

Alderlan Souza Cabral  
(Organizador)

# Educação & Realização:

conectando teoria e prática -  
Vol. 6



AYA EDITORA

2026

# Educação & Realização:

conectando teoria e prática -  
Vol. 6



Alderlan Souza Cabral  
(Organizador)

# Educação & Realização:

conectando teoria e prática -  
Vol. 6



AYA EDITORA

2026

**Direção Editorial**

Prof.º Dr. Adriano Mesquita Soares

**Executiva de Negócios**

Ana Lucia Ribeiro Soares

**Organizador**

Prof.º Dr. Alderlan Souza Cabral

**Revisão**

Os Autores

**Produção Editorial**

AYA Editora©

**Capa**

AYA Editora©

**Imagens de Capa**

magnific.com

**Área do Conhecimento**

Ciências Humanas

**Conselho Editorial**

Prof.º Dr. Adilson Tadeu Basquerote Silva (UNIDAVI)

Prof.ª Dr.ª Adriana Almeida Lima (UEA)

Prof.º Dr. Aknaton Toczec Souza (UCPEL)

Prof.º Dr. Alaerte Antonio Martelli Contini (UFGD)

Prof.º Dr. Argemiro Midonês Bastos (IFAP)

Prof.º Dr. Carlos Eduardo Ferreira Costa (UNITINS)

Prof.º Dr. Carlos López Noriega (USP)

Prof.ª Dr.ª Claudia Flores Rodrigues (PUCRS)

Prof.ª Dr.ª Daiane Maria de Genaro Chirolí (UTFPR)

Prof.ª Dr.ª Danyelle Andrade Mota (IFPI)

Prof.ª Dr.ª Déa Nunes Fernandes (IFMA)

Prof.ª Dr.ª Déborah Aparecida Souza dos Reis (UEMG)

Prof.º Dr. Denison Melo de Aguiar (UEA)

Prof.º Dr. Emerson Monteiro dos Santos (UNIFAP)

Prof.º Dr. Gilberto Zammar (UTFPR)

Prof.º Dr. Gustavo de Souza Preussler (UFGD)

Prof.ª Dr.ª Helenadja Santos Mota (IF Baiano)

Prof.ª Dr.ª Heloísa Thaís Rodrigues de Souza (UFS)

Prof.ª Dr.ª Ingridi Vargas Bortolaso (UNISC)

Prof.ª Dr.ª Jéssyka Maria Nunes Galvão (UFPE)

Prof.º Dr. João Luiz Kovaleski (UTFPR)

Prof.º Dr. João Paulo Roberti Junior (UFRR)

Prof.º Dr. José Enildo Elias Bezerra (IFCE)

Prof.º Dr. Luiz Flávio Arreguy Maia-Filho (UFRPE)

Prof.ª Dr.ª Maralíce Cunha Verciano (CEDEUAM-Unisalento - Lecce - Itália)

Prof.ª Dr.ª Marcia Cristina Nery da Fonseca Rocha Medina (UEA)

Prof.ª Dr.ª Maria Gardênia Sousa Batista (UESPI)

Prof.º Dr. Myller Augusto Santos Gomes (UTFPR)

Prof.º Dr. Pedro Fauth Manhães Miranda (UEPG)  
Prof.º Dr. Rafael da Silva Fernandes (UFRA)  
Prof.º Dr. Raimundo Santos de Castro (IFMA)  
Prof.ª Dr.ª Regina Negri Pagani (UTFPR)  
Prof.º Dr. Ricardo dos Santos Pereira (IFAC)  
Prof.º Dr. Rômulo Damasclin Chaves dos Santos (ITA)  
Prof.ª Dr.ª Sílvia Gaia (UTFPR)  
Prof.ª Dr.ª Tânia do Carmo (UFPR)  
Prof.º Dr. Ygor Felipe Távora da Silva (UEA)

