2017	Nair Correia Salgado de Azevedo José Milton de Lima	Promover uma discussão e reflexão sobre a disciplinarização da infância por meio do controle das crianças, seja pela distribuição espacial, pela conduta dos professores ou, ainda, pela persistência de paradigmas históricos que insistem em afirmar que a presença do lúdico trabalha na contramão da aprendizagem e do desenvolvimento infantil.

Fonte: Dados do bando da Capes, disponível em:

<http://www-periodicos-capes.gov.br.ez1.periodicos.capes.gov.br/index.php/busca-primo.html>

### 3 Resultados e Discussão

A partir da contextualização teórica, definimos que o brincar no contexto escolar precisa ser objetivado nas práticas de quem ensina. Objetivada à apropriação da linguagem sistematizada pela criança que potencializará o seu desenvolvimento. Contudo, ao tratarmos de aquisição da linguagem sistematizada não nos referimos ao ato de ensinar a ler e escrever tecnicamente seguindo as regras da alfabetização, mas de pôr em movimento o brincar como via de apropriação dessa linguagem.

Por isso, é importante que os professores da Educação Infantil compreendam que ensinar a técnica da linguagem escrita é um ato mecanicista que limita o desenvolvimento da criança, nas palavras de Vigotski (1991, p. 119), ao ensinar na Educação Infantil a técnica da linguagem escrita é o mesmo de ensinar “as crianças a desenhar letras e construir palavras com elas, mas não se ensina a linguagem escrita. Enfatiza-se de tal forma a mecânica de ler o que está escrito que acaba se obscurecendo a linguagem escrita como tal”.

Muitas ações pedagógicas rejeitam o conhecimento sobre a linguagem e escrita que a criança já possui ao ser inserida no espaço escolar, desconhecendo as

concepções e especificidades da Educação Infantil. É possível ainda perceber que há uma dicotomia entre os discursos e práticas utilizadas nesse processo, onde de um lado, afirma-se que a aprendizagem escolar deve ser parte apenas do Ensino Fundamental e de outro, que a Educação Infantil deve ser reservada aos cuidados assistencialistas e brincadeiras.

Na Educação Infantil, por meio do brincar de conhecer as letras, a criança desperta a curiosidade, e apropria-se de novos conceitos em relação à linguagem escrita e sua proximidade com o letramento iniciando a compreensão da cultura em que estão inseridas. Conforme Baptista 2010:

[...] a brincadeira, forma privilegiada de a criança se manifestar e produzir cultura, é o elemento central para a constituição da ação educacional e deve ser entendida como fonte de conhecimento sobre a criança e sobre seu processo de apropriação e de produção de cultura (BAPTISTA, 2010 p. 2).

Dessa forma, as práticas para a inserção do mundo letrado objetivam ampliar experiências que proporcionem bases sólidas para que o processo de linguagem ocorra de maneira contínua considerando todos os conhecimentos que as crianças trazem de suas vivências com as palavras. Como afirma Luria (1988, p.143), “[...] a história da escrita na criança começa muito antes da primeira vez em que o professor coloca um lápis na sua mão e lhe mostra como formar as letras”.

Ao apresentar a leitura e escrita neste segmento de educação, não significa que as crianças terão que dominar técnicas, nem tampouco realizar exercícios preparatórios. Mas sim, proporcionar contato com livros, brincadeiras de faz de conta de ler e escrever, conviver com diversos materiais e instrumentos que instiguem o interesse desses alunos. Por exemplo, quando o professor conta uma história às crianças, está proporcionando contato com as palavras, com o livro e consequentemente criando atitudes que mais tarde farão parte do processo de leitura e escrita.

Como afirma Vigotski (2001, p. 23), “quanto mais a criança viu, ouviu e vivenciou, mais ela sabe e assimilou; maior é a quantidade de elementos da realidade de que ela dispõe em sua experiência; sendo as demais circunstâncias as mesmas, mais significativa e produtiva será a atividade de sua imaginação”. As crianças, vão, por meio das ações de faz de conta, reproduzindo ações dos adultos e de seus pares,

sejam elas na escrita, leitura e formas de manusear livros, pois, são estas experiências com o brincar, que se tornam fortes condutores do letramento.

Segundo Sarmento (2002, p. 15):

“As crianças, nas suas interações com os seus pares e com os adultos, estabelecem processos comunicativos configuradores dos seus mundos de vida. A análise das gramáticas das culturas da infância permite-nos interpretar o jogo simbólico como um processo ativo de interpretação, compreensão e intervenção na realidade social”. (SARMENTO, 2002, p. 15)

Nesta perspectiva, compreendemos e ressaltamos que o ato de brincar deve ser a principal ferramenta de inserção do mundo letrado no último ano da Educação Infantil, pois, ao entender que o brincar coloca em movimento a cultura da criança é possível repensar as práticas de ensino na Educação Infantil e como sinaliza a pesquisa de Nogaro, Fink e Piton (2015) é necessário um movimento de aprofundar os conhecimentos em torno do brincar e suas contribuições para o desenvolvimento da criança, bem como investigar se os estudos da neurociência auxiliam na compreensão do brincar na educação infantil.

Ainda, as pesquisas de Neves, Castanheira e Gouvêa (2016) destacam que antes de aprofundar os conhecimentos, precisamos conhecer como se dão os processos de socialização e aprendizagem das crianças nas salas de aula desses dois segmentos de ensino. Na mesma direção, a pesquisa de Araújo (2016) apresenta uma discussão sobre o papel desse segmento no processo específico de alfabetização, a partir de situações significativas de reflexão sobre a língua, especialmente sobre sua dimensão sonora, em contextos lúdicos e/ou letrados, envolvendo brincadeiras com a linguagem.

Coelho e Vale (2017), nos chamam a atenção para que além de conhecer e aprofundar os conhecimentos sobre a linguagem na Educação Infantil, precisamos refletir acerca do brincar em contextos de educação de infância, revisitando algumas linhas de pesquisa que têm sido desenvolvidas por diversos autores, colocando em contraponto os discursos vigentes e o seu compromisso nas práticas, pelos educadores de infância.

Nesse contexto, contribuem a pesquisa de Azevedo e Lima (2017) quando destacam que para organizar práticas de ensino acerca da linguagem no desenvolvimento infantil é promover uma discussão e reflexão sobre a disciplinarização da infância por meio do controle das crianças, seja pela distribuição

espacial, pela conduta dos professores ou, ainda, pela persistência de paradigmas históricos que insistem em afirmar que a presença do lúdico trabalha na contramão da aprendizagem e do desenvolvimento infantil.

Por fim, essas pesquisas trazem contribuições que nos possibilitam refletir sobre nosso objeto de investigação, as práticas de linguagem escrita no contexto da Educação Infantil e nos possibilitam compreender que a linguagem é um fator determinante para o desenvolvimento humano.

#### **4 Considerações Finais**

Com a conclusão da pesquisa, foi possível perceber que por meio da brincadeira e do ato de brincar, a criança pode explorar o mundo da linguagem escrita de forma contínua a partir de suas experiências. Quando o ato de brincar é levado à sala de aula como instrumento pedagógico, pode fazer do aprendizado, um momento de construção de ideias e de conceitos além de estreitar os laços entre seus pares.

É possível afirmar que o brincar possibilita à criança o poder de tomar decisões, de conhecer-se, de repetir ações prazerosas, de partilhar significados e de desenvolver o pensamento abstrato. Fazendo com que a criança se comunique e se expresse por meio de suas múltiplas linguagens, além de apreender o sentido da linguagem escrita. Contudo, destacamos que é necessário aprofundar o estudo com a objetividade de evidenciar a organização de práticas de ensino da linguagem escrita na Educação Infantil.

#### **Referências**

- ARAUJO, Liane Castro. Brincar com a linguagem: educação infantil “rima” com alfabetização?. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 11, n. 4, p. 2325-2343, 2016.
- ARIÉS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2º ed., Rio de Janeiro: Guanabara: 1973.
- AZEVEDO, Nair Correia Salgado; LIMA, José Milton. O processo civilizatório pela infância e o direito de brincar na educação infantil: algumas reflexões. **Zero-a-Seis**, v. 19, n. 36, p. 428-444, 2017.
- BAPTISTA, M. C. **A linguagem escrita e o direito à educação na primeira infância**. In: SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO E MOVIMENTO, 1., 2010, Belo Horizonte.

COELHO, Ana Sarmento; DO VALE, Vera Maria. Reflexões em torno do brincar em contextos de educação de infância. **Revista Observatório**, v. 3, n. 6, p. 316-337, 2017.

GARBARINO, J.; DUBROW, N; KOSTELNY, K; PARDO, C. **Children in Danger**. California – USA, Jossey – Bass Inc. Publishers, 1992.

LURIA, A. R. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 4. ed. São Paulo: Ícone/EDUSP, 1988. p. 143-189.

NEVES, Vanessa Ferraz Almeida; GOUVÊA, Maria Cristina Soares de CASTANHEIRA, Maria Lúcia. **A passagem da Educação Infantil para o Ensino Fundamental: tensões contemporâneas**. Scielo, São Paulo, v.37, n 1, p.121-140, jan. 2016.

NOGARO, Arnaldo; FINK, Alessandra Tiburski; PITON, Marta Regina Guerra. Brincar: reflexões a partir da neurociência para a consolidação da prática lúdica na educação infantil. **Revista HISTEDBR On-Line**, v. 15, n. 66, p. 278-294, 2015.

SARMENTO, Manuel Jacinto et al. As culturas da infância nas encruzilhadas da 2<sup>a</sup> modernidade. **Crianças e miúdos: perspectivas sócio-pedagógicas da infância e educação**. Porto: Asa, p. 9-34, 2004.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.



**Capítulo 4**  
**A IMPORTÂNCIA DA IMPLEMENTAÇÃO DAS**  
**ATIVIDADES DE EXPERIMENTAÇÃO POR**  
**INVESTIGAÇÃO NA EDUCAÇÃO BÁSICA NO**  
**ÂMBITO DO ENSINO DE CIÊNCIAS**  
**Gessica Macêdo da Silva**  
**Géssica Maria Amarante Conceição**

# A IMPORTÂNCIA DA IMPLEMENTAÇÃO DAS ATIVIDADES DE EXPERIMENTAÇÃO POR INVESTIGAÇÃO NA EDUCAÇÃO BÁSICA NO ÂMBITO DO ENSINO DE CIÊNCIAS

**Gessica Macêdo da Silva<sup>1</sup>**

*Professora da Educação Básica, Secretaria Municipal de Educação-Elesbão Veloso-Piauí, licenciada em Química.*

**Géssica Maria Amarante Conceição<sup>2</sup>**

*Professora da Educação Básica, Secretaria Municipal de Educação de Cícero Dantas-Bahia, licenciada em Pedagogia.*

## **RESUMO**

A inserção das atividades experimentais nas aulas de ciências se fundamenta como uma possibilidade de ensino que precisa ser entendida desde a formação inicial, dando continuidade na formação continuada de professores como uma proposta que seja pensada para a construção e/ou elaboração de uma aula experimental, a fim de fazer com que o estudante possa questionar, formular e reformular seus conhecimentos tornando-os sujeitos ativos na construção do seu processo de ensino e aprendizagem. Este trabalho teve como objetivo compreender a importância do papel da experimentação no ensino de ciências em favor do clareamento da água por meio do uso do cereus jamacaru. Para realização da pesquisa, foi utilizado como instrumento, um experimento que buscasse entender como ocorre o processo de clareamento de água barrenta fazendo uso do mandacaru, um recurso nativo do Brasil e que se adapta às condições climáticas do semiárido. Mediante a realização do experimento foi perceptível que o cereus jamacaru apresenta características que ajudam na obtenção do clareamento da água, tornando-a apta para o consumo de atividades diárias. Sendo que, esse experimento foi realizado em uma turma de 5º ano do ensino fundamental, de uma escola da rede pública na cidade de Cícero Dantas - BA e teve como propósito permitir que os alunos refletissem estratégias de como poderiam reutilizar uma água imprópria para consumo.

**Palavras-chave:** Ciências, Ensino investigativo, Experimento.

---

<sup>1</sup> Mestra em Ensino de Ciências e Matemática pela Universidade Federal de Sergipe (UFS), email: gessycamacedo1@gmail.com

<sup>2</sup> Mestranda em Ensino de Ciências e Matemática pela Universidade Federal de Sergipe (UFS), email: gessica.mamarante@gmail.com

## ABSTRACT

The inclusion of experimental activities in science classes is based on a teaching possibility that needs to be understood from initial training, continuing the ongoing training of teachers as a proposal that is designed for the construction and/or elaboration of a class experimental, in order to enable the student to question, formulate and reformulate their knowledge, making them active subjects in the construction of their teaching and learning process. This work aimed to understand the importance of the role of experimentation in science teaching in favor of water whitening through the use of cereus jamacaru. To carry out the research, an experiment was used as an instrument to understand how the process of clearing muddy water occurs using mandacaru, a resource native to Brazil that adapts to the climatic conditions of the semi-arid region. When carrying out the experiment, it was clear that cereus jamacaru has characteristics that help to clarify the water, making it suitable for consumption in daily activities. This experiment was carried out in a 5th year elementary school class at a public school in the city of Cícero Dantas - BA and its purpose was to allow students to reflect on strategies on how they could reuse water that was unfit for consumption.

**Keywords:** Sciences, Investigative teaching, Experiment.

## INTRODUÇÃO

O ato de investigar no ensino de ciência permite a relação entre o conhecimento prévio e o fazer científico ao mesmo tempo que estreita as relações entre teoria e prática. Contudo, a experimentação no ensino de ciências pode ser entendida como uma atividade que permite a articulação entre práxis. De tal modo, o aprender ciências deve ter sempre uma relação constante com o fazer e o pensar. Pois, o ensino de ciências dentro da perspectiva investigativa exige dos discentes a capacidade de problematizar e desafiá-los para que possam aprender conceitos científicos através do cenário investigativo.

Quando se pensa o ato de investigação por meio da ciência a mesma se torna mais compreensível para os discentes pois a ciência é uma área que permite a interação cotidiana, pois tudo que tocamos e vemos é ciência. podemos pensar isso na realização desse experimento o clareamento da água por meio do Mandacaru como sabemos a água é um recurso natural que permite a vida do nosso planeta e que muitas vezes é usado de maneira inadequada por não termos compreensão de como podemos transformar em um recurso com propriedades mais adequadas, a

exemplo da água com uma coloração mais escurecida, muitas vezes jogamos fora quando poderíamos usá-la para outros fins.

Na disciplina de ciências, as atividades de experimentação carregam consigo a característica de serem motivadoras e muito esperada pelos discentes, logo, desenvolve nos estudantes uma maneira de ver o mundo, partindo de suas hipóteses e conhecimentos prévios (Zômpero; Passos; Carvalho,2012). Sendo assim, as práticas de atividades envolvendo a experimentação é uma possibilidade de ensino que precisa ser entendida desde a formação inicial, podendo ser trabalhada na formação continuada de professores como uma proposta fundamentada na construção e/ou elaboração de uma aula experimental, a fim de fazer com que o discente possa questionar, formular e reformular seus conhecimentos tornando-os sujeitos ativos no seu processo de ensino e aprendizagem.

As atividades de experimentação investigativa (AEI) devem estar presente na vida dos estudantes desde as séries iniciais, com isso eles não desenvolvem uma visão deturpada no aprender ciências e nem em memorizar conteúdo do livro didático. Pois as AEI têm como objetivo promover interações sociais tornando as explicações em sala de aula mais eficientes promovendo a reflexão sobretudo nos discentes acerca do que está sendo observado. Vale ressaltar, que os livros de ciências trazem dois tipos de atividades de experimentação, como podemos ver.

Dessa forma, é importante estabelecer a diferença entre atividades de demonstração e experimentação. Conforme Krasilchik (2004), a de demonstração o professor realiza e os estudantes observam o procedimento realizado por ele, sendo necessário que o docente problematize a situação, e não apenas mostre aos educandos o que vai acontecer. As de experimentação são desenvolvidas pelos discentes, fazendo com os mesmos se utilizem das práticas de investigação. Corroborando com a ideia dos autores (Zompero; Passos; Carvalho,2012) “o professor deve propor um problema aos alunos, um roteiro com objetivos, os procedimentos, anotações dos dados e, por fim, uma conclusão”, de forma a chegar em uma investigação científica.

Para o ensino de ciências por investigação, o tipo de AEI mais adequado para propor aos alunos é de experimentação, pois esse tipo de atividade, vai fazer com que os estudantes formulem hipóteses, argumentem e procurem solução para o problema da prática investigativa proposta.

A elaboração deste estudo se constituiu a partir da necessidade de mostrar para os estudantes das séries iniciais a importância da experimentação dentro da disciplina de ciências, de forma a aliar a teoria à prática de maneira significativa. E o quanto é relevante a utilização de práticas experimentais que partam do cotidiano dos discentes de forma a fazer com eles se sintam envolvidos no desenvolvimento da construção do conhecimento.

Todavia, a utilização de aulas experimentais no ensino de ciências torna-se importante para a construção do conhecimento científico, de tal modo ao correlacionar a teoria com a prática. Porém, para que esse tipo de atividade aconteça é necessário definir que tipo de experimentação cabe no ensino, devendo-se ao fato de estudar, refletir as diferentes práticas experimentais, e como estas devem ser aplicadas em determinadas teorias.

O presente estudo tem como objetivo compreender a importância do papel da experimentação no ensino de ciências em favor do clareamento da água em meio ao uso do Cereus jamacaru.

Conforme mencionado as atividades de experimentação trabalhadas pelo docente dentro das salas de aulas carregam consigo características de despertar nos discentes a motivação por determinado conteúdo que está sendo trabalhado, uma vez que vai aliar a teoria à prática, deixando de ser algo monótono em suas vivências educacionais. No entanto, “o uso de apropriados experimentos que estimulem o aluno na sala de aula, a engajar-se no conteúdo” (Laburú, 2006). Desse modo, na seção a seguir iremos ver como esse tipo de atividade vem se constituindo na educação básica.

## **ATIVIDADES EXPERIMENTAIS INVESTIGATIVAS UMA PERSPECTIVA DE ENSINO PARA EDUCAÇÃO BÁSICA**

As escolas brasileiras vêm enfrentando desafios constantes em relação à motivação dos discentes dentro das salas de aulas. Isto pode ser constatado quando se atenta para uma queixa comum, por parte dos docentes, a respeito do desinteresse dos seus alunos em aprender o que eles querem ensinar (Laburú, 2006). Diante dessa situação, nos vem em mente alguns questionamentos, que tipo de aula estamos preparando de forma a estimular a motivação de nossos alunos? O problema da motivação encontra-se no estudante que não demonstra interesse ou no professor

que não utiliza estratégias eficientes para provocar a motivação? Qual o conceito que os estudantes têm acerca da experimentação? Como a disciplina de ciências vem trabalhando a experimentação? O que estamos fazendo para que isso não aconteça?

Diante do exposto, é necessário pensar em nossas ações e como elas estão refletindo dentro do ambiente educacional e principalmente no desenvolvimento intelectual do discente. Para tanto, no ensino de ciências é de fundamental importância que os docentes utilizem em suas aulas, atividades experimentais, logo esse tipo de atividade geralmente carrega grande expectativa nos discentes.

Uma vez em que estamos vivendo uma era em que o mundo das tecnologias está cada vez mais acessível para os discentes, e esse recurso tecnológico tem sido visto como um grande vilão por parte dos docentes, por esse motivo os professores cada dia que passa acham mais difícil chamar a atenção dos alunos em meio a este cenário. Sendo assim, faz-se necessário que os educadores enquanto responsáveis pela construção do conhecimento desses sujeitos sejam capazes de agregar em suas práticas pedagógicas, recursos didáticos dentro de suas aulas que despertem a motivação desses estudantes.

Tendo em vista a gama de possibilidades existentes no meio educacional, o educador é responsável pela estimulação da reflexão do discente e este, deve mostrar a importância da experimentação no ensino de ciências durante suas aulas, não apenas por despertar o interesse pela Ciência nos educandos, mas também por inúmeras outras razões devem ser de conhecimento de todos os professores da área. Assim, (Reginaldo; Sheid; Gullich, 2012, p.2) nos ajuda a compreender como se constitui a realização dos experimentos nas aulas de ciências, "a realização de experimentos, em Ciências, representa uma excelente ferramenta para que o aluno faça a experimentação do conteúdo e possa estabelecer a dinâmica e indissociável relação entre teoria e prática".

As atividades experimentais (AE) desenvolvem nos docentes uma nova forma de ver o mundo a partir dos experimentos, além de serem motivadores e muito esperados pelos os estudantes. Esse tipo de atividade quando planejada pelos docentes desempenham nos alunos a capacidade de direcioná-los a construção do saber.

A proposta do ensino de ciências em utilizar as atividades de experimentação como um recurso metodológico dentro das salas de aula é com o intuito de superar a comprovação de teorias que não favorecem a construção do conhecimento do

discente (Zômpero; Passos; Carvalho, 2012). Assim, Silva (2021) explica a importância de introduzir as práticas da experimentação no ensino de ciências no contexto escolar.

[...] É de grande relevância aplicar o estudo da experimentação no ensino de Ciências nas escolas, essa contextualização de teoria e prática desperta maior interesse pela disciplina o que facilitará e servirá como instrumento motivador do aprendizado (Silva, 2021, p. 3).

A experimentação tem sido vista, constantemente, como uma ferramenta em que ilustra a teoria. Essa premissa é verdadeira, logo se percebe que quando aplicada de forma simplista, utilizando apenas para demonstrar a teoria, esse tipo de atividade pode perder sua potencialidade como ferramenta de ensino (Andrade, 2019).

No entanto, o ensino tradicional é em sua grande maioria utilizado dentro das escolas brasileiras, que em sua totalidade não acaba chamando atenção dos discentes devido a sua metodologia monótona e conteudista. Por sua vez, o uso das atividades experimentais investigativas nas aulas de ciências, além de lúdica, favorece a aproximação do docente com o discente, onde ambos são agentes ativos no processo de ensinar e de aprender.

As aulas com atividades experimentais se apresentam com várias possibilidades no processo de construção da aprendizagem dos estudantes, essa ferramenta de ensino apresenta potencial para enriquecer a prática pedagógica e fomentar o desenvolvimento do aprendizado dos discentes.

As atividades experimentais podem iniciar-se com ‘curiosidades’ e com o levantamento de problemas. Podem também permitir o estabelecimento de relações entre fatos, a fundamentação de conceitos, a descoberta de regularidade, ou a generalização e a aplicação de modelos didáticos explicativos (Paula, 2004, p.76).

Entendemos que as atividades experimentais são de grande valia em qualquer nível de escolaridade. Nos dias atuais, já existem vários meios que trazem sugestões para a realização de experimentos de baixo custo, com materiais acessíveis e alternativos que fazem parte do próprio cotidiano dos estudantes, fatores que de certa forma pode potencializar mais ainda o uso da utilização da metodologia da experimentação, mesmo que a instituição de ensino não possua uma estrutura formal de laboratório (Andrade, 2019).

Vale ressaltar, que ao se trabalhar com atividades experimentais devemos ter o cuidado, que essa metodologia de ensino não deve ser pautada, nas aulas

experimentais do tipo “receita de bolo”, onde muitas vezes os aprendizes recebem um roteiro para seguir as orientações e devem obter os resultados que o docente espera (Guimarães, 2009). As atividades por experimentação devem ser pensadas a partir de um problema, que faça do discente um sujeito que seja capaz de formular hipóteses, argumentar e solucionar o problema.

## METODOLOGIA

Esta pesquisa foi desenvolvida no município de Cícero Dantas - Bahia, envolvendo 20 alunos de uma turma do 5º ano das séries iniciais da escola básica da zona urbana do referido município, a qual foi convidada a participar. Na zona urbana do município existe um total de 22 escolas, das quais 20 são da rede pública municipal e 02 da rede estadual, sendo essa com oferta apenas ao ensino médio.

A pesquisa caracterizou-se em uma abordagem, qualitativa-descritiva, Ogliari (2007) afirma que pesquisar é analisar informações acerca da realidade que se está estudando, por meio de um conjunto de ações e objetivos, é uma comunicação entre os dados coletados e analisados com uma teoria de base.

Organizamos os dados da pesquisa em duas etapas. Na primeira, a proposta do estudo foi construir um corpus teórico que tornasse entendível, em termos pedagógicos, sob quais bases e constructos didáticos o ensino de Ciências por investigação no âmbito da experimentação proporciona aos discentes o ensinar Ciência para “além” de conteúdos conceituais, sobretudo abarcando elementos do próprio fazer científico. Isso posto, partimos para o segundo momento da pesquisa que teve como propósito o desenvolvimento de uma atividade experimental investigativa sustentada nos materiais elencados a seguir, água barrenta, cereus jamacaru, recipiente e estilete, buscando a estratégia para se chegar ao clareamento da água, através das propriedades existentes no Cereus Jamacaru. Para tanto, analisamos e organizamos esses dados para uma discussão acerca de como acontece o processo de clareamento da água barrenta através de uma atividade experimental em uma turma do 5º ano do ensino fundamental da educação básica com elementos da prática investigativa.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Quando nos reportamos acerca do ensino de ciências por investigação no âmbito da experimentação, é na perspectiva de uma prática de ensino que estabeleça nos discentes a motivação pelo ambiente educacional. Quando é trabalhado as atividades do tipo experimental nas aulas de ciências, percebe-se o empenho e dedicação dos estudantes em querer participar do processo de execução da atividade. Isso se constitui devido essa prática de ensino não ser trabalhada de forma constante dentro das escolas.

Dessa forma, as atividades experimentais investigativas se apresentam como uma possibilidade de fazer com que os discentes solucionem o problema apresentado a eles. No entanto, esse tipo de metodologia não se trata de levá-los a simples manipulação dos objetos, mas fazer com que os estudantes exerçam seus pensamentos sobre os fenômenos investigados (Abib, 2020).

O presente estudo realizou uma atividade experimental de cunho investigativa, que buscou-se observar o processo de clareamento da água “barrenta” com participação ativa de discentes do 5º ano do ensino fundamental de uma escola da rede municipal de Cícero Dantas- Bahia.

Antes de iniciar o processo da Experiência a docente questionou se os alunos tinham conhecimento do que seriam aqueles materiais que estavam expostos na mesa, em seguida foi feito ainda o questionamento se era possível clarear uma água naquela tonalidade apenas utilizando um recurso natural que era o mandacaru, conforme ilustrado na figura 1 a seguir:

Figura 1: Materiais utilizados para o experimento.



Fonte: autoras,2023.

Logo em seguida a docente solicitou que um ou dois integrantes pudessem se aproximar daqueles objetos e tentassem imaginar qual seria as possibilidades para a realização daquele experimento, então um aluno disse que seria necessário jogar o Mandacaru e cobri-lo com toda água. A professora ainda questionou se o mandacaru precisava ser cortado ou se poderia ser daquela maneira em formato de estrela, o estudante 1, destacou que o mesmo deveria ser aberto pois ele parecia ter dentro daquela camada mais endurecida e verde uma esponja que poderia facilitar a absorção da lama e assim, fomos construindo o experimento através dessa possibilidade.

Figura 2: alunos realizando o experimento.



Fonte: autoras, 2023.

Após o processo de adição de todos os materiais no recipiente de vidro os discentes viram que existia um processo em que a parte superior que teve um contato mais rápido com o mandacaru logo clareava em poucos segundos e que o barro em seguida ficava abaixo, então o estudante 1 falou: “Também vejo o processo de floculação no barro. O processo de floculação é entendido quando as partículas de barro se unem e formam uma só”.

Assim, dadas algumas horas para o processo de obtenção do clareamento da água, concluímos que o mandacaru é uma planta nativa e muito rica em fibras, pois apresenta um agente chamado pectina que ajuda no processo de clareamento da água, tornando-a apta para o consumo de atividades diárias.

Para a realização desse experimento vimos que necessitariámos de muito mais tempo do que os minutos destinados para a aula de ciência, diante disso, resolvemos

utilizar a manhã inteira para observarmos o experimento realizado, e por fim vimos realmente que existia veracidade pois a cada instante que se passava a água ficava cada vez mais clara e o barro realmente se fixava nas bordas do recipiente.

## CONCLUSÃO

Quando falamos no uso de novas metodologias de ensino para serem inseridas dentro das aulas de ciências, logo nos vem em mente as atividades de experimentação que ainda não são uma realidade na maioria das escolas brasileiras. Ademais, precisamos trabalhar um pouco mais com as atividades por experimentação, uma vez que essa ferramenta de ensino visa despertar a curiosidade dos estudantes acerca de determinado problema.

Nesse sentido, podemos concluir que o estudante que não reconhece o conhecimento científico em situações do cotidiano, não é capaz de compreender a teoria. Uma vez que a realização de experimentos, em Ciências, se apresenta como uma excelente ferramenta metodológica, de forma a fazer com que o educando faça a experimentação do conteúdo e possa estabelecer a dinâmica indissociável entre teoria e prática.

Nesse viés, ao aplicar as atividades de experimentação na disciplina de ciências essa ferramenta consiste em promover uma aprendizagem mais significativa de forma a envolver a relação entre aluno-aluno e aluno-professor. Logo a realização de experimentos torna possível a formulação dos conhecimentos prévios dos discentes e os colocam em confronto com a produção de novas ideias. Nesse sentido, ao utilizar a metodologia para o uso da experimentação em sala de aula, é com o intuito de fazer com que esses discentes desenvolvam habilidades de formulação de hipóteses, levantamento de questionamentos e capacidade de solucionar problemas utilizando conhecimentos interdisciplinares.

Diante do exposto, as atividades experimentais se apresentam no ensino de ciências como uma possibilidade de fazer com que os discentes possam correlacionar o conhecimento científico com seus conhecimentos prévios, de tal modo, que a experimentação faz parte do ensino por investigação e vai propiciar aos educandos a construção de habilidades cognitivas e uma maior interação entre professor e aluno.

Em suma, foi utilizado materiais alternativos possibilitando mostrar para os estudantes que o ensino de Ciências com experimentações, é algo possível, jamais

sendo impossível, isto é, experimentar é abrir caminhos para descobertas possíveis, logo irão relacionar a teoria com a prática.

## REFERÊNCIAS

ABIB, Maria Lucia Vital dos Santos. **Por que os objetos flutuam? três versões de diálogos entre as explicações das crianças e as explicações científicas.** In:

CARVALHO, Anna Maria Pessoa de (org.). Ensino de ciências por investigação: condições para implementação em sala de aula. São Paulo: Cengage Learning, 2020.

ANDRADE, Marcella Fortunato Dias de. O uso da experimentação no ensino de Ciências e as perspectivas pedagógicas. **Revista Pró-Discente**, Vitória, v. 25, n. 2, p. 165-179, jul./dez. 2019.

GUIMARÃES, Cleidson Carneiro. Experimentação no Ensino de Química: Caminhos e Descaminhos Rumo à Aprendizagem Significativa. **Revista Química Nova na Escola**, v. 31, nº 3, p.198-202, ago. 2009.

KRASILCHIK, Myriam. **Prática de ensino de biologia**. 4.ed. São Paulo: Edusp, 2004.

LABURÚ, Carlos Eduardo. Fundamentos para um experimento cativante. **Caderno Brasileiro de Ensino de Física**, v. 23, n. 3, p. 383-405, 2006.

OGLIARI, Lucas Nunes. Pesquisar é analisar dados: uma constante (re)construção da realidade. In: Galiassi, Maria do Carmo (org.) **Construção curricular em rede na educação em ciências**: uma aposta de pesquisa em sala de aula. p. 91-104. Ijuí: Unijuí, 2007.

PAULA, Helder Figueiredo. Experimentos e Experiências. **Dicionário Crítico da Educação/UFMG**, v.10, nº 60, p.74-76, nov/dez. 2004.

REGINALDO, Carla Camargo; SHEID, Neusa John; GULLICH, Roque Ismael da Costa. O ensino de ciências e a experimentação. In: Seminario de pesquisa em educação da região sul - IX ANPED SUL, IX., 2012, Caxias do Sul. **Anais eletronicos** [...] Caxias do Sul, 2012. p. 1-13. Disponível em: : <http://loos.prof.ufsc.br/files/2016/03/O-ENSINO-DE-CI%C3%8ANCIAS-E-A-EXPERIMENTA%C3%87%C3%83O.pdf>. Acesso em: 20 set. 2023.

SILVA, Eliseu Fernandes Ferreira da. **A importância da experimentação no ensino de ciências**. Monografia (licenciatura em Pedagogia) - Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife, p.15.2021.

ZÔMPERO, Andréia de Freitas; PASSOS, Adriana Quimentão; CARVALHO, Luiza Milbrant de. A docência e as atividades de experimentação no ensino de ciências nas séries iniciais do ensino fundamental. **Experiências em Ensino de Ciências**, v. 7, n. 1, p. 43-54, 2012.



**Capítulo 5**  
**ALFABETIZAÇÃO, PANDEMIA E**  
**TECNOLOGIAS DIGITAIS: UMA REVISÃO**  
**SISTEMÁTICA**  
***Isabela Santos da Silva Oliveira***  
***Martha Kaschny Borges***

## ALFABETIZAÇÃO, PANDEMIA E TECNOLOGIAS DIGITAIS: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA

***Isabela Santos da Silva Oliveira***

*Doutoranda em Educação pelo PPGE da UDESC, é professora efetiva na Prefeitura Municipal de Florianópolis. E-mail: isabela.santosdasilva07@gmail.com*

***Martha Kaschny Borges***

*Professora Doutora, no PPGE da Universidade do Estado de Santa Catarina. E-mail: marthakaschny@hotmail.com*

### **RESUMO**

Este artigo é um recorte da tese de doutorado que está andamento, intitulada “O processo de Alfabetização no ensino remoto emergencial: Desafios no contexto da pandemia da Covid-19”, e tem por objetivo analisar a produção científica acerca da utilização das tecnologias digitais (TD) no processo de alfabetização durante esse período da pandemia. Compreendemos a necessidade de novas abordagens de ensino e de estudos nesta área, dessa forma realizamos uma revisão sistemática de trabalhos nas bases de dados: Portal de Periódicos CAPES, na plataforma Scopus, na plataforma Web of Science, na biblioteca eletrônica “Scielo Org.” e na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), que foram escritos no período de 2020 e 2022, a fim de identificar produções no campo da educação que se utilizaram desses termos. Compõem a amostra do estudo cinco produções, as quais serão lidas e analisadas a fim de mostrar que a tese será inédita. Realizar uma busca sistemática pode nos trazer um panorama sobre pesquisas já desenvolvidas sobre o tema de nosso interesse. Essa pesquisa mostrou que ainda existem poucos estudos que apresentam os impactos da pandemia da Covid-19 na aprendizagem dos estudantes na fase de alfabetização, a partir dessa busca sistemática, compreendemos a importância de aprofundar os estudos e continuar a escrita da tese.

**Palavras-chaves:** Pandemia Covid-19; Alfabetização; Tecnologias Digitais.

### **ABSTRACT**

This article is an excerpt from the doctoral thesis that is in progress, entitled “The Literacy process in emergency remote teaching: Challenges in the context of the Covid-19 pandemic”, and aims to analyze scientific production on the use of digital technologies (TD) in

the literacy process during this period of the pandemic. We understand the need for new teaching and study approaches in this area, so we carried out a systematic review of works in the databases: CAPES Journal Portal, on the Scopus platform, on the Web of Science platform, on the electronic library "Scielo Org." and in the Digital Library of Theses and Dissertations (BDTD), which were written between 2020 and 2022, in order to identify productions in the field of education that used these terms. The study sample comprises five productions, which will be read and analyzed in order to show that the thesis will be unprecedented. Carrying out a systematic search can give us an overview of research already carried out on the topic of interest. This research showed that there are still few studies that present the impacts of the Covid-19 pandemic on student learning in the literacy phase. From this systematic search, we understand the importance of deepening studies and continuing to write the thesis.

**Keywords:** Covid-19 Pandemic; Literacy; Digital Technologies.

## Introdução

O presente estudo propõe uma análise da produção bibliográfica sobre a utilização das TD na alfabetização durante a pandemia da Covid-19. Ao iniciar a escrita da tese, muitas questões nos preocuparam a cerca da alfabetização. Logo no início da Pandemia (2020) observamos tentativas de mudanças das escolas, na intenção de achar soluções para a educação durante esse tempo que, em princípio, parecia ser curto, porém com o passar dos dias, a volta para escola, presencialmente, se tornou cada vez mais distante.

A maior parte das escolas da rede pública, respeitando o isolamento como uma forma de barrar o contágio, seguiram no modelo de Ensino Remoto Emergencial (ERE) e para que o ensino remoto pudesse acontecer com eficiência, foi preciso lançar mão das TD, computadores, celular, tablets e smartphones. Boaventura (2020) traz em seu livro "A cruel pedagogia do vírus" questões que estão intrínsecas a esse movimento de isolamento e nos diz que a pandemia e a quarentena nos revelaram possíveis formas de encarar essa realidade e se adaptar a novos modos de viver quando se faz necessário e favorece ao bem comum.

Inseridas no grupo Educaciber (UDESC), nos preocupamos em conhecer como estava acontecendo a alfabetização dos estudantes, mediante o uso das TD, uma vez que, a educação acontecia de maneira remota. A tese que está sendo escrita tem como objetivo analisar o processo de alfabetização de estudantes que iniciaram o

primeiro ano do Ensino Fundamental em 2020, processo que teve início de maneira remota, tornou-se híbrido e hoje os estudantes já frequentam a escola de modo presencial.

Para prosseguir com o estudo, realizamos uma busca sistemática com os indicadores da tese, a fim de conhecermos as produções já realizadas até o momento e comprovar o ineditismo da tese. No decorrer deste trabalho, a busca será apresentada e analisaremos as produções encontradas.

### **Alfabetização na pandemia: desafios e possibilidades com as TD**

Assim que a Pandemia da Covid-19 chegou ao Brasil, as escolas tiveram suas atividades paralisadas, esse movimento aconteceria até que a pandemia fosse controlada, porém a situação começou a ficar cada vez mais crítica e o número de óbitos aumentaram rapidamente.

Por esse motivo, no Brasil, aconteceu o fechamento presencial das escolas com a opção do ensino por meios digitais, com a portaria nº343<sup>3</sup>, que: “Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia da Covid-19”, essa portaria foi revogada algumas vezes durante o ano de 2020, com tentativas de aberturas das escolas.

Mais do que recursos tecnológicos, a realização das atividades escolares de forma remota requer ainda outras condições como espaço adequado dentro das residências que favoreça a realização das atividades, muitas vezes compostas por poucos cômodos, de uso compartilhado. (FERREIRA E BARBOSA, 2020)

Desse modo, precisou-se pensar em novas metodologias e práticas pedagógicas mediadas pelo ensino digital, a fim de diminuir a disseminação do vírus. Segundo Dias e Smolka (2021, p.232), a vivência da pandemia também “impôs novas condições à dinâmica familiar, por um lado, abrindo novas possibilidades de interação e aproximação entre adultos e crianças; por outro, demandando dos familiares formas de atuação características do contexto escolar”.

Os professores lançaram mão da produção e criatividade das TD, indo atrás da interação que seria necessária no momento de distanciamento. Scavino e Candau (2020) colocam em seu artigo “Desigualdade, conectividade e direito à educação em

---

<sup>3</sup> <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>

tempo de pandemia” depoimentos de professores que mostraram um número significativo de estudantes com dificuldades para acessar às tecnologias durante a pandemia da Covid-19.

Nos primeiros meses da pandemia, a Associação Brasileira de Alfabetização (ABALF) defendeu que as orientações do trabalho remoto deslocam para professores e famílias responsabilidades que são da administração dos sistemas educacionais, além de solicitar dos professores o domínio de ferramentas de comunicação de mídias específicas e suas linguagens e que seu uso na educação necessita de formação específica e aprofundada, sob risco de acentuar as diferenças que já são encontradas no sistema educacional do país.

Dessa maneira, a ABALf, apontou algumas questões: Como o docente irá planejar um ensino de emergência para as mais diversas realidades sociais de crianças, jovens, adultos e idosos, sobretudo àqueles cujo acesso à tecnologia inexiste ou é precário? Como planejar e ressignificar as estratégias próprias de aulas presenciais, garantindo o acesso e a aprendizagem de todos?

Durante o início da Pandemia da Covid-19, questões como essas se fizeram presentes em nossas conversas acadêmicas. Essas e outras perguntas permearam a escrita da tese e a fim de sabermos se já existem trabalhos que estudem a alfabetização dos estudantes durante a pandemia por meio das TD, até mesmo para fazerem parte do nosso referencial teórico, lançamos mão de uma revisão sistemática.

## **Metodologia**

Este artigo se caracteriza como uma pesquisa quanti-qualitativa do tipo revisão sistemática, assumida como um método de pesquisa científica sobre a utilização das TD na fase de alfabetização, durante a pandemia da Covid 19. Essa pesquisa pode contribuir com a definição de um campo a ser investigado e para novas pesquisas sobre o assunto.

Para iniciar as buscas delimitamos os critérios de seleção dos trabalhos: período (2020-2022), educação como área do conhecimento e idioma (inglês, português, espanhol). Excluímos todas as opções que ainda apareciam ao lado da busca em que traziam áreas da saúde e alfabetização digital.

A busca foi feita com os seguintes indicadores:

<b>Assunto 1:</b>	pandemia OR “pandemia por covid-19” OR “pandemia covid-19” OR COVID-19 OR covid-19 OR pandemic OR “convid-19 pandemic” OR “ensino remoto emergencial” OR “emergency remote teaching” OR “enseñanza remota de emergencia”
<b>Assunto 2:</b>	alfabetização OR literacy OR “elementary education” OR alfabetización
<b>Assunto 3:</b>	crianças OR infância OR children OR child OR niño OR niños

Fonte: Tabela criada pelas pesquisadoras (2022).

Com esses descritores, tivemos o seguinte resultado:

Base de dados	Quantidade de trabalhos encontrados
Capes	10
Scopus	52
Scielo org.	1
Webofscience	13
BDTD Busca avançada	13

Tabela criada pelas autoras (2022).

Após a busca, foram lidos os resumos e selecionados os trabalhos que apresentam pesquisas realizadas na alfabetização do ensino fundamental ocorrida durante a pandemia da Covid-19, que lançaram mão da TD. Dessa forma, após uma seleção mais rigorosa, ficamos com apenas 5 trabalhos. São esses os trabalhos selecionados e que serão analisados, buscando aproximação com nosso tema de pesquisa da tese:

BASE DE DADOS	PRODUÇÕES
CAPES	0
SCOPUS	Teachers' perceptions of the impact of COVID-19 on writing instruction in Australia. “Percepções dos professores sobre o impacto do COVID-19 no Ensino da escrita na Austrália”
SCOPUS	Performance of early literacy students in cognitive linguistic skills during the pandemic. “Desempenho de escolares em fase inicial de alfabetização em habilidades cognitivas-linguísticas durante a pandemia”.
SCIELO ORG.	2020 on screens: online school for children in the literacy PHASE. “2020 nas telas: escola online para crianças em fase de alfabetização”.
WEBOFSCIENCE	0
BDTD	Ensino e tecnologias no ensino fundamental: investigação de práticas de alfabetização em escola de Nova Palma-RS no contexto da pandemia .
BDTD	Multiplataformas e educação (me)de/com letras, alfabetização, inclusão e conhecimento de mundo.

Tabela criada pelas autoras (2022).

Trazemos estas produções para serem analisadas mediante características identificadas como relevante para esta revisão sistemática, considerando os seguintes itens: base de dados, título da produção, autor e ano, resumo, palavras-chaves, objetivo, metodologia e fundamentação teórica, instrumentos de pesquisa utilizados e os principais resultados.

O artigo intitulado “Teachers’ perceptions of the impact of COVID-19 on writing instruction in Australia” (“Percepções dos professores sobre o impacto do COVID-19 no Ensino da escrita na Austrália”), compartilha informações sobre o impacto da interrupção da educação relacionada ao COVID-19 na instrução de redação de crianças em idade escolar do ensino fundamental, na perspectiva de seus professores. A pesquisa se utiliza de uma ferramenta de pesquisa de métodos mistos de estágio único e explora a extensão da percepção de um impacto da instrução de redação, além de capturar dados sobre a natureza desse impacto.

O estudo apontou que a pandemia impactou o ensino da escrita na maioria dos casos, impacto percebido de modo negativo, salvo para alguns entrevistados que relataram que um benefício inesperado da interrupção foi a resposta colaborativa de educadores e sistemas educacionais. O impacto também foi percebido dentro do contexto e das possibilidades domésticas, com descobertas destacando como níveis desiguais de recursos parentais e tecnológicos em casa podem apoiar ou impedir o aprendizado de habilidades de escrita pelos alunos. O trabalho se aproxima pesquisa da tese em função de ter sido escrito ao longo da pandemia e pesquisar a aprendizagem de crianças do Ensino Fundamental, porém não especifica a área da alfabetização e as TD são citadas apenas como parte dos recursos que algumas crianças têm em casa.

A produção intitulada “Performance of early literacy students in cognitive linguistic skills during the pandemic” (Desempenho de escolares em fase inicial de alfabetização em habilidades cognitivas-linguísticas durante a pandemia) teve como objetivo caracterizar o desempenho de habilidades cognitivo-linguísticas de escolares em fase inicial de alfabetização durante a pandemia, investigando se o período do ensino em acesso remoto estabelecido durante a pandemia comprometeu o desenvolvimento das habilidades cognitivo-linguísticas necessárias para a plena alfabetização de escolares em fase inicial de alfabetização.

O estudo aponta que a pandemia tornou ainda mais evidentes as discrepâncias entre as diferentes realidades vividas pelos estudantes: o acesso às

aulas virtuais com uso de ferramentas digitais mais avançadas e professores capacitados para a prática não foi igualitária ou homogênea entre os sistemas de ensino público e privado.

Os autores afirmam que ainda há poucos estudos que apresentam os impactos da pandemia do COVID-19 na aprendizagem dos estudantes na fase de alfabetização. Este estudo demonstrou que os escolares apresentaram dificuldades com as habilidades cognitivo-linguísticas necessárias para a aquisição e desenvolvimento da leitura e da escrita, evidenciando que a falta de domínio destas habilidades faz com que as competências de ler e escrever estejam comprometidas, uma vez que estes escolares apesar de dominarem e conhecerem o alfabeto, não sabem realizar a síntese para a formação de palavras lidas ou escritas.

O artigo “2020 on screens: online school for children in the literacy phase” (“2020 nas telas: escola online para crianças em fase de alfabetização”), teve como objetivo compartilhar uma pesquisa sobre a adaptação da escola às telas no cenário da pandemia no ano de 2020 para promover reflexões sobre educação online para crianças em fase de alfabetização. A metodologia utilizada foi a pesquisa-ação realizada pelo LabGim (Laboratório de Pesquisas da Comunicação nas Infâncias), que acompanhou a experiência de uma escola privada de Porto Alegre, com crianças em fase de alfabetização, de março a maio de 2020. As palavras-chaves do estudo foram: comunicação, educação online, crianças, alfabetização, pandemia.

Foram realizadas análises deste cenário com ênfase na identificação de duas problematizações acerca da mediação por TD na reestruturação das estratégias de continuidade das aulas, foram realizadas coletas e análises de dados em três diferentes dimensões comunicacionais, todas elas servindo de base para a ação exercida diretamente com a equipe pedagógica da escola.

O resultado principal da pesquisa identificou três temporadas distintas na adaptação da escola e das crianças naquele período, evidenciando as condições essenciais da educação online para crianças desta faixa etária e deste ano escolar pela possibilidade de configuração de estratégias comunicacionais de mediação online promotoras de experiências de estar junto virtual. Esse trabalho se assemelha com nosso tema de pesquisa, traz as TD como uma possibilidade de recurso para ajudar na alfabetização dos estudantes e problematiza o uso das telas na escola. A metodologia, pesquisa-ação, se difere da tese em andamento, a qual se configura como um estudo de caso de uma determinada turma e seu processo de alfabetização.

O trabalho intitulado “Ensino e tecnologias no ensino fundamental: investigação de práticas de alfabetização em escola de Nova Palma-RS no contexto da pandemia”, buscou analisar quais mudanças foram constatadas nas práticas de alfabetização de professores de uma escola municipal de Nova Palma, RS, no contexto pandêmico da Covid-19 e teve como problema de investigação a pergunta: Quais mudanças podem ser constatadas nas práticas de alfabetização de professores de uma escola municipal no contexto da pandemia do coronavírus?

O estudo foi identificado como um estudo de caso de natureza qualitativa, com participantes docentes dos anos iniciais do ensino fundamental da escola selecionada. Os resultados da pesquisa demonstraram que, para a educação infantil e a alfabetização, muitos fatores tornam essa situação mais complexa que o trabalho de outras séries, já que as crianças necessitam de supervisão, de estímulo e de acompanhamento mais intenso, frequente e diário.

Entre os principais problemas apresentados, destacam-se as limitações e os desafios enfrentados pelas professoras que, em um primeiro momento, sentiram dificuldade para interagir com os alunos, pois nem todos tinham acesso às atividades por aplicativo de mensagens. Os responsáveis precisaram atuar na mediação da aprendizagem em casa e, nem sempre, conseguiram. As cobranças feitas à escola, por sua vez, foram bem maiores do que as normais.

As capacitações realizadas para as professoras nem sempre foram suficientemente entendidas, motivo pelo qual as educadoras passaram a buscar cursos complementares de forma particular, com investimento próprio na formação. As professoras afirmam que os conhecimentos serão levados a outras situações de ensino, mesmo quando o modo remoto não for mais necessário. O estudo demonstrou também que a alfabetização ficou comprometida durante a pandemia e deverá ser trabalhada futuramente, para o melhor desenvolvimento dos educandos.

A dissertação analisada traz como sujeito da pesquisa os professores e seu objetivo é entender a percepção destes durante o ensino na pandemia, o objeto desse estudo foram os materiais e as ações desses professores. Já o nosso objeto é o processo de alfabetização dos alunos.

A dissertação “Multiplataformas e educação (me)de/com letras, alfabetização, inclusão e conhecimento de mundo” teve como problemática a questão: De que forma é possível apoiar os agentes, famílias, professores, que promovem a alfabetização de indivíduos com deficiência intelectual, durante o ensino remoto,

utilizando como recursos a ação pedagógica atrelada às TD? O objetivo foi desenvolver um produto de aplicabilidade pedagógica destinado a pessoas com deficiência Intelectual com uso de multiplataformas de/com letras, inclusão e conhecimento de mundo.

Como parte dos resultados, os pais contaram que o método de alfabetização com vídeos tomou a atenção dos estudantes, outros citaram a importância de ter o conhecimento de como acontece esse processo de alfabetizar para dar continuidade ao aprendizado com seus filhos em casa durante o ensino remoto.

Segundo a pesquisa, o maior desafio encontrado foi a falta de estrutura das escolas e das famílias que não contam com esses recursos tecnológicos disponíveis em casa, como tablet ou computador para que os alunos possam usar com maior facilidade e conforto para os jogos, como também assistir às aulas onde e quando preferirem.

### **Algumas considerações**

Após a análise, consideramos prosseguir a pesquisa referente ao processo de alfabetização dos estudantes durante a pandemia da Covid-19, pois foram poucas as produções encontradas que contemplassem nossos critérios iniciais, todos juntos. Entendemos que mais estudos e experiências em sala de aula devem ser realizados para termos dados aprofundados sobre o tema e podermos dialogar com outros pesquisadores, assim como foi citado em umas das pesquisas analisadas, ainda existem poucos estudos que apresentam os impactos da pandemia do COVID-19 na aprendizagem dos estudantes na fase de alfabetização, a partir dessa busca sistemática, conseguimos confirmar essa dificuldade de encontrarmos trabalhos contemplando esse assunto.

Os benefícios da tese a ser defendida estão voltados para as contribuições atuais ou potenciais da pesquisa para o ser humano e para a sociedade, possibilitando a promoção de qualidade digna de vida, a partir do respeito aos direitos civis, sociais, culturais, promovendo maior discussão acerca da alfabetização, sobretudo durante esse tempo de pandemia, contribuindo para as pesquisas referentes a esta temática.

## Referências

- ABALF. Posicionamento da Abalf sobre a reposição de aulas remotas na Educação Básica.** Disponível em:  
[https://www.abalf.org.br/\\_files/ugd/64d1da\\_02d84c489f924895a8ceb7ffc60fe062.pdf](https://www.abalf.org.br/_files/ugd/64d1da_02d84c489f924895a8ceb7ffc60fe062.pdf). Acesso em 10 de junho de 2022.
- BRASIL. Ministério da Educação. Parecer CP 2020.** Disponível em:  
<http://portal.mec.gov.br/component/content/article/33371-cne-conselho-nacional-de-educacao/85201-parecer-cp-2020> acessado 10 de fevereiro. Acesso em 20 de novembro de 2022.
- CANDAU, Vera Maria. SACAVINO, Susana Beatriz.** **Desigualdade, conectividade e direito à educação em tempo de pandemia.** Bauru, v. 8, n. 2, p. 121-132, jul./dez., 2020.
- SANTOS, B. S.** **A cruel pedagogia do vírus.** Editor Edições Almedina, S. A. 2020.
- FERREIRA, Luciana Haddad; BARBOSA, Andresa.** **Lições de quarentena: limites e possibilidades da atuação docente em época de isolamento social.** Práxis Educativa, Ponta Grossa, v. 15, e2015483, p. 1-24, 2020. Disponível em:  
<https://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa> . Acesso em 18 de fevereiro de 2023.



**Capítulo 6**  
**ANSIEDADE EM PROFESSORES DA REDE**  
**PÚBLICA DE ENSINO DO SUDOESTE DA**  
**BAHIA**

***Bruna Silva Souto***  
***Julianne Viana Ramos***  
***Gabriel Silva Bispo***  
***Raphael Weber Silva Rocha***  
***Luanna Lua Sousa Felício***  
***Gênesis Guimarães Soares***

## **ANSIEDADE EM PROFESSORES DA REDE PÚBLICA DE ENSINO DO SUDOESTE DA BAHIA**

***Bruna Silva Souto***

*Discente do curso de Psicologia do Centro Universitário UNIFTC, Vitória da  
Conquista – BA, bruna.souto@ftc.edu.br*

***Julianne Viana Ramos***

*Discente do curso de Psicologia do Centro Universitário UNIFTC, Vitória da  
Conquista – BA, julianne.viana02@gmail.com*

***Gabriel Silva Bispo***

*Discente do curso de Psicologia do Centro Universitário UNIFTC, Vitória da  
Conquista – BA, gabriel.bispo@ftc.edu.br*

***Raphael Weber Silva Rocha***

*Discente do curso de Psicologia do Centro Universitário UNIFTC, Vitória da  
Conquista – BA, raphael.rocha@ftc.edu.br*

***Luanna Lua Sousa Felício***

*Docente do curso de Psicologia do Centro Universitário UNIFTC, Mestre em  
Psicologia da Saúde pela Universidade Federal da Bahia (UFBA), Vitória da  
Conquista – BA, luana.felicio@ftc.edu.br*

***Gênesis Guimarães Soares***

*Docente do curso de Psicologia do Centro Universitário UNIFTC, Mestre em  
Educação pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), Vitória da  
Conquista – BA, genesis.soares@ftc.edu.br*

### **RESUMO**

O exercício de lecionar é uma função desafiadora. Nela, tem-se a responsabilidade de educar e moldar o futuro de seus alunos, e por

isso é preciso ter a capacidade de se comunicar de maneira eficaz, inspirando-os a aprender. Além disso, os professores enfrentam adversidades como salas de aula superlotadas, falta de recursos e pressão para atender às expectativas dos pais e do governo. Tendo em vista as tensões e dificuldades que pairam sobre o desempenho de atuar como docente, o presente estudo objetiva examinar quantitativamente a relação desses profissionais com a sua ocupação e os fatores agravantes que tornam essa atividade ainda mais cansativa e estressante. Para isso, foi realizada uma pesquisa em duas instituições públicas de educação básica, situadas em diferentes cidades no sudoeste da Bahia. Com a finalidade de traçar um perfil do público-alvo operante nas referidas instituições de ensino, elaborou-se um questionário por meio da plataforma *Google Forms*, constando 22 perguntas objetivas, relacionadas com a prática laboral e as consequências que ela possivelmente tem trazido, principalmente para o âmbito psicológico. De um total de 44 professores que trabalhavam nas duas escolas, 13 fizeram parte da amostra, sendo em sua maioria mulheres com faixa etária entre 40 e 49 anos. Em conclusão, foi possível expor uma carência de acompanhamento psicoterapêutico no ambiente escolar voltado para esse público.

**Palavras-chave:** Ansiedade. Educação Pública. Professor.

## ABSTRACT

The exercise of teaching is a challenging function. In it, they have the responsibility to educate and shape the future of their students, and therefore they need to be able to communicate effectively, inspiring them to learn. In addition, teachers face adversities such as overcrowded classrooms, lack of resources, and pressure to meet expectations from parents and the government. In view of the tensions and difficulties that hover over the performance of working as teachers, the present study aims to quantitatively examine the relationship of these professionals with their occupation and the aggravating factors that make this activity even more tiring and stressful. For this, a research was carried out in two public institutions of basic education, located in different cities in the southwest of Bahia. In order to draw a profile of the target audience operating in these educational institutions, a questionnaire was elaborated through the Google Forms platform, consisting of 22 objective questions related to the work practice and the consequences that it has possibly brought, mainly for the psychological sphere. Of a total of 44 teachers who worked in the two schools, 13 were part of the sample, most of them women aged between 40 and 49 years. In conclusion, it was possible to expose a lack of psychotherapeutic follow-up in the school environment aimed at this public.

**Keywords:** Anxiety. Public Education. Teacher.

## INTRODUÇÃO

Inicialmente, é válido debruçar sobre o próprio ser vivo, este constituído de criatividade, um ser pensante, que constantemente transforma e é transformado pelas vivências particulares, especificamente no que diz respeito à saúde no âmbito do trabalho. Essas vivências refletem sobre como o sujeito/ser humano contribui com a efetividade de seus afazeres, ou seja, é possível de afirmar que as variadas experiências ao longo da vida do sujeito influenciarão na ideia fluida do conceito de bem-estar na esfera laboral, assim como na utilidade que o serviço prestado traz à sociedade (GOMES; BRITO, 2006).

Segundo Tostes *et al.* (2018), a escola surgiu na antiguidade e sofreu várias mudanças até chegar à contemporaneidade. O autor descreve que não basta o ser humano apenas produzir novos conhecimentos para si mesmo; é preciso haver a proliferação da aprendizagem para todas as gerações, a fim de haver a humanização em todo o círculo social e não concentrada em um único indivíduo. Dessa forma, várias informações foram sendo propagadas na história até se concretizarem no âmbito escolar, com a transmissão do conteúdo pelo professor.

É relevante abordar que o Ensino Médio tem características próprias em cada país. No Brasil, até o ano de 1967, tinha-se a subdivisão em três cursos: o científico, o normal e o clássico, depois nomeado como curso colegial. E desde 1996, corresponde ao que antes era chamado de segundo grau, composto pela fase final de formação do estudante, englobando três séries com a revisão e uma melhor consolidação dos conteúdos vistos no Ensino Fundamental, intencionando formar esses discentes com o básico necessário para o mercado de trabalho e para ingressar em uma Instituição de Ensino Superior (LAPOLLI, 2010).

De acordo com Gomes e Brito (2006), o trabalho dos docentes está associado a grandes desafios diante desse sistema capitalista que estimula a competitividade. Nesse ínterim, além de uma elevada exigência na produção, que reforça uma maior quantidade de aulas do que qualidade, de fato, nota-se a problemática no que tange à escassez de recursos na formação desses profissionais. Tem-se, então, um agravamento na saúde psíquica desse público, que apresenta altos níveis de ansiedade, que acabam culminando em inúmeros afastamentos por esse motivo.

A ansiedade é uma sensação influenciada por momentos de preocupação e tensão de forma antecipada a algum problema a ser enfrentado. Ela é natural e

classificada como uma forma de defesa do organismo diante de uma situação ameaçadora. Porém, pode vir a ocasionar um transtorno mental crônico, acompanhado por preocupações excessivas e irrealistas, há uma percepção equivocada de que o desafio é maior, sendo esses comportamentos recorrentes e duradouros (LAPOLLI, 2010).

Deffaveri, Ferreira e Méa (2020) dissertam sobre as diversas transformações das escolas até chegar ao modelo atual. O ser humano evoluiu, os níveis de entendimento atualmente precisam ser mais complexos diante da competitividade e exigência que o mercado de trabalho tem exigido após a formação dos discentes, por isso é importante discutir o papel do professor nesse novo cenário, já que se observa um elevado adoecimento psíquico do mesmo diante de dificuldades descritas, bem como pela falta de recursos estruturais.

Ao realizar uma revisão sistemática sobre os indicadores de qualidade de vida incluindo os professores do Ensino Médio, identificou-se que esse público é o que mais tem a saúde debilitada, perante a estrutura física inadequada das Escolas Públicas, má remuneração, inúmeros problemas na voz, além da quantidade de horas excessivas trabalhadas (COLARES *et al.*, 2015).

Conforme Gomes e Brito (2006), em paralelo ao descrito sobre o contexto econômico influenciar na nova modalidade de ensino ineficiente, é imprescindível destacar que as Escolas Públicas são as mais afetadas com a falta de inúmeros recursos para atender às demandas solicitadas aos professores, através de uma infraestrutura inadequada das salas de aula que não englobam a quantidade de alunos suficiente, configurando-se em uma superlotação de até 45 alunos, além da carga horária excessiva, já que eles trabalham não apenas na instituição, mas também em casa com a preparação de aulas, correção de notas e diversas funções, a inexistência de materiais essenciais para a aprendizagem. Sendo assim, todos esses fatores desencadearam frustrações, insegurança e ansiedade entre eles, uma vez que o serviço não foi executado da forma que foi planejada, isso ocorre ainda que a ajuda mútua e a criatividade entre os docentes acabem gerando conforto uns aos outros.

Com o objetivo de uma articulação entre a escola e a comunidade, os educadores possuem funções que vão além do ensinar, isto é, esse profissional tem a tarefa de se envolver na administração e no planejamento escolar, o que por sua vez traz uma problemática, pois, eles geralmente não são instruídos para a realização

dessas atividades, então eles cumprem essa demanda buscando uma requalificação por meios próprios e não são devidamente reconhecidos financeiramente. Assim, essas condições desfavoráveis implicam em uma sobrecarga dos serviços, consequentemente podendo desencadear algumas patologias que interferem no desempenho individual, social e profissional do docente, tornando-se prejudicial ao progresso deste em sala de aula e interferindo na sua motivação para o trabalho (LAPOLLI, 2010).

Diante do exposto, é possível elucidar como questão norteadora: Por que discutir sobre a ansiedade entre os professores do Ensino Médio?

É de grande relevância a discussão sobre a ansiedade entre os professores do Ensino Médio, visto que ao buscar compreender as mudanças e os desafios encontrados no ensino desde os tempos remotos até a atualidade, haverá embasamento para entender as origens e as possíveis intervenções para a saúde psíquica dos docentes.

Nesse viés, mediante o que a literatura apontou sobre as dificuldades encontradas em sala de aula, buscou-se analisar a ansiedade entre os professores de duas escolas públicas. A proposta é correlacionar o que a literatura científica traz a respeito da relação entre os problemas na falta de infraestrutura adequada da Instituição de Ensino Público e a ansiedade dos docentes com o que foi encontrado na pesquisa de campo, para assim promover informação de forma ampliada e consciente sobre tal problemática que atualmente está em um nível alarmante.

## **METODOLOGIA DA PESQUISA**

O presente estudo tem como objetivo, sem a interferência do pesquisador, descrever os níveis de ansiedade dos professores que lecionam na rede pública. Para tanto, foi utilizada uma pesquisa descritiva, que envolveu o estudo, análise e registro da interpretação dos fatos relacionados à ansiedade desses professores (NUNES et al., 2016).

Para coletar os dados necessários, foi utilizado o método quantitativo, que é justificado pela sua capacidade de mensurar informações sobre o assunto abordado. Fazendo-se uso de questionários estruturados para coletar informações sobre os níveis de ansiedade dos professores, com perguntas objetivas e pré-determinadas para obter informações quantitativas que pudessem ser analisadas estatisticamente.

Esta pesquisa ocorreu em duas escolas públicas do Sudoeste da Bahia, mediante contato prévio com as instituições, foi realizada a pesquisa após autorização e consentimento dos participantes, para realização e divulgação da mesma. Uma dessas instituições é estadual, situada em Vitória da Conquista, que, de acordo com dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira (2021), conta com 179 escolas públicas (160 municipais e 19 estaduais), autorizando a realização desta pesquisa por meios formais, por intermédio da apresentação do documento a respeito em ofício. E a outra municipal, localizada no município de Encruzilhada, que possui de acordo com a mesma fonte 36 escolas públicas (34 municipais e 2 estaduais) cedendo autorização para a pesquisa por meio do consentimento verbal. Consoante com informações da gestão escolar, a Instituição Estadual, situada em Vitória da Conquista conta com 31 professores juntamente com 714 alunos matriculados e a Instituição Municipal, situada em Encruzilhada – BA conta com 145 alunos e 13 professores.

Como critérios de inclusão foi estabelecido que a amostragem da pesquisa deveria ser composta de homens e mulheres com mais de 18 anos, que exercessem a ocupação de professor(a) dentro do ensino público e conseguissem responder ao questionário proposto voluntariamente. Como critérios de exclusão, foram delimitados os profissionais que estavam em licença maternidade, férias e atestado médico durante a execução deste estudo.

Para a coleta das informações com os docentes, foi elaborado um questionário estruturado, a ser respondido de maneira objetiva, com 22 perguntas organizadas de forma ordinal, onde há uma escala de opções nas alternativas para que o respondente selecione a que melhor o representa. Sobre o questionário, é importante ressaltar que as perguntas indagavam principalmente sobre a saúde mental e o quanto o exercício da profissão dos participantes pode a influenciar. A aplicação do questionário aconteceu por meio de um formulário online, disponibilizado por cinco dias, no mês de novembro do ano de 2022. Por fim, os dados foram tabulados e analisados no Excel para obtenção da porcentagem.

## **ANÁLISE DE DADOS**

Na tentativa de ter uma melhor compreensão sobre a ansiedade entre os professores da rede pública, foi aplicado um questionário contendo perguntas tanto

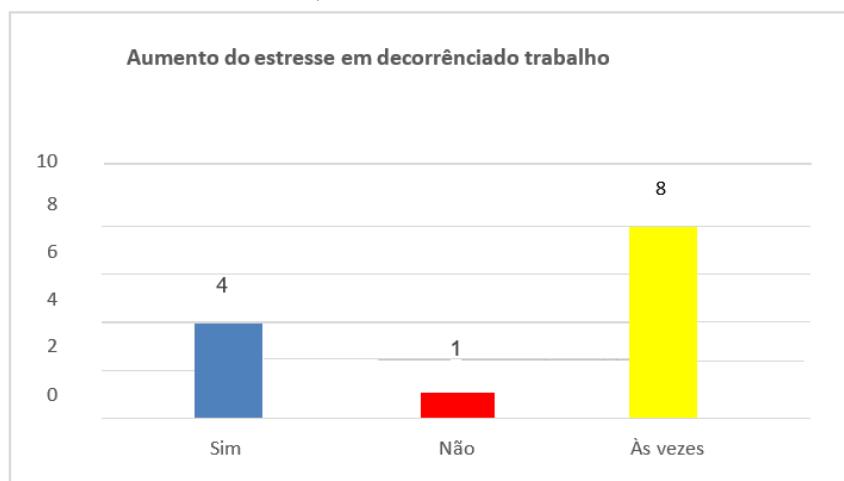
de cunho pessoal, como profissional. De um total de 44 professores da Instituição Estadual e Municipal, houve participação de 13 pessoas, 92,3% são do sexo feminino e 76,9% estão na faixa etária de 40-49 anos; 61,5% são casados.

Segundo os colaboradores, 92,3% são funcionários públicos; 46,2% lecionam para o ensino médio; 92,3% dos entrevistados possuem mais de 10 anos atuando como professor; quando questionados acerca da carga horária semanal 61,5% alega possuir de 31 – 40 horas; 53,8% das pessoas dizem se sentirem cansados na maior parte do tempo; 38,5% avaliam sua saúde mental como boa, porém 30,8% avaliam como ruim, tornando esse dado alarmante; 61,5% relatam se sentir emocionalmente estressados por conta do trabalho (Gráfico 1), pode-se fazer uma relação desse estresse com o tamanho da carga horária semanal dos professores.

Em relação as atividades laborais, 69,2% afirmam que nunca estiveram afastados por motivos de transtorno mental; quando perguntados se fazem uso de medicamento psicoterápico 61,5% relatam que não realizam o uso; de acordo com 53,8% dos indivíduos, nunca sofreram algum tipo de violência psicológica no ambiente escolar.

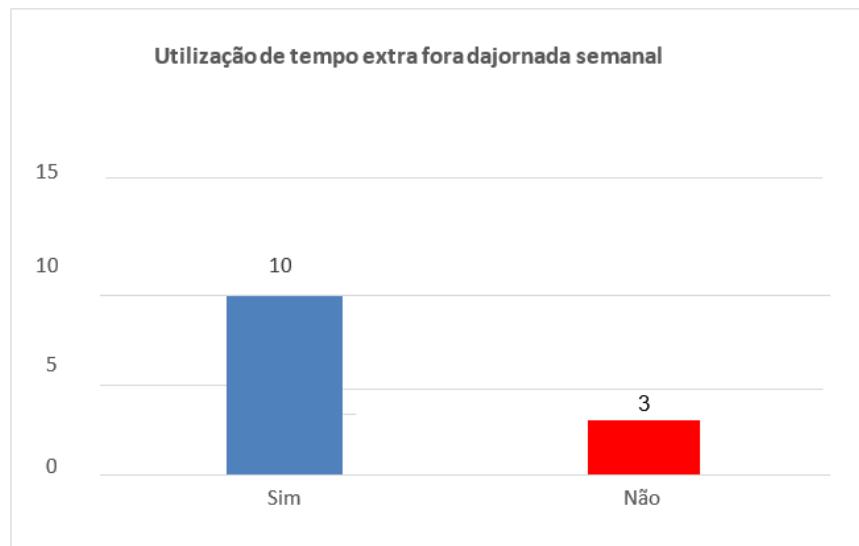
Conforme as respostas dos colaboradores analisou-se que 76,9% dos professores utilizam de seu tempo extra fora da jornada semanal para exercerem atividades como docente (Gráfico 2); 76,9% não realizam acompanhamento psicoterápico; dentre os entrevistados, 92,3% concordam que a falta de recursos estruturais da rede pública torna-se um grande desestimulante para os mesmos (Gráfico 3); Já referente a carga horária semanal 76,9%, informaram que a remuneração salarial não condiz com a carga horária.

Gráfico 1. Quanto ao estresse no trabalho



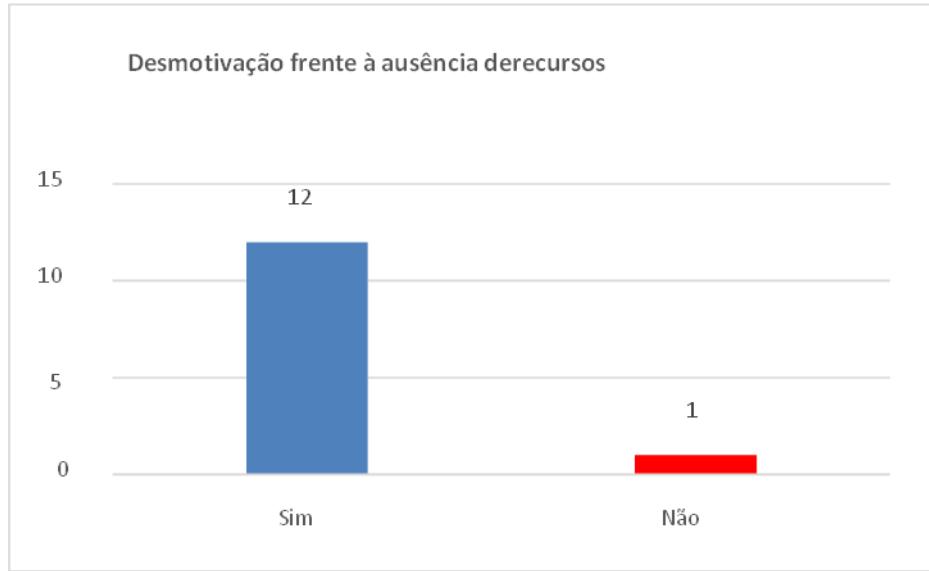
Fonte: Elaborado pelos autores, 2023.

Gráfico 2. Quanto à utilização do tempo extra do professor



Fonte: Elaborado pelos autores, 2023.

Gráfico 3. Quanto à falta de recursos estruturais



Fonte: Elaborado pelos autores, 2023.

Averiguou-se que 92,3% dos participantes eram do sexo feminino, isso vai ao encontro dos estudos de Colares *et al.* (2015), que explicam que a predominância do sexo feminino pode ser um dos fatores que favorece o destaque de indicadores de insatisfação causada pelo excesso de carga de trabalho, frequentemente devido a dupla jornada de trabalho praticada pela mulher, que além de trabalhar fora de casa ainda exerce tarefas domésticas, isso produz uma forte pressão social e desafios que resultam em questões que podem se tornar problemáticas relacionada a saúde física e psicológica. As particularidades de gênero não podem ser ignoradas quando se fala

em promoção de saúde e qualidade de vida, pois há uma diferenciação nas características psicológicas de homens e mulheres, já que elas são mais sujeitas às responsabilidades do acúmulo de funções sociais, em seu âmbito familiar e laboral.

Dos entrevistados, 92,3% possuem mais de dez anos na atuação como professor. Na pesquisa desempenhada por Junior e Lipp (2008), para avaliar o estresse em professoras da rede estadual, percebeu-se que aquelas que trabalhavam no período que variou entre 10 e 14,9 anos eram as que se encontravam com o índice de estresse mais alto. Isso pode ser elucidado pelo fato de estarem trabalhando a muito tempo como docentes, não estando no começo da carreira, quando se tem boas expectativas e aspirações, e não se encontram no fim da carreira, onde a chegada da aposentadoria conforta para melhor lidar com os infortúnios da profissão.

Porém, os estudos de Simões e Cardoso (2022) dispõe de dados que diferem nesse aspecto. Eles descobriram que os professores que tinham mais de 22,5 anos de carreira apresentavam baixos níveis de desgaste no trabalho se comparados com os colegas com menos tempo de profissão. Os autores explicam que isso pode retratar a resiliência desses trabalhadores, eles suportam os prejuízos à saúde no cotidiano, esse fenômeno é conhecido como viés de sobrevivência.

Verificou-se que 76,9% dos educadores utilizam seu tempo extra para executarem atividades referentes a sua ocupação como docente, o que condiz com Lapolli (2010), que aborda sobre a temática, ressaltando que a organização educacional não consegue atender às demandas que recebem; que o ofício de professor vai além da sala de aula, com obrigações como corrigir provas e realizar o planejamento das aulas. Isto acaba comprometendo a sua qualidade de vida, podendo gerar cansaço e prejudicar o processo de ensino-aprendizagem.