### **Conselho Científico**

Prof.º Me. Abraão Lucas Ferreira Guimarães  
Prof.ª Dr.ª Andreia Antunes da Luz (UniCesumar)  
Prof.º Dr. Clécio Danilo Dias da Silva (UFRGS)  
Prof.º Dr. Diogo Luiz Cordeiro Rodrigues (UFPR)  
Prof.º Me. Ednan Galvão Santos (IF Baiano)  
Prof.ª Dr.ª Eliana Leal Ferreira Hellvig (UFPR)  
Prof.º Dr. Fabio José Antonio da Silva (HONPAR)  
Prof.º Dr. Gilberto Sousa Silva (FAESF)  
Prof.ª Dr.ª Karen Fernanda Bortoloti (UFPR)  
Prof.ª Dr.ª Leozenir Mendes Betim (FASF)  
Prof.ª Dr.ª Lucimara Glap (FCSA)  
Prof.º Dr. Milson dos Santos Barbosa (UniOPET)  
Prof.º Dr. Rudy de Barros Ahrens (FASF)  
Prof.ª Dr.ª Sílvia Aparecida Medeiros Rodrigues (FASF)  
Prof.ª Dr.ª Sueli de Fátima de Oliveira Miranda Santos (UTFPR)  
Prof.ª Dr.ª Tássia Patrícia Silva do Nascimento (UEA)  
Prof.ª Dr.ª Thaisa Rodrigues (IFSC)

© 2026 - **AYA Editora** - O conteúdo deste livro foi enviado pelos autores para publicação em acesso aberto, sob os termos da Licença Creative Commons 4.0 Internacional (CC BY 4.0). Esta obra, incluindo textos, imagens, análises e opiniões nela contidas, é resultado da criação intelectual exclusiva dos autores, que assumem total responsabilidade pelo conteúdo apresentado. As interpretações e posicionamentos expressos neste livro representam exclusivamente as opiniões dos autores, não refletindo, necessariamente, a visão da editora, de seus conselhos editoriais ou de instituições citadas. A AYA Editora atuou de forma estritamente técnica, prestando serviços de diagramação, produção e registro, sem interferência editorial sobre o conteúdo. Esta publicação é fruto de pesquisa e reflexão acadêmica, elaborada com base em fontes históricas, dados públicos e liberdade de expressão intelectual garantida pela Constituição Federal (art. 5º, incisos IV, IX e XIV). Personagens históricos, autoridades, entidades e figuras públicas eventualmente mencionadas são citados com base em registros oficiais e noticiosos, sem intenção de ofensa, injúria ou difamação. Reforça-se que quaisquer dúvidas, críticas ou questionamentos decorrentes do conteúdo devem ser encaminhados exclusivamente aos autores da obra.

---

E2446 Educação e realização: conectando teoria e prática [recurso eletrônico]. / Alderlan Souza Cabral (organizador) -- Ponta Grossa: Aya, 2026. 188 p.

v.6

Inclui biografia

Inclui índice

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

ISBN: 978-65-6228-004-3

DOI: 10.47573/aya.6228.2.520

1. Educação. 2 Língua portuguesa – Regionalismo. 3. Língua portuguesa - Idiotismos 4. Aprendizagem. 5. Ensino médio. 6. Professores – Condições sociais. 7. Incentivo à leitura. 8. Leitura- Estudo e ensino. 9. Educação de jovens e adultos. 10. Motivação na educação. 11. Inclusão digital. 12. Internet na educação. 13. Letramento informacional. 14. Classes multisseriadas. I. Cabral, Alderlan Souza. II. Título

CDD: 370.7

---

Ficha catalográfica elaborada pela bibliotecária Bruna Cristina Bonini - CRB 9/1347

---

**International Scientific Journals Publicações de Periódicos e Editora LTDA  
AYA Editora©**

CNPJ: 36.140.631/0001-53

Fone: +55 42 3086-3131

WhatsApp: +55 42 99906-0630

E-mail: contato@ayaeditora.com.br

Site: <https://ayaeditora.com.br>

Endereço: Rua João Rabello Coutinho, 557  
Ponta Grossa - Paraná - Brasil  
84.071-150