Acerca deste tópico Moura (2020), aponta que essa carga excessiva de trabalho compromete a saúde do professor. E devido ao capitalismo os serviços precisam ser excedentes, não mais sendo o suficiente o cumprimento de suas necessidades, os alunos e seus familiares começam a ser vistos como clientes que devem ser agradados a todo custo, mercantificando a educação. Aqueles com maior poder aquisitivo recebem uma maior variedade e melhor qualidade de conteúdos, atividades e atenção. Enquanto isso, aqueles que dependem da educação pública são incutidos com a opinião da classe dominante, nas duas ocasiões supracitadas os professores sofrem com a carga excessiva e desvalorização da profissão.

Foi constatado que 53,8% dos colaboradores afirmam se sentirem cansados a maior parte do tempo, isso converge com resultados encontrados na revisão sistemática de Colares *et al.* (2015), estudo que evidencia que a qualidade de vida referente aos domínios meio ambiente (que contempla questões como segurança, clima, transporte, renda, entre outros) e físico (relacionando-se ao tempo necessário para realizar as atividades, a presença de demandas conflitantes e a quantidade excessiva de trabalho) tiveram os piores escores, há ainda uma grande insatisfação não só com a remuneração, mas também com as condições laborais. Moura (2020), relata que há a possibilidade de que uma considerável quantidade de horas trabalhadas e de exigências a ser cumpridas, onde não se tem tempo para lazer ou até mesmo cuidar da saúde, venha a facilitar o surgimento de doenças físicas e/ou mentais.

Quando referente a carga horária semanal, 76,9% das pessoas informam que a remuneração salarial não condiz com a carga horária. Isso corrobora com os estudos de Costa e Silva (2018), que atestaram que 71,1% dos indivíduos mostraram-se insatisfeitos com o salário recebido e estavam com sentimento de desvalorização de seu ofício. Com isso, os autores cogitam que o desgaste mental sem o retorno monetário compatível, pode levar ao sofrimento dessas pessoas, pois são os mais descontentes com seus salários e apresentam uma grande quantidade de sintomas depressivos.

Dos participantes, 92,3% concordam que a falta de recursos estruturais da rede pública torna-se um grande desestimulante para os mesmos. Esse dado vai de encontro aos achados de Costa e Silva (2018), pois em sua pesquisa 59,4% dos indivíduos demonstraram-se satisfeitos com seu ambiente laboral, eles notaram que todas as escolas que fizeram parte de seus estudos tinham salas de aula adequada, laboratório, quadras esportivas, biblioteca, entre outros. Mesmo que os espaços fossem antigos, estavam bem conservados. Os autores refletem que apesar de muitos estudos apontarem o âmbito de trabalho como um influenciador do adoecimento psicológico, a realidade do que encontraram aparentemente se adequa ao desenvolvimento do ensino.

Dos indivíduos questionados, 30,8% avaliam sua saúde mental como ruim. Isso é validado pelos dados encontrados por Tostes *et al.* (2018), que ao examinar quanto aos problemas atuais de saúde que acometem essa classe, foi revelado que o sofrimento mental foi o mais citado, com 29,73% das pessoas relatando padecer de

algum modo de adoecimento mental, como a depressão, ansiedade, estresse e entre outros.

Além disso, observou-se que 69,2% dos entrevistados nunca se afastou de suas atividades por motivo de transtorno mental. Quanto a este ponto, Deffaveri, Ferreira e Méa (2020) ponderam que o afastamento devido a alguma condição psiquiátrica denota que os professores afastados por esses transtornos exibem com maior intensidade os sintomas de ansiedade. Sobre isso, Moura (2020) esclarece que quando os esforços exercidos são em demasia e não são recuperados ou remediados, desencadeiam vários sinais associados ao adoecimento mental, que é capaz de levar os profissionais ao afastamento de seu ofício por algum tempo ou talvez definitivamente, prejudicando não só sua carreira profissional como outras áreas da vida.

Apurou-se que 61,5% dos respondentes se sentem emocionalmente estressados por causa do trabalho. Santos (2017) explica que as condições ocupacionais impactam de maneira negativa na qualidade de vida dos educadores, estimulando a manutenção de hábitos inadequados, promovendo processos de morbimortalidade. Já Gomes e Brito (2006) concluíram em seus resultados que os efeitos do trabalho são mais sentidos no fim do ano, na forma de muito cansaço, insônia, ou sono que não é reparador, ansiedade, irritação e o estresse, de modo que os docentes têm que lidar com a precarização no ensino da rede pública como a falta de materiais e conservação das instalações da escola, a falta ou péssimas condições de livros, carteiras, apagador, entre outros. Isso dificulta ainda mais o exercício de sua função, pois atividades relativamente simples se transformam em desafios, interferindo na dinâmica da sala de aula e causando neles um sentimento de impotência e frustração.

Costa e Rocha (2013), foram mais adiante e investigaram também as relações interpessoais como um importante fator de estresse. Em suas pesquisas eles analisaram a relação entre professor-professor, professor-aluno, professor-administração, professor-coordenação e professor-outros funcionários. Dentre estes, a relação professor-aluno é a mais estressante (95,77%), em seguida é a relação professor-coordenação (69,01%), a menos estressante é a relação professor-outros funcionários (36,62%). As fontes geradoras de estresse no primeiro caso compreendem a indisciplina, a falta de respeito e agressividade de estudantes, bem como a ausência familiar dos mesmos, já no segundo caso foi apontado questões

como o autoritarismo, ausência de diálogo e apoio, despreparo do coordenador e seu não-comparecimento nas escolas.

Quanto ao tópico vínculo educador-educando, Cunha *et al.* (2020) informa que a indisciplina estudantil advém da soma de contrariedades na rotina, decorrente de suas transgressões que normalmente se apresentam mediante ofensa, desordem, atos grosseiros, violência e falta de respeito. A maior parte do tempo do exercício de ensinar engloba a presença de alunos, quando o relacionamento entre as partes é insatisfatório, há um grande gasto energético do profissional, esgotando-o. Os docentes que lidam com discentes sem disciplina demonstram ter maiores níveis de exaustão emocional, o contínuo desrespeito que sofrem interfere de forma negativa em seu comportamento, gerando estresse, danos à saúde mental e física, tornando insuportável a sua atuação na escola, causando nele uma pressão psicológica excessiva.

Para Soares *et al.* (2017), o desgaste em demasia na prática do professor pode acarretar a Síndrome de *Burnout*. Sua sintomatologia envolve principalmente a perda do sentido em sua conexão com o trabalho, sentimentos de ceticismo, ineficácia e afastamento laboral. A interação deficitária entre quem ensina e o aluno, dificulta o desenvolvimento tanto emocional quanto acadêmico desses alunos, alterando suas habilidades sociais, propiciando a incidência de problemas comportamentais. Isso vem causando muita preocupação, pois essa doença e as implicações negativas que ela acarreta afeta profusamente a qualidade do ensino-aprendizagem e o ambiente educacional, além de impelir os profissionais a um processo de apatia, problemas de saúde e abandono profissional. Portanto, medidas que visem atenuar a fragilidade do docente a estressores do dia a dia, agirão preventivamente na redução da possibilidade do desenvolvimento da Síndrome de *Burnout*.

A respeito do uso de medicamentos psicoterápicos, 61,5% relataram não fazer o uso. Ao ponderar sobre esse assunto Soares *et al.* (2017), trazem que a terapia farmacológica é a base da intervenção quando se trata de diminuir a duração e intensidade dos sintomas de acontecimentos atuais, precavendo sua recidiva. Para eles, o fármaco agirá fazendo com que o paciente se restabeleça e reconheça a necessidade de se cuidar, fazendo uso de medicamentos preventivos ou de manutenção associado a psicoterapia, que proporciona autoconhecimento, auxilia na reincorporação social e desenvolvimento de sua autonomia.

No que se refere ao acompanhamento psicoterápico, 76,9% das pessoas responderam que não realizam. Luz e Kaefer (2022), fazem uma reflexão quanto ao papel dos psicólogos inseridos na educação e a viabilidade de intervenções no campo da saúde mental. A atuação do psicólogo escolar consiste na prevenção e promoção da saúde, elaborando atividades que contribuam para o desenvolvimento cognitivo e social de toda a comunidade escolar, inclusive do professor, efetuando uma escuta qualificada, podendo recorrer a recursos como a aplicação de dinâmicas grupais e realização de grupos operativos. Essas ações favorecem um melhor funcionamento da instituição como um todo, melhorando as relações interpessoais e combatendo o adoecimento mental dos trabalhadores e estudantes da escola.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Com a nova configuração capitalista adotada nos últimos anos, em que a educação se tornou uma mercadoria e os alunos os clientes a serem agradados, é a classe de professores que vem sofrendo com essas mudanças. Estas alterações afetam diretamente seus trabalhos que já tinham uma grande demanda, e hoje, excede e muito ao cumprimento necessário de seu exercício laboral.

Além da carga excessiva nessa ocupação, os educadores são remunerados indevidamente, o que desestimula ainda mais que se empenhem nessa atividade, isso acontecendo principalmente em escolas públicas. Nelas, as condições de trabalho também são desgastantes, a grande maioria dos professores trabalham em dois turnos ou até três, caso trabalhem em instituições pública e privadas, e vão além, dedicando seu tempo extra para questões como: correção de prova, preparação de aula, organização de materiais diversos que vá utilizar na sala de aula que auxilie o seu ensino, entre outros.

Ademais, a estrutura física das escolas preocupa, pois muitas escolas públicas encontram-se sucateadas, com infraestrutura deteriorada, como por exemplo, banheiros que não funcionam, salas de aula e carteiras em mal estado, ausência de espaços como quadras e bibliotecas, e aquelas que os tem, são áreas que estão impossibilitadas de oferecerem segurança e conforto quando usadas. Há também a falta de materiais de suporte como papel, piloto para quadro (muitas vezes cada professor que compra o seu), papel higiênico, entre outras coisas.

O acúmulo de todos esses problemas a longo prazo adoece o profissional de ensino, doenças tanto físicas como psíquicas, que vem cada vez mais se tornando comum no meio educacional, com a síndrome de *burnout*, depressão e principalmente a ansiedade. E infelizmente não há uma assistência oferecida a esses profissionais quando estão nessa situação, assim como não há ações preventivas, que poderiam ampliar e muito a qualidade de vida dos professores e consequentemente o ensino oferecido.

Levando em consideração tudo o que foi discutido até aqui, conclui-se que a classe de professores sofre com o ambiente altamente estressor em que estão inseridos, bem como, com a ausência de assistência e cuidado de sua saúde. Esses aspectos estão interligados e como consequência causam o adoecimento que geralmente é psicológico, sendo a ansiedade o mais comum. Com isso, faz-se necessário que haja uma ampliação nas pesquisas desse campo, a procura de estratégias que possam mitigar a recorrência da ansiedade e outras doenças mentais, amplificando a qualidade de vida e bem-estar dos professores quando em sua atuação profissional.

## REFERÊNCIAS

- COLARES, M. C.; LOPES, A. S.; FILHO, V. C. B.; BAVARESCO, A.; SCHERER, F. C. Indicadores de qualidade de vida em professores: uma revisão sistemática de estudos descritivos. **Pensar a Prática**, v. 18, n. 3, Goiânia, 2015.
- COSTA, F. R. C. P.; ROCHA, R. Fatores estressores no contexto de trabalho docente. **Revista Ciências Humanas – UNITAU**, v. 6, n. 1, Taubaté, 2013.
- COSTA, R. Q. F.; SILVA, N. P. Ansiedade e depressão: o mundo da prática docente e o adoecimento psíquico. **Estudo de Psicologia (Natal)**, v. 23, n. 4, Natal, 2018.
- CUNHA, I. M.; VIEIRA, I. S.; FERNANDEZ, M. S.; SZORTYKA, A. L. S. C. Síndrome de Burnout e fatores de estresse laboral em professores de escolas públicas do município de Capão do Leão, RS. **Interfaces científicas**, v. 8, n. 2, Aracajú, 2020.
- DEFFAVERI, M.; FERREIRA, V.; MÉA, C. Sintomas de ansiedade e estresse em professores de educação básica. **Cadernos de Pesquisa**, v. 50, n. 177, São Paulo, 2020.
- GOMES, L.; BRITO, J. Desafios e possibilidades ao trabalho docente e à sua relação com a saúde. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, v. 6, n. 1, Rio de Janeiro, 2006.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISA EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Portal QEDU. 2021. Disponível em: <<https://qedu.org.br/municipio/2910404-encruzilhada>>. Acesso em: 20 de mar. 2023.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISA EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Portal QEDU. 2021. Disponível em: <<https://qedu.org.br/municipio/2933307-vitoria-da-conquista>>. Acesso em: 20 de mar. 2023.

JUNIOR, E. G.; LIPP, M. E. N. Estresse entre professoras do ensino fundamental de escolas públicas estaduais. **Psicologia em Estudo**, v.13, n. 4, Maringá, 2008.

LAPOLLI, F. **Sintomas de ansiedade em professores do Ensino Médio**. Monografia (Pós-Graduação em Saúde Mental) – Universidade do Extremo Sul de Santa Catarina, Criciúma, 2010, 35 p.

LUZ, D. A. M.; KAEFER, C. O. A saúde mental dos professores da rede pública que atuam no ensino médio: uma contribuição do fazer da psicologia. **Cadernos Brasileiros de Saúde Mental**, v. 14, n. 41, Florianópolis, 2022.

MOURA, J. S. **Transtornos mentais e comportamentais em professores e as implicações para a carreira docente**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2020, 178 p.

NUNES, G. C.; NASCIMENTO, M. C. D.; ALENCAR, M. A. C. Pesquisa Científica: Conceitos Básicos. **Id on Line revista multidisciplinar e de Psicologia**, v. 10, n. 29, 2016. Disponível em: <<https://doi.org/10.14295/idonline.v10i1.390>>. Acesso em: 20 mar. 2023.

SANTOS, A. G. B. **Fatores associados com a qualidade de vida de professores**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Jequié, 2017, 80 p.

SIMÕES, E. C.; CARDOSO, M. R. A. Violência contra professores da rede pública e esgotamento profissional. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 27, n. 3, São Paulo, 2022.

SOARES, M. M.; OLIVEIRA, T. G. D.; BATISTA, E. C. O uso de antidepressivos por professores: uma revisão bibliográfica. **REVASF**, v. 7, n. 12, Petrolina, 2017.

TOSTES, M. V.; ALBUQUERQUE, G. S. C.; SILVA, M. J. S.; PETTERLE, R. R. Sofrimento mental de professores do ensino público. **SAÚDE DEBATE**, v. 42, n. 116, Rio de Janeiro, 2018.



**Capítulo 7**  
**OFICINA DIDÁTICA COMO FERRAMENTA**  
**PARA POPULARIZAÇÃO DO**  
**CONHECIMENTO SOBRE PLANTAS**  
**ALIMENTÍCIAS NÃO CONVENCIONAIS**  
**(PANCS), UM RELATO DE EXPERIÊNCIA**

***Marina de Souza Falcão***

***Fernando Augusto Bertazzo-Silva***

***Kamille Rodrigues Ferraz***

***Bruna Lucia Laindorf***

***Alice Lemos Costa***

***Cassiane Furlan Lopes***

***Ana Luiza Klotz-Neves***

***Ana Flavia Zorzi***

***Vanielle Galiano Silveira***

***Jair Putzke***

***Cadidja Coutinho***

# **OFICINA DIDÁTICA COMO FERRAMENTA PARA POPULARIZAÇÃO DO CONHECIMENTO SOBRE PLANTAS ALIMENTÍCIAS NÃO CONVENCIONAIS (PANCS), UM RELATO DE EXPERIÊNCIA**

***Marina de Souza Falcão***

*Mestranda do programa de Pós-Graduação em Ciências Biológicas- UNIPAMPA,  
marr.falcao@gmail.com*

***Fernando Augusto Bertazzo-Silva***

*Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Ciências Biológicas- UNIPAMPA,  
fernandobertazzo@gmail.com*

***Kamille Rodrigues Ferraz***

*Mestra em Ciências Biológicas,  
kamille.ferraz98@gmail.com*

***Bruna Lucia Laindorf***

*Doutora em Ciências Biológicas,  
laindorfb@gmail.com*

***Alice Lemos Costa***

*Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Ciências Biológicas- UNIPAMPA,  
alicelemoscosta14bio@gmail.com*

***Cassiane Furlan Lopes***

*Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Ciências Biológicas- UNIPAMPA,  
cassianefurlanlopes@gmail.com*

***Ana Luiza Klotz-Neves***

*Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Ciências Biológicas- UNIPAMPA,  
anaflaviazorzi6@gmail.com*

***Ana Flavia Zorzi***

*Acadêmica de Licenciatura em Ciências Biológicas- UNIPAMPA,*  
*anaflaviazorzi6@gmail.com*

***Vanielle Galiano Silveira***

*Acadêmica de Licenciatura em Ciências Biológicas- UNIPAMPA,*  
*vaniellegaliano@gmail.com*

***Jair Putzke***

*Doutor em Botânica,*  
*jairputzke@unipampa.edu.br*

***Candidja Coutinho***

*Doutora em Educação em Ciências,*  
*candidjabio@gmail.com*

**RESUMO**

As plantas alimentícias não convencionais (PANC) destacam-se pela concentração de vitaminas essenciais, antioxidantes, fibras e sais minerais benéficos aos seres humanos. Além disso, apresentam a possibilidade de diversificar a alimentação, tornando os pratos visualmente mais atrativos, agregando cores, sabores e texturas às refeições. Desta forma, este trabalho teve como objetivo relatar e descrever uma oficina didática usada como estratégia para popularização do conhecimento acerca de PANCs. O público-alvo foram discentes dos cursos de Biotecnologia, Ciências Biológicas (Bacharelado e Licenciatura), Engenharia Florestal e Gestão Ambiental da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA), local onde ocorreu a prática com duração de três períodos (135 minutos). O método de aplicação da oficina utilizou os três momentos pedagógicos, visando melhorar a assimilação do tema pelos envolvidos. O presente trabalho contribuiu para disseminar, entre discentes do ensino superior, a importância de conhecer as plantas, bem como, o papel e o impacto que a botânica pode gerar na vida da sociedade a partir de novas perspectivas alimentares. Ainda, a partir da contextualização de saberes, foi possível estabelecer relações entre o conteúdo abordado na oficina e costumes alimentares locais diários.

**Palavras-chave:** Ensino de botânica. Espécies nativas. Oficina didática.

## ABSTRACT

The unconventional food plants (PANC) stand out not only for their concentration of essential vitamins, antioxidants, fiber and mineral salts beneficial to human beings, but also for presenting a certain possibility of diversification in food and for making the dishes visually more attractive, as they add colors, flavors and textures to meals. Thus, this work aimed to report and describe a didactic workshop based on the three pedagogical moments, as a strategy for popularizing knowledge about PANCs. The target audience were students of the Biotechnology, Biological Sciences (Bachelor and Licentiate), Forest Engineering and Environmental Management courses at the Federal University of Pampa (UNIPAMPA), where the practice took place for three periods (135 minutes). The present work contributed to disseminate, among higher education students, the importance of knowing plants, as well as the role and impact that botany can generate in the life of society from new food perspectives. Still, from the contextualization of knowledge, it was possible to establish relationships between the content covered in the workshop and daily local food customs.

**Keywords:** Teaching botany. Native species. Didactic workshop.

## INTRODUÇÃO

O termo “PANC” é uma abreviação de Planta Alimentícia Não Convencional que designa toda e qualquer planta, ou parte dela não utilizada habitualmente para fins alimentares, mas com potencial (características) para esta finalidade (Kinupp & Lorenzi, 2014). Neste grupo estão as plantas utilizadas por antepassados, usadas em receitas repassadas por gerações através do conhecimento popular. Geralmente utilizadas por povos tradicionais, tais como os indígenas e os quilombolas (Almeida; Albuquerque, 2002; Duarte, 2017). As PANCs se destacam pela sua concentração de vitaminas essenciais, antioxidantes, fibras e sais minerais benéficos aos seres humanos (Kelen et al. 2015). Uma vez que este grupo de plantas aumenta as possibilidades de diversificação alimentar, e apresentam potencial para tornar os pratos visualmente atrativos, agregando cores, sabores e texturas às refeições (Borges & Silva, 2018).

A possibilidade de diversificação na alimentação que as PANCs fornecem é de extrema importância, uma vez que, apenas um restrito grupo de vegetais são privilegiados. Dentre eles, destacam-se o trigo, arroz, milho, batata, feijão e a soja (Souza et al., 2013). Essa realidade não é exclusiva do Brasil, grande parte desses

alimentos se repetem como os mais consumidos e difundidos pelas populações a nível mundial (Walter, 2005). Neste contexto, as PANCs são cosmopolitas, ou seja, independentemente de serem utilizadas nos Estados Unidos, Alemanha, Austrália, Rússia ou em qualquer outro país, provavelmente são consumidas diariamente (Steding & Carniatto, 2017).

As mudanças no cardápio alimentar estão intimamente relacionadas com a industrialização dos alimentos, fazendo com que os sabores se tornem muito artificiais e similares, ofertando os mesmos nutrientes todos os dias (Madeira et. al.2013). Ao mesmo tempo, inúmeras plantas silvestres, inclusive as nativas, com potencial alimentício e nutricional superiores às plantas convencionais não são utilizadas (Luís, 2010). Como contraponto, o Brasil é considerado um dos países com a maior diversidade florística do planeta (Souza & Felfili, 2006; Brasil, 2007), porém em relação às PANCs é restrito em relação a sua utilização. A dieta do brasileiro é geralmente restrita aos alimentos disponibilizados em supermercados e assim se torna pouco diversificada em relação à biodiversidade de plantas disponíveis no país. Assim, discentes foram introduzidos durante o seu processo de formação profissional, à importância de incluir esses alimentos ao cotidiano. Conforme Freire (2005), este processo poderia ser visto como uma forma de libertação desenvolvida a partir do processo educacional, principalmente quando ocorre em comunhão social. A sociedade como um todo tem muito a se beneficiar incluindo esses alimentos ao consumo diário, pois além das questões nutricionais, torna-se mais sustentável, por exemplo, passa a sobrepor os interesses da comunidade aos interesses individuais, como sugere Freire (2007).

À vista disso, ocorre um resgate cultural muito importante, uma vez que saberes populares acabam sendo reinseridos à comunidade (Jesus et al., 2020). Além disso, o enfoque nesse grupo de plantas ainda gera a possibilidade de discussões científicas acerca da descoberta de seu potencial de comestibilidade, podendo vir a se tornarem importantes na área da ciência e tecnologia alimentar (Kinupp & Lorenzi, 2014; Biondo et al., 2018).

Nesse sentido, o resgate desses conhecimentos tradicionais gera a valorização das pessoas, dos saberes populares e de suas memórias afetivas, que estão normalmente relacionadas a histórias e à colonização. Sendo assim, o presente trabalho tem como objetivo relatar e descrever uma oficina teórico-prática como estratégia pedagógica para popularização do conhecimento acerca de PANCs no

Ensino Superior.

## DESENVOLVIMENTO DOS PROCESSOS METODOLÓGICOS

A atividade foi desenvolvida no ano de 2019 durante o evento “Outubro Botânico”, na Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA) - Campus São Gabriel (RS). A oficina intitulada “Comer é PANC”, foi mediada por alunos da pós-graduação em Ciências Biológicas e teve como público-alvo cerca de 30 alunos dos cursos de graduação em Biotecnologia, Ciências Biológicas (Bacharelado e Licenciatura), Engenharia Florestal e Gestão Ambiental da instituição.

A oficina foi realizada em uma das salas de aula da UNIPAMPA e ocorreu durante três períodos (135 minutos) e partiu dos pressupostos da metodologia expositiva dialogada, seguindo os três momentos pedagógicos propostos por Delizoicov & Angotti (1990), e contou com a utilização de apresentação de slides, além de oficina didática.

### **Primeiro Momento: Apresentação teórica e contextualização do tema**

No primeiro momento, foi realizada a problematização inicial da oficina, a partir de questionamentos os apresentadores instigaram uma conversa informal com perguntas como “Quais tipos de plantas vocês consomem?” e “Já consumiram alguma planta diferente?” a fim de identificar relatos de vivência e consumo de PANCs por parte dos participantes. Posteriormente, foi introduzida uma explanação teórica envolvendo características, diversidade e curiosidades acerca das PANCs (Tabela 1), com auxílio de material audiovisual (Figura 1).

Figura 1- Primeiro Momento na Oficina “Comer é PANC!”.



Fonte: Autores (2023)

**Tabela 1-** Tópicos abordados durante o primeiro momento da oficina “Comer é PANC!”.

<b>Tópicos abordados</b>	
O que são PANCS?	Resumo do tópico: “PANC” é uma abreviação de Planta Alimentícia Não Convencional, designa toda e qualquer planta (ou parte desta) não utilizada habitualmente para fins alimentares, mas com potencial (características) para esta finalidade.
O que é considerado convencional?	Resumo do tópico: Os alunos foram convidados a questionarem-se quais parâmetros e critérios são utilizados na indústria alimentícia para que um alimento seja considerado convencional ou não, visto que o termo, traz de forma implícita a exclusão de produtos alimentícios naturais presentes nas regiões brasileiras e enfatiza o que é em escala industrial, muitas vezes, sem caracterizar a riqueza regional.
Qual a importância das PANCS?	<ul style="list-style-type: none"><li>• Diversificação alimentar,</li><li>• Segurança alimentar,</li><li>• Aumento do valor nutricional,</li><li>• Resgate cultural;</li><li>• Baixo ou nenhum custo com alimentação;</li><li>• Popularização das espécies;</li><li>• Preservação das espécies;</li><li>• Investimento em pesquisa;</li><li>• Desconstruir o padrão alimentar convencional;</li><li>• Alternativa ao declínio das culturas convencionais;</li><li>• Papel ecológico</li></ul>

Fonte: Os autores (2022)

**Segundo Momento: Apresentação, identificação e degustação de PANCS comuns na região de São Gabriel/RS**

Na segunda etapa os alunos foram convidados a conhecer e identificar as plantas potencialmente alimentícias e discutir possibilidades de introdução destas na alimentação cotidiana, bem como, de que formas estas plantas poderiam ser inseridas no cardápio de forma simples e acessível economicamente (Figura 2). Para a identificação das plantas, foram utilizadas bibliografias taxonômicas especializadas para que os alunos pudessem construir o conhecimento necessário para identificar as principais características morfológicas das espécies apresentadas durante a oficina-pedagógica, bem como, quais estruturas são utilizadas para o consumo humano. Nesse momento também foi discutido sobre a importância da identificação correta das PANCS, uma vez que evita o consumo de plantas com potencial toxicidade.

Figura 2- Desenvolvimento das atividades.



Fonte: Autores (2023)

Após haver a elucidação das principais características morfológicas das plantas, houve o momento de apresentação e degustação dos pratos criados a partir da utilização das PANCs, em que os alunos puderam conhecer, aprender e levar consigo receitas culinárias desenvolvidas para a oficina pedagógica, a fim de concretizar os conhecimentos teóricos apresentados no primeiro momento (Tabela 2).

**Tabela 2- Plantas Alimentícias Não Convencionais (PANCs) utilizadas na oficina.**

Família	Espécie	Nome Popular	Estrutura utilizada	Prato Preparado
Cactaceae	<i>Pereskia aculeata</i> Mill.	Ora-pro-nóbis	Folhas	Bolo de ora-pro-nóbis
Tropaeolaceae	<i>Tropaeolum majus</i> L.	Capuchinha	Flores	Geleia de capuchinha
Oxalidaceae	<i>Oxalis articulata</i> Savigny	Azedinha	Folhas	Salada verde crua
Bromeliaceae	<i>Bromelia</i> sp.	Gravatá	Frutos e folhas	Refogado de Gravatá
Asteraceae	<i>Sonchus oleraceus</i> L.	Serralha	Folhas	Refogado de serralha com gravatá
Malvaceae	<i>Hibiscus</i> sp. L.	Hibisco	Flores	Geleia e panqueca de hibisco
Araceae	<i>Colocasia esculenta</i> (L.) Schott	Inhame	Rizomas	Pão caseiro
Bombacaceae	<i>Ceiba speciosa</i> A. St.-Hil.	Paineira	Brotos e flores	Torta salgada, farofa e espaguete ao molho de paineira
Theaceae	<i>Camellia</i> sp. L.	Camélia	Flores	Geleia
Zingiberaceae	<i>Hedychium coronarium</i> J. König	Gengibre-branco ou Falso-gengibre	Rizomas	Bebida fermentada
Asteraceae	<i>Taraxacum officinale</i> F. H. Wigg.	Dente-de-leão	Folhas e flores	Refogado de dente de leão com serralha

Fonte: Os autores (2022)

### Terceiro Momento: Conclusão da Oficina “Comer é PANC!”

Para encerrar a oficina ocorreu uma breve conversa acerca das impressões dos discentes em relação ao sabor e aparência dos alimentos preparados, bem como, a intenção de introduzi-los em suas dietas diárias. Por fim, os participantes receberam

uma muda de Ora-Pro-Nóbis (*Pereskia aculeata*), a fim de incentivar o cultivo e consumo de PANCs na região de São Gabriel/RS a partir da oficina.

## APRENDIZAGENS E IMPORTÂNCIA DE REALIZAÇÕES DE OFICINAS DIDÁTICAS

A partir do método de observação foi possível verificar o interesse dos alunos para com a oficina proposta, este, manifestado por meio de relatos orais, curiosidades, dúvidas e interação com o tema proposto. Assim, com o desenvolver da oficina, os alunos puderam expor o que pensam e seus questionamentos acerca do tema, havendo um intercâmbio de ideias, logo, instigando a curiosidade, o pensamento crítico e científico. Fazenda (2011) expõe que a contextualização é a principal ferramenta no âmbito educacional, fazendo que a aprendizagem passe de cansativa e/ou exaustiva para uma experiência positiva e prazerosa. Desta forma, a contextualização segue o caminho da comunicação levando um sujeito a aprimorar seu letramento científico<sup>4</sup>.

Assim, as discussões geradas no primeiro momento da atividade propiciaram aos alunos confrontar e desconstruir informações preconcebidas sobre o que é considerado convencional na sociedade, que a diversidade florística pode ser aliada quando se trata de sustentabilidade e saúde alimentar. Evidenciando a botânica como possível agente transformador de hábitos, que muitas vezes são impostos inconscientemente no cotidiano.

Por conseguinte, a partir dos relatos dos discentes, pôde-se observar que as PANCs são pouco conhecidas e exploradas. Foi possível constatar que a maioria dos alunos possui conhecimentos de plantas para fins medicinais, utilizando-as para o preparo de chás e xaropes, embora geralmente não utilizem bibliografia para identificação das PANCs. Biondo et al. (2018) ressaltam que o desconhecimento sobre a utilidade e forma de uso das PANCs associado às tendências “modernas” resultou no uso reduzido de muitas plantas que faziam parte do cotidiano alimentar dos moradores de zonas rurais e periferias urbanas. Desta forma, destaca-se a importância de atividades como a descrita no presente trabalho, que visam difundir e

---

<sup>4</sup> Letramento científico consiste quando o sujeito lê, escreve, interpreta e pensa sobre uma perspectiva científica.

incentivar o consumo de Plantas Alimentícias Não Convencionais pela população em geral.

Assim, alguns trabalhos se destacam na literatura por promover o consumo, bem como, difundir o conhecimento acerca de Plantas Alimentícias Não Convencionais. Santos & Pádua (2021) realizaram atividades de Educação Ambiental envolvendo PANCs para alunos do Ensino Médio de uma Escola Pública no estado do Rio de Janeiro. Mairesse et al. (2020) envolveram mulheres ligadas ao serviço de Proteção e Atendimento Integral à Família de uma cidade no interior do Rio Grande do Sul em atividades relacionadas ao consumo e identificação taxonômica de PANCs. Oliveira e Ludwing (2021) realizaram atividades em um Projeto Social para crianças, também no Rio Grande do Sul. No trabalho, os autores propiciaram aos participantes receitas oriundas de PANCs, diálogos envolvendo a temática e oficinas de plantio e utilização de determinadas PANCs. Além disso, os autores apresentam dados e discussões oriundas de questionários aplicados com as crianças participantes do projeto. Peixoto et al. (2019) realizaram atividades com adultos e idosos de um CRAS da região sul do estado do Mato Grosso. No trabalho, que durou um semestre, os autores realizaram rodas de conversa, receitas culinárias com espécies nativas da região e confecção de cartilha com informações sobre PANCs. Zanetti et al (2020) desenvolveram atividades com grupos de mulheres em oito municípios do estado do Rio Grande do Sul. No trabalho, os autores realizaram palestras e oficinas para grupos de mães da região do Vale do Taquari (RS) por três semestres, acompanhado de questionários a fim de verificar o uso de PANCs por parte dos participantes das oficinas.

A realização de oficinas didáticas se mostra uma excelente aliada na popularização e difusão do conhecimento acerca de PANCs, uma vez que apresenta dois propósitos principais: “a) Articulação de conceitos pressupostos e noções com ações concretas, vivenciadas pelo participante ou aprendiz; e b) vivência e execução de tarefas em equipe, isto é, apropriação ou construção coletiva de saberes (Paviani & Fontana, 2009). Assim, durante o desenvolvimento da oficina, os alunos puderam explorar a diversidade de espécies, bem como as estruturas que podem ser utilizadas para fins alimentícios, através do contato e preparo de pratos (Figura 2). Esse tipo de atividade, com materiais botânicos (estruturas de plantas), seja no próprio ambiente ou em sala de aula, facilitam o processo de ensino-aprendizagem, possibilitando que os alunos construam conceitos, a partir da interação com o objeto de estudo (Araújo,

2011). A partir dessa atividade, observa-se a importância da oficina como uma atividade prática e integradora, possibilitando desta forma que os alunos participem ativamente do processo de ensino-aprendizagem.

Figura 3- Registros realizados pelos participantes durante o minicurso “Comer é PANC”.



Fonte: Autores (2023)

A partir da oficina os alunos tiveram a oportunidade de destacar benefícios e qualidades que envolvem o consumo e cultivo de Plantas Alimentícias Não Convencionais. Entre esses, a qualidade orgânica desses alimentos foi altamente mencionada, uma vez que seu cultivo é completamente livre de defensivos agrícolas. Assim, pensando em segurança alimentar, as PANCS vêm de encontro a essa proposta, pois são plantas que crescem naturalmente no ambiente, dispensando seu cultivo e por consequência o emprego de herbicidas e pesticidas (Terra & Viera, 2019). Em alguns casos, as PANCS são as próprias ervas-daninhas combatidas, como o picão, serralha, rabanete-selvagem, muitas vezes deixadas de lado pela falta de conhecimento sobre sua comestibilidade (Liberato et al., 2019).

Segundo os autores Pedrosa et al. (2012), as PANCS ainda têm importante papel ecológico, pois elas não são cultivadas em lavouras monocultoras, que necessitam a supressão do ambiente natural, interferindo na flora e fauna existente naquele ambiente. Nesse caso, não há cultura, as PANCS fazem parte da vegetação natural e regional, são coletadas e consumidas, e substituídas naturalmente pelo ecossistema (Ranieri, 2017). A mudança de perspectivas frente aos alimentos é uma necessidade, visto que a falta de alimentos no planeta se deve muitas vezes, pela dependência de um seletivo grupo de plantas alimentícias (Terra & Viera, 2019).

Sendo assim, a existência de uma alternativa alimentar disponível naturalmente no ambiente, com alto valor nutritivo, livre de agrotóxicos, sem custos e ambientalmente correta, é sem dúvidas a melhor opção (Costa, 2012; Ardissoni, 2009). Conhecer essas plantas, pode indicar um caminho promissor, podendo inclusive se tornar uma fonte de renda familiar (Erice, 2011; Xavier, 2015), já que é voltado para o desenvolvimento sustentável, podendo reduzir o desperdício de alimentos, consequentemente evitando a fome (Brasil, 2010; Kinupp & Lorenzi, 2014).

## **CONCLUSÃO**

O presente trabalho contribuiu para disseminar, entre discentes do ensino superior, a importância de conhecer as plantas, bem como, o papel e o impacto que a botânica pode gerar na vida da sociedade a partir de novas perspectivas alimentares. Ainda, a partir da contextualização de saberes, foi possível estabelecer relações entre o conteúdo abordado na oficina e costumes alimentares locais diários.

A partir de discussões acerca de alimentação saudável e diversificação da dieta, também foi possível perceber grande interesse por parte dos discentes na inserção de PANCS na alimentação diária. As reflexões e ideias abordadas durante a oficina contribuíram para a popularização do conhecimento acerca dessas plantas, uma vez que as plantas e pratos apresentados durante sua realização são de baixo custo e de fácil obtenção, tornando possível o consumo diário de PANCS.

## **AGRADECIMENTOS**

À Universidade Federal do Pampa e ao Programa de Pós-graduação em Ciências Biológicas. O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de

Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, C. de F. C. B. R. de; ALBUQUERQUE, U. P. de. **Uso e conservação de plantas e animais medicinais no Estado de Pernambuco (Nordeste do Brasil): um estudo de caso.** Interciência, v. 27, n. 6, p. 276-285, 2002.

ARAÚJO, G. C. **Botânica no Ensino Médio: 2011.** 23 folhas. Trabalho de Conclusão de Curso (licenciado em Biologia) –Universidade de Brasília, UnB, Brasília, 2011.

ARDISSONE, R. E.; et. al. **Biodiversidade pela boca: Plantas Alimentícias (PANC).** Projeto de Extensão: estudos e práticas de viveirismo em um centro de formação de agricultores. Instituto de Biociência -UFRGS e Cooperfumos, MPA, Centro de Formação em Bioenergia e Alimentos São Francisco de Assis, Santa Cruz do Sul: setembro de 2009. 22p.

BIONDO, E.; FLECK, M.; KOLCHINSKI, E.M.; SANT'ANNA, V.; POLESI, R.G. Diversidade e potencial de utilização de plantas alimentícias não convencionais no Vale do Taquari, RS. **Revista Eletrônica Científica Da UERGS**, v.4, n.1, p.61-90,2018 Disponível em:  
<http://revista.uergs.edu.br/index.php/revuergs/article/view/1005> DOI;  
<https://doi.org/10.21674/2448-0479.41.61-90>. Acesso em: 6 nov. 2021.

BORGES, C. K. G. D; SILVA, C. C. Plantas alimentícias não convencionais (PANC): a divulgação científica das espécies na cidade de Manaus, AM. **Revista Eletrônica Científica Ensino Interdisciplinar**, Mossoró, v. 4, n. 11, 2018. Acesso em: 4 nov. 2022.

BRASIL. **Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento. Secretaria de Desenvolvimento Agropecuário e Cooperativismo.** Manual de hortaliças não convencionais. Brasília, 2010. 92 p.

**BRASIL. Secretaria de Biodiversidade e Florestas (SBF). Portaria nº 9, de 23 de janeiro de 2007: áreas prioritárias para a conservação, uso sustentável e repartição de benefícios da biodiversidade brasileira: atualização.** Brasília: MMA, 2007.

**BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Atenção Básica.** Alimentos regionais brasileiros. 2. ed. Brasília, 2015. 484 p.

COSTA, E.A. Nutrição e Fitoterapia: tratamento alternativo através das plantas. Petrópolis, RJ. **Editora Vozes**, 2012.

DELIZOICOV, D.; ANGOTTI, J. A. **Metodologia do ensino de ciências**. São Paulo: Cortez, 1990b

DUARTE, G. **Levantamento e Caracterização das Plantas Alimentícias Não Convencionais do Parque Florestal de Monsanto – Lisboa**. Dissertação apresentada a Universidade Nova de Lisboa, 95p. 2017.

ERICE, A. S. **Cultivo e comercialização de plantas alimentícias não convencionais (PANCS) em Porto Alegre, RS**. 2011. 48 f. Monografia (graduação), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Curso de Ciências Biológicas, 2011.

FAZENDA, I. Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro: Efetividade ou ideologia. 6. ed. São Paulo: **Edições Loiola**, 2011.

FREIRE, P. **Extensão ou comunicação?**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido** (47a ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra. 2005.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade** (30a ed.). São Paulo: Paz e Terra, 2007.

GUIMARÃES, M. Por uma educação Ambiental Crítica na Sociedade Atual. **Revista Margens Interdisciplinar**, 7(9), 11-22, 2016.

JESUS, B. B. de S. de; SANTANA, K. S. L. de; OLIVEIRA, V. J. dos S. de; CARVALHO, M. de J. da S.; ALMEIDA, W. A. B. de. PANCs - Plantas Alimentícias Não Convencionais, Benefícios Nutricionais, Potencial Econômico E Resgate Da Cultura: Uma Revisão Sistemática. **Enciclopédia Biosfera: Centro Científico Conhecer**, Jandaia - GO, v. 17, ed. 33, p. 309 - 322, 30 set. 2020. DOI DOI: 10.18677/EnciBio\_2020C28. Disponível em: <http://www.conhecer.org.br>. Acesso em: 5 nov. 2021.

KELEN, M. E. B.; NOUHUYS, I. S. V.; KEHL, L. C.; BRACK, P.; SILVA, D.B. **Plantas alimentícias não convencionais (PANCs): hortaliças espontâneas e nativas.** (1<sup>a</sup> ed.). UFRGS, Porto Alegre, 2015. Acesso em: 4 nov. 2021.

KINUPP, V. F.; BARROS, I. B. I. Teores de proteína e minerais de espécies nativas, potenciais hortaliças e frutas. **Ciência e Tecnologia de Alimentos**, v. 28, n. 4, p. 846- 857, dez, 2008.

KINUPP, V. F; BARROS, I. B. I. Riqueza de Plantas Alimentícias Não Convencionais na Região Metropolitana de Porto Alegre, Rio Grande do Sul. **Revista Brasileira de Biociências**, Porto Alegre, v. 5, supl. 1, p. 63-65, jul, 2007.

KINUPP, V. F.; LORENZI, H. Plantas alimentícias não convencionais: guia de identificação, aspectos nutricionais e receitas ilustradas. São Paulo: **Inst. Plantarum de Estudos da Flora**, 2014. Acesso em: 2 nov. 2021.

LIBERATO, P.S.; LIMA, D.V.T.; SILVA, G.M.B. **PANCs - Plantas Alimentícias não Convencionais e seus benefícios nutricionais.** v.2, n.2, p.102-111, 2019. Environmental Smoke. Disponível em: <http://www.environmentalsmoke.com.br> DOI: <https://doi.org/10.32435/envsmoke.201922102-111>. Acesso em: 2 nov. 2021.

LUIS, E. **Guia de Campo Plantas alimentícias não convencionais. Apostila Hortaliças Não Convencionais. EPAMING Governo de Minas: Manual de Hortaliças** Não Convencionais Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento, 2010.

MADEIRA, Nuno Rodrigo. et. al. **Manual de produção de hortaliças tradicionais.** Brasília: EMBRAPA, 2013.

MAIRESSE, L., DE QUEIROZ STEIN, T. S., & BIONDO, E. Oficinas sobre plantas alimentícias não convencionais com Mulheres do Município de Bom Retiro do Sul/RS. **Cadernos de Agroecologia**, 15(4), 2020.

NASCIMENTO, B. M.; DONATO, A. M.; SIQUEIRA, A. E.; BARROSO, C. B.; SOUZA, A. C. T.; LACERDA, S. M.; BORIM, D. C. D. E. Propostas pedagógicas para o ensino de botânica nas aulas de ciências: diminuindo entraves. **Revista Electronica de Enseñanza de las Ciencias**. 16 (2): 298-315, 2017.

OLIVEIRA, R. F., & LUDWIG, F. Promoção do consumo de Plantas Alimentícias não Convencionais (PANC) com crianças em situação de vulnerabilidade social em Santa Cruz do Sul (RS). **Revista Brasileira de Educação Ambiental (RevBEA)**, 16(3), 256-271, 2021.

PAVIANI, N. M. S.; FONTANA, N. M. Oficinas pedagógicas: relato de uma experiência. **CONJECTURA: filosofia e educação**, 14(2), 2009.

PEDROSA, M.W.; MASCARENHAS, M.H.T.; CARVALHO, E.R.O.; SILVA, L.S.; SANTOS, I.C.; CARLOS, L.A. **Hortaliças não convencionais: saberes e sabores**. Belo Horizonte, p.22, 2012.

Peixoto, L. S., Dourado, S. H. A. da Costa, R. V., Reis, J. A., Tavares, L. F., do Nascimento, M. A. N. Oficina sobre plantas alimentícias não convencionais em um centro de referência de assistência social. **Expressa Extensão**, 24(2), 27-38, 2019.

PLEAPO. RIO GRANDE DO SUL. **Rio Grande Agroecológico – Plano Estadual de Agroecologia e Produção Orgânica 2016-2019**. Secretaria do Desenvolvimento Rural, Pesca e Cooperativismo do Rio Grande do Sul, SDR/RS. 2016 Disponível: <https://www.sema.rs.gov.br/upload/arquivos/201804/11112219-pleapo.pdf>. Acesso em: 6 nov. 2021.

SANTOS, S. M., & DE PÁDUA, V. L. PANCS (plantas alimentícias não convencionais): uma abordagem sobre segurança alimentar e educação ambiental em Nova Iguaçu. **Acta Scientiae et Technicae**, 8(2), 2021.

SAUTHIER, M. C. da S.; SILVA, M D.; MIRANDA, O. C. Prática interdisciplinar: conhecendo e consumindo as plantas alimentícias não convencionais (pancs). In: SILVA, M. E. D. **Interface entre Desenvolvimento, Meio Ambiente e Sustentabilidade**. Ponta Grossa - PR: Atena, 2021. cap. 16, p. 135-141. ISBN 978-65-5706-860-1. Disponível em: DOI 10.22533/at.ed.601211103. Acesso em: 4 nov. 2021.

SOUZA, A. de M.; PEREIRA, R. A.; YOKOO, E. M.; LEVY, R. B; SICHLERI, R. Alimentos mais consumidos no Brasil: Inquérito Nacional de Alimentação 2008-2009. **Revista Saúde Pública**, [s. l.], v. 47, p. 190-199, 2013. DOI <https://doi.org/10.1590/S0034-89102013000700005>. Disponível em: <https://www.scielo.br>. Acesso em: 5 nov. 2021.

SOUZA, C. D.; FELFILI, J. M. Uso de plantas medicinais na região de Alto Paraíso de Goiás, GO, Brasil. **Acta Botanica Brasilica**, v. 20, n. 1, p. 135-142, 2006.

Steding, A., Carniatto, I. A Educação Ambiental aliada à tecnologia da informação na agricultura familiar. **REMEA - Revista Eletrônica Do Mestrado Em Educação Ambiental**, 34(2), 76–96. <https://doi.org/10.14295/remea.v34i2.6968>. (2017).

RANIERI, G. R. (Coord.). **Guia prático sobre PANC: plantas alimentícias não convencionais**. 1 ed. São Paulo: Instituto Kairós, 2017. Disponível em: <[https://institutokairos.net/wp-content/uploads/2017/08/Cartilha-Guia-Pr%C3%A1tico\\_dePANC-Plantas-Alimenticias-Nao-Convencionais.pdf](https://institutokairos.net/wp-content/uploads/2017/08/Cartilha-Guia-Pr%C3%A1tico_dePANC-Plantas-Alimenticias-Nao-Convencionais.pdf)>. Acesso em: 7 nov. 2021.

TERRA, S.B.; VIERA, C.T.R. Plantas Alimentícias Não Convencionais (PANCS): levantamento em zonas urbanas de Santana do Livramento, RS. **Ambiência Guarapuava** (PR) v.15 n.1 p. 112 - 130 Jan/Abr 2019. Disponível em: <https://revistas.unicentro.br/index.php/ambiciencia/article/view/5765> DOI: 10.5935/ambiciencia.2019.01.07. Acesso em: 7 nov. 2021.

WALTER, B. M. T. **Coleta de germoplasma vegetal: relevância e conceitos básicos**. Brasília: Embrapa, 2005.

XAVIER, G. Agroecologia e recursos alimentares não convencionais: contribuições ao fortalecimento da soberania alimentar e nutricional. Campo-Território: **Revista de**

**geografia agrária**, v. 10, n. 20, p. 227-245, jul. 2015. Disponível em:  
<http://www.seer.ufu.br/index.php/campoterritorio/article/view/27515> Acesso em: 6 nov. 2022.

ZANETTI, C., BIONDO, E., KOLCHINSKI, E. M., KAMPHORST, R. C. M., SEVERGNINI, P. R., DE AZEVEDO, G. D., ... & TURATTI, T. Mulheres e PANCs: resgatando hábitos e saberes alimentares no Vale do Taquari, RS. **Revista Ciência em Extensão**, 16, 84-100, 2020.



**Capítulo 8**

**OS DESAFIOS DA INTERLOCUÇÃO FAMILIAR  
E AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE  
ALFABETIZAÇÃO NO CONTEXTO DE  
PANDEMIA DA COVID-19**

**Geruza Soares de Souza Papa Rodrigues**

# OS DESAFIOS DA INTERLOCUÇÃO FAMILIAR E AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE ALFABETIZAÇÃO NO CONTEXTO DE PANDEMIA DA COVID-19

***Geruza Soares de Souza Papa Rodrigues<sup>5</sup>***

*Mestre em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Professora da rede pública da rede pública de Corumbá, Mato Grosso do Sul, e-mail geruzasoares@yahoo.com.br*

## RESUMO

Este artigo decorre da apresentação realizada no VI CONBALF (Congresso Brasileiro de Alfabetização), no qual reflete sobre as práticas pedagógicas de alfabetização diante dos desafios postos pelo ensino remoto emergencial (ERE) no contexto de pandemia da Covid-19 de uma escola pública da região periférica do município de Corumbá/MS. Toma como base de diálogo os estudos de Mello (2010); Lugle e Mello (2014); Magda Soares (2014, 2020); Hernandes (2022); Colello (2021) e Mercado (2021). A análise nos permite apontar as (im)possibilidades de mediação das famílias em relação às práticas pedagógicas no contexto do ensino remoto recomendado para atender às necessidades de aulas em tempo de distanciamento social. São apresentadas algumas concepções de aprendizagem no contexto familiar e como ocorreu essa interlocução nas atividades educacionais dos/as filhos/as com o/a professor/a, mas sem a sua presença, uma vez que ele é o adulto com formação específica para tal finalidade, inclusive para dar direito e significados à leitura e à escrita das crianças das escolas públicas de uma sociedade democrática. Verifica-se com o estudo empreendido, como o ensino remoto levantou velhos problemas estruturais e conceitos de alfabetização das famílias, que se contrapõem aos avanços alcançados no estudo dos processos formativos sobre alfabetização.

**Palavras-chaves:** Escola; Família; Alfabetização; Pandemia (SARS-CoV-2).

## ABSTRACT

This article arises from the presentation given at the VI CONBALF (Brazilian Literacy Congress), in which it reflects on literacy pedagogical practices in the face of the challenges posed by emergency remote teaching (ERE) in the context of the Covid-19

---

<sup>5</sup>Mestre em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Professora da rede pública da rede pública de Corumbá, Mato Grosso do Sul, e-mail [geruzasoares@yahoo.com.br](mailto:geruzasoares@yahoo.com.br)

pandemic in a public school in the region. peripheral area of the municipality of Corumbá/MS. It takes as a basis for dialogue the studies of Mello (2010); Lugle and Mello (2014); Magda Soares (2014, 2020); Hernandes (2022); Colello (2021) and Mercado (2021). The analysis allows us to point out the (im)possibilities of family mediation in relation to pedagogical practices in the context of remote teaching recommended to meet the needs of classes in times of social distancing. Some conceptions of learning in the family context are presented and how this dialogue occurred in the children's educational activities with the teacher, but without his presence, since he is the adult with specific training for this purpose. , including to give rights and meanings to reading and writing for children in public schools in a democratic society. It can be seen from the study undertaken, how remote teaching raised old structural problems and concepts of family literacy, which contrast with the advances achieved in the study of training processes in literacy.

**Keywords:** School; Family; Literacy; Pandemic (SARS-CoV-2).

## Introdução

Neste artigo são tecidas reflexões acerca das práticas pedagógicas de alfabetização no contexto de enfrentamento da emergência de saúde pública com pandemia decorrente do coronavírus (Covid-19) nos anos de 2020 a 2021 que provocou mudanças no sistema de ensino que ocorreu por meio do ensino remoto emergencial, considerando a necessidade de distanciamento social. O interesse pela discussão da temática em questão se dá, primeiramente, pelo encontro da prática profissional da autora no âmbito da gestão escolar e a contribuição para o fortalecimento da sociedade democrática, bem como o reconhecimento da formação continuada dos/as alfabetizadores/a em prol do direito à leitura e escrita de sentidos e significados à infância.

É sabido que o processo de alfabetização no contexto escolar há muitos dilemas, sendo necessário compreender a alfabetização de forma ampliada, para além do manejo de materiais didáticos pré-organizados. Soares (2014) destaca que a alfabetização consiste no processo inicial e complexo de ensino e aprendizagem da escrita e da leitura, ou seja, “[...] alfabetização em seu sentido próprio, específico: processo de aquisição do código escrito, das habilidades de leitura e escrita” (SOARES, 2014, p. 15). Nessa direção:

[...] letramento é usar a escrita para se orientar no mundo (o atlas), nas ruas (os sinais de trânsito) para receber instruções (para encontrar um tesouro... para consertar um aparelho... para tomar um remédio), enfim, é usar a escrita para não ficar perdido (SOARES, 2014, p. 43).

A autora ressalta que a alfabetização e o letramento são indissociáveis, devem caminhar juntos, pois alfabetizar letrando é ir além do domínio do código escrito, propiciando condições para aprendizagens e para a construção do conhecimento nas variadas esferas sociais e políticas, com sentido e qualidade.

Diante do exposto, este texto parte da necessidade de se discutir a importância da relação família e escola, mas sem culpar a primeira e, dentro desse cenário pandêmico propiciar a reflexão acerca das (im)possibilidades de mediação das famílias no processo de alfabetização das crianças a partir de situações vivenciadas em uma escola pública da região periférica do município de Corumbá/MS. Para tanto, apresentamos, primeiramente um panorama de como a Rede Municipal de Ensino (Reme) de Corumbá se organizou frente ao ensino remoto e a realidade vivenciada em uma escola. Em seguida discutimos os velhos/novos problemas estruturais e conceituais na alfabetização em tempos de pandemia. Por fim tecemos nossas considerações finais.

## **2 Fundamentação teórica – Alfabetização na perspectiva do Letramento e Formação continuada docente**

Com base de diálogo os estudos de Mello (2010); Lugle e Mello (2014); Magda Soares (2014, 2020); Hernandes (2022); Colello (2021) e Mercado (2021). A fundamentação teórica fundamenta-se a partir da entrevista sobre a situação da alfabetização e do letramento durante a pandemia, Soares (2020) reafirmou o que se temia: “[...] se alfabetizar as crianças das camadas populares já era um grande desafio, é pouco provável que o/a professor/a alfabetizador/a formado/a seja substituído/a por outro adulto sem formação específica para proporcionar leitura e escrita às crianças”. Diante do distanciamento social ocasionado pelo contexto pandêmico, discutir as (im)possibilidades da mediação familiar na rede pública municipal de Corumbá/MS nos apresenta algumas especificidades no referido período, qual já fora superado em formação continuada docente: a decodificação de códigos da escrita.

Nessa perspectiva, a partir do contexto de uma escola periférica, onde mais de 70% dos pais e responsáveis apenas escrevem seu nome, era lógico se esperar que não tivessem condições apropriadas para subsidiar seus/as filhos/as nas atividades escolares desenvolvidas em tempo de distanciamento social

Tal fato, porém, nos fez prever que os/as alunos/as cujos familiares não haviam tido a oportunidade de ler ou escrever (portanto, analfabetos). Essa informação, de acordo com Mello (2010, p. 333), contraria, especificamente no caso, “[...] qual o lugar que a escrita ocupa na vida da criança. Portanto, sem a presença desse profissional em casa, o trabalho da criança perderia a importância de estabelecer significados no direito de ler e a escrever.

Confirmamos tais observações com o que, a este respeito apresenta Hernandes (2022, p. 1):

[...] a importância da visão sociológica para o ensino e aprendizagem dos atos de leitura e de escrita é a convicção de que a linguagem escrita não é um objeto isolado, não é estéril ou neutro, mas, ao invés disso, se constitui nas interações entre sujeitos dialógicos, homens reais e contextualizados que, em diálogo, produzem enunciados únicos e irrepetíveis. Essa percepção do enunciado único, inconstante, inserido nas relações da vida concreta, é resultante de uma concepção de homem e de linguagem assumida pelo Nahum como eixo estruturante de suas atividades (HERNANDES, 2022, p. 1).

A autora destaca a importância da alfabetização humanizadora, com significados para a vida real, processo em que é do ensino relacionar-se com aquilo que causa interesse junto à criança, em diálogos de construção e desconstrução entre sujeitos ativos de história, entre sentimentos e criatividade na relação do/a alfabetizando/a e o/a alfabetizador/a, este/a com o papel primordial de provocar situações reais de sentido ao desenvolvimento infantil. É o que leva a destacar o papel do/a professor/a ao proporcionar a apropriação da leitura e escrita às crianças.

O apelo da escola para a parceria da família não pode ser desvinculada da nova Política Nacional de Alfabetização – PNA estabelecida por meio do Decreto n. 9.765, de 11 de abril de 2019 (BRASIL, 2019a) e do Caderno de Alfabetização (BRASIL, 2019b), com a proposição por parte do Ministério da Educação – MEC do envolvimento das famílias na participação da alfabetização dos/das seus/suas filhos/as, oferecendo-lhe, inclusive, programas para capacitá-la a colaborar com a escola. Nessa direção, Teixeira e Silva (2021) nos alertam que:

[...] cabe aqui falar sobre os produtos gerados a partir dessa política, os programas ‘Conta pra mim’, ‘Tempo de aprender’ e o aplicativo ‘Grafogame’. Para estimular a literacia familiar, o Ministério da Educação lançou o “Programa Conta pra Mim”, criado através da Portaria nº 421, de 23 de abril de 2020. No Capítulo I, denominado Das Disposições Gerais, logo no primeiro artigo, a portaria explicita o seu propósito: “Instituir o Programa Conta pra Mim”, com a finalidade de orientar, estimular e promover práticas de literacia familiar em todo o território nacional” (BRASIL, 2020a, art. 1º). Fica evidenciado que o objetivo deste programa é a ampla promoção da literacia no ambiente da família, reconhecendo os pais como os primeiros educadores ou “professores” de seus filhos. I (TEIXEIRA; SILVA, 2021, p. 143- grifos das autoras).

A autora denuncia a tentativa do governo atual de institucionalização da alfabetização no ambiente familiar, bem como qualificar os pais como os primeiros responsáveis diretos por esse aprendizado de leitura e escrita das crianças em idade cronológica, essas que são amparadas pela LDBEN 9.394/96 (BRASIL, 1996) com o direito de serem alfabetizadas por profissionais capacitados

### 3 Metodologia

O estudo aqui apresentado tem caráter de compartilhar conhecimento pela experiência vivenciada em contexto de pandemia, por meio da interlocução, descrição e análise documental para a discussão das (im)possibilidades de mediação familiar quanto ao direito de aprendizagem significativa na alfabetização de crianças da escola pública da rede municipal.

Na escola, em tempos de distanciamento social, verificamos alguns embates a respeito da dinâmica de entrega dos blocos de atividades durante o ano letivo de 2020 e início de 2021, identificados nas falas dos pais ou responsáveis, quando se tem percebido que as atividades eram de difícil compreensão e de difícil execução por parte das crianças, e por eles concebidas como pessoas de impossibilidades tanto cognitivas, culturais e intelectuais, uma vez que as atividades organizadas pelos docentes eram entregues em forma de textos, compactuando com Arena (2010) aprender a linguagem escrita, complexa e dinâmica. Nessa perspectiva, os pais relatavam a necessidade de uma atividade de leitura e escrita voltada à simplificação de suas execuções e se exemplificava a necessidade de treinos ortográficos, já que muitos desses pais eram (e são) produtos da escola tradicional.

Embora essas práticas tradicionais sejam combatidas nas ações de formação continuada dos/as professores/as, sabemos que, na construção dos caminhos formativos em prol de ações que protagonizem a criança, admite-se que a linguagem escrita e a cultura constituem a herança cultural e histórica de gerações anteriores. Lugle e Mello (2014) confirmam essa concepção de herança cultural e histórica, ao destacarem que:

[...] a escola é responsável pelo processo de humanização e o professor é o protagonista essencial dessa mediação, ainda que não o único. É responsabilidade social da profissão promover o desenvolvimento das máximas potencialidades humanas, tornando-se pesquisadores, que buscam aprofundar sua referência teórica para pensar a prática. O impacto esperado de uma teoria na prática pedagógica é a construção de uma pedagogia que sustente a tarefa da educação: formar sujeitos humanizados, participantes, solidários, curiosos e desejosos do conhecimento humano acumulado ao longo da história. Para tanto é condição necessária e essencial repensar a formação inicial e continuada de professores. Nossa processo de humanização não para ao longo da vida e sempre é tempo de desconstruir práticas alienadas e alienadoras, empobrecedoras do desenvolvimento humano presentes na cultura escolar (LUGLE; MELLO, 2014, p. 271-272).

As autoras apontam a necessidade de se reconstruir a formação docente para possibilitar práticas pedagógicas que possibilitem o desenvolvimento humano por meio da escrita e desenvolvam o que de mais humano temos, o pensamento e o raciocínio, o que justifica o papel do professor/a como profissional da educação, e a escola, como um lugar de cultura mais sistematizada.

Nessa perspectiva, Colello (2021) nos alerta quanto à mediação da família em contexto do ensino remoto:

[...] por sua vez, a confusão entre ensino remoto e ensino domiciliar (também conhecido como *homeschooling*) gerou incertezas quanto ao papel a ser assumido pela família. Muitos pais, acreditando que deveriam substituir o professor, reagiram ora questionando sua própria competência para ensinar, ora adotando a lógica do “assim aprendi, assim ensinarei” (uma postura particularmente contraditória no caso de famílias que optaram por uma escola em função do projeto de ensino renovado (COLELLO, 2021, p. 5).

O exposto mostrou o quanto o contexto pandêmico exigiu de ações com agilidade, face à nova realidade enfrentada, a qual, por sua vez, exigia investimentos a médio e longo prazo na educação pública com o objetivo de dinamizar as práticas pedagógicas dos/as professores/as por meio de recursos tecnológicos. Por evidente

e preocupante, permitimo-nos assinalar que a substituição do trabalho docente não foi mencionada em documentos legais que normatizam as ações de ensino e aprendizagem no distanciamento social vivenciado no contexto objeto deste trabalho - escola pública municipal periférica do município de Corumbá/MS. Nessa direção, o estudo de Mercado (2021, p. 5) aponta:

[...] a necessidade de o professor compreender a importância da formação continuada, pois, sem aperfeiçoamento, sem reflexão crítica, a alfabetização fracassa. Reafirma-se um novo olhar para a alfabetização, onde a Educação se relacione com a tecnologia e a ludicidade, visando transcender o caráter conteudista e tradicional para assumir o que há de novo, uma educação que seja capaz de ensinar além das letras (MERCADO, 2021, p. 5).

Corroboramos com a autora ao ressaltar a necessidade de que a fundamentação das práticas pedagógicas de alfabetização no contexto da pandemia precisa traduzir em formação continuada, para que a superação do ensino mecânico das letras não retroceda ao ciclo de alfabetização da Reme de Corumbá, MS

#### 4 Resultados e Discussão

A discussão acerca do tema sobre as (im)possibilidades da interlocução familiar no direito de alfabetização das crianças da rede pública municipal em contexto de pandemia nos levanta algumas situações que necessitam de atenção das políticas públicas de formação docente na área de alfabetização. Para tanto, compreender os avanços obtidos na área de leitura e escrita de crianças a partir do protagonismo social em prol da transformação da realidade que os cercam, amplamente estudados e discutidos em formação continuada docente.

Tal afirmação nos revela, compreender alfabetização como além de decodificar código, é apropriar da cultura escrita ampla, de sentido e significados à infância proporcionados por uma política de formação docente contínua, qual tenha independência de governos, mas que seja compromisso de Estado com o direito de ler e escrever com qualidade. Dessa forma, fortalece a sociedade democrática, a partir de diálogo permanente qual possilita contradição e avanço no aprendizado das crianças na alfabetização das escolas públicas.

## 5 Considerações Finais

Em tempos de tantos retrocessos com a nova Política Nacional de Alfabetização (PNA), diante das propostas de aproximação família-escola, os/as profissionais da educação, os que se aplicam à educação, precisam ter claros tais objetivos para não retrocedermos na qualidade da aprendizagem das crianças que precisam de cidadania por meio da linguagem escrita de forma viva. Dessa forma, proteger os direitos fundamentais da criança significa proporcionar aprendizagem de qualidade, que atenda aos interesses infantis quanto à sua curiosidade, ludicidade e significados que os impulsionem aos questionamentos de transformação social em uma sociedade democrática.

Apesar do contexto e dos problemas trazidos com o distanciamento social, a realidade vivenciada reafirmou a importância da mediação docente na perspectiva do letramento e estudos proporcionados em formação continuada docente em prol do direito à leitura e escrita das crianças, o protagonismo do meio social na construção da democracia no município de Corumbá/MS. Enfatizou a parceria da família, revelando ser primordial no sentido de sua relação com a escola e os/as professores/as a fim de proporcionar acesso, frequência e apoio nas atividades pedagógicas realizadas em contexto de distanciamento social.

## Referências

ARENA, D. B. A literatura infantil como produção cultural e como instrumento de iniciação da criança no mundo da cultura escrita. In: MENIN, Ana Maria da C. S.; GIROTTI, Cyntia Graziella G.; ARENA, Dagoberto Buim; SOUZA, Renata Junqueira. **Ler e compreender**: estratégias de leitura. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2010, p.13-44.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer n. 19, de 10 de dezembro de 2020**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2020-pdf/160391-ppc015-20/file>. Acesso em 20 jan. 2022.

BRASIL. Decreto n. 9.765, de 11 de abril de 2019. Institui o Plano Nacional de Alfabetização. **Diário Oficial da União [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, DF. 11.4.2019. Edição extra, 2019a.

BRASIL. Caderno de Alfabetização. **Política Nacional de Alfabetização**. Secretaria de Alfabetização. – Brasília: MEC, SEALF, 2019b.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF, 2017. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_sit\\_e.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_sit_e.pdf). Acesso em 11 jan. 2022.

BRASIL. Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União [da] República Federativa do Brasil**, Poder legislativo: Brasília, DF, 23.12.1996, Ano CXXXIV, n. 248, seção 1, p. 27766-27841, 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 20 jan. 2022.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. **Diário Oficial da União [da] República Federativa do Brasil**, Poder legislativo: Brasília, DF, 05.10.1988, Ano CXVI, n. 191-A, Seção I, p.1-32, 1988. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/DOUconstituicao88.pdf](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/DOUconstituicao88.pdf). Acesso em 20 jan. 2022.

COLELLO, S. M. . Alfabetização em tempos de pandemia. **Convenit Internacional**. São Paulo: Cemoroc-FEUSP, n. 35, jan-abr, p.1-22, 2021. Disponível em: <http://www.hottopos.com/convenit35/Silvia.pdf>. Acesso em: 5 fev. 2022.

CORUMBÁ, MS. **Resolução n. 142, de 31 de agosto de 2021**. Regulamenta a organização das ações pedagógicas. Secretaria Municipal de Educação, 2021.

HERNANDES, E.D.K. Sentido no que fazemos. Alfabetização Humanizadora. **Vez e Vozes às crianças**. Boletim n. 8. jan./fev. 2022.

MELLO, S. A. Ensinar aprender a ler a linguagem escrita na perspectiva Histórico-Cultural. **Psicologia Política**. v. 10, n. 20. p. 329–343. 2010.

MERCADO, A. A. A alfabetização no contexto da pandemia: os professores em foco. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE ALFABETIZAÇÃO, 5. **Anais** [...]. Florianópolis, ABAlf, p. 1-11, 2021. Disponível em: [http://eventos.udesc.br/ocs/index.php/V\\_CBA/ppr/paper/viewFile/1151/1089](http://eventos.udesc.br/ocs/index.php/V_CBA/ppr/paper/viewFile/1151/1089). Acesso em 6 fev. 2022.

SOARES, M. B. **Como ficam a alfabetização e o letramento durante a pandemia?** Entrevista concedida a Emy Lobo. Futura. Rio de Janeiro. 08/09/2020. Disponível em: <https://www.futura.org.br/como-fica-a-alfabetizacao-e-o-letramento-durante-a-pandemia/>. Acesso em 6 fev. 2022.

SOARES, M. B. **Alfabetização e Letramento**. 6.ed. São Paulo: Contexto, 2014.

TEIXEIRA, L. A; SILVA, T. Os discursos da Política Nacional de Alfabetização e suas representações. **Revista Brasileira de Alfabetização**. p. 135-149, 2021. Disponível em: <https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/507>. Acesso em 6 fev. 2022.



**Capítulo 9**  
***PROPOSIÇÕES PARA O ENSINO DA***  
***ESCRITA E REESCRITA DE TEXTO EM***  
***CONTEXTO DE PANDEMIA***  
***Cristiane Batistioli Vendrame***  
***Luciana Figueiredo Lacanollo-Arrais***

## PROPOSIÇÕES PARA O ENSINO DA ESCRITA E REESCRITA DE TEXTO EM CONTEXTO DE PANDEMIA

***Cristiane Batistioli Vendrame***

*Doutora em educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação pela Universidade Estadual de Maringá. Docente temporária pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Professora da Educação Básica do Estado do Paraná. Contato: cbvendrame@uem.br*

***Luciana Figueiredo Lacanallo-Arrais***

*Professora adjunta do Departamento de Teoria e Prática da Educação (DTP/UEM) na área de Prática de Ensino e do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPE/UEM), na linha de pesquisa: Ensino, Aprendizagem e Desenvolvimento Humano. Representante docente do Conselho Acadêmico do PPE/UEM. Membro do Conselho Municipal de Educação de Maringá, PR. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Matemática na Infância (GEPEMATI/UEM/CNPq). Coordenadora da Oficina Pedagógica de Matemática (OPM/UEM). Coordenadora institucional do PIBID/UEM. Contato: lflacanallo@uem.br*

### **RESUMO**

O presente estudo tem como tema o ensino da escrita e da reescrita de texto em contexto de pandemia. Objetivamos promover, por meio de estudos remotos, a compreensão acerca das orientações teórico-metodológicas para o encaminhamento de práticas pedagógicas que envolvem a apropriação da linguagem escrita. Trata-se de uma pesquisa de cunho descritivo, em que pesquisadores descrevem características de um determinado fenômeno. Primeiramente, anunciamos o referencial teórico tomado para consecução da proposta. Na sequência, discorremos acerca da metodologia empregada, considerando a participação efetiva de todos os envolvidos no processo. Posteriormente, trouxemos os resultados e discussões decorrentes do movimento de estudo e debate proposto aos participantes. Por fim, expomos as considerações finais, em que evidenciamos a possibilidade de estabelecermos encaminhamentos possíveis de serem desenvolvidos pelos alunos no ERE, a compreensão por professores de que a tecnologia pode ser uma aliada e não um empecilho ao ensino e a necessidade de dominarmos

e empregarmos os meios digitais em nossas ações didáticas, superando seu uso a partir de um enfoque meramente instrumental em direção a um enfoque de desenvolvimento e aprendizagem.

**Palavras-chaves:** Linguagem escrita. Escrita e reescrita de texto.

Pandemia. Ensino

Remoto Emergencial.

### **ABSTRACT**

The present study has as its theme the teaching of writing and rewriting of text in the context of a pandemic. We aim to promote, through remote studies, the understanding of the theoretical-methodological guidelines for referral of pedagogical practices that involve the appropriation of written language. It is a descriptive research, in which researchers describe characteristics of a given phenomenon. First, we announce the theoretical frame work used to achieve the proposal. Next, we discuss the methodology used, considering the effective participation of all those involved in the process. Subsequently, we brought the results and discussions arising from the proposed study and debate movement the participants. Finally, we present the final considerations, in which we highlight the possibility of establishing possible referrals to be developed by the students in ERE, the understanding by teachers that technology can be an ally and not a hindrance to teaching and the need to master and employ digital media in our didactic actions, overcoming their use from a merely instrumental approach towards a developmental and learning approach.

**Keywords:** Written language. Text writing and rewriting. Pandemic. Emergency Remote Teaching.

## **INTRODUÇÃO**

Os dois últimos anos serão lembrados e estudados ao longo das próximas décadas, isso porque a pandemia causada pelo Covid-19 espalhou-se rapidamente pelo mundo em 2020 e gerou a inédita situação de 100% da população estudantil estar isolada em todo o mundo. A pandemia levou os países a encontrarem alternativas para viabilizar ações de educação nas diferentes etapas educacionais. A pandemia gerou a necessidade, de forma inesperada, de organizar uma educação online, a qual se apresentou como um desafio a todos nas escolas: alunos, professores e famílias.

Uma nova forma de pensar e de ensinar precisou ser construída, todavia o contexto brasileiro se deparava com professores que não sabiam ensinar online e nem havia um currículo adaptado para esse contexto, além de que uma parcela

considerável da população não tinha acesso às tecnologias de informação e comunicação provocando dificuldades de alunos e professores para realizarem e participarem das aulas.

Todavia, foi preciso buscar alternativas que pudessem minimizar os impactos negativos da pandemia no que se refere aos aspectos pedagógicos sem colocar em risco a vida das pessoas. Dentre estas alternativas, foi feita disponibilização online de aulas; a distribuição de materiais impressos para alunos sem acesso à internet; distribuição de equipamentos e acesso à internet; materiais didáticos em formato digital e a utilização de aplicativos para apoio pedagógico.

O desafio de buscar alternativas, justifica-se, pois:

Educação como elemento da maior relevância em qualquer tempo e, mais ainda, em tempos de crise sanitária inédita. Portanto, decidir pela inoperância da escola poderia significar não só a fragilização desse espaço institucional, mas também promover amplo crescimento de desigualdades diversas, pois estar longe da escola, mas em contato cotidiano com as suas ações pedagógicas é menos danoso do que não estar em qualquer contato com a escola ao longo de muitos meses de confinamento (ARRUDA, 2020, p. 264).

Assim, o presente relato constitui-se parte de um projeto de extensão, oportunizado durante o Ensino Remoto Emergencial - ERE que teve como objetivo promover, por meio de estudos remotos, a compreensão acerca das orientações teórico-metodológicas para o encaminhamento de práticas pedagógicas que envolvem a apropriação da linguagem escrita, bem como propiciar reflexões acerca da prática pedagógica com a escrita e reescrita de textos. Nossa intenção foi durante a pandemia, proporcionar aos futuros docentes e discentes, maior enriquecimento didático, viabilizando o conhecimento, elaboração e compreensão de encaminhamentos teórico-metodológicos que subsidiam a prática docente.

Pautados nas contribuições da Teoria Histórico-Cultural (THC), compreendemos que a linguagem não cumpre somente papel de comunicação entre indivíduos; é também meio. A linguagem é a síntese de todos os conhecimentos produzidos historicamente pela humanidade, permitindo saltos qualitativos na vida do ser humano.

Dentre outros procedimentos metodológicos, foram realizadas leituras dirigidas de textos disponibilizados, antecipadamente, aos participantes, sessões de estudos quinzenais online com duração de duas horas e debates com base nas referências lidas pelos participantes, no intuito de gerar discussões por meio de questões

problematizadoras e atividades complementares.

Para organização da exposição de nossas reflexões, primeiramente anunciamos o referencial teórico tomado para consecução da proposta. Na sequência, discorremos acerca da metodologia empregada, considerando a participação efetiva de todos os envolvidos no processo. Posteriormente, trouxemos os resultados e discussões decorrentes do movimento de estudo e debate proposto aos participantes. Por fim, expomos as considerações finais, em que evidenciamos a possibilidade de estabelecermos encaminhamentos possíveis de serem desenvolvidos pelos alunos no ERE, a compreensão por professores de que a tecnologia pode ser uma aliada e não um empecilho ao ensino.

## FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

No transcurso da vida, cada indivíduo aprende a ser homem e se desenvolve psiquicamente, dado que não nasce provido das aquisições históricas da humanidade. A criança, desde o nascimento, está rodeada por um mundo objetivo elaborado pelos homens, portanto começa o seu desenvolvimento psíquico em um mundo no qual se depara com a linguagem e, no percurso de seu desenvolvimento, faz dela a sua língua.

Em conformidade aos pressupostos da THC, especificamente no que se refere à aprendizagem da escrita, destacamos que o seu ensino é função da escola e papel do professor, a quem compete oportunizar situações de ensino intencionais para promover a aprendizagem desta complexa linguagem. Para tanto, é imprescindível propor situações de convívio com a leitura e com a escrita, movidas pela necessidade, pelo desejo de expressão e pelo cumprimento da sua função social.

Dessa forma, a escrita não chega à criança como algo imposto, determinado, sem significado, o que nos permite afirmar que lhe é ensinado o verdadeiro sentido da língua escrita e não apenas a “desenhar letras”, como afirma Vigotski (2009) ao criticar a forma como as escolas russas ensinavam as crianças a ler e a escrever no início do século passado. O autor, apresenta uma analogia entre o processo de aprendizagem da leitura e da escrita e o processo de aprender a tocar piano, em que “o aluno desenvolve a destreza de seus dedos e aprende quais teclas deve tocar ao mesmo tempo que lê a partitura; no entanto, ele não está, de forma nenhuma, envolvido na essência da própria música (VIGOTSKI, 1989, p. 119-120).

Com essa analogia, entendemos que o processo de apropriação da linguagem escrita requer que a criança a compreenda e a utilize considerando a função social. Mas, como pensar todos estes conceitos e princípios com o ensino remoto?

## METODOLOGIA

Nessa pesquisa, nos apoiamos no entendimento de que o papel da escola, da organização do ensino e do processo de aprendizagem é, como destaca Saviani (2015, p. 288), viabilizar a “[...] apropriação do conhecimento sistematizado por parte das novas gerações que torna necessária a existência da escola”. Partindo dessa compreensão, durante a pandemia, promovemos estudos remotos, acerca das orientações teórico-metodológicas para o encaminhamento de práticas pedagógicas que envolvem a apropriação da linguagem escrita.

Adotamos estratégias e instrumentos para fomentar a integração com os alunos e deles com o conteúdo, com sessões de estudos e leituras dirigidas de textos, debates com base nas referências indicadas para gerar discussões por meio de questões problematizadoras e atividades complementares.

Foram promovidos momentos de diálogo e formação com os participantes, estabelecendo canais de integração direcionados a reflexão e aproximação da teoria e prática, pensando nos conteúdos, alunos e objetivos a serem alcançados, integrando Ensino, Pesquisa e Extensão.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

O ensino da escrita e reescrita de texto em sala de aula tem sido um grande desafio ao professor. Esse desafio ganhou proporção, ou melhor, intensificou-se no período de pandemia. Se presencialmente, envolver os alunos em práticas de linguagem exigia do professor conhecimento teórico-metodológico, no contexto de ensino remoto emergencial, isso encontrava-se ainda mais evidente. O ERE, “[...] obrigou professores e alunos a se apropriarem de ferramentas digitais para seguir com o ensino [...]” (OLIVEIRA, CORRÊA, MORÉS, 2020, p. 11).

Mediante essa circunstância, elaboramos uma proposição de curso de extensão, tendo em vista, por meio de estudos remotos, promover a compreensão acerca das orientações teórico-metodológicas para o encaminhamento de práticas

pedagógicas que envolvessem a apropriação da linguagem escrita, bem como oportunizar reflexões acerca da prática pedagógica quanto a escrita e reescrita de textos.

A princípio, a proposição considerava a temática para o contexto de ensino presencial, no entanto, o momento exigiu que nossas discussões fossem revistas e que novas elaborações sobre o ensino da escrita e reescrita de texto fossem pensadas, já que professores e alunos encontravam-se distantes fisicamente e geograficamente.

Para a discussão teórica dos temas, fora oportunizado cinco encontros de estudos, com duração de duas horas, sobre os princípios da Teoria Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica, no que concerne a linguagem escrita, percorrendo os gêneros e as tipologias textuais como possibilidade formativa para a apropriação da linguagem escrita.

No decorrer do percurso, algumas inquietações foram observadas, haja vista que o momento requeria de o docente organizar o ensino a partir das ferramentas tecnológicas ofertadas. Comungando da necessidade expressa, fundamentadas nas discussões elencadas, propomos ao coletivo que ao final do curso apresentassem proposições de como organizar o ensino da linguagem escrita, em específico da escrita e reescrita de texto, considerando o contexto atual ao qual vivíamos, ou seja, o ERE.

Ao longo dos encontros dialogamos acerca do tema em evidência, discutindo-o como possibilidade para o ensino presencial e também refletindo sobre a probabilidade de encaminhá-lo remotamente. Consideramos pertinente destacar a expressiva participação dos sujeitos envolvidos, tanto verbalmente quanto com registros no *chat* acerca da discussão proposta.

A fim de expor algumas proposições de ensino da escrita e reescrita de texto corroboradas pelo grupo, trazemos alguns exemplos:

***“Proposta 1 (3º ano) - Como proposta de reescrita de texto em tempos de aulas remotas sugiro uma estratégia de ensino que envolvem seis passos:***

- O professor primeiramente deve explicar passo a passo a estrutura de um gênero de texto a ser trabalhado utilizando exemplos;*
- Em seguida, o professor propõe a escrita de texto coletiva (professor e alunos);*
- Após os alunos devem produzir um texto, exercendo a prática individual;*

- Para a primeira correção, os alunos deverão corrigir o texto um do outro. Para isso, o professor deve enviar um texto produzido por um aluno da sala para outro aluno, promovendo a troca de conhecimento, desenvolvimento, crescimento e além de tudo a socialização;
- Na sequência, o professor levanta os erros mais comuns observados durante a correção dos textos produzidos pelos alunos, e expõe de maneira coletiva;
- Para finalizar, o professor aponta os erros e envia os textos para os alunos solicitando a correção”.

Vemos na elocução da docente que é possível encaminhar o ensino da escrita e reescrita de texto em sala, remotamente, porém, ao professor cabe além da proposição, a preocupação com o detalhamento das ações, haja vista que por encontrar-se distante do aluno, trazer minuciosamente o que ele terá que realizar colabora com a execução da atividade. Outra evidência no relato, refere-se à intencionalidade da docente ao propor a reflexão sobre a língua, ou seja, a análise e correção dos textos pelos alunos, que exige do discente conhecimento linguístico, aprimoramento vocabular e capacidade leitora.

Prosseguindo com os exemplos oportunizados pelo grupo para pensarmos o ensino da escrita e reescrita de texto remotamente, trazemos a segunda proposição voltada a turmas de 5º anos. Vejamos o que diz:

*“Para esse momento remoto, pensei em pedir aos alunos para escreverem um diário. Nesse sentido, a proposta se enunciaria da seguinte maneira:*

*Sabia que existe uma forma de registrarmos os acontecimentos para nunca mais nos esquecermos? Para isso utilizamos o diário, pode ser um caderninho ou até mesmo uma agenda para que todos os dias você conte o que ocorreu. Assim, como proposta para hoje, você irá nos contar como foi seu dia, suas ações, acontecimentos... Não esqueça de nenhum detalhe!*

*Para a reescrita desta proposta enunciada anteriormente, a sugestão é de que a professora articule a "troca" (virtualmente ou impresso) do registro diário entre os alunos. Assim, ambos fariam a leitura, correção e anotariam possíveis impressões sobre a rotina do colega, escrevendo um recadinho final que possibilita uma conexão, como nas aulas presenciais”.*

A proposta apresentada, primeiramente, entende a linguagem como língua viva, que possibilita escrever sobre experiências e estabelecer interlocutores.

Segundo, existe a preocupação em mobilizar o sujeito para a condição/ato de escrita, o que expressa a compreensão de que a escrita precisa ser apresentada como necessária à constituição do indivíduo e não imposta como um ato de mãos e dedos, em que se reproduz comandos direcionados pelo adulto/professor.

Por fim, trazemos um terceiro exemplo apresentado como possibilidade de trabalho com a escrita e reescrita de texto, destinado às turmas de 1º ano de escolarização.

*“Nesse primeiro trimestre um dos gêneros textuais a serem trabalhados foi a LISTA. Como proposta de produção de LISTA, após já ter explicado por vídeos como é a produção de uma LISTA e enviado pelo WhatsApp [...] eu enviei uma foto de uma panela no grupo e solicitei que as crianças fossem até o local da casa deles onde se guarda esse objeto. Em seguida, cada criança deveria observar o que mais havia na “cozinha” e deveriam tirar uma foto e enviar por escrito (tentativa de escrita) o nome do objeto que havia nesse ambiente da casa que escolheu. Anteriormente, foi conversado com os responsáveis para que eles deixassem as crianças explorarem a escrita, sem realizar a “correção” (deveriam deixar do jeitinho deles). Foram 20 objetos escolhidos pelas crianças. Como correção da tarefa dada, eu fiz um vídeo reescrevendo cada palavra trabalhando a relação grafema-fonema das palavras. Na sequência, solicitei que as crianças (com a ajuda da família) escolhessem 7 palavras que trabalhamos e escrevem em etiquetas (agora da forma correta) e colassem nesses objetos”.*

É notório na exposição, a preocupação com a proposição de práticas pedagógicas que gerem motivo, sentido e significado ao aluno, uma vez que nem toda atividade elaborada pelo professor é geradora desses elementos. Quando não há estes elementos, o aluno não encontra sentido em executar as ações e desiste de realizá-las no decorrer do processo. O relato da docente, permite-nos inferir que as situações de ensino precisam considerar o aluno em atividade, compreendendo que a necessidade individual gera o conhecimento social.

Leontiev (2006) comprova a necessidade destes elementos, descrevendo uma situação em que um estudante se preparava para um exame lendo um livro de história. De repente, é surpreendido por um colega que diz não ser necessária mais a leitura, pois não será cobrada no exame. Diante do comunicado ele poderia: deixar imediatamente de ler, continuar com a leitura ou desistir dela com relutância.

Se considerarmos os dois últimos casos, veremos que o conteúdo do livro estimulou por si mesmo o processo, ou seja, o conteúdo foi o motivo. Em outras palavras, havia naquele estudante alguma necessidade especial que alcançou satisfação ao dominar o conteúdo do livro, necessidade está de conhecer, entender e compreender o tema.

Ao considerarmos a possibilidade de o estudante abandonar a leitura, veremos que o motivo que o levou a ler o livro não estava no conteúdo em si, mas na necessidade de ser aprovado no exame. Logo, a leitura do livro possuía um outro fim: "Aquilo para o qual sua leitura se dirigia não coincidia com aquilo que o induzia a ler" (LEONTIEV, 2006, p. 68). Deste modo, a leitura não pode ser considerada atividade; a atividade em si está em ser aprovado, no caso representaria a satisfação de uma necessidade específica.

Depreender que a atividade se encontra nas relações que estabelecemos com o mundo, cuja intenção é atender as necessidades, é um avanço por parte do professor para conduzir o processo de ensino e aprendizagem da escrita e reescrita de textos nos anos iniciais de escolarização.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A pandemia e o ERE trouxeram dificuldades aos professores e à educação de modo geral. A transposição do ensino presencial para os meios digitais foi um desafio inédito ao qual não tivemos tempo para nos preparar, mas foi o possível.

Ao relatamos uma experiência formativa com acadêmicos de Pedagogia, esperamos repensar a docência em si, apontando formas de promover o ensino aprendizagem mesmo fora das paredes de uma escola e/ou utilizando a tecnologia e os meios digitais como recursos didáticos.

Constatamos dificuldades e limites do trabalho com o ERE em muitos momentos, assim como algumas conquistas, tal como a continuidade dos estudos, a elaboração de encaminhamentos possíveis de serem desenvolvidos pelos alunos e a compreensão por professores de que a tecnologia pode ser uma aliada do ensino. Nesse sentido, é necessário discutir uma educação pautada no uso de meios digitais, visto que a pandemia evidenciou a importância de se dominar e empregar os meios digitais superando o uso a partir de um enfoque meramente instrumental em direção à promoção da aprendizagem e desenvolvimento.

Quando pensamos nesses aspectos, destacamos as implicações que este uso pode ter no ensino da escrita e da reescrita de texto, pois nos relatos apresentados podemos observar que este ensino demanda intencionalidade, organização, sistematicidade e trabalho dos envolvidos - professores e alunos.

## REFERÊNCIAS

- ARRUDA, E. P. Educação Remota Emergencial: elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de Covid. EmRede, Porto Alegre, v.7, n.1, p.257-275, 2020. Disponível em: <https://www.aunirede.org.br/revista/index.php/emrede/article/view/621>. Acesso em: 20.mai. 2021.
- LEONTIEV, A. N. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2006.
- OLIVEIRA, J. L. Ensinar e Aprender com as Tecnologias Digitais em Rede: possibilidades, desafios e tensões. **REDOC**. Rio de Janeiro, v. 2, n. 2, p. 161-184, maio- ago. 2018. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/redoc/article/view/33476>. Acesso em 21 de abr. 2021.
- SAVIANI, Dermeval. **Sobre a Natureza e Especificidade da Educação**. Salvador, v.7, n.1, p. 286-293, jun. 2015.
- VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.
- \_\_\_\_\_. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.



**Capítulo 10**  
**DIFICULDADES E PERSPECTIVAS AO**  
**ATENDIMENTO EDUCACIONAL**  
**ESPECIALIZADO (AEE)**  
***Anna Carolline Biill***  
***Ademir Henrique Manfré***

## DIFICULDADES E PERSPECTIVAS AO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE)

***Anna Carolline Biill***

*Graduanda em Pedagogia pela Universidade do Oeste Paulista,*

[anna.biill@hotmail.com](mailto:anna.biill@hotmail.com)

***Ademir Henrique Manfré***

*Doutor em educação, Professor da FACLEPP/UNOESTE,*

[ademirmanfre@yahoo.com.br](mailto:ademirmanfre@yahoo.com.br)

### **RESUMO**

O presente artigo proporciona reflexões quanto ao tema desafios e perspectivas ao atendimento educacional especializado (AEE). Tem como objetivo geral investigar quais os desafios e as perspectivas do processo de atendimento educacional especializado na escola brasileira dos anos iniciais do ensino fundamental. Para tanto, tem-se como objetivos específicos: 1. Investigar o conceito de atendimento educacional especializado, 2. Refletir sobre os desafios e as perspectivas do atendimento educacional especializado, 3. Pensar a formação docente enquanto elemento fundamental do processo de inclusão escolar, 4. Processo inclusivo nas escolas regulares, com destaque para a atuação do educador enquanto mediador deste processo. Metodologicamente, realizou-se um levantamento bibliográfico junto ao portal Google acadêmico no recorte temporal situado entre 2015 e 2022. Partiu-se do seguinte questionamento: quais são os desafios e as perspectivas ao atendimento educacional especializado nos anos iniciais do ensino fundamental? A partir do exposto, a importância da formação continuada de professores voltada à educação especial foi discutida, almejando a transformação do ambiente educacional em um ambiente inclusivo a fim de garantir o efetivo acesso ao direito à educação. Ressaltou-se a importância do Atendimento Educacional Especializado (AEE) como uma das estratégias de inclusão previstas pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.

**Palavras-chaves:** Inclusão Escolar. Atendimento educacional especializado.

### **ABSTRACT**

This article brings reflections on the challenges and perspectives of specialized educational services (AEE). Its general objective is to

investigate the challenges and perspectives of the process of specialized educational assistance in Brazilian schools in the early years of primary education. To this end, the following specific objectives are: 1. Investigate the concept of specialized educational service, 2. Reflect on the challenges and perspectives of specialized educational service, 3. Think about teacher training as a fundamental element of the school inclusion process, 4 Inclusive process in regular schools, with emphasis on the role of the educator as a mediator in this process. Methodologically, a bibliographical survey was carried out on the Google Scholar portal in the time frame between 2015 and 2022. The starting point was the following question: what are the challenges and perspectives for specialized educational services in the early years of elementary school? Based on the above, the importance of continued training of teachers focused on special education was discussed, in addition to promoting the transformation of the educational environment into an inclusive environment in order to guarantee effective access to the right to education. The importance of Specialized Educational Assistance (AEE) was highlighted as one of the inclusion strategies provided for by the National Special Education Policy from the Perspective of Inclusive Education.

**Keywords:** School inclusion. Specialized educational service.

## INTRODUÇÃO

O presente tema surgiu ao realizar um estágio obrigatório junto ao curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade do Oeste Paulista na qual acompanhei um estudante com síndrome de Down nos anos iniciais do Ensino fundamental, em uma escola pública de um município do interior do estado de São Paulo, no ano de 2022.

A partir dessa primeira experiência, questionei-me sobre a importância da inclusão escolar, principalmente no que se refere ao atendimento educacional especializado (AEE).

Para o educando que possui necessidades educacionais especiais, o Atendimento educacional especializado (AEE) é de grande relevância para seu desenvolvimento, auxiliando-o no processo de ensino e de aprendizagem escolar, além de contribuir para a inclusão.

No contexto em que vivemos, é importante a especialização de professores voltada à Educação especial.

A educação especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto à sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular (Brasil, 2008).

Nesse caso, o atendimento educacional especializado tem a finalidade de auxiliar o estudante a superar barreiras que o impedem de desenvolver-se, buscando meios de realizar a inclusão escolar.

Desse modo, teve-se como objetivo geral investigar quais as dificuldades e as perspectivas do atendimento educacional especializado na escola brasileira dos anos iniciais do ensino fundamental. Tiveram-se como objetivos específicos: 1. Investigar o conceito de atendimento educacional especializado, 2. Refletir sobre as dificuldades e as perspectivas do atendimento educacional especializado nos anos iniciais do ensino fundamental, 3. Pensar na formação docente enquanto elemento fundamental ao processo de inclusão escolar.

## **DELINAMENTO METODOLÓGICO**

Tratou-se de uma pesquisa bibliográfica junto ao portal Google acadêmico no recorte temporal situado entre 2015 e 2022.

Desse ponto de vista, a pesquisa contou com duas etapas.

Primeira etapa: levantamento da produção acadêmica.

Segunda etapa: análise dos artigos encontrados, levando em consideração os aspectos fundamentais dessa pesquisa: as dificuldades e perspectivas do atendimento educacional especializado nas escolas brasileiras dos anos iniciais do ensino fundamental.

O levantamento bibliográfico contou com 21 (vinte e um) trabalhos, os quais foram lidos, resenhados e analisados na composição do texto aqui apresentado.

## **RESULTADOS E DISCUSSÕES**

### **ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE)**

Este item do artigo tem como objetivo geral apresentar o AEE como elemento essencial da educação especial que visa à participação do aluno na sociedade, que

disponibiliza acessibilidade e recursos pedagógicos para um melhor desenvolvimento na aprendizagem (Brasil, 2009).

A Constituição da República Federativa do Brasil (Brasil, 1988), destacou que o AEE necessita ser oferecido aos alunos com deficiências, preferencialmente na rede regular de ensino.

A Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação inclusiva define o AEE como: O “atendimento educacional especializado com a função de identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas” (Brasil, 2008, p. 11).

É inevitável falar do AEE e não mencionar primeiramente a inclusão. De acordo com Silva (2010), as primeiras inclusões na educação especial iniciaram-se a partir de 1717, em que crianças abandonadas, por possuírem alguma deficiência física e/ou mental, eram acolhidas nas Santas Casas de Misericórdia para serem cuidadas.

A educação inclusiva é um modelo educacional que se fundamenta em direitos humanos e conjuga a igualdade e a diferença como valores indissociáveis, avançando em relação à ideia de equidade quando contextualiza as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola (BRASIL, 2008).

Historicamente, a educação especial, no Brasil, foi marcada pela criação do Instituto Benjamin Constant, criado em 1857 como a primeira instituição no Brasil voltado ao atendimento às pessoas surdas.

Silva (2010, p. 24) afirmou que o instituto “foi fundado no Rio de Janeiro por meio da Lei nº 839, de 26 de setembro de 1857, aprovada por D. Pedro II”. Em 1956, o Instituto foi nomeado como Instituto Nacional de Surdos Mudos e, em 1957, como Instituto Nacional de Educação de Surdos, anotou Silva (2010).

É necessário relatar que, nesse período da história da “inclusão” brasileira, existia uma forte ligação entre deficiência e Medicina, em que esta patologizava qualquer desvio daquilo que era considerado “normal”.

Para Silva (2010), a partir de iniciativas da Medicina, abriu-se a necessidade do apoio pedagógico, descobrindo-se que as crianças com necessidades especiais precisavam de educação para adequar-se aos padrões sociais da época, apesar de limitadas por suas deficiências.

Seguindo a cronologia dos acontecimentos, já na década de 1930 do século passado, Mazzota (2005) descreveu o nascimento das primeiras instituições que se

preocuparam em atender as pessoas com deficiência, revelando-se uma espécie de preocupação com a “inclusão” desses indivíduos na sociedade.

Na década de 1930, começaram a ser organizadas pelas sociedades associações de pessoas envolvidas com a questão da deficiência. Paralelamente, foram observadas ações governamentais visando a criação de instituições para atender às necessidades das pessoas com deficiência. Dessa forma, foram criadas escolas anexas aos hospitais e ao ensino regular (Mazzota, 2005, p. 34).

Silva (2010) relatou que, na década de 50 e 60 do século passado, continuaram sendo fundadas instituições filantrópicas, além do surgimento, a partir de 1950, dos institutos pedagógicos e centros de reabilitação, geralmente particulares.

Em 1989, a lei nº 7.853 previu a obrigatoriedade da educação especial em escolas públicas e a reclusão de um a quatro anos e multa para os diretores que se negassem a matricular esses alunos, sem justa causa.

A integração social foi um passo importante para o início de uma nova fase em relação à pessoa com deficiência, já que se começou a pensar na ideia de inclusão social (Mazzota, 2005).

De acordo com Sassaki (2006), o princípio da politização educacional caracteriza-se pelo respeito às necessidades especiais das pessoas com deficiências – sejam elas quais forem -, a fim de que possam desenvolver suas potencialidades.

Sassaki (2006) escreveu que é necessário saber diferenciar ou esclarecer o que é integração de inclusão, afirmando que esses conceitos não são sinônimos, pois cada um dos termos se refere a posicionamentos teórico-metodológicos divergentes.

Para Mantoan (1997, p. 8), as terminologias integração e inclusão podem significar momentos diferentes em que a ideia de educação inclusiva foi utilizada. De acordo com a autora, “a integração e a inclusão são dois sistemas organizacionais que têm origem no princípio de normalização”.

Além da busca pela integração, a década de 1980 foi marcada pelo surgimento de alguns documentos que ajudaram a nortear os direitos e as igualdades de todos os indivíduos em relação à Educação especial. O artigo 205 da Constituição Federal de 1988 definiu, com clareza, o direito de todos/as à Educação, concluindo que a educação é um direito público subjetivo.

Art. 205: A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o

exercício da cidadania e sua qualificação para o mundo do trabalho (Brasil, 1988, p. 38).

Além do artigo citado acima, o artigo 208 afirmou como deverá ser consolidada a garantia à educação e, em especial, o inciso III esclareceu que o atendimento educacional especializado às pessoas com deficiência “será, preferencialmente, na rede regular de ensino” (Brasil, 1988).

O que chama a atenção no inciso III do artigo 208 é o fato de ser, pela primeira vez, que se pontua um atendimento educacional especializado (Silva, 2010).

De acordo com Silva (2010, p. 54), além do Brasil, assim como em diferentes países, dispositivos legais começaram a ser “aprovados, garantindo à pessoa com deficiência o direito de freqüentar as classes comuns das escolas regulares”.

A primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional -LDB nº4.024/61, em seu art. 88, determinou que: “A educação de excepcionais, deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade” (Brasil, 1961, p. 10). Mesmo em forma de integração instantânea, a lei possibilitou fundamentar um atendimento educacional às pessoas com deficiência dentro do sistema geral de ensino.

Posteriormente, a lei de Reforma de 1º e 2º graus, nº5.692/71(Brasil, 1971), retrocedeu a educação especial à segregação, redirecionando o encaminhamento dos estudantes para classes ou escolas especiais, como eram realizados os atendimentos educacionais em outras épocas, ou até mesmo, deixados exclusos de qualquer participação social.

Art. 9º. Os alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação(Brasil, 1971, p. 3).

O Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA, Lei nº 8.069/90, no art. 54, dispõe, no inciso “III-atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (Brasil, 1990, p. 18); reforçou a colocação da CF 88 quanto à Educação ser um direito de todos e o dever do Estado em ofertar o AEE.

Enquanto isso, a nova Lei da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96, ratifica, em seus artigos 58, 59 e 60, o dever do Estado em ofertar o AEE, os serviços de apoio e as formações de professores para a educação especial.

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (Brasil, 2017, p. 23).

No que se refere aos documentos internacionais, a Declaração de Salamanca (1994) tem como objetivo incluir todas as crianças, independentemente das suas condições físicas, sociais, lingüísticas ou outras, dentro do contexto escolar. É direito de todos terem acesso à educação de qualidade.

As escolas terão de encontrar formas de educar, com sucesso, essas crianças, incluindo aquelas que apresentam deficiências. Existe o consenso crescente de que as crianças e jovens com necessidades educativas especiais devem ser incluídos nas estruturas educativas destinadas à maioria das crianças, o que conduziu ao conceito da escola inclusiva.

Desse ponto de vista, podemos afirmar que a Educação Especial incorporou o formato de educação inclusiva por meio de uma nova política (Brasil, 2008) política que a orienta, mas não abarca a complexidade conjuntural de um país de tantas desigualdades sociais e econômicas como o Brasil e que concebe a relação entre as redes de ensino, seus professores e o alunado que dela fazem parte (Tonni, Martins, Costas, 2012).

No que se refere à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN nº 9394/96) (Brasil, 1996), ressalta-se a importância da política de inclusão de estudantes, preferencialmente na rede regular de ensino. Essa legislação pontuou que a inclusão não consiste apenas na permanência física desses indivíduos junto aos espaços educativos, mas representa a necessidade de rever concepções e paradigmas, bem como desenvolver o potencial, respeitando as diferenças, atendendo necessidades, promovendo o atendimento educacional especializado.

Já o artigo 59 da LDBEN nº 9394/96 estabeleceu que “Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais: I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica, para atender às suas necessidades; assim como, III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns” (Brasil, 1996).

Mediante o exposto, determina ainda a criação de serviços de apoio especializado nas escolas regulares para o atendimento das peculiaridades de cada criança. Dessa forma, a educação especial, como modalidade de atendimento especializado, converte-se em mais uma possibilidade de serviço de apoio ao ensino regular, em benefício de todos os alunos.

Em 06 de julho de 2015, foi instituída a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), que alterou o Decreto nº 6.949/2009, que diz:

Art. 1º É instituída a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania. Parágrafo único. Esta Lei tem como base a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, ratificados pelo Congresso Nacional por meio do Decreto Legislativo nº 186, de 9 de julho de 2008 , em conformidade com o procedimento previsto no § 3º do art. 5º da Constituição da República Federativa do Brasil , em vigor para o Brasil, no plano jurídico externo, desde 31 de agosto de 2008, e promulgados pelo Decreto nº 6.949, de 25 do agosto de 2009 , data de início de sua vigência no plano interno.

Art. 2º Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas.

§ 1º A avaliação da deficiência, quando necessária, será biopsicossocial, realizada por equipe multiprofissional e interdisciplinar e considerará:

- I- Os impedimentos nas funções e nas estruturas do corpo;
- II- Os fatores socioambientais, psicológicos e pessoais;
- III-A limitação no desempenho de atividades; e
- IV - A restrição de participação. (Brasil, 2008, p.10)

A educação inclusiva tem sua importância ao oportunizar um processo de ensino e de aprendizagem valorizando a heterogeneidade dos grupos que ocupam os espaços educacionais.

Portanto, a educação inclusiva busca incluir os estudantes com necessidades educacionais especiais na escola e na sociedade, oferecendo novas oportunidades para o estabelecimento de formas de vida mais favoráveis.

Segundo as Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica (Brasil, 2001), a escola inclusiva só pode ser efetivada enquanto prática se houver

suporte para uma atuação pedagógica que explore as múltiplas possibilidades de desenvolvimento infantil.

O conceito de escola inclusiva implica uma nova postura da escola comum, que propõe no projeto pedagógico – no currículo, na metodologia de ensino, na avaliação e na atitude dos educadores – ações que favoreçam a interação social e sua opção por práticas heterogêneas (Brasil, 2001, p. 34).

Mantoan (2006, p. 185) afirmou a “educação como direito humano para todos, sem restrição” e entendeu que a função da escola é “educar para a liberdade, para a expressão máxima da capacidade de cada um e para a cooperação e o entendimento entre as pessoas”.

De acordo com o Decreto nº 7.611/2011 (Brasil, 2011), que dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado implica o conjunto de atividades organizadas com o objetivo de complementar a formação dos estudantes. O AEE necessita fazer parte da proposta pedagógica da escola, envolvendo as famílias e as necessidades do público da educação especial, de forma a atingir os seguintes objetivos:

- I – Prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e garantir serviços de apoio especializado de acordo com as necessidades individuais dos estudantes;
- II – Garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular;
- III – Fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem; e
- IV – Assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis, etapas e modalidades de ensino (Brasil, 2011, p. 1-2).

Fávero, Pantoja e Mantoan (2007) reforçam que o AEE acrescenta conhecimentos ao estudante.

A Política Nacional de Educação Especial (Brasil, 2008) definiu que o trabalho do AEE pode ser articulado com o professor regente e vinculado à acessibilidade curricular, cabendo à instituição de ensino planejar, de forma coletiva, ações educativas a fim de atender as especificidades do processo de ensino e de aprendizagem, além da avaliação desses estudantes.

Batista e Mantoan (2006) apontam que este atendimento é diferente daquele oferecido pela escola comum, sendo o trabalho voltado às características de cada estudante, oportunizando o melhor desenvolvimento e superação de suas fragilidades, por isso ganha o nome de “atendimento”.

[...] o atendimento educacional especializado pode desenvolver o conhecimento que permite ao aluno a leitura, a escrita e a quantificação, conforme a necessidade e interesse de cada um, sem o compromisso de sistematizar essas noções, como é o objetivo da escola (Batista; Mantoan, 2006, p. 126).

Os autores mencionam que na sala de AEE é necessário dar atenção à formação de turmas heterogêneas, pois a aprendizagem cooperativa é importante para as novas descobertas. Desse modo, mesmo havendo diferenças quanto às deficiências, a faixa etária pode ser a mesma entre os alunos em dada turma. Nesse sentido, completa Rodrigues (2006, p. 302):

[...] a escola que pretende seguir uma política de educação inclusiva (EI) desenvolvendo políticas, culturas e práticas que valorizam a contribuição ativa de cada aluno para a formação de um conhecimento construído e partilhado, desta forma, atinge a qualidade acadêmica e sociocultural sem discriminação. A inclusão, direcionada para a educação, traz consigo um objetivo, que é aceitar a diferença no contexto escolar e possibilitar seu acesso ao conhecimento.

Diante da amplitude que caracteriza a temática, no próximo item deste artigo, serão discutidos quais são os desafios e as possibilidades do atendimento educacional especializado nos anos iniciais do ensino fundamental.

## **DIFICULDADES E PESPECTIVAS AO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE) NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Um dos desafios encontrados no AEE é o atendimento ao aluno no contra turno das aulas regulares. Conforme determina a legislação, que versa: “Art. 5º O AEE é realizado, prioritariamente, na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização” (Brasil, 2009, p.2).

Baptista (2011) comenta que se podem estabelecer em uma Sala de Recurso Multifuncional diversos benefícios, e estes acabam por possibilitar que os estudantes apresentem desenvolvimento em todo o seu processo de ensino e de aprendizagem:

Algumas das vantagens que eram associadas à classe especial podem ser potencializadas na sala de recursos, pois o trabalho com pequenos grupos é estimulado, permitindo melhor acompanhamento do aluno, favorecendo trajetórias de aprendizagem mais individualizadas sob a supervisão de um docente com formação

específica. No caso da sala de recursos, a grande vantagem é que esse processo tem condições de alternância contínua com aquele desenvolvido na sala de aula comum (Baptista, 2011, p.70).

O professor de AEE precisa do suporte e da cooperação contínua da família, para que, juntos, estabeleçam estratégias que favoreçam o processo de desenvolvimento e aprendizagem dos estudantes.

Como afirma Rodrigues (2015), a escola vê na família agentes que possuem objetivos diferentes. E, ainda que os pais considerem a importância da escolarização na vida de seus filhos, eles têm dificuldades em colaborar com a escola.

A partir do exposto, entende-se a importância do papel familiar nos processos de ensino e de aprendizagem dos estudantes de classe especial, sendo a parceria entre família e escola essencial. O professor precisa conversar com seus alunos e familiares acolhendo desejos e intenções para compreender qual trabalho desenvolverão, qual a metodologia empregará, quais os recursos utilizarão em benefício do desenvolvimento da criança.

Como forma de favorecer a aprendizagem, citamos o Plano Educacional Individualizado (PEI). Elaborado bimestralmente, porém, a cada semana, é feito o planejamento semanal com atividades propostas de forma flexível, a fim de atender as necessidades específicas de cada criança. A flexibilidade nos planos é fundamental para conseguir desenvolver um trabalho significativo no AEE.

Outro desafio é a indisponibilidade de equipamentos e recursos didáticos e pedagógicos utilizados nas salas de recursos multifuncionais.

De acordo com Varela e Oliver (2013), uma das razões que torna esse acesso complexo diz respeito ao alto custo dos produtos de Tecnologia Assistiva, que é justificada pela importação de mercadorias de países estrangeiros e pela insuficiente produção nacional na área. Esse processo de aquisição da TA torna-se ainda mais complexo quando consideramos que a maior parte das pessoas com deficiência provém de famílias com rendas menos favorecidas (Brasil, 2010), com baixas possibilidades de adquirir um recurso de TA por conta própria.

A Sala de recursos multifuncional oferece espaço físico, mobiliários, materiais didáticos, recursos pedagógicos e de acessibilidade e equipamentos de tecnologia assistiva, cujo objetivo é gerar alternativas e propor estratégias eficientes para favorecer que a inclusão escolar atenda e conte com as necessidades individuais dos

estudantes público-alvo da Educação Especial no acesso ao conteúdo curricular planejado.

[...] uma área do conhecimento, de característica interdisciplinar, que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade, relacionada à atividade e participação de pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida, visando sua autonomia, independência, qualidade devida e inclusão social (Brasil, 2007 p.3).

Dessa forma, é preciso elaborar estratégias vinculadas à ampliação do acesso e participação de seu sujeito alvo em seus múltiplos contextos de vida.

Galvão Filho (2009) considera que a Tecnologia Assistiva apresenta-se como uma poderosa aliada na inclusão dos alunos com necessidades especiais, considerando os recentes avanços nessa área. Podemos dizer que as Tecnologias de informação e Comunicação (TIC's) também podem ser utilizadas como Tecnologias Assistivas, pois os computadores e seus recursos são ferramentas que auxiliam as pessoas com deficiência no processo de desenvolvimento e aprendizagem. Através de adaptações de teclados, mouse, softwares especiais e acessibilidade, esses recursos possibilitam o acesso ao conhecimento, à escola, à comunicação e à interação com o meio em que o indivíduo está inserido (Galvão Filho; Damasceno, 2008).

Dentro desse contexto, a elaboração do atendimento vai ao encontro da dificuldade da criança, como dito anteriormente. Essas dificuldades variam entre especificidades sensoriais, cognitivas, físicas e psíquicas.

Há diferentes recursos didáticos a serem trabalhados com a criança que necessita de um mecanismo diferencial. O lúdico, por exemplo, favorece o desenvolvimento e a aprendizagem dos estudantes, desperta a curiosidade de ter um contato físico com os conteúdos, desenvolve a autonomia pessoal que, na maior parte dos casos, não é possível na sala regular devido ao grande número de crianças. Outro recurso muito utilizado são os softwares, como é o caso do Braille falado. O ensino com os jogos permite um momento mais prazeroso, em que o estudante começa a se desenvolver por meio do “brincar” e percebe que é capaz de realizar atividades integradoras que interagem com o meio onde está inserido, momento de ter o contato físico de aprender brincando e de descobrir um mundo mágico ao seu redor.

Outro recurso muito utilizado nessa nova era em que vivemos são os softwares, o programa Braille Fácil, por exemplo, é um programa que transcreve

automaticamente documentos em texto para Braille para posterior impressão. Temos também o BrainPort, que é uma tecnologia que permite a uma pessoa cega “ver” a forma, tamanho, localização e movimento de objetos utilizando a língua. É constituída por um par de óculos de sol com uma pequena câmera de vídeo, um comando e uma espécie de “chupeta” que se coloca sobre a língua (Rincker, 2010, p. 56).

Mazzoni *et al* (2001) afirma que com a disseminação da rede Internet, trouxeram às pessoas com Deficiência novas possibilidades e expectativas em termos de estudo, trabalho e lazer, assim como um avanço muito grande na Tecnologia Assistiva associada a informática.

Segundo Rezende (2010), as atividades pedagógicas de caráter lúdico compreendem jogos ou brincadeiras menos consistentes e mais livres de regras ou normas que não visam à competição como objetivo principal, mas a realização de uma tarefa de forma prazerosa, e apresenta sempre a presença de motivação para atingir os objetivos.