# SUMÁRIO

Apresentação..... XI

## 01

**Variações Linguísticas: Um Diálogo Produtivo do Falante Nativo e sua Compreensão ..... 1**

Ricardo César Lopes Pereira

Simone Cecília Paoli

DOI: 10.47573/aya.6228.2.520.1

## 02

**A Interdisciplinaridade para uma Aprendizagem Significativa no Ensino Médio ..... 12**

Silvia Rocha Quaresma

Alderlan Souza Cabral

DOI: 10.47573/aya.6228.2.520.2

## 03

**Proposta de Ensino para o Novo Ensino Médio e seus Desafios ..... 23**

Maria Auxiliadora Moraes Grijó

Alderlan Souza Cabral

DOI: 10.47573/aya.6228.2.520.3

# 04

## **“Professor, Você Só Dá Aula?” Quando Ensinar Vira só Mais uma Tarefa .....34**

Edson Wander Eller

DOI: 10.47573/aya.6228.2.520.4

# 05

## **Desafios na Leitura e Interpretação no Ensino Médio... .....48**

Raimunda Ivanez Miranda dos Santos

Wagner Barros Teixeira

DOI: 10.47573/aya.6228.2.520.5

# 06

## **Estratégias Didáticas para Motivar os Alunos da EJA ... .....59**

Francirlette Gomes da Silva

Alderlan Souza Cabral

DOI: 10.47573/aya.6228.2.520.6

# 07

## **O Preconceito Linguístico e as Diversidades da Língua .....70**

Bernardo Ferreira Lima

Alderlan Souza Cabral

DOI: 10.47573/aya.6228.2.520.7

# 08

## **Letramento Digital e as Tecnologias .....81**

Lília Inácio Genoário

Alderlan Souza Cabral

DOI: 10.47573/aya.6228.2.520.8

# 09

## **Interdisciplinaridade na Educação Básica: PCN, BNCC e Normativas Oficiais .....92**

Silvia Rocha Quaresma

Alderlan Souza Cabral

DOI: 10.47573/aya.6228.2.520.9

# 10

## **Atividades Lúdicas e a Formação da Identidade da Criança.....104**

Antônio Anderson Carioca Barroso

Alderlan Souza Cabral

DOI: 10.47573/aya.6228.2.520.10

# 11

## **Histórias para Contar Histórias: A Oralidade na Prática de Professores de Língua Portuguesa .....115**

Edilcilene da Silva Albarado Pinto

Osiulnei da Silva Pinto

DOI: 10.47573/aya.6228.2.520.11

# 12

**Educação no Campo e a Aprendizagem Significativa em Salas Multisseriadas..... 135**

Maria Cleide da Silva Cabral

Alderlan Souza Cabral

DOI: 10.47573/aya.6228.2.520.12

# 13

**Estratégias Pedagógicas para Reduzir a Evasão Escolar na Modalidade de Ensino, EJA - Educação de Jovens e Adultos ..... 145**

Adelane de Lima Costa

Alderlan Souza Cabral

DOI: 10.47573/aya.6228.2.520.13

# 14

**Dificuldades e Abordagens Educacionais no Ensino em Turmas Multisseriadas ..... 157**

Camila Silva de Souza

Alderlan Souza Cabral

DOI: 10.47573/aya.6228.2.520.14

**Organizador ..... 170**

**Índice Remissivo ..... 171**

# APRESENTAÇÃO

A educação contemporânea exige análises capazes de aproximar políticas curriculares, práticas docentes e realidades escolares concretas. Este volume situa-se nesse campo de reflexão ao reunir estudos que examinam processos de ensino-aprendizagem, formação humana, permanência escolar e uso pedagógico de recursos didáticos em diferentes etapas e modalidades da educação. A obra toma a escola como espaço de mediação entre conhecimento sistematizado, experiências dos estudantes e demandas sociais que atravessam o cotidiano educativo.

Ao longo dos textos, observa-se a articulação entre linguagem, interdisciplinaridade, leitura, tecnologias, ludicidade, oralidade, educação de jovens e adultos, educação do campo e turmas multisseriadas. As discussões sobre variação linguística e preconceito linguístico aproximam-se das reflexões sobre leitura, interpretação e oralidade, ao tratarem da língua como prática social. De modo complementar, os estudos sobre interdisciplinaridade, Novo Ensino Médio, BNCC, PCN e letramento digital examinam formas de reorganizar o trabalho pedagógico diante de currículos, tecnologias e necessidades formativas em transformação.

A contribuição acadêmica do livro está na reunião de pesquisas que relacionam referenciais teóricos, análise documental, investigação bibliográfica, pesquisa-ação e intervenções escolares. Esses procedimentos permitem examinar problemas recorrentes da prática educativa, como desmotivação discente, evasão na EJA, dificuldades de leitura, desafios docentes, adequação curricular e contextualização dos conteúdos. A obra, assim, oferece subsídios para compreender como determinadas escolhas pedagógicas podem influenciar a participação, a permanência e o desenvolvimento dos estudantes.