Todos os instrumentos utilizados para auxiliar no processo de ensino e de aprendizagem dentro da sala de aula, independente do material, são conhecidos por recursos didáticos, sejam jogos, aulas práticas, vídeos, entre outros (Lorenzato, 2010).

Segundo Lara (2003, p. 21):

Deve-se refletir sobre o que queremos alcançar com o jogo, pois, quando bem elaborados, eles podem ser vistos como estratégias de ensino que poderá atingir diferentes objetivos que variam desde o simples treinamento, até a construção de um determinado conhecimento.

O planejamento de conteúdos lecionado ao estudante precisa ter mais foco naquilo que o mesmo necessita, ou seja, no AEE as atividades necessitam buscar o princípio da aprendizagem significativa, atividades que surjam a partir da experiência dos estudantes de forma positiva, interessante, cheia de significados e sentidos, em outras palavras, de maneira organizada através de um planejamento individualizado que identifique as necessidades educacionais específicas dos estudantes, defina os recursos necessários e as atividades a serem desenvolvidas (Brasil, 2009).

O Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola é também um ponto muito importante para a promoção do ensino de qualidade. Precisa ser uma proposta inclusiva e elaborado a partir da parceria da gestão e dos demais membros da escola, a fim de cumprir a proposta.

[...] o projeto político-pedagógico vai além de um simples agrupamento de planos de ensino e de atividades diversas. O projeto não é algo que é construído e em seguida arquivado ou encaminhado às autoridades educacionais como prova do cumprimento de tarefas burocráticas. Ele é construído e vivenciado em todos os momentos, por todos os envolvidos com o processo educativo da escola (Veiga, 1998, p.1).

Ao contemplar a organização do trabalho da escola em sua totalidade, o PPP fundamenta-se nos princípios que norteiam a escola democrática, pública e gratuita que, de acordo com Veiga (1995), são: a igualdade, a qualidade, a gestão democrática, a liberdade/autonomia e a valorização do magistério.

Uma possibilidade considerada como promissora para práticas que estruturam melhor as ações do AEE é a proposta do ensino colaborativo.

O sistema de ensino colaborativo:

Consiste em uma parceria entre os professores de Educação Regular e os professores de Educação Especial, na qual um educador comum e um educador especial dividem a responsabilidade de planejar, instruir e avaliar os procedimentos de ensino a um grupo heterogêneo de estudantes (Ferreira et al, 2007, p. 1).

Desse modo, o ensino colaborativo tem, por finalidade, a colaboração entre professores do ensino regular junto ao professor do AEE. Ou seja, todos os envolvidos no processo educacional compartilham as decisões tomadas e são responsáveis pela qualidade das ações efetivadas.

O ensino colaborativo, ou ainda chamado coensino, é considerado como um dos modelos de prestação de serviço de apoio em que um docente comum e um docente especializado, dividem a responsabilidade de planejar, instruir e avaliar o ensino oferecido a um grupo heterogêneo de estudantes. Esse modelo surgiu como uma das alternativas aos modelos propostos para o trabalho da Sala de Recursos, classes especiais ou escolas especiais, a fim de responder às necessidades das práticas de inclusão escolar de estudantes elegíveis aos serviços da Educação Especial.

O ensino colaborativo, assim, não pode ser considerado um trabalho centrado no estudante com deficiência, por exemplo, pois essa proposta tem como pressuposto que todos os docentes atuem com todos os estudantes em sala, por meio da adequação de atividades para que a totalidade da turma possa participar do que foi planejado (Mendes, Vilaronga e Zerbato, 2014, p.76)

Portanto, o ensino colaborativo é apontado por Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014, p. 26) como “um dos mais promissores suportes à inclusão”, pois implica a transformação da estrutura escolar a partir da disponibilização de professores para oferecer suporte na sala de aula e, além disso, provoca “a formação de equipes colaborativas, a inserção dos recursos materiais necessários na sala de aula e a melhoria na qualidade de ensino para todos os alunos”. Esta forma de propor ações para a realização do AEE é validada em algumas experiências na escola de educação básica, como a apresentada por Braun e Marin (2012, p. 09) uma vez que:

[...] revelam a importância de abordagens diferenciadas de ensino, tanto para o aluno que requer adequações, quanto para os demais alunos, os quais a partir dessas diferenciações acabam, também, sendo privilegiados com diversas possibilidades de aprender e demonstrar o aprendizado. Além disso, há uma compreensão mais contextualizada sobre a diversidade em sala de aula, sendo a mesma vislumbrada sob a perspectiva da possibilidade, com a busca de novos caminhos; tirando o foco dos limites ou das dificuldades como balizadores do fazer pedagógico do aluno.

A ideia e a colaboração e parceria entre os professores do AEE e do Núcleo Comum (professores da rede regular de ensino). A Resolução nº 02/2001 instituiu as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica que, em seu art. 8º, considera que:

As escolas da rede regular de ensino devem prever e prover na organização de suas classes comuns: IV - serviços de apoio pedagógico especializado, realizado, nas classes comuns, mediante: a) atuação colaborativa de professor especializado em educação especial; b) atuação de professores-intérpretes das linguagens e códigos aplicáveis; c) atuação de professores e outros profissionais itinerantes intra e interinstitucionalmente; d) disponibilização de outros apoios necessários à aprendizagem, à locomoção e à comunicação (BRASIL, 2001, p. 21).

Mediante o exposto, o próximo tópico discutirá a importância da formação do professor quando nos referimos ao AEE, pautando-se também na necessidade de o professor promover no currículo escolar uma forma promissora para organizar estratégias de ensino para todos os estudantes, ou seja, o ensino inclusivo.

## FORMAÇÃO DOCENTE E INCLUSÃO ESCOLAR

A formação de professores na área da educação especial e inclusiva tem sido alvo de preocupação das políticas públicas. Glat e Plestsch (2010, p. 349) levantam uma questão muito importante:

O grande desafio posto [...] é formar profissionais/ educadores que não sejam apenas instrumentos de transmissão de conhecimentos, mas, sobretudo, de novas atitudes e práticas que valorizem a diversidade humana. Neste sentido devem ser preparados para construir estratégias de ensino e adaptar atividades e conteúdos que permitam a aprendizagem e desenvolvimento de todos os alunos).

Historicamente, de acordo com Martins (2010, p.13), a discussão acerca da formação de professores vem-se ampliando no Brasil desde o final da década de 1970, porém, só a partir dos anos 1980 começou a intensificar a necessidade de mudanças nos cursos de formação de professores (Vitalicano, 2007). A Resolução CNE/CP 2 de Julho de 2015 (Brasil, 2015) que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para formar o professor na educação especial e inclusiva, incluiu nas universidades disciplinas específicas no curso de Pedagogia.

Sobretudo no mercado educacional, encontram-se cursos de especialização em educação especial ou inclusiva para formar o professor especialista na área.

Rodrigues (2009) critica que uma disciplina dada nas graduações não dá conta da complexidade do ensinar na educação inclusiva, trazendo para os futuros professores apenas a informação, e não a formação.

Conforme Medeiros (2009), a formação de professores é um processo que envolve tanto o conhecimento teórico, como o conhecimento prático:

Em relação à formação de professores e à Educação Inclusiva, podemos dizer também, que esse encontro está em processo, visto que, nos cursos de formação inicial, esse tema ainda é pouco abordado, geralmente, com um ou dois componentes curriculares que tratam sobre o assunto. Cursos específicos sobre a inclusão escolar no Brasil são oferecidos em nível de graduação (em poucas universidades), extensão e pós-graduação (Medeiros, 2009, p. 29).

Para Vitaliano (2007), a formação acadêmica requer ser pensada de modo a contribuir para que se desenvolva uma prática pedagógica mais reflexiva e comprometida, ética e politicamente dentro das possibilidades do contexto atual.

A Resolução nº 04, de 2 de outubro de 2009, que Institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial, em seu Artigo 12:“Para a atuação no AEE, o professor deve ter formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica para a Educação Especial” (Brasil, 2009, p.17-18 ). A resolução deixa bem clara a importância da formação específica do professor de AEE, pois é esta que dará as bases teóricas necessárias para que a prática em sala de aula seja feita de uma forma coerente, significativa e consistente.

O professor, em sala de aula, necessita fazer adaptações na forma de ensino, desenvolvendo atividades e práticas que visem trabalhar as necessidades individuais de cada estudante de forma ainda mais cuidadosa devido à presença das necessidades especiais. Por esse motivo, é imprescindível que os educadores estejam habilitados para atuar. Conforme Medeiros (2009, p. 24):

É uma construção sócio educacional que oportuniza o exercício da cidadania. Para que ela ocorra, não basta simplesmente inserir o sujeito; é importante que cada um seja acolhido com suas necessidades individuais e que estas sejam respeitadas, criando a igualdade de oportunidades a todos, independentemente de sua condição física, mental ou social.

A partir do descrito, torna-se evidente a importância da formação do professor do AEE abranger diversos e aprofundados conhecimentos. Nessa formação, é interessante superar visões simplistas de igualdade, possibilitando a experimentação do ofício docente e dos conhecimentos que a educação especial construiu ao longo da sua história.

A Declaração de Salamanca aponta que o professor é um agente fundamental no processo da inclusão, ele precisa ser apoiado por todos da unidade escolar, porque sozinho não constrói a escola inclusiva e junto com todos também incluir serviços de apoio que regem as políticas educacionais inclusivas.

O professor do AEE é planejador e promotor de práticas pedagógicas desenvolvidas na escola, no que se refere à organização dos conteúdos, metodologia, avaliação que permeiam o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa buscou produzir conhecimentos sobre o Atendimento Educacional Especializado (AEE) na educação escolar. Elencou sobre a importância de propor a educação inclusiva dentro das escolas. Tratou sobre os interesses da formação de professores na área do AEE. E por fim, argumentou quais as dificuldades e perspectivas encontradas no Atendimento Educacional Especializado (AEE).

A importância da presente pesquisa para a formação dos futuros docentes foi identificar e analisar quais desafios o AEE enfrenta, para que além de mudar a visão, e tornar possível desenvolver uma pedagogia centrada no estudante de acordo com a necessidade especial que ele encontra, afim de que o profissional que envolva essa pedagogia seja formado na área para conseguir desenvolver um ótimo trabalho. Buscando, assim, meios alternativos para que desenvolva a educação significativa, capaz de educar não só o estudante com necessidades educacionais especiais, mas a todos, para que tenham uma educação inclusiva.

É necessário que cada profissional tenha consciência do seu papel transformador das desigualdades estabelecidas pelas diferenças, para que essas não sejam vistas como obstáculos, e possam ser tomadas para uma transformação social que permita um lugar digno a todos.

Mudar e transformar a visibilidade do AEE nas escolas e levar ao público sua importância e olhares mais interessantes quando se trata da educação especial.

## REFERÊNCIAS

FERREIRA, M. E. C.; GUIMARÃES, M. **Educação inclusiva**. Rio de Janeiro: Papirus, 2003.

FERREIRA, Windyz B. Educação Inclusiva: uma escola de qualidade para todos. **Revista da Educação Especial**, v. 2, n. 4, p. 40-46, jan./jul. 2005. Acesso em: Outubro 2005. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/24091>. Acesso em: novembro 4, 2023

GIARDINETTO, A. **Educação do aluno com autismo**: um estudo circunstanciado da experiência escolar inclusiva e as contribuições do currículo funcional natural. 2009. 194 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2009. Disponível em: <http://www.marilia.unesp.br/Home/Pos->

Graduacao/Educacao/Dissertacoes/giardinetto\_arsb\_do\_mar.pdf. Acesso em: 21 abril 2022.

GUEBERT, M. C. **Inclusão**: Uma realidade em discussão. Curitiba: Ibpex, 2007.

LIRA, S. M. DE. **Escolarização de alunos autistas**: histórias de sala de aula. 2004. 151 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2004. Disponível em: <https://www.bdtd.uerj.br:8443/bitstream/1/10526/1/Solange%20Lira.pdf>. Acesso em: 26 abril 2022.

SILVA, A. B. B.; GAIATO, M. B.; REVELES, L. T. **Mundo singular**: Entenda o Autismo. Ed. Fontanar, 2012.

SILVA, M. S. **Educação especial e inclusão escolar**. Curitiba: Ibpex, 2010.

DA SILVA, Cristiane; HOSTINS, Regina Célia Linhares; DA SILVA MENDES, Regina. O lugar do Atendimento Educacional Especializado nas práticas culturais de escolarização em contextos de inclusão escolar. **Revista Linhas**, v. 17, n. 35, p. 10-29, 2016. Disponível em: <https://revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1984723817352016010>. Acesso em: Novembro, 2023-11-04

WERNECK, C. **Sociedade inclusiva**. Rio de Janeiro: W.V.A., 1997.

OLIVEIRA, Elisa Regina Castro de e SOUZA, Marcia Maurilio e FONSECA, Marcelo de Oliveira. **Relação entre famílias de alunas(os) com deficiências e escolas no contexto da educação inclusiva: uma revisão da literatura**. Revincluso - Revista Inclusão & Sociedade, v. 2, n. 1, p. 1-22, 2022Tradução . . Disponível em: <https://periodicos.ufabc.edu.br/index.php/revincluso/article/view/842>. Acesso em: 04 nov. 2023.

SILVA, Osni & Miranda, Theresinha & Bordas, Miguel. (2021). **Valorização do trabalho dos professores de atendimento educacional especializado no município de jacobina-bahia**. Trabalho & Educação. 30. 57-67. 10.35699/2238-037X.2021.25091. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/25091>. Acesso em: 4 nov. 2023.

COSTA, S. D. **A importância do Atendimento Educacional Especializado-AEE para a educação especial e inclusiva**. 2016. Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

CALHEIROS, D. dos S.; MENDES, E. G.; LOURENÇO, G. F. Considerações acerca da tecnologia assistiva no cenário educacional brasileiro. **Revista Educação Especial**, [S. I.], v. 31, n. 60, p. 229–244, 2018. DOI: 10.5902/1984686X18825. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/18825>. Acesso em: 4 nov. 2023.

FERREIRA, D. C. K. Salas de Atendimento Educacional Especializado (AEE) na rede regular pública de ensino paranaense: desafios, limites e possibilidades do paradigma inclusivo. **Revista Educação Especial**, v. 29, n. 55, p. 281-294, 2016. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/18440>

JUCÁ, W. G.; LACERDA, C. R. Desmistificação do atendimento educacional especializado da escola comum. **Quaestio - Revista de Estudos em Educação**, Sorocaba, SP, v. 24, p. e022025, 2022. DOI: 10.22483/2177-5796.2022v24id4063. Disponível em: <https://periodicos.uniso.br/quaestio/article/view/4063>. Acesso em: 4 Nov.2023

MACHADO, G.; MARTINS, M. Atendimento educacional especializado – AEE na educação infantil: entraves e possibilidades. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 14, n. 1, p. 746-759, 2019 Disponível em: <https://doi.org/10.21723/riaee.v14iesp.1.12204>. Acesso em: 20 jul. 2023.

AZEVEDO MAFRA, M. AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCLUSÃO NO CONTEXTO DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE): ENTRE A TEORIA E A PRÁTICA - ESTUDO REALIZADO NA ESCOLA ESTADUAL PROFESSOR SEBASTIÃO AUGUSTO LOUREIRO FIHO, MANAUS-AM / BRASIL . **RECIMA21 - Revista Científica Multidisciplinar - ISSN 2675-6218**, [S. I.], v. 3, n. 12, p. e3122514, 2022. DOI: 10.47820/recima21.v3i12.2514. Disponível em: <https://recima21.com.br/index.php/recima21/article/view/2514>. Acesso em: 4 nov. 2023.

MARCOTTI, P.; MARQUES, M. Educação inclusiva - formação e prática docente. **Revista de Pós-graduação Multidisciplinar**, v. 1, n. 1, p. 77-86, jun. 2017. Disponível em: <https://fics.edu.br/index.php/rpgm/article/view/484/530>.

MICHELS, M. H. Gestão, formação docente e inclusão: eixos da reforma educacional brasileira que atribuem contornos à organização escolar. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v.11, n. 406-423, Set. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/9DKY9WqbVLqNqvyLkpVDZNS/?lang=pt>. Acesso em: 4 Nov.2023.

ZIESMANN C.I.; OLIVEIRA, J.B.; ALEXANDRE, A.G. **Educação inclusiva:(re)** pensando a formação de professores. 2016. Conferencia, 2017, Brasil. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10923/14453>. Acesso em: 05 Abril.2019

REIS, L. M. Atendimento educacional especializado (AEE): **desafios e possibilidades para a prática pedagógica dos professores em sala de recursos multifuncionais**. Trabalho de Conclusão de Curso. Disponível em: <https://repositorio.ifgoiano.edu.br/handle/prefix/3099>. Acesso em: 14-Out-2022



**Capítulo 11**  
***IMPACTOS DA INSERÇÃO DE GÊNEROS***  
***TEXTUAIS NO PROCESSO DE FORMAÇÃO***  
***DO ALUNO***  
***Matheus Navarro da Rocha***

# IMPACTOS DA INSERÇÃO DE GÊNEROS TEXTUAIS NO PROCESSO DE FORMAÇÃO DO ALUNO

**Matheus Navarro da Rocha<sup>6</sup>**

*Especialista em Tecnologias na Educação e Graduado no curso de  
Licenciatura em Pedagogia da Universidade do Oeste Paulista (UNOESTE).*

## RESUMO

Este artigo tem como objetivo analisar sinteticamente quanto aos gêneros textuais do discurso, explorando, sobretudo, quanto a importância de sua inserção no processo de alfabetização escolar, de tal maneira que fomente uma ampliação nas competências leitora e interpretativa para a produção dos gêneros, permitindo assim a análise dos impactos de sua utilização desde os anos iniciais da educação. A metodologia abarcada nessa construção argumentativa constou pela revisão bibliográfica de abordagem qualitativa de pesquisa científica. Para tanto, os resultados auferidos evidenciam que é necessário modificar o foco de ensino da educação brasileira, dedicando-se a centralidade no aprofundamento da leitura dos alunos, estimulando a melhoria na linguagem e concepção oral formal, para que ocorra o empoderamento trazido pelo domínio frente aos gêneros textuais no exercício da cidadania. A partir do referencial teórico consultado, concluímos que é inequívoco o favorecimento de incluir a temática em todos os níveis de formação, concebendo inúmeros benefícios para com os indivíduos.

**Palavras-chave:** Gêneros textuais; Educação; Formação do aluno; Leitura; Alfabetização.

## ABSTRACT

This article aims to analyze synthetically as to the textual genres of discourse, exploring, above all, the importance of its insertion in the school literacy process, in such a way as to foster an expansion in reading and interpretive skills for the production of genres, thus allowing the analysis of the impacts of its use since the initial years of education. The methodology encompassed in this argumentative construction consisted of the bibliographic review of a qualitative approach to scientific research. To this end, the results obtained would show that it is necessary to modify the teaching focus of Brazilian education, dedicating the centrality in deepening the students' reading, stimulating the improvement in language and formal oral conception,

---

<sup>6</sup> Especialista de Pós-Graduação Latu Sensu em Tecnologias na Educação e Graduado no curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade do Oeste Paulista – UNOESTE, Faculdade de Artes, Ciências, Letras e Educação de Presidente Prudente/SP. E-mail: [Matheus-Navarro98@hotmail.com](mailto:Matheus-Navarro98@hotmail.com).

so that the empowerment brought by the domain in front of the textual genres in the exercise of citizenship occurs. From the theoretical framework consulted, we conclude that it is unequivocal the favor of including the theme at all levels of training, conceiving numerous benefits for individuals.

**Keywords:** Textual genres; Education; Learner training; Reading; Literacy.

## INTRODUÇÃO

A tônica que envolve sobre a questão dos gêneros textuais, tem abarcado muitos questionamentos e discussões entre os indivíduos circundados pela educação, mediados pelos estudos de grandes autores frente ao tema, a saber: Bakhtin (1992); Geraldí (1999); Brakling (2000); Vygotsky (2001), Marcuschi (2002) Schneuwky (2004); Kock e Elias (2007), assumindo assim, um papel significativo versar acerca dessa conjuntura e ressaltar os impactos provindos da utilização dos gêneros textuais na formação dos alunos hodiernamente.

Diante deste breve esclarecimento, observa-se conforme Kock e Elias (2007), que a variedade significativa dos gêneros e tipologias textuais satisfazem de maneira notável e muito proveitosa no trabalho pedagógico das escolas, uma vez que, é por intermédio dessas incorporações de aglomerados de gêneros nas diferentes práticas educativas que os discentes entram em contato com sua diversidade, características principais, modos de utilização, e sobretudo conseguem exercer seu papel cidadão adequadamente na sociedade, já que serão capazes e terão um repertório da base crítica, reflexiva, leitura interpretativa e desenvolvimento encadeado dos argumentos e opiniões especificamente acerca de cada conveniente uso dos gêneros, desde que, entrem em contato na mais tenra idade com os diferentes tipos e gêneros textuais.

Para atingir esses resultados, é condição essencial nos dias correntes que os professores, equipe da coordenação pedagógica e diretores, juntamente com pais e famílias incentivarem a leitura e o domínio das tipologias (a partir do emprego de textos contextualizados a realidade discente, observação dos gêneros presentes no cotidiano e afins), com o propósito dos educandos possuírem um senso crítico adequado com as mais variadas instâncias e situações que perfazem tal uso.

De acordo com essas proposições, o objetivo geral desta pesquisa perfila-se em: analisar sinteticamente o uso dos gêneros textuais na escola, bem como sua

importância no processo de alfabetização. Pertinente aos objetivos específicos, encontram-se em: a) averiguar os diferentes gêneros textuais, bem com sua abrangência do trabalho pedagógico; b) delinear os impactos causados pelas tipologias e gêneros no processo de formação do aluno; c) comentar acerca das competências leitora e interpretativa e sua correlação com a produção dos gêneros do discurso.

## **METODOLOGIA**

Com base nas informações introdutórias, saliento que para a almejar a produção teórica, foi-se necessário consultar nas plataformas CAPES, BDTD e Scielo, mediante ao recorte temporal entre 1990 a 2015, obtendo nessa filtragem os mais atualizados conceitos e delimitações do referido tema, obtendo os seguintes referenciais teóricos decorrentes da busca nas bases de dados e sua posterior filtragem, de modo especial, se encontram: Bakhtin (1992); Gerald (1999); Brakling (2000); Marcuschi (2002) Schneuwky (2004); Kock e Elias (2007), Ferreira (2015) e demais escritores que auxiliaram na fundamentação dos conceitos e construção dos vocábulos, consultando principalmente as pesquisas mais citadas nas plataformas de dados.

Vale ressaltar, que o artigo detém um caráter qualitativo das informações e método hipotético dedutivo, na qual fora elaborado através de uma revisão bibliográfica, principalmente de livros, artigos, monografias, dissertações e coleções didáticas, no intuito de comprovar veridicamente os dados levantados e sua admissão concreta nos embasamentos para futuros trabalhos acadêmicos (GIL, 2002; MARCONI; LAKATOS, 2010).

## **RESULTADOS**

Por intermédio das asserções auferidas na introdução do artigo, transfiguro para o alicerce teórico das informações, descrevendo as principais contribuições da utilização dos gêneros, os impactos que podem trazer na vida dos alunos, os desafios para essa introdução, perspectivas e demais considerações que o levantamento trouxe nessa conjuntura, assim como a explicitação de outros conceitos importantíssimos elencados abaixo. Destaca-se que muitas indagações surgem

quando se fala em gêneros textuais, sobretudo nas conceituações que esta temática perpassa (tipologia textual, competência metagenérica, estrutura dos gêneros e afins) necessitando estarem condicionadas ao conhecimento de todos os docentes que trabalham com tal questão, além é claro de como apresentar, desenvolver e fomentar nos alunos seu envolvimento através dos mais variados textos que se fazem presentes no mundo. Com o objetivo de compreender de forma pormenorizada tais acepções, foram empregados consagrados autores que defrontam acerca destas prerrogativas, entre eles se encontram: Bakhtin (1992); Geraldi (1999); Brakling (2000); Marcuschi (2002); Schneuwky (2004); Bazerman (2005); Kock e Elias (2007); Ferreira; Luiz; Remenche (2012); Ferreira (2015) e outros proponentes.

No que se refere aos tópicos do referido assunto, é importante conceituar alguns vocábulos significativos, o primeiro pontualmente sobre gêneros textuais, que de acordo com (BAKHTIN, 1992, p. 279) “são tipos relativamente estáveis de enunciados, disponíveis na cultura”, isto é, em qualquer fala, diálogo, interlocução estará permeada de gêneros do discurso, pois todos os nossos enunciados (nossas falas) estão sedimentadas por uma forma padrão e relativamente estável de estruturação de um todo, atesta Kock e Elias (2007).

Dando continuidade nesta discussão, precisamos reconhecer antecipadamente a relevância da utilização dos gêneros textuais na formação dos alunos, não somente na bagagem cultural que os referidos podem assegurar durante as práticas sociais, mas também, nas aprendizagens angariadas que o domínio dos gêneros pode proporcionar, para tal, é condição *sine qua non* lograr a competência metagenérica, sendo esta a capacidade de reconhecer, compreender, produzir e se apropriar dos mais variados gêneros que temos contato diariamente (BAKHTIN, 1992; KOCK; ELIAS, 2007).

Nessa consonância, Kock e Elias (2007) enfatizam que os indivíduos desenvolvem essa competência metagenérica e trazem novas formas de interação, ao passo de se envolver nas diversas práticas sociais, ensejando a sua produção e compreensão dos gêneros textuais, orientando assim a confecção de nossas práticas comunicativas.

O renomado Bakhtin, primeiro autor a elucidar o conceito de gênero, ainda define três tópicos fundamentais acerca do gênero, o primeiro demonstra que cada âmbito social tem a existência dos gêneros, o segundo a respeito dos elementos que o especificam: conteúdo temático, estilo e construção composicional, e por último, não

menos importante, que a escolha do gênero é determinada pela esfera, a necessidade, os participantes, a vontade enunciativa ou intenção do locutor (BAKHTIN, 1992). Correlacionando essas ideias, Schneuwky (2004) parte para uma interpretação mais aprofundada dos estudos de Bakhtin, salientando outras três fases, de princípio os gêneros são eleitos a partir de uma situação que reflete em certo número de parâmetros: finalidade, destinatários e conteúdo na qual será elaborada uma base de orientação para a ação discursiva, num segundo momento, essa base instaura uma escolha paradigmática do gênero dentro de um conjunto de possíveis, no interior da esfera que tenha ocorrido à troca, e em uma localidade que define o conjunto de gêneros, passando para a terceira, que mesmo os gêneros sendo flexíveis, têm estabilidade e se caracterizam por um plano comunicacional.

Desta maneira, o trabalho escolar desde cedo com os gêneros textuais provoca num grau gigantesco de domínio futuramente, haja vista, que seu aproveitamento esteja correlacionado com as propostas de letramento. Em outras palavras, quando um indivíduo começa a compreender/codificar o código (letras e números) avança seu nível de aprendizagem básico para um nível pleno, que é justamente aquela pessoa letrada que consegue interpretar e compreender textos mais elaborados, analisa e verifica as partes comparando com outras informações, distingue as características de cada tipo textual, realiza resumos e até inferências, assim o mesmo estabelece ser possível no gerenciamento de regras de conduta, seleção linguístico-discursiva e estruturas de composição utilizadas, todos esses proveitos almejados faz parte da competência comunicativa (MARCUSCHI, 2002; SCHNEUWKY, 2004).

Frente à explanação acima, se mostra inequívoco destacar que uma pessoa já alfabetizada e letrada desenvolve facilidades em reconhecer os gêneros textuais, sobretudo quanto ao seu conteúdo, forma e abordagem do assunto, isto é, se pegarmos, por exemplo, um manual de instruções é acionado mecanismos que indiquem seguir ações, indicações e ou instruções para determinado comportamento já definido em busca de um resultado. Agora, considerando uma fábula, outras antecipações podem ser feitas, seguindo é claro todas as experiências com gêneros, podemos saber que haverá personagens (animais e seres inanimados), fundada em conjunções e sequenciadores, empregando uma moral em seu final (KOCK; ELIAS, 2007).

Em vista disso, os gêneros criam expectativas de compreensão mútua, que de acordo com Marcuschi (2002) os tipos textuais referem-se pela natureza linguística de

sua composição, sendo elas: os tempos verbais, relações lógicas, estilos, aspectos lexicais e sintáticos, que podem gerar atribuições internas (línguísticas e formais), situando nas modalidades: narração, argumentação, exposição, descrição e injunção. Melhor dizendo, quando há o predomínio de uma dessas sequências, teremos então textos, argumentativos, ou narrativo, ou expositivo, ou descritivo ou injuntivo. Para conhecer de maneira aprofundada a tipologia textual, selecionei alguns exemplos e caracterizações dos mesmos. Iniciando pela narração (personagens, tempo, espaço, verbos no passado, conjunções, sequenciadores e outros, são observados em fábulas, contos de fada, lendas). Partindo para a descrição (uso de adjetivos, verbos, qualificadores para descrever algo, na qual são constatados em diários, relatos, laudo, currículo). Em seguida, aos textos expositivos (demonstram caráter denotativo para a exposição de algo, são vistos em reportagens, entrevistas). Logo após, temos a argumentação (que se utilizam muitas premissas contrárias ou favoráveis, pontos de vista, comumente em resenhas críticas, carta do leitor e crônica argumentativa). Por fim, os textos injuntivos (caracterizado pelo modo imperativo, que busca explicar ações e métodos para chegar num resultado, relativo às propagandas, manual de instruções, bula de remédio, receita de bolo e afins).

Tendo em vista esses fatos, comprehende-se a grandiosa abrangência inferida pelos gêneros textuais, já que, demonstram estar paralelamente em nossas situações sociais, ora numa notícia de jornal, ora numa receita, ora num bilhete, ora numa carta, ora numa novela, ora num manual, encontraremos alusão a vários desses gêneros, por isso, o papel da Língua Portuguesa seria “desenvolver nos alunos capacidades para se apropriarem criticamente dos diversos gêneros que circulam socialmente, independentemente da esfera social a que pertencem, sem tomá-los como objetos estanques, puramente estruturais” (BARROS; VALENTE, 2015, p. 76).

Marcuschi (2002) direciona que no caso da tipologia textual há o predomínio da identificação de sequências línguísticas típicas como norteadoras, já no gênero textual são textos materializados em situações comunicativas, se fundam em critérios externos da ação prática, circulação sócio-histórica, conteúdo temático, estilo e afins.

De forma bem sintética, os pontos basilares são abordados nesse parágrafo, os gêneros possuem três características: composição, conteúdo e estilo; e quando se reúne uma coleção ou agrupamento dos referidos, temos uma “colônia ou constelação de gênero” (BRÄKLING, 2000), também chamado de “conjunto e sistemas de gêneros” (BAZERMAN, 2005), exemplificando colônia de gêneros, seria quando

dentro de um livro temos a apresentação, introdução, prefácio e assim por diante, na qual cada um desses é um gênero permeado de um suporte, por esses fatos temos outro conceito nevrálgico que é justamente o suporte, sendo este o amparo, alicerce que reúne os mais variados gêneros dentro de si, exemplos de suporte são muitos, entre eles temos: livros, revistas, jornais, sites. E quando ocorre a hibridização ou também conhecida como intergenericidade, há a mistura de um gênero textual dentro de outro gênero, ou seja, uma tirinha que tem receita, uma propaganda que possui instrução, uma charge com piada, dentre outros exemplos.

De acordo com Kock e Elias (2007), a intertextualidade intergêneros é o fenômeno na qual um gênero pode assumir forma de outro, tendo em vista sua função de comunicação. Não apenas isso, ainda resta o conceito de heterogeneidade tipológica, que muito se parece com a hibridização, mas neste caso, seria a mescla de características de vários textos num gênero, um caso muito corriqueiro é das fábulas, que possuem uma mistura de narração e descrição, outro exemplo clássico é a redação do ENEM, que é de natureza dissertativo-argumentativo.

Marcuschi (2002, p. 48) “enfatiza que os gêneros textuais são constituídos por dois ou mais tipos, a presença de vários tipos textuais em um gênero é denominada heterogeneidade tipológica”. Prezando explicar tudo, demonstro por fim, as diferenças entre gênero primário e secundário, o primeiro incluso nas relações informais do dia a dia, como bilhetes, receitas; e os secundários que são sistematizados pelo homem, mais elaborados e com linguagem formal, sendo trabalhos científicos: teses, artigos e afins (BAKHTIN, 1992).

## DISCUSSÃO

Definidos os principais conceitos no tópico anterior, percebe-se que para desenvolver no trabalho pedagógico desde os anos iniciais o uso dos gêneros textuais é necessário que haja diversas transformações nos alunos, uma vez que passando do nível rudimentar da alfabetização, que se tem a compreensão do código e o seu domínio, transcorrendo para o letramento (domínio e capacidade de ler e escrever nas práticas sociais contextualizadas a sala de aula) e o nível pleno de alfabetização, é abarcado o crescimento da produção, interpretação e utilização dos mais variados gêneros, adquirindo a competência comunicativa para saber utilizar e se apropriar os gêneros em seu dia a dia, desta maneira, a concepção de língua contemporânea para

a formação do leitor é a interacionista: autor-texto-leitor partindo dos estudos de Vygotsky (VYGOTSKY, 2001).

Nesse panorama: “defendemos a leitura como uma atividade de produção de sentidos, que põe em foco o leitor e seus conhecimentos, em um processo de interação entre autor, a situacionalidade de produção e recepção do texto/gênero, e os elementos textuais propriamente ditos” (BARROS; VALENTE, 2015, p. 78). É inequívoco que o ato da leitura é o começo para conhecer novas palavras, aprender relevantes informações, ter uma bagagem cultural, atribuir significado e relacionar com outros textos, aguçando a imaginação e ao reconhecimento das perspectivas do autor, as situações, ambientes perpassadas na história, além de provocar a transformação do leitor. Assim, podemos dizer que a leitura partindo do raciocínio da concepção de língua interacionista, “é um processo de interlocução entre leitor/autor mediado pelo texto” (GERALDI, 1999, p. 9), isto é, o autor do texto exerce influência importantíssima nos leitores com base na mediação auferida pelo texto escrito e suas interações futuras.

Consonante aos apontamentos descritos acima, o célebre referencial teórico Geraldi (1999) difundiu muitas abordagens no que se refere às práticas de leitura na escola, visto que, pesquisas salientam que no Brasil, mais de 50% da população possuem problemas linguísticos, atualmente, com a pandemia de covid-19, Borges (2022), aponta que 33,8% dos indivíduos possuem déficit na compreensão de textos e na escrita, desta forma, uma das soluções propostas pelo autor seria modificar o foco do ensino que hodiernamente se preocupa com gramática, para a ênfase na leitura (centrando na leitura dos textos, produção dos textos e análise linguística) permitindo mitigar a artificialidade em sala de aula, o domínio efetivo da língua padrão em sua modalidade oral e escrita, e numa amplitude social, fomentar o empoderamento que a dominação da língua reflete nas pessoas (BORGES, 2022).

Por isso, é necessário despertar nos alunos a condição leitora e escritora, transfigurar o foco da metalinguagem para a leitura, reconstruindo o texto através da leitura atribuindo-lhe significação, o papel do docente em respeitar a variante linguística do discente e promover a passagem de uma linguagem coloquial/informal para uma formal e adequada aos diferentes ambientes sociais.

Com essa organização, Geraldi (1999) propõe possíveis posturas ante o texto. A primeira sendo a leitura por busca de informações, que seria extrair uma informação do texto, assim estará respondendo uma questão prévia dessa leitura que é o “para

quê", a mesma leitura possui duas formas de orientação, a com roteiro e a sem, gerando como resultado no aprofundamento e discernimento do aluno frente ao que está implícito e explícito dentro do texto, aliando o eixo entre buscar uma informação e no relacionamento com outros textos.

O segundo tipo de leitura é o estudo do texto, que precisamos desenvolver a interlocução leitor/texto/autor, localizar a estrutura, objetivos, formato, dentre outras características presentes no texto de tal modo que aconteça uma análise das informações contidas, ou seja, é estudar por meio da leitura determinado texto. Em seguida temos a leitura do texto – pretexto, que nada mais é que a utilização de um texto, por conseguinte ocorrer à produção de outro texto sobre a mesma temática, ensejando diversas elaborações seguindo o assunto que fora antes lido, transcorrendo uma narrativa em um teatro, um poema numa música satírica, ilustrar uma HQ, gincana, dentre outros pretextos que para produção de outros textos (GERALDI, 1999).

O último é a leitura por fruição do texto, tendo em vista que o ato de leitura se tornara algo coercitivo para os alunos, transformar essa ação em prazerosa, sem cobranças para que desde cedo tomem hábito pela leitura e não fique desinteressado para com os livros, resultando então, o gosto pelo descobrimento das informações, é claro que neste contexto é preciso ter o caminho do leitor, o circuito do livro e que não há leitura qualitativa no leitor de um livro como princípios (GERALDI, 1999).

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Chega-se à conclusão do respectivo artigo, efetuado mediante a revisão bibliográfica, percebendo que o estudo dos gêneros se mostra assíduo entre autores da esfera linguística e educacional, tal frequência auferida é respaldada principalmente pelo proponente Bakhtin (1992), primeiro referencial a definir o conceito de gêneros e delimitar o terreno para outros escritores, propondo a amplitude ensejada pela utilização do referido no ambiente escolar.

Essa relação proveitosa dos gêneros para com os alunos demonstra diversas melhorias na aprendizagem e na configuração interacional dentro da sociedade, haja vista, que promove a compreensão, diferenciação e produção de variados textos, desenvolve as capacidades reflexivas do aluno em conceber diferentes pontos de vistas, argumentos por meio dos gêneros que produz, melhora a linguagem oral e

escrita, domínio da norma linguística de prestígio social quando a situação exige, gerencia regras de conduta, seleção linguística-discursiva e estruturas de composição (competência comunicativa), angaria o empoderamento e na introdução nos mais diferentes ambientes das práticas sociais.

Diante disso, observa-se um cenário preocupante quanto à implementação dos gêneros no ensino-aprendizagem das crianças, Geraldi (1999) critica a forma com que a alfabetização brasileira se encontra atualmente, enfocando especialmente na gramática e deixando de lado a leitura. Desta maneira, é condição essencial para os docentes do século XXI trabalhar desde os anos iniciais com os gêneros, mediando cada fase num gênero proporcional à fase/natureza das crianças, gerando futuramente alunos adaptados para a interlocução entre os gêneros e tipologias textuais tanto no espaço escolar, quanto fora das escolas, no sentido de mostrar que os gêneros se fazem presentes em nosso cotidiano e conhecer todas as suas perspectivas um fator promitente de sucesso social.

Portanto, inserir gêneros textuais ocasiona impactos significativos na formação do aluno, que pode chegar num nível pleno de conhecimento quando permeado nessa concepção, ou permanecer no nível básico e trivial de conhecimento, não transformando assim a realidade e nem rompendo barreiras.

## REFERÊNCIAS

- ARAUJO, L. C. **Inter-relações entre oralidade e escrita no componente curricular língua portuguesa.** PNAIC: Salvador, 2015, p. 9-20.
- BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal.** São Paulo: Martins Fontes, 1952/1992.
- BARROS, E. M. D.; VALENTE, T. A. **Alfabetismo, letramento e gêneros:** conceitos iniciais. UENP/GP, 2015, p. 67- 84.
- BAZERMAN, C. **Gêneros textuais, tipificação e interação.** São Paulo: Cortez, 2005.
- BORGES, I. F. **Déficit na alfabetização dobrou com a pandemia.** Rádio Senado, Educação. 2022.
- BRÄKLING, K. L. **Trabalhando com o artigo de opinião:** revisitando o eu no exercício da palavra do outro. Campinas: Mercado de Letras, p.221-247, 2000.

FERREIRA, E. A. G; LUIZ, F. T; REMENCHE, M. L. R. **Gêneros textuais e letramento literário**: uma proposta inicial de trabalho em sala de aula. Ed: Assim, 2012, p. 149-169.

FERREIRA, E. A. G. **Mediadores de leitura**. Assis: Núcleo editorial proleitura, 2015.

GERALDI, J.W. **O texto na sala de aula**. São Paulo: Editora Ática, 1999.

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

KOCK, I. V.; ELIAS, V. M. **Ler e compreender os sentidos do texto**. São Paulo, Ed: Contexto, 2007.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica: Técnicas de pesquisa**. 7 ed. – São Paulo: Atlas, 2010.

MARCUSCHI, L. A. **Gêneros textuais**: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, A. P. et al.(org.) **Gêneros textuais & ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002, p. 19-36.

SCHNEUWLY, B. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 41-70.

VYGOTSKY, L. S. **A Construção do pensamento e da linguagem**. Tradução de P. Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.



**Capítulo 12**  
**UMA APROXIMAÇÃO A UM ENTENDIMENTO  
PEDAGÓGICO SOBRE A RESISTÊNCIA DE  
ESTUDANTES À APRENDIZAGEM**  
**Sérgio Rodrigues de Souza**  
**Rosane Aparecida dos Santos Rocha**  
**Ranilson Edilson da Silva**  
**Erica da Costa Barros**  
**Lina Fregonassi Ribeiro**

## **UMA APROXIMAÇÃO A UM ENTENDIMENTO PEDAGÓGICO SOBRE A RESISTÊNCIA DE ESTUDANTES À APRENDIZAGEM**

**Sérgio Rodrigues de Souza**

*Doutorando Em Ciências da Educação pela Facultad Interamericana de Ciencias Sociales, Assunção, Paraguai (srgrodriguesdesouza@gmail.com).*

**Rosane Aparecida dos Santos Rocha**

*Graduada em pedagogia pela Universidade Estadual do Tocantins (UNITINS). Especialista Alfabetização e letramento, pela Universidade São Francisco, Mestre em Ciências da educação, pela FICS Doutoranda em Educação, pela FICS. (rosanesantos6026@gmail.com).*

**Ranilson Edilson da Silva**

*Mestre em Educação e Comunicação. Doutorando em Ciências da Educação pela Facultad Interamericana de Ciências Sociales - FICS. (prof.ranilsonuema@gmail.com).*

**Erica da Costa Barros**

*Graduada em Letras pela Universidade Estácio de Sá, Especialista em Orientação Educacional e Pedagógica, pela Universidade Cândido Mendes, Mestre em Diversidade e Inclusão, pela Universidade Federal Fluminense, Doutoranda em Educação, pela FICS. (ericacbarros2010@hotmail.com).*

**Lina Fregonassi Ribeiro**

*Graduada em Letras – Português/ Literatura. Mestre em Cognição e Linguagem pela Universidade Estadual do Norte Fluminense – UENF. Doutoranda em Ciências da Educação pela Facultad Interamericana de Ciências Sociales – FICS. (linafregonassi@gmail.com)*

## RESUMO

Este ensaio apresenta como objetivo apresentar uma aproximação a um entendimento pedagógico sobre a resistência de estudantes à aprendizagem. Como metodologia, para a realização deste estudo, as análises foram realizadas pesquisas em livros, considerando os principais aspectos e abordagens sobre as contribuições da pesquisa sobre a aprendizagem. Os autores fundamentaram seus conhecimentos na experiência didática, dado que atuam como professores em diferentes níveis de ensino. Constatou-se que de acordo com a condição atual, a aprendizagem e o ensino são fases diferentes do mesmo mecanismo progressivo e contínuo. Desde os tempos antigos que a educação consistia em disciplinar o corpo, a fim de dominar os desejos e os impulsos, bem como aproximar-se de compreender os instintos mais brutais que não abandonaram o indivíduo desde sua transmutação biogenética, em que passa da condição de uma fera peluda para um belo jovem, dominado pelo princípio da estética e da beleza harmônica. Tornou-se muito comum definir uma coisa pela outra e quando o professor cobra do estudante um domínio em determinada área, acerca de um conteúdo ou uma atividade prática o que se percebe é sua incapacidade por falta de conhecimento básico da matéria e aí aparecem os expertos (sic) para dizer que ele não sabe aquilo que foi solicitado, não há como negar; mas, ele sabe outra coisa e isto deve ser valorizado, porque é um saber diferente... Mediante aos resultados da pesquisa, pode-se dizer que um dos desafios no contexto educacional não é apenas saber como ensinar ou como avaliar, mas em apresentar o conhecimento de maneira em que o estudante aprenda e se desenvolva melhor e, com isto, reduza os seus mecanismos de resistência.

**Palavras-chave:** Resistência. Aprendizagem. Pedagogia. Currículo. Ciências Pedagógicas.

## ABSTRACT

This essay aims to present an approximation to a pedagogical understanding of students' resistance to learning. As a methodology, for the accomplishment of this study, the analyzes were carried through researches in books, considering the main aspects and approaches on the contributions of the research on the learning. The authors based their knowledge on teaching experience, given that they work as teachers at different levels of education. It was found that according to the current condition, learning and teaching are different phases of the same progressive and continuous mechanism. Since ancient times, education has consisted of disciplining the body, in order to dominate desires and impulses, as well as getting closer to understanding the most brutal instincts that have not abandoned the individual since his biogenetic transmutation, in which he passes from the condition of a furry beast for a handsome young man, dominated by the principle of aesthetics and harmonic beauty. It has become very common to define one thing by another and when the teacher demands from the student a mastery in a certain area, about a content or a practical activity, what is perceived is his inability due to lack of

basic knowledge of the subject and that is where the experts appear (sic) to say that he doesn't know what was requested, there's no denying it; but, he knows something else and this should be valued, because it is a different kind of knowledge... Based on the results of the research, it can be said that one of the challenges in the educational context is not just knowing how to teach or how to evaluate, but to present knowledge in a way that the student learns and develops better and, with this, reduces their resistance mechanisms.

**Keywords:** Resistance. Learning. Pedagogy. Curriculum. Pedagogical Sciences.

## INTRODUÇÃO

Pensar ações alheias e explicá-las a partir de lógica moral é um desafio para o qual não se pode dar atenção para além do que o problema merece e também do que se conhece acerca dele e, para tristeza geral, o que se sabe sobre os motivos porque os estudantes tendem a bagunçar a aula pode ser efeito de ações filogenéticas, em que ao não permitir que os ensinamentos sejam transmitidos, tem-se a questão de que não se pode exigir responsabilidade dos mesmos. Nisto, tem-se sabedoria e responsabilidade andando presentes na mesma conjuntura.

Uma teoria representa o ponto de finalização [ainda que parcial] de uma investigação que, via de regra, não é breve e nem simples. Não quer dizer, em hipótese alguma que a verdade tenha sido encontrada, apenas que se avançou-se um pouco mais nas descobertas lançando luz sobre problemas antes obscuros e, mais uma vez, faça-se esclarecer que esta luz que agora incide sobre os objetos de estudos não os tornam enigmas decifrados; nada mais que objetos-alvo de inquirições científicas e propensos a permitir o desvelamento de parte de seus mistérios.

Quando se atinge tal nível de compreensão é o momento em que se encontra preparado para construir toda uma base científica epistemológica que subsidiará os estudos mais avançados no sentido de aprendizagem sistemática. As Ciências Pedagógicas são um campo complexo, mesmo tendo apenas duas ciências compondo seu rol, diferentemente das Ciências da Educação, que contemplam uma gama de quatro disciplinas e todas derivadas de campos já consolidados por suas próprias investigações independentes.

Sobre a educação, Freud afirmou que se trata de uma profissão impossível e, como muitos querem dar a entender, não disse que é impossível educar alguém. A referência do Mestre de Viena é que os caminhos percorridos são tão complexos e indefinidos que, ao final não se sabe o que se atingiu em termos de resultados e, como já expressado acima, o fato de se ter ciências autônomas que tomam a educação como seu objeto particular de estudos profundos já demonstra o quanto se trata de um processo que está muito além da simples compreensão humana, acostumada a reduzir tudo a silogismos e assim explicar o que não se conhece, nem mesmo de maneira superficial.

Dentro da educação, guerreiam duas instâncias que acompanham o ser humano desde seu surgimento, a saber, o conhecimento e a ignorância. A segunda será sempre maior e mais voraz que a primeira e a ânsia de desvelar o desconhecido que, tanto assusta quanto encanta, faz com que o homem siga em busca de novos trabalhos científicos, não tentando provar sua força intelectual, mas antes na iminência de solucionar o grande enigma de sua existência. Este desejo intrínseco, feroz e insone é o que faz com que as ciências avancem e grandes inovações sejam postas a toda a sociedade.

Na tragédia de Sófocles, Édipo ao decifrar o enigma da Esfinge esta se precipita no despenhadeiro, suicidando. Nada mais evidente, afinal, a Esfinge representava a ignorância e Édipo, o conhecimento; ela, as Trevas, ele, a luz; Édipo, o novo, a Esfinge, o velho. As duas modalidades não poderiam co-existir no mesmo espaço [*a sabedoria e a ignorância*]. Ela estrangulava qualquer inábil a responder, daí a origem do nome *esfinge*, que deriva do grego ‘*sphingo*’, querendo dizer *estrangular*. E observemos que o segundo enigma proposto pela Esfinge versa sobre o dia e a noite, ou seja, um nasce matando o outro e este mesmo vai sendo sobreposto ao outro, engolindo-o, numa evolução infinita, tal qual a sabedoria e a ignorância.

A Pedagogia é uma ciência que nasceu a partir da prática pedagógica, em que o pedagogo, o servo da família aristocrata que cuidava de conduzir a criança até a escola, ao teatro, fazia muito mais por ela, porque tratava ainda de ajudá-lo a tornar-se esclarecido quanto às coisas da vida e o conhecimento amplo.

Este procedimento continua sendo o papel do professor dos anos iniciais, o Pedagogo, por formação técnica e que, também, deveria sê-lo por competência natural, procurando ampliar o universo epistemológico dos estudantes de tal maneira que estes ao encerrarem seus espaços de tempo na educação básica demonstrassem

conhecimentos sólidos, oriundos de uma formação autêntica e bem fundamentada. Não é o que se tem visto como produto final após uma década e meia inserido nos programas educacionais formais, em que demonstram dificuldades em ler e escrever e no campo do civismo a situação ainda é mais precária.

A tão sonhada e propalada autonomia que tanto se prega em relação aos estudantes não acontece de maneira espontânea; as suas bases estão garantidas a partir de contato com excelentes professores que ajudem-nas a pensar a realidade sem se perderem nos caminhos de juízos de valor apressados e desconectados da realidade objetiva.

O professor deve ter muito claro que ensino não se traduz em aprendizagem efetiva, porque todo o processo didático-pedagógico e aqui já esclarece que está-se a falar de uma prática de ensino e de um processo de condução do estudante em direção à consolidação dos saberes em que é atravessado pelo campo da subjetividade, ou seja, somente este detalhe determina a existência de uma gama de variáveis que é impossível de ser reduzida a níveis simplórios de compreensão, porque se trata de algo que se revela uma vez provocado, excitado e não como um procedimento natural, ou seja, faz-se necessário que o estudante seja estimulado em vários campos, a fim de que demonstre sua real potencialidade para a aprendizagem e domínio dos conteúdos sistemáticos.

Assim como a Esfinge que estrangulava os jovens da cidade de Tebas, o professor deve ir colocando enigmas para os estudantes, não com a finalidade de fazê-los desistir da jornada; mas, com a oportunidade de que estimulem seus estados de raciocínio lógico e aprofundem nas questões, tentando desvelar aquilo que a penumbra deixa ver apenas um contorno. À medida que avança em conhecimentos, se eleva a necessidade de novos saberes, dado que a complexidade dos fenômenos se amplia na mesma proporção em que são simplificados pelo esclarecimento científico.

Neste processo, o professor como um condutor em direção à epistemologia vai propondo novos questionamentos até que se esgote aquilo que ele próprio sabe acerca do tema e quando isto ocorre é a hora de direcionar seu estudante para o entendimento de que foi seu conhecimento em determinado campo que se mostra limitado, não a possibilidade de conhecer mais sobre o objeto de desejo epistêmico do estudante. Como condição para o cumprimento de seu destino, o Monstro propõe um segundo enigma ao Forasteiro de Corinto.

Eis o segundo enigma da Esfinge apresentado a Édipo: “São duas irmãs. Uma gera a outra. E a segunda por seu turno, é gerada pela primeira”. Quem são elas?”

“A luz do dia e a escuridão da noite!”, responde Édipo. A primeira representando a sabedoria e a segunda, a ignorância. Tão logo tenha-se uma problematização, partir-se-á a buscar soluções e tão logo estas sejam encontradas outros questionamentos tomarão seus lugares, de maneira indigente, por toda a vida. Tão logo uma dúvida seja suprimida outra aparecerá em seu lugar. Este é o sentido da existência humana, a sua essência, o seu movimento, o *voértice epistemológico* que faz com que o homem sempre evolua.

Porém, o Conhecimento e a Sabedoria não são atributos que ficam impunes aos humanos. Ambos são como uma *túnica de Djanira*: uma vez vestida, gruda-se à pele; não sai mais! E, quando se tenta arrancar deixa pedaços de forro, que é a curiosidade [*uma dipsomania de querer saber sempre mais, uma insatisfação infinita...*]; de que ainda se tem a possibilidade de alcançar a plenitude, a excelência do conhecimento, tal qual sempre sonhamos! Mas, eis aí um paradoxo, pois, há uma infinidade de conhecimentos que nos atravessa e que se estende para trás do homem e outra infinidade [*vítima tanto quanto nós mesmos deste passado inexorável*] que se estende à sua frente. Termina como a metáfora dita por Nietzsche em seu *Zarathustra*: “O homem é uma corda entre o anímico e o além do homem...”

O novo sempre irá substituir o lugar do que ficou velho, do que tornou-se obsoleto. Mas não é sem luta que tal fato irá ocorrer. Hesíodo nos relata com mestria toda a cosmogonia onde pode-se observar toda a batalha dos filhos contra os pais [*ou seja, dos que chegam sobrepujando, tomando o lugar dos que se vão*]. E sempre que Aurora parte com seu carro, a expressão é *nasce um novo dia!* E, se esta expressão for tomada em sua essência, é a noite, a escuridão quem pare um novo expressar de uma nova luz que permite aos homens realizarem seus intentos e anelos.

Embora se mostre toda uma discussão lógica sobre este [suposto] segundo enigma posto a Édipo como um desafio pela Esfinge, a sua interpretação é descontextualizada, porque o primeiro enigma versa sobre o ser humano em si, alguém que pertence a uma espécie *sapiens*, aquele que pensa, que adquire sabedoria a partir da aplicação do seu intelecto sobre as experiências que vive durante sua existência, ou seja, é um ser que pensa o pensamento, que reflete, que olha para trás em busca de respostas para tudo aquilo que lhe acontece, de bom e de ruim, mas que, de uma forma ou de outra impacta sobre sua existência e dos demais.

Para Schopenhauer “viver é morrer!” Para Nietzsche “viver é matar!” Segundo ele, é o dia que nasce que mata a noite que acaba; o momento seguinte que mata o que se passa... E, na área da educação não poderia ser diferente. A epistemologia, também, desenrola-se neste sentido. Daí a epistemofilia ser um crime. Segundo Leonardo Boeff, a única coisa de que uma nova teoria, realmente, se mostra capaz é de provar que a anterior era falsa; jamais que ela própria é verdadeira! A consumação de sua autenticidade científica é comprovada pela Academia e o corpo de cientistas que a submetem a provas de valor e refutação, não apenas a provas de certificação de sua ocorrência fenomenológica e é neste processo que vai-se construindo e ampliando os saberes.

Neste sentido, há que esclarecer para o fato de que não há construção sem destruição. Para que o aluno consiga agregar um novo conhecimento faz-se necessário que suprime um antigo e isto não se dá sem um certo nível de sacrifício e sem um determinado grau de resistência, que será inerente a cada ser e que, também, pode ser, este grau de resistência ao qual se está fazendo referência, elevado ou reduzido de acordo com o meio em que se encontra o aluno.

Quanto mais amplo e profundo seja o seu processo de formação científica, maior será o conflito em seu espírito, não no sentido de uma negação pela negação, mas de dúvida e de busca pela verdade. Isto implica em disciplina acadêmica, em rigor científico e dedicação, preocupação com a própria construção de seu desenvolvimento epistemológico. Saber não implica em conhecimento de fato e habilidade não pode ser confundida com competência.

Tornou-se muito comum definir uma coisa pela outra e quando o professor cobra do estudante um domínio em determinada área, acerca de um conteúdo ou uma atividade prática o que se percebe é sua incapacidade por falta de conhecimento básico da matéria e aí aparecem os expertos (sic) para dizer que ele não sabe aquilo que foi solicitado, não há como negar; mas, ele sabe outra coisa e isto deve ser valorizado, porque é um saber diferente... Este malabarismo retórico termina por levar ninguém a lugar algum e ainda por deturpar o trabalho didático do professor e, como consequência, todo o processo de aprendizagem do estudante.

Tem-se que esclarecer, para fins também didáticos, que o ensino formal não tem a intenção de atuar como camisa de força; sua proposta é apresentar ao aluno fragmentos da realidade com a qual terá que defrontar-se em sua carreira individual,

coletiva, profissional. No estado natural da existência, as regras são rígidas; não se curvam a retóricas.

A educação, em toda sua estrutura formal e, por extensão, a escola, o currículo, as práticas docentes e todo o processo construtivo da personalidade acadêmica do estudante obedecem aos preceitos ideológicos em vigor na sociedade. Não há como negar que toda a luta crítica que o professor diz proporcionar contra o sistema é parte do procedimento de negação da realidade e de problemas que, são muito mais relevantes que aquilo por que tanto se briga. A este respeito, Nietzsche já escreveu que toda filosofia é uma máscara utilizada para disfarçar algo mais profundo, um tipo de mal para o qual não se conhece solução plausível.

Nisto, tem-se que todo o discurso apresentado de que os saberes dos estudantes são representações de protagonismo, que, ao errar uma questão com determinada exigência epistemológica isto mostra que ele tem conhecimento de outra condição fenomenológica, sem que se possa submetê-lo ao escrutínio didático a fim de determinar a dimensão de sua sabedoria, validando ou refutando seu saber se transforma na mais autêntica negação do ensino pragmático e da aprendizagem formal.

O resultado disto tudo é uma atrofia epistemológica na sociedade de tal forma que em um tempo, relativamente, curto o que se tem é nada mais que analfabetos funcionais e pior, indivíduos que crêem que sabe. Este é o ponto em que se chega ao fundo do poço, porque o princípio do saber é estar em dúvida, conforme orienta R. Descartes, ou seja, ter certeza sobre o conhecimento é estultícia, porque há um dinamismo muito eloquente nas ciências, que se ampliam à medida que novas descobertas são apresentadas ao público como resultado de investigações de laboratório e/ou empíricas.

Desta forma, o novo sempre existirá e para além do assombro e do medo que provoca, sua existência contínua é a marca do processo evolutivo de buscas, análises, interpretações e compreensão do que se descobre, resultando em encantadoras sínteses científicas.

## **PARA SUPERAR O MEDO DO NOVO**

Todo ser vivo resiste ao novo. Isto se dá, como reação natural, porque o novo é desconhecido e isto provoca e realça o medo. E este é que é a causa da resistência.

Até mesmo o desenvolvimento da cultura humana e da espécie em si, teve seus entraves, devido a este medo, a esta resistência em aceitar o desconhecido.

Na mesma dimensão, foi aceitando a condição de risco que se mostrava em relação a este incógnito que se mostrou possível desenvolver novas tecnologias e ampliar o séquito de conhecimentos. Isto aconteceu com as inovações que chegaram até a população e que, por muito tempo, foram postas de lado, por não verem condições de uso pragmático para as mesmas. Se na Antiguidade e na Idade Média havia a questão da superstição marcando os espaços epistemológicos que podiam ser explorados, no pós Revolução Industrial havia a questão do pragmatismo, do utilitarismo; mas, sob esta capa, mantém-se viva a questão do medo, do terror que pode acometer aquele que, por curiosidade venha a abrir a caixa mágica de Pandora.

Uma questão bem humana é a de que a mudança provoca necessidade de ajustes e de conhecimento sobre o que se inova, ou seja, o novo desperta para um tipo de instrução complexo, algo que está além do mediano, do dominado até então; ele é desafiador por excelência, rompe com tudo o que se conhece até que se prove sua eficiência e sua condição de normalidade, em que agrupa novos saberes e formas mais simples de se executar as tarefas cotidianas.

Ao se tratar sobre o novo, tem-se a destruição do lugar de conforto e domínio, restando em seu lugar nada mais que conjecturações, hipóteses e especulações que precisam ser provadas e refutadas através de um processo científico profundo, o que conduz a um estudo sobre o objeto e suas potencialidades, fato que induz a experimentações e respostas objetivas dadas por ele, cabendo ao estudioso, a interpretação dos resultados e sua aplicação em nível de campo.

A pesquisa erudita e o ensino formal são os responsáveis diretos por proporcionar o espírito da crítica nas gerações que sucedem aos seus pais e, faça-se entender crítica, no sentido de questionar os modos de produção, as técnicas utilizadas e mecanismos utilizados para melhorar o desempenho das ferramentas e dos insumos disponíveis.

Da forma como tem se propagado a ideologia de valorização [quase absoluta] do saber empírico, oriundo do senso comum, a tendência é a de que a sociedade fique presa a sistemas obsoletos, reproduzindo um discurso generalista que tenta mostrar uma valorização do indivíduo não letrado ou semi-letrado. As inovações são produtos de velhas técnicas que vão sendo postas em debate em comum acordo com a necessidade de desenvolver os trabalhos ou para facilitar a vida. Portanto, a evolução

é um processo humano, produto de sua capacidade intelectual que, quando posta sobre determinado objeto produz um resultado que, conforme a sua aplicabilidade, faz com que o método ou o mecanismo anterior seja posto em desuso.

Não há nisto desvalorização do saber empírico ou mesmo sobrevalorização das ciências aplicadas e seus métodos. No mundo financeirizado há uma tendência a se exaltar aquilo que gera dividendos de modo mais rápido e em escala universal. Mas, o que não se pode perder de vista é que o mundo é um local extenso e ainda existem regiões que mesmo a mais moderna tecnologia da informação e comunicação e a rede mundial de computadores não apresentam a menor utilidade, porque falta um elemento chave nisto tudo, a energia elétrica. Assim, para estes grupos, a grande inovação seria a implantação de redes de eletricidade e usinas hidrelétricas, o que não impede que uma miríade assustadora de novidades lhes chegassem a um só tempo. Mas, volta-se ao início de tudo: conseguiria os humanos a este assombro absorver tudo sem se sentirem como que invadidos por alienígenas?

Francis Bacon (2000) fala sobre isto e cita como exemplo o bicho da seda que produz um fio maravilhoso, mas que, segundo ele, se tivesse chegado ao conhecimento dos europeus antes do Século XVII poderiam zombar de quem lhes apresentasse, dizendo tratar-se de um novo tipo de teria de aranha.

O contato com determinado objeto não significa que se tenha ou que se adquira conhecimento teórico sobre o mesmo. A sua análise em profundidade se faz necessária e isto pode ser entendido como um mecanismo de defesa da espécie *sapiens sapiens*, aquele que sabe que sabe, tomando em sentido lato, o fato de que “o mecanismo de propagação das técnicas é dominado por um agente forte, hostil ao desenvolvimento, e pela tendência inata de pessoas ingênuas a reproduzir, invariavelmente, as formas transmitidas por seus pais e transmiti-las, sem modificações, à geração seguinte (DU BOIS, 1961, p. 131 *apud* KATZENSTEIN, 1986, p. 39).

Mudanças sempre provocam transtornos, porque impelem os indivíduos a compreenderem-na, a buscar uma resposta e a apresentar uma explicação e uma justificativa convincente para sua aplicação, o que, via de regra, gera um determinado desgaste e desconfiança, dado que nem todos são cientistas e nem tem como levar seus experimentos à submissão de verificabilidade e refutabilidade, em que a aplicação dos projetos diretamente sobre o seu destino final é a única forma de saber se pode dar certo ou se pode dar errado.

Desta forma, a mudança deve oferecer o mínimo de insegurança aos que dela irão usufruir ou que serão impactados, diretamente. Muita coisa, que vai do medo de perder o investimento até mesmo o temor da ira dos defuntos faz com que se resista ao que é novo, portanto, desconhecido. E isto não é o tipo de comportamento que vá mudar com o tempo, porque isto representa uma herança filogenética da espécie, o que faz dela um preceito inerente ao ser, distinto no tempo e no espaço.

Quando se preconiza que alguém ouse desafiar a lógica existencial e avance em direção a novas perspectivas que vão de encontro a um ideal de vida, a uma transformação intelectual, sempre vai haver, ainda, muita resistência, mesmo que tudo implique em apenas começar a ver as coisas com um olhar diferente, o que produz, como consequência direta e [quase] imediata, pensamentos diferentes, obrigando o indivíduo a ter uma visão mais analítica sobre o que ele supunha já ter compreensão e domínio [quase absolutos e indiscutíveis].

O fato de ter que rever concepções e assim, destruir pré-conceitos ainda resistentes é um martírio para quem admira a imagem que vê no espelho e a exalta de forma indelével. Aceitar os princípios de mudança e transformação sociais e pessoais que acometem os humanos exige preparação para desafios que podem exigir muito mais do que se tem a oferecer e condições de enfrenta; mas, este é o principal interesse com o novo, forçar busca pelo desenvolvimento de técnicas que possibilitem ir sempre mais além e a identificação de talentos natos ou que se mostrem capazes de adaptação ao real.

Esta condição é para um grupo muito seletivo de humanos, seleção esta realizada pela *Physis*, não pelo limitado intelecto humano, em que as fórmulas arcaicas são as mais adequadas para sua felicidade, porque assim não o obriga ao sofrimento de ter que pensar. “Dessa maneira, tais formas foram preservadas, completamente inalteradas desde épocas pré-históricas, por milênios, uma vez que esta tendência inata se opõe a qualquer mudança na tradição” (DU BOIS, 1961, p. 131 *apud* KATZENSTEIN, 1986, p. 39).

Nietzsche (1844-1900) já dizia que há algo de supersticioso na tradição e isto se deve ao medo de que forças desconhecidas dos homens venham a puni-los por estarem modificando aquilo que foi ensinado e mantido daquela forma por tantos anos e mais, sempre acompanhado de uma justificativa [*disfarçada de explicação*] para os erros constantes que se cometia.

O papel da educação é sempre o de mostrar os caminhos a seguir e não o de destruir a tradição ou acabar com o misticismo, combater o senso comum ou outras peripécias que alguns artistas de circo mambembe travestidos de intelectuais e ousando ostentar o título de professores gostam de exaltar. O ensino presume a utilização de uma metodologia, através da qual se propõe alcançar um objetivo e do outro lado está o aluno que necessita absorver o que lhe foi passado e daí criar e aprimorar seus mecanismos de aprendizagem, a fim de que se sobressaia na compreensão dos problemas postos pela sociedade.

A manutenção de pensamentos arcaicos é sempre perigosa e perniciosa à sociedade, porque a cada vez que um problema surge e é solucionado, um outro, mais complexo, surge em seu lugar exigindo um nível mais elevado de inserção intelectual e o risco está em que, quando se mantém ligado a teorias e preceitos que não se fundamentam a tendência é buscar e aplicar estas velhas concepções e, como não funcionam à contento, a alternativa é distorcer os fatos e fenômenos até que se adéquem ao que se tem como elementos explicativos, o que faz com que o pensamento científico não avance, continuando na estagnação da presunção do saber.

Aprender a pensar de modo aberto e amplo é uma tarefa complexa, porque presume desenvolver aspectos de aprendizagem sobre como ouvir com atenção, mesmo o que se parece bizarro e fazer conexões com o aprendido e com o que se tem como valor intrínseco, ou seja, todos [ou quase] todos possuem uma explicação que parece lógica para si sobre tudo [ou quase tudo] e, quanto mais se distancie de obter uma avaliação científica das coisas, mais vai se consolidando de que aquilo que presume ser verdade, o é de fato.

Em um sistema de educação caduco como o é o atual, em que todas as verdades pensadas devem ser tomadas como tal, o aluno não se dá ao trabalho de explorar as possibilidades de um aprofundamento epistemológico e de confrontação até que se aproxime de uma verdade sólida e que contribua para ampliar o seu sequito de conhecimentos, permitindo-lhe novas abordagens e questionamentos.

A intenção, com qualquer sistema de educação é o de ampliar os saberes científicos, ao mesmo tempo em que preserva as tradições em torno do valor social. Na atualidade tem-se dado o contrário; os indivíduos saem imbecilizados da escola, crentes de que seus saberes adquiridos através de tablets e Iphones é o máximo da sabedoria. Em troca, querem mudar todo o sentido das tradições, valores e costumes

que regem a comunidade humana desde eras imemoriais. O sentido de revolução, neste momento, se concentra em mudar os costumes e as regras biológicas e não mais provocar evoluções nos sistemas de produção técnico-científicos.

Segundo Morin (2000, p. 30),

O inesperado surpreende-nos, meramente porque nos instalamos de maneira segura em nossas teorias e ideias, e estas não têm estrutura para acolher o novo. De acordo com esta fala o homem se agarra as suas ideias tal qual um naufrago se agarra a uma tábua em alto mar e acredita, piamente, que será salvo por ela, e mais, que nenhum perigo externo o acometerá (Id.).

Este apego neurótico às suas ideias e a crença pueril de que são a extrema verdade, *a única existente* e, por este singelo motivo, deve fixar-se a ela é pelo fato de que tal condição o impede da tarefa pesada e selvagem de ter que pensar, de refletir sobre o pensado, de ter que analisar suas próprias ideias e descobrir, *a fortiori*, que elas não são capazes de explicar nada ou quase nada, obrigando-o a ter que voltar ao ponto inicial de sua busca, a saber, à pergunta-problema que norteou a sua investigação.

Lógico que este retornar ao ponto de origem não é mais estar diante do [completamente] desconhecido. Faz-se em busca de esclarecimentos sobre tópicos que passaram despercebidos ou em busca de elementos que auxiliem na melhor compreensão dos fenômenos observados e esta atitude demonstra maturidade científica, uma condição essencial para quem deseja tornar-se sábio.

Por acometimento de algum perigo expresso no pensamento acima, está a condição de ser desmentido por alguém mais sábio (sic) e que provocaria uma ferida mortal no ego do idiota que se presume convededor de alguma coisa sobre algo. Estes indivíduos criam explicações [aparentemente] lógicas, mas que apenas explicam somente o que tomam como fato. Qualquer ideia que demonstre divergência de suas opiniões e crenças são falsas, por natureza. Não existe verdade além da sua. E, quem acredita que este problema é privilégio do senso comum, engana-se; entre os intelectuais e professores ocorre o mesmo e com o agravante de que possuem diplomas que podem arrotar como sendo marcas de sua douta sapiência.

Em pleno século XXI ainda se mantém preso aos arbítrios da Idade Média dominada pela Igreja Católica e o pensamento doutrinário absolutista, onde não se permitia a divergência de ideias, pelo simples fato de que tais proposições foram feitas por um homem da fé; logo, tudo o que dizia era a mais excelsa verdade. Este posto

foi substituído pela Academia, em que morrendo de inveja da Santa Sé, apenas esperou que seu poder desaparecesse para ocupar a vacância de autoritarismo científico dogmático.

A educação, depois da instauração do Cristianismo como religião oficial, acampada pela Igreja Católica, desvirtuou do interesse de formação de um cidadão capaz de questionar o mundo à sua volta, para ser alguém que obedecia, de maneira cega, aos ditames da Santa Sé. Aristóteles de Estagira (384-322 a.n.e.) defendia que a toda a educação fundamental deveria ser pública, ofertada e organizada pelo Estado, porque assim manteria os valores defendidos por este. Interessante e o que se vê, na atualidade, é o Estado como o grande gestor da educação e o que se forma são espécimes que tomam os seus valores como os mais decrepitos e atuam, de modo direto e invasivo, para destruir tudo o que a sociedade tem como valor maior. Isto ajuda a compreender porque a cada dia mais o Ente Estado tem deixado a educação formal à margem de seus investimentos ideológicos, fazendo apenas e tão somente aquilo que reza a lei.

Edgar Morin continua sua explanação argumentando que, “o dever principal da educação é de armar cada um para o combate vital para a lucidez, pois, somos seres infantis, neuróticos, delirantes e também racionais. Tudo isso constitui o estofo propriamente humano” (2000, p. 30).

Estar lúcido para os enfrentamentos de uma existência que acontece à revelia do ser, com suas exigências, cada vez mais intensas é um desafio e que, para tanto, esta é uma tarefa que cabe muito mais aos pais que à própria escola e a esta, resta o dever de fortalecer este princípio, levando, cada vez mais a que todos entendam que a compreensão dos processos inerentes à vida é domínio dos mesmos; não apenas saber que existem ou que não existem. Cada busca que o homem faz em direção ao próprio conhecimento e ao domínio deste abre novas oportunidades para que se aproxime de poder construir um ideal de vida, para si e para os outros.

Infelizmente, não é bem o que se tem visto na atualidade. Em muito que a maioria dos indivíduos se perderam e não conseguido encontrar um caminho que os conduza a um fim legítimo; algo como se não soubessem mais aonde querem chegar ou aonde querem estar quando chegarem a este paraíso artificial encantado. Por muito tempo, as ciências ofereceram este local idílico, com a promessa de cura das doenças; passou... Depois prometeram acabar com a fome e a miséria; passou... [também]. Agora, a promessa é igualar as pessoas e eis que se chegou ao fundo do

poço da insanidade, em que as diferenças anatômicas entre os sexos vêm sendo abolidas em nome desta ideologia que, nada mais é que isto! E, a partir disto, toda uma constituição biológica estrutural da espécie vai sendo manipulada ao sabor da insensatez dominante.

A única coisa que deixou de existir, nestes anos do século XXI, foi a lucidez e junto com ela, a racionalidade, dado que se tornaram instrumentos perigosos de se ter muito próximo a si. Nisto, surge a pergunta que vem se tornando um emblema sociológico: *Para que educação?* De modo clássico, o objetivo desta sempre foi o de contribuir para a formação integral do homem, preparando-o para a construção de uma sociedade cada vez mais ideal, mais ampla e dedicada na promoção do bem-estar econômico-social, preocupada em solucionar os problemas próximos de cada um.

Mas, ao contrário disto, o que se presencia é um arrombo de todos contra todos e, quando não há ninguém para violentarem, viram-se contra si mesmos e destroem-se, em nome da liberdade, da felicidade e de qualquer outra coisa que julguem ser relevante para a pretensa transformação social. Terminam construindo quimeras e monstros abstratos que necessitam de deciframento, impossível de se conseguir, porque tais criaturas são tão surreais que existem apenas nos mundos imaginários de cada um, não existindo mais a condição de coletividade, de pertencimento a um estado ideal de coisas. Todos passam a preferir o nada a nada preferir...; e assim, a vida continua, desvinculada de uma condição humana de existência digna de ser considerada como vida, ou, interpretando esta coisa insana a partir do pensamento socrático, uma vida sem reflexão, sem qualquer nexo causal com a realidade.

Desde os tempos antigos que a educação consistia em disciplinar o corpo e o espírito, a fim de dominar os desejos e os impulsos, bem como aproximar-se de compreender os instintos mais brutais que não abandonaram o indivíduo desde sua transmutação biogenética, em que passa da condição de uma fera peluda para um belo jovem, dominado pelo princípio da estética e da beleza harmônica. Adônis representa isto, em que o homem mais belo do mundo se toma de amores pela caçada selvagem, deixando de lado o amor incondicional da Deusa da Beleza para ir em busca de aventuras perigosas, em que colocava em xeque toda a sua masculinidade contra aquilo que um dia fora, mas que agora pulsava em sua alma, borbulhando feito azeite fervente.

Como encontrar o justo equilíbrio entre ambas as partes era o desafio que se mostrava aos grandes mestres e, não à toa, o Centauro Quíron fora o escolhido para ser preceptor dos grandes heróis da história clássica grega. Eles, melhor que os cientistas humanos da atualidade, sabiam que,

O ser humano é um ser racional e irracional, capaz de medida e desmedida; sujeito de afetividade intensa e instável. Sorri, ri, chora, mas sabe também conhecer com objetividade; é sério e calculista, mas também ansioso, angustiado, gozador, ebrio, extático; é um ser de violência e de ternura, de amor e de ódio; é um ser invadido pelo imaginário e pode reconhecer o real, que é consciente da morte, mas que não pode crer nela; que secreta o mito e a magia, mas também a ciência e a filosofia; que é possuído pelos deuses e pelas ideias, mas que duvida dos deuses e critica as ideias; nutre-se dos conhecimentos comprovados, mas também de ilusões e de quimeras (MORIN, 2000, p. 59).

Em nenhum lugar está escrito que as ilusões as quais o homem se agarra durante sua existência podem ser consideradas como atos de delinquência ou insanidade. Esta dualidade a que se prende o ser humano é a sua garantia natural de que tem condições mínimas de sobrevivência em um mundo hostil e, sobre o qual não detém nenhum tipo de controle. A vida fora dos muros de seu lar é violenta, por excelência; entretanto, dentro de seu espaço de convivência familiar precisa haver tranquilidade e descanso, segurança tal que se sinta livre para crer que nenhum perigo real o acomete, a todo instante.

Este é o principal papel relegado à educação, o de fazer com que o ser humano alcance este estado de compreensão sobre sua condição existencial e, mais que isto, aprender a administrar seus impulsos, controlando seu modo de ser e de existir. Quando Freud afirma que a educação é uma das três *profissões impossíveis* junto com a administração e a Psicanálise, pode-se observar que todas elas tratam de oferecer equilíbrio emocional a um ser que, por sua natureza pura, é um completo desequilibrado emocional. A epígrafe acima, bem o esclarece e, o que se busca com estas três disciplinas é uma aproximação o mais coerente possível.

Nos últimos anos as apostas vêm se elevando, de modo exponencial, e o resultado é uma sociedade cada vez mais escravizada através de medicamentos, em que da medicalização da educação, situação esta em que tudo era resolvido através de uma pílula mágica, poderosa o suficiente para corrigir desde um simples déficit de atenção até uma didática deficiente [ou *inexistente mesmo*], para um processo de medicalização em massa, onde todos são dominados pelas drogas da felicidade,

lícitas, claro, porque comprovadas suas respectivas eficácia em teste com ratos, em laboratórios [que tem uma média de vida de 2 meses], mas que o Estado aprova, uma vez que não quer demonstrar sua força contra ninguém.

De igual forma, utilizam como resultados para definir o uso de medicamentos para melhorar a atenção, experimentos em ratos e, quando se pergunta se algum estudo foi realizado em larga escala com crianças, adolescentes e adultos, em escolas ou empresas, a resposta é que isto demandaria muito tempo, recursos e *algunas cositas más...*, ou seja, um esclarecimento eufemístico para dizer que tudo não passa de achismo, de charlatanismo puro. O mais interessante será esta conta, que deverá ser paga por alguém, em um futuro não muito distante.

Toda vez que se procura reduzir o homem a uma coisa, que pode ser mensurada por instrumentos criados por uma criatura limitada quanto ao próprio entendimento de si o resultado é a catástrofe que se enfrenta na atualidade. Todos os limites são postos em xeque e o comando da existência fica entregue a um lunático de plantão, que na ronda seguinte é substituído por outro, mais insano e egóico, ainda.

A necessidade de se educar o homem, de endireitar o que era torto, aquilo que estava fora dos padrões exigidos pela *Physis* foi uma forma de garantir a sobrevivência e não de controle. Se assim foi se tornando, é por causa dos próprios excessos que o próprio ser permitiu a si mesmo e, como consequência funesta, teve que permitir a outros mais, até que chegou o momento em que perdeu o controle, primeiro sobre si mesmo e seu ego; depois, sobre os seus coetâneos. Há que fazer compreendido: O homem não é um fim em si mesmo. É um ser de continuação, de perpetuação e de extensão. De continuação porque, ao nascer, já traz a bagagem genética de seus pais e sua educação é feita sob a influência de toda a bagagem cultural de seus genitores e do meio que o cerca. De perpetuação, porque ele é um ser condenado a se propagar de alguma forma [*na atualidade, não importa a forma, mas na Antiguidade, deixar herdeiros era uma obrigação imposta pela lei sob pena de castigo fero, caso ignorada ou não obedecida*]. De extensão, pelo fato de que sua influência se dará [*direta e/ou indiretamente, em maior ou menor grau*] sobre as pessoas com as quais convive.

A única coisa que é inata ao homem é a fome; tudo o mais tem de ser ensinado. E isto é papel inerente à cultura. Desde tenra idade as crianças são treinadas a obedecer e repetir estereótipos, que vão se tornando paradigmas, estes que se arraigam tão fortemente em suas personalidades que, quando adultos, repetem

mimeticamente, atitudes que, para olhos menos preparados assumem um aspecto inato.

O ser humano é uma criatura paradoxal quando se refere ao seu estado temporal. De um lado, é relativamente curto o tempo para se produzir mudanças significativas durante a existência de uma única geração; de outro, o lapso temporal entre a idealização de uma mudança de comportamento e sua efetivação assume um aspecto de uma infinita eternidade e, por mais que se tenha em conta os valores produzidos em um intervalo determinado de tempo, a sua análise, de forma a que se mostre confiável o suficiente, sob o ponto de vista científico, demanda uma elasticidade temporal muito extensa.

Difícil compreender esta matemática que não se pode determinar através de uma expressão numérica, porque foge ao âmbito do concreto e se concentra no campo do abstrato puro, longe da linha de acesso das unidades de medida desenvolvidas por um ser limitado no tempo e no espaço. Assim que, o máximo que se consegue é fazer conjecturas sobre estes acontecimentos e levantar hipóteses em torno deste fenômeno.

Na atualidade, existem muitas caricaturas que pretendem deixar sua marca sobre o mundo e para isto exigem que as suas reivindicações sejam aceitas e postas em movimento segundo sua vontade esquizopática e já esperam ver as mudanças acontecendo, como se além de criaturas insanas fossem deuses; aliás, os dois grupos nos quais poderiam ser encaixados, sem nenhuma modéstia.

Já para os humanos normais, como não se tem muita expectativa de qualquer mudança, resta a construção de seus filhos nos moldes que acreditam ser o mais próximo do idealizado para a sociedade, a saber, uma cópia idêntica de si mesmos, o que fazem destes tão insanos quanto aqueles que pertencem ao grupo supracitado. Nesta linha, a escola não ensina ao indivíduo a ser aquilo que vier a ser; mas, a ser aquilo que ela determina, porque assim o determina a sociedade, através do pensamento dominante. Eis a questão: o que se aprende, então, na escola? Não aquilo que é necessário, mas aquilo que um grupo com poder de domínio acredita ser necessário. Neste sentido, tem-se a manutenção das coisas estendidas séculos a fio, sem que surja alguém disposto a desafiar o pensamento, dando a impressão de que a persistência daquele tipo de ideário político se mantém ativo por sua estética social, ignorando que por detrás de sua longevidade sobrexiste toda uma complexa e poderosa estrutura de engenharia social.

Nesta linha de raciocínio, Nietzsche vai afirmar que “os pais fazem involuntariamente do seu filho algo semelhante a si mesmos. A isso denominam ‘educação’. Não há mãe que no fundo do seu coração, duvide de ter parido com o seu filho uma propriedade, nem o pai que se negue o direito de o poder sujeitar aos seus conceitos e juízos de valor” (NIETZSCHE, 2004, p. 109-110).

Parece estranho ouvir isto vindo da parte de Nietzsche, porque sempre mostrou-se atento à guerra que consome o ser humano, em busca de poder e, nada disto é possível caso não se detenha controle absoluto sobre os espíritos em construção, aptos e propensos a agarrarem-se a uma ideia ousada de vida, existência, ser, não-ser, ter, poder. A sociedade se fundamenta e se mantém organizada através de seu núcleo mais duro, que é a família e, esta, por sua vez, responde às ânsias da sociedade civil, abrindo-se de modo muito sutil para certas mudanças e mantendo fiel às tradições, em outros aspectos da vida.

Se a família se abstém de controlar, com mão de ferro, os seus rebentos, em pouco tempo um mundo distópico é instaurado e tomado como sendo o *ideal*, em que vale tudo em nome de qualquer coisa que se julgue de valor. A educação, que até fins do século XX mostrava-se como a guardiã dos valores morais rendeu-se ao discurso do vale-tudo em nome da liberdade, da felicidade e da igualdade, criando, com isto, uma casta de eunucos que não suportam olhar para a vida e para a existência e enxergá-las como resultado direto de batalhas sangrentas, em que os mais preparados, aqueles que decidem sobreviver o farão e vencerão. Assim, criaram soberanos artificiais que fala por eles, em nome da liberdade, não percebendo que vão, aos poucos, tornando-se escravizados e pior, vão alimentando um monstro que, em pouco tempo, aprenderá a alimentar-se sozinho, vindo a devorá-los, por uma simples condição de poder, por ser o mais forte, ele assim pode fazê-lo: resta saber se o que se criou foi um deus ou um monstro?

A escola e os professores podem não saber a resposta a este questionamento; mas, a sociedade sabe e, como ela vive a crer que os deuses são figuras do bem, tende a acreditar que a sua imanência criou um monstro, porque ensinaram para as crianças, desde muito cedo que, apenas monstros são maus e perversos, agem de modo sádico e tirânico, sem se importar com os sentimentos alheios.

No fim, todos sabem que deuses e monstros são apenas variantes utilizadas para a determinação de um mesmo ser: aquele que não se importa, que se mostra impassível diante de tudo o que acontece e, neste sentido, onde a escola e seus

pretensos doutrinadores se encaixam? Desde muitas décadas que o sentimento de impotência foi sendo instaurado no espírito dos professores e, ao invés de lutarem contra isto, passaram a concordar com a realidade que se instalara e, temerosos de que, ao enfrentar a Esfinge terminariam mortos, preferiram deixar a coisa rolar solta e o resultado de tudo foi o que se presencia na atualidade: nem deus e nem monstro! Apenas uma figura amorfa, desprovida de um líder e que segue o fluxo da *Physis*, o mais perigoso anátema que aguarda o ser humano.

Se a sentença já está dada, restando o seu cumprimento, todo o estado de anarquia que se instaurou na sociedade é compreensível; afinal, por bem ou por mal, a corda há de se apertar em volta do pescoço. Se a educação formal já não faz mais diferença para se construir uma visão de futuro, porque frequentar a escola? Porque se é obrigado, por império da lei! Sendo assim, por que levar a sério os ensinamentos dos professores, se nada disto terá qualquer impacto sobre a vida futura, ganhos financeiros e reconhecimento social?

Estranho que a mesma doutrina, o relativismo, que foi sedimentada por Rousseau, em sua frase célebre *todo ponto de vista representa a vista de um ponto*, expressa no seu livro *Emílio ou da Educação* (1762), tem como contraponto, o conceito de liberdade expresso pelo mesmo, em outro livro seu, *As Confissões* (1782), onde afirma que se todo homem fizesse tudo aquilo que lhe aprouver, jamais homem algum seria livre. Seria, como já afirmado tantas vezes neste texto: Deus ou Monstro!

Na vanguarda do poder imaculado, relata o Mestre Alemão que, “antigamente os pais achavam justo dispor, a seu bel prazer, da vida e morte do recém-nascido - como entre os antigos germanos. Imitando o pai, ainda hoje o professor, a classe, o sacerdote, o príncipe vêm em todo mundo uma indiscutível ocasião de nova posse” (NIETZSCHE, 2004, p. 109-110).

Nietzsche quer afirmar que, mesmo na melhor das intenções, a sociedade está fadada a repetir seus erros *[os mesmos]* a cada nova geração. Os pais acreditam estarem salvando seus filhos dos perigos colocados pelo mundo e, de fato, estão. Não porque sejam tão potentes a este ponto, mas é que existe toda uma condição de não-compreensão sobre a maldade que todos guardam fora das vistas de todos.

O problema é que, não se trata das coisas más que existem naturalmente e, com as quais, inevitavelmente, todos terão que, um dia qualquer, travar contato com as mesmas, desejando ou não. É a covardia dos doentes e degenerados dominados por desejos bizarros e que não medem esforços para atacarem figuras inocentes e

assim satisfazerm seus desejos mais indecentes. Nos últimos tempos tem valido qualquer coisa para que o caos se instaure na sociedade e muitas organizações vêm sendo criadas e outras, tradicionais, vêm sendo utilizadas como camuflagem para intentos escusos. A escola é o que mais tem servido a tal propósito, porque abarca uma gama muito ampla de indivíduos em idade efervescente, entusiasmados com as grandes batalhas sociais e, em nome da igualdade, da bondade e da justiça social, todo um processo de transformação de homens em bestas primitivas vem sendo implantado, com o slogan de que isto é conhecimento, ciência, saber, poder, avanços científicos.

Neste processo destruíram a Filosofia que sempre foi a grande arma de combate dos cientistas, seja em nome de novos ideais, fosse em nome do esclarecimento das ideias que surgem no campo da construção sociológica humana. Esta ciência que cuidava de discutir os pontos obscuros [*não esclarecidos*] de cada pensamento foi abduzida e cerceada de expressar o contraditório, ficando a cargo de apresentar ideias que não possuem qualquer base fundamental científica, apenas ideologia e discurso vazio.

Em determinada ocasião, o médico Enéas Carneiro, à época candidato à presidência da República Brasileira, disse que, se a escola não serve para nada, então, para que manter a sua existência? E, ao mesmo tempo completa que, uma educação ruim ainda é melhor que nenhuma educação. Ele está errado em sua concepção! A disciplina deixa marcas indeléveis nos indivíduos que são, mais tarde, impossíveis de serem corrigidas; transformam-se em hábitos e depois em vícios e, como não apareça ninguém que os corrija, passa-se a crer que aquilo é natural e, na pior das hipóteses, uma virtude própria; o jeito particular de ser e de aí em diante não há mais nada que se possa fazer para corrigir.

Uma boa escola, que preze por uma educação distinta e que não abra mão de seus princípios, estes pautados nas ciências eruditas e em estudos consagrados, oriundos de métodos testados e confiáveis é o que se necessita em uma sociedade. Da forma como se tem gerido a formação das crianças, onde o que se ensina nos centros não se pode questionar e mesmo o aprendizado dos estudantes é medido em termos históricos de tradição idealizada conforme o ego dos pais dos mesmos não pode também ser um local que prepare alguém para o desenvolvimento intelectual abstrato.

Os desafios postos às gerações que surgem, sempre no compromisso de dar prosseguimento às inovações da sociedade, à construção de novos princípios e ratificação dos anteriores devem ser tratados com a deferência que estes exigem. O conhecimento das gerações precedentes deve estar ao alcance dos estudantes através de livros, textos, relatos e outros tipos de apresentação que não represente o controle absoluto sobre as situações, se não, uma luz que esclareça nos momentos mais obscuros, tornando compreensível as tomadas de decisão. Este é um caminho pedagógico para a educação individual e coletiva.

As pessoas se apercebem que, ao se impedir a geração ascendente de travar contato com as coisas do mal, as privamos [*automaticamente*] das coisas do bem, das boas lições que daí adviria. Com toda certeza, a educação se dá pelas pessoas mais velhas sobre as mais novas, a partir da geração mais experiente em direção aquela que possui menos experiência. Mas, nem sempre a educação teve seu caráter baseado no ensino da linguística. Era uma educação baseada no culto ao corpo, onde se privilegiava as belas formas físicas e a resistência para a guerra. A pederastia era a grande vedete destes tempos bárbaros e, há autores que afirmam que a transferência deste poder era uma coisa brutal feita de “macho para macho”; mas, há contraditores que dizem que estes jovens apreciavam este tipo de relacionamento, dado que, depositar o esperma do mestre no discípulo era a forma que se acreditava na época possível transmitir sabedoria.

Este é um capítulo da história bastante controverso para se analisar, Porque a forma como se vê expressa transmite a ideia de que isto era consenso nas sociedades gregas, o que não é. A aristocracia grega não aprovou a ideia de ter seus filhos abduzidos por doentes inveterados e cuidou de criar uma figura especial para protegê-los dos ataques destes. Em Atenas, berço da modernidade clássica, a educação era um princípio elevado, em que se buscava adequar a alma (o espírito) e o corpo, a fim de formar um homem forte, de bem falar, estadista, preparado para as batalhas de guerra.

No Século VI, V e IV, a *Ilíada* e a *Odisseia* eram os livros didáticos utilizados no ensino da *Gramática* e da *Retórica* além dos estudos de Astronomia e Música; isto para os meninos e as meninas aristocratas aprendiam ofícios destinados às mulheres como a tecelagem, pintura e outras práticas ensinadas no espaço reservado a elas no Partenon, templo da Deusa Palas Athená.

Esta questão que se discute sobre a educação nas Eras que nos precederam é sempre marcada por um discurso contaminado com a ideologia de Karl Marx (1818-1883), em que aqueles que não detinham o que o pensador do Século XXI, discípulo canônico do Sacerdote Karl Marx, presume que é essencial para ser considerado cidadão é um oprimido pela sociedade e em torno desta condição de miopia política e histórica produz os seus discursos.

## CONCLUSÃO

Pensar soluções para um problema que atravessa a condição humana e que, muito recentemente na sua história vem a ser discutida e tida como um problema social é uma ação desmedida e desprovida de nexo causal com realidade. Quando se tem que estudantes resistem ao aprendizado e à aprendizagem de alguma coisa, há muito mais implícito aí de heranças antropológicas que, particularmente, uma resistência ao método e aos conteúdos e, para piorar, tratar isto como uma ausência de visão de futuro é oferecer uma explicação simplória e ridícula para algo que demonstra que a educação e todo o seu suposto sentido para a vida é nada mais que um engodo.

Quando um estudante pergunta *por que estou estudando tal conteúdo?*, a resposta é tão abjeta quanto seu questionamento. A pergunta dirigida deve ser: *para que estou estudando tal e qual conteúdo sistemático?*, e a partir disto, abre-se oportunidades para que o professor possa explanar os seus interesses didáticos e pragmáticos com a aprendizagem de tal proposta.

Muito mais que assustar-se diante do novo e, por sítio, rejeitá-lo, o estudante sente que aquilo que está aprendendo é inútil para sua vida, uma vez que nenhuma situação empírica foi proposta como experiência, ao longo de toda sua vida estudantil. O sentido é dado, sentido, acomodado e assimilado pelo estudante quando percebe a utilidade do que lhe é proposto pelo professor. No modelo educacional *ad orecchio* que se adotou como ideal, porque assim se torna possível absorver a todos no espaço escolar e discursar como sendo este o princípio universal da elaboração da inteligência humana, o estudante não gasta muito tempo para descobrir que foi burlado e o passo seguinte é a manifestação de sua ira, negando a tudo o que lhe é oferecido como mecanismo de aprendizagem.

## REFERÊNCIAS

- BACON, F. *Novum Organum*. São Paulo: Nova Cultural, 2000.
- KATZENSTEIN, U. *A Origem do Livro da idade da pedra ao advento da impressão tipográfica no Ocidente*. São Paulo: Hucitec, 1986.
- MORIN, E. *Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro*. 2. Ed. São Paulo: Cortez, 2000.
- NIETZSCHE, F. *Para Além do Bem e do Mal*. São Paulo: Martin Claret, 2004.
- NIETZSCHE, F. *A Gaia Ciência*. São Paulo: Escala, 2004.

A vertical decorative element on the left side of the page, consisting of a series of overlapping blue triangles of varying shades and sizes, creating a sense of depth and motion.

## AUTORES

**Ademir Henrique Manfré**

Formado em Pedagogia pela Universidade Estadual Paulista - UNESP/Campus de Presidente Prudente/SP. Psicanalista clínico pela Escola de Psicanálise de Curitiba. Especialista em Psicopedagogia Clínica e Psicopedagogia Institucional. Mestre em Educação pela Universidade Estadual Paulista - UNESP/Campus de Presidente Prudente/SP e Doutor em Educação pela Universidade Estadual Paulista - UNESP. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Filosofia da Educação, Sociologia da Educação, Psicologia da Educação, História da Educação, Metodologias de Ensino, Transtorno do Espectro Autista (TEA), Transtorno do Déficit de atenção e hiperatividade (TDAH), Psicopedagogia, atuando principalmente nos seguintes temas: Educação, Políticas Públicas, Avaliação, Formação de Professores, Ética, Cidadania, Novas Tecnologias, Inclusão Escolar, Transtornos do desenvolvimento, Currículo Escolar. No Mestrado em Educação desenvolveu o tema das Novas Tecnologias e sua relação com a (semi) formação na perspectiva da Teoria Crítica da Escola de Frankfurt. No Doutorado em Educação desenvolveu a temática do "fenômeno" mal-estar docente como resultado da impossibilidade de se ter experiência (Erfahrung) no tempo presente. Participa do Grupo de Estudos e Pesquisa "Valores, Educação e Formação de Professores" coordenado pelo prof. Dr. Divino José da Silva, e do Grupo de estudos "Estado, Políticas educacionais e Democracia" do PPGE/Unoeste. Atualmente, é professor da Universidade do Oeste Paulista, campus de Presidente Prudente/SP, Docente permanente do Programa de Pós-Graduação (Mestrado e Doutorado) em Educação da Unoeste, atuando na Especialização e na graduação presencial e EAD, ministrando as seguintes disciplinas: Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem; Psicologia Ambiental; Psicopedagogia , Psicologia da Educação; História da Educação I; História da Educação II, Filosofia da Educação, Seminários Integrados e Currículo e Escola, além de orientar Projetos de Pesquisa de Iniciação Científica nas áreas de Sexualidade e Educação, Transtorno do Espectro Autista (TEA), Bullying, TDAH, Infância, Ludicidade, Políticas Públicas e Formação Docente. É membro do Núcleo Docente Estruturante (NDE) do curso de Pedagogia da FACLEPP/UNOESTE e do Núcleo de Pesquisa e Extensão (NUPEEX) da mesma Instituição. Como atividades de pesquisa, é parecerista técnico-científico ad hoc da Coordenadoria de Pesquisa, Desenvolvimento e Inovação (CPDI/Unoeste), da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), da Revista Científica Colloquium Humanarum/UNOESTE, da

Revista Contexto e Educação da UNIJUÍ, da Revista Educação e Pesquisa (Revista da Faculdade de Educação da USP), além de outras revistas científicas. É revisor do Periódico Guia do Estudante da Editora Abril.

**Alice Lemos Costa**

Doutoranda do Programa de Pós Graduação em Ciências Biológicas-UNIPAMPA.

**Ana Flavia Zorzi**

Acadêmica de Licenciatura em Ciências Biológicas-UNIPAMPA.

**Ana Karyne Loureiro Gonçalves Willcox Furley**

Doutoranda em Educação- PPGE/UFES/CAPES. Mestre em educação pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Psicopedagoga. Especialista em Atendimento educacional escolar (AEE) e Educação Inclusiva e Especial. Brinquedista Hospitalar e Membro da Diretoria da ABBri (Associação Brasileira de Brinquedotecas).

**Ana Luiza Klotz-Neves**

Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Ciências Biológicas-UNIPAMPA.

**Anna Carolline Biill**

Graduanda em Pedagogia. Pós Graduação em AEE- Atendimento Educacional Especializado em salas de Recursos multifuncionais. Pós Graduação em Educação Infantil.

**Bruna Lucia Laindorf**

Doutora em Ciências Biológicas.

**Bruna Silva Souto**

Graduanda em Psicologia pela UNEX - Vitória da Conquista (BA); membro do Grupo de estudos e pesquisa de Análise do Comportamento e Educação (GEACE).

**Candida Coutinho**

Doutora em Educação em Ciências.

**Cassiane Furlan Lopes**

Doutoranda do Programa de Pós Graduação em Ciências Biológicas-UNIPAMPA.

**Cristiane Batistioli Vendrame**

É doutora pela Universidade Estadual de Maringá (2021), Mestre em Educação pela mesma instituição (2015); possui Graduação em Pedagogia pela mesma universidade (2000); Pós Graduação em Língua Portuguesa Teoria e Prática (2008); Especialização em Teoria Histórico-Cultural (2011) e aperfeiçoamento no Método Materialismo Histórico-Dialético (2011). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Métodos e Técnicas de Ensino. Participa do grupo de estudos e pesquisa "Práticas de alfabetização e de letramento: das políticas educacionais às atividades escolares", pela Universidade Estadual de Maringá. É docente temporária da área de prática de ensino no departamento de teoria e prática (DTP) na Universidade Estadual de Maringá. Atuou como diretora, coordenadora, orientadora e supervisora pedagógica na rede pública de ensino. Exerceu, também, a função de supervisora pedagógica do ensino fundamental I na rede privada de ensino. Por fim, desempenhou a função de formadora da rede pública de ensino do município de Maringá, além de professora formadora da Unicesumar nos componentes de Metodologia de Língua Portuguesa e Saúde e Educação.

**Erica da Costa Barros**

Graduada em Letras pela Universidade Estácio de Sá, Especialista em Orientação Educacional e Pedagógica, pela Universidade Cândido Mendes, Mestre em Diversidade e Inclusão, pela Universidade Federal Fluminense, Doutoranda em Educação, pela FICS. (ericacbarros2010@hotmail.com).

**Fernando Augusto Bertazzo-Silva**

Doutorando do Programa de Pós Graduação em Ciências Biológicas-UNIPAMPA.

**Gabriel Silva Bispo**

Graduando em Psicologia pela UNEX - Vitória da Conquista (BA). Atua como assistente terapêutico escolar, com experiência no cuidado e ensino de crianças com TEA. Apaixonado por entender a mente humana e promover bem-estar.

### **Gênesis Guimarães Soares**

Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (PPGED/UESB). Pesquisador do grupo "EJA em Pauta - Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação de Jovens e Adultos" (CNPq/UESB). Especialista em Didática, Práticas de Ensino e Tecnologias Educacionais pela Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM). Especialista em Educação de Jovens e Adultos pelo Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Rondônia (IFRO). Graduado em Psicologia pelo Centro Universitário UNIFTC. Atualmente é docente do ensino superior, vinculado ao Colegiado de Psicologia, no Centro Universitário de Excelência (UNEX) campus de Vitória da Conquista.

### **Geruza Soares de Souza Papa Rodrigues**

Mestre em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Professora da rede pública da rede pública de Corumbá, Mato Grosso do Sul.

### **Gessica Macêdo da Silva**

Mestre em Ensino de Ciências e Matemática pelo Programa de Pós-Graduação PPGECIMA na Universidade Federal de Sergipe. Especialista em Bioquímica, Perícia Criminal e Ciências Forenses, Docência do Ensino Superior e Gestão Escolar. Licenciada em Química pela Universidade Federal do Piauí (2015). Membro do núcleo de estudos Laboratório de Pesquisa em Ensino de Ciências-LaPeCi. Atualmente desenvolve suas atividades como Coordenadora e professora atuando na rede pública de ensino. Trabalha com pesquisas voltadas para o Ensino de Ciências e Química, Atividades Investigativas-AI, Educação do Campo.

### **Géssica Maria Amarante Conceição**

Possui graduação em PEDAGOGIA pela Faculdade de Ciências Humanas e Sociais de Paripiranga (2012), HISTÓRIA (Faveni). Especialização em: Psicopedagogia; Gestão Educacional, Neuropsicopedagogia. Membro do núcleo de estudos Laboratório de Pesquisa em Ensino de Ciências-LaPeCi. Atualmente é professora da Prefeitura Municipal de Cicero Dantas. Trabalha com pesquisas voltadas para o Ensino de Ciências, Atividades Investigativas-AI, Enculturação Científica.

**Hiran Pinel**

Professor doutor titular da Universidade Federal do Espírito Santo no Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE/UFES) e Coordenador do Grupo de Pesquisa em Fenomenologia, Educação (Especial) e Inclusão (GRUFEI).

**Isabela Santos da Silva Oliveira**

Doutoranda em Educação pelo PPGE - UDESC. Professora efetiva da Prefeitura Municipal de Florianópolis (PMF).

**Jaíne Lorivânia Neckel da Silva**

Mestranda do curso de Pós-graduação em Educação na Universidade do Oeste de Santa Catarina-Unoesc.

**Jair Putzke**

Doutor em Botânica.

**Julianne Viana Ramos**

Graduanda em Psicologia pela UNEX - Vitória da Conquista (BA); membro de um Grupo de estudos e pesquisas em Análise do Comportamento e Educação (GEACE); Foi membro de um grupo de estudos do Livro Terapia Cognitivo - Comportamental no período de 6 meses, durante o primeiro semestre de 2022 e do livro Terapia Focada em Esquemas no período de 3 meses, durante o segundo semestre de 2022. Experiência como Auxiliar de vida escolar de adolescente com neurodivergência.

**Kamille Rodrigues Ferraz**

Mestra em Ciências Biológicas.

**Laís Nunes Ramos**

Pedagoga, formada pela Universidade do Estado do Pará.

**Lina Fregonassi Ribeiro**

Graduada em Letras – Português/ Literatura. Mestre em Cognição e Linguagem pela Universidade Estadual do Norte Fluminense – UENF. Doutoranda em Ciências da

Educação pela Facultad Interamericana de Ciências Sociales – FICS.  
(linafregonassi@gmail.com)

**Luanna Lua Sousa Felício**

Graduada em Psicologia pela Universidade Federal da Bahia - IMS/CAT (2018). Especialista em Terapia Cognitivo-Comportamental pela UNIFG (2019). Mestra em Psicologia da Saúde pela UFBA - IMS/CAT (2022). Psicóloga Clínica. É docente do Curso de Psicologia da Rede UniFTC/UNEX e da UFBA. Tem experiência como Técnica de Referência do SUAS, onde atuou na condição de Psicóloga de uma Unidade de Acolhimento Institucional para crianças e adolescentes e como Psicóloga do CREAS do município de Vitória da Conquista. Adquiriu experiência na área hospitalar, quando atuou no Hospital Geral de Vitória da Conquista, por meio dos Estágios Profissionalizantes I e II proporcionados pela UFBA. Em relação às áreas de interesse, considera a Psicologia e Saúde, nos contextos da Clínica, da Saúde Coletiva e da Saúde Hospitalar; e a área da Psicologia e Educação, como prioridades. Tem desenvolvido pesquisas e estudos ancorados na Psicologia Histórico-Cultural.

**Lucian José de Souza Costa e Costa**

Violonista, educador musical, professor substituto na Universidade do Estado do Pará (UEPA/Licenciatura em Música), Doutor em Artes (Sub-área Música).

**Luciana Figueiredo Lacanallo-Arrais**

Possui graduação em Pedagogia (1996), Mestrado (2005) e Doutorado (2011) em Educação pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Professora adjunta do Departamento de Teoria e Prática da Educação (DTP/UEM) na área de Prática de Ensino e do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPE/UEM), na linha de pesquisa: Ensino, Aprendizagem e Desenvolvimento Humano. Representante docente do Conselho Acadêmico do PPE/UEM. Membro do Conselho Municipal de Educação de Maringá, PR. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Matemática na Infância (GEPEMATI/UEM/CNPq). Coordenadora da Oficina Pedagógica de Matemática (OPM/UEM). Coordenadora institucional do PIBID/UEM. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Avaliação da Aprendizagem; Formação de Professores; Organização do Ensino de Matemática; Metodologia do Ensino de Matemática e Estágio Supervisionado.

**Lyandra Campelo Araujo**

Discente de pedagogia, pela Universidade do Estado do Pará.

**Maiara Vieira da Silva**

Mestranda do curso de Pós-graduação em Educação na Universidade do Oeste de Santa Catarina-Unoesc.

**Marina de Souza Falcão**

Mestranda do Programa de Pós Graduação em Ciências Biológicas-UNIPAMPA.

**Marineiva Moro Campos de Oliveira**

Docente do curso de pós graduação em Educação na Universidade do Oeste de Santa Catarina-Unoesc.

**Martha Kaschny Borges**

Doutora em Educação pelo Université Pierre Mendes France II. Professora Titular da UDESC.

**Matheus Navarro da Rocha**

Especialista de Pós-Graduação Lato Sensu em Tecnologias na Educação e Graduado no curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade do Oeste Paulista – UNOESTE, Faculdade de Artes, Ciências, Letras e Educação de Presidente Prudente/SP.

**Ranilson Edilson da Silva**

Mestre em Educação e Comunicação. Doutorando em Ciências da Educação pela Facultad Interamericana de Ciencias Sociales - FICS.  
(prof.ranilsonuema@gmail.com).

**Raphael Weber Silva Rocha**

Graduando em Psicologia pela UNEX - Vitória da Conquista (BA), com experiências em práticas e pesquisa na Análise do Comportamento focadas na educação de crianças autistas. Participante voluntário do Programa Institucional de Iniciação Científica da Rede UNIFTC para desenvolvimento do projeto EprogWeb - Ensino

programado e informatizado para um curso de psicologia. Possui interesse em pesquisas nas áreas de educação, ensino e diversidade étnica, de gênero e de sexualidade.

**Rosane Aparecida dos Santos Rocha**

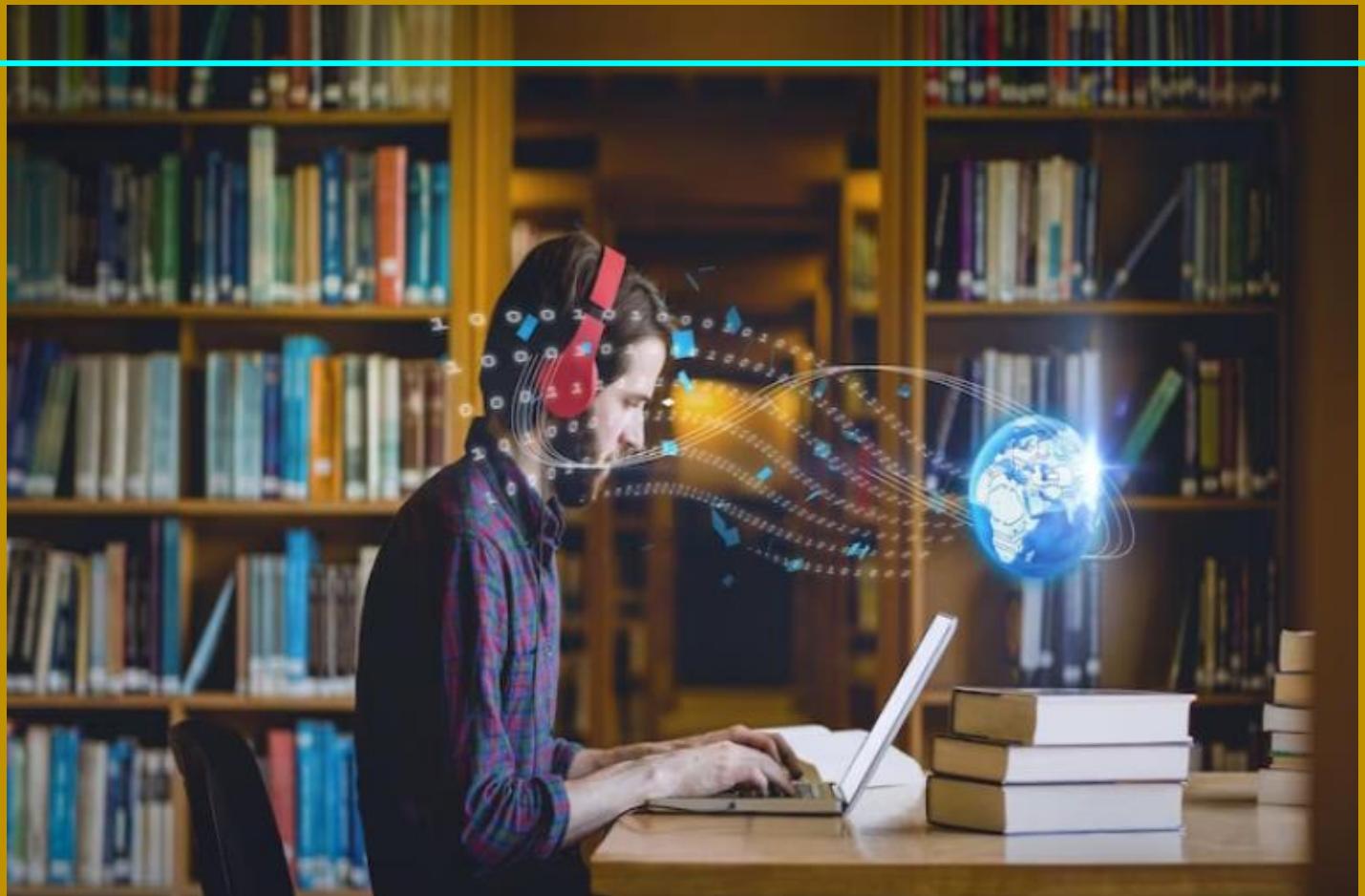
Graduada em pedagogia pela Universidade Estadual do Tocantins (UNITINS). Especialista Alfabetização e letramento, pela Universidade São Francisco, Mestre em Ciências da educação, pela FICS Doutoranda em Educação, pela FICS. (rosanesantos6026@gmail.com).

**Sérgio Rodrigues de Souza**

Doutorando Em Ciências da Educação pela Facultad Interamericana de Ciencias Sociales, Assunção, Paraguai (srgrodriguesdesouza@gmail.com).

**Vanielle Galiano Silveira**

Acadêmica de Licenciatura em Ciências Biológicas- UNIPAMPA.



  
Editora  
**UNIESMERO**

ISBN 978-655492042-1



9 786554 920421