A diversidade de abordagens presente no volume favorece a leitura integrada dos fenômenos educacionais. Há estudos centrados na sala de aula, outros voltados à organização curricular, às metodologias de ensino, ao uso de tecnologias e às condições específicas de escolas do campo e classes multisseriadas. Essa composição permite observar a educação em suas dimensões linguísticas, sociais, culturais, metodológicas e institucionais, sem reduzir os processos escolares a uma única perspectiva explicativa.

Pelo conjunto de temas abordados, o livro pode orientar novas pesquisas, práticas pedagógicas contextualizadas e debates sobre formação docente, currículo e inclusão educacional. Sua leitura interessa a pesquisadores, professores, gestores e profissionais que atuam na construção de respostas pedagógicas coerentes com os sujeitos e territórios da escola brasileira.

Boa leitura!



## Variações Linguísticas: Um Diálogo Produtivo do Falante Nativo e sua Compreensão

### *Linguistic Variations: A Productive Dialogue Between the Native Speaker and Their Understanding*

**Ricardo César Lopes Pereira**

*Universidad de la Integración de las Américas*

**Simone Cecília Paoli**

*Orientadora, Dr<sup>a</sup>.*

**Resumo:** Este estudo é uma descrição resumida de uma dissertação de mestrado desenvolvida para reconhecimento de títulos que traz como temática: Variações linguísticas: Um diálogo produtivo do falante nativo e sua compreensão. As variações da linguagem referem-se às diversas maneiras em que uma língua é expressa tanto na fala quanto na escrita, influenciadas por aspectos regionais, sociais, históricos e contextuais. Objetivo geral: analisar o processo das diversidades da língua. O processo metodológico partiu de uma pesquisa bibliográfica, que consiste em uma abordagem científica que se concentra na revisão de fontes previamente publicadas, incluindo livros, artigos acadêmicos, teses e dissertações. Seu propósito é oferecer uma base teórica para um estudo, explorando o conhecimento já disponível sobre o tema. Adere-se ao enfoque qualitativo. Os principais resultados apresentam que ter conhecimento das diversidades da língua é fundamental para entender a cultura, ajudando a enfrentar o preconceito linguístico e a fomentar a inclusão social. Ao entender essas diferenças que podem ser regionais, sociais, históricas e estilísticas, reforça-se a identidade brasileira e ajusta-se a comunicação ao ambiente em que estamos.

**Palavras-chave:** variações linguísticas; língua portuguesa; ensino-aprendizagem.

**Abstract:** This study is a summary description of a master's thesis developed for title recognition, which addresses the theme: Linguistic Variations: A Productive Dialogue of the Native Speaker and their Understanding. Language variations refer to the diverse ways in which a language is expressed in both speech and writing, influenced by regional, social, historical, and contextual aspects. General objective: to analyze the process of language diversity. The methodological process began with bibliographic research, which consists of a scientific approach that focuses on reviewing previously published sources, including books, academic articles, theses, and dissertations. Its purpose is to offer a theoretical basis for a study, exploring the knowledge already available on the subject. A qualitative approach was adopted. The main results show that knowledge of language diversity is fundamental to understanding culture, helping to confront linguistic prejudice and foster social inclusion. By understanding these differences, which can be regional, social, historical, and stylistic, Brazilian identity is reinforced, and communication is adjusted to the environment in which we are.

**Keywords:** linguistic variations; Portuguese language; teaching and learning.

## INTRODUÇÃO

A diversidade linguística é um fenômeno que se manifesta na língua e pode ser estudada através de suas variações históricas e geográficas. Mesmo em um país com um único idioma oficial, a língua é extensa e permite múltiplas modificações realizadas por seus usuários. Por não ser um sistema fixo e inalterável, a língua portuguesa apresenta diferentes formas de interação. O português utilizado no Nordeste do Brasil, por exemplo, difere daquele falado na região Sul do país, resultando em variações significativas que podem ser explicadas conforme a comunidade em que ocorrem. Objetivo geral: analisar o processo das diversidades da língua.

A presente obra se justifica, pois as variedades linguísticas, ou diversidades da linguagem, são a habilidade de um idioma se ajustar e evoluir em resposta a diversos fatores, levando à criação de várias formas de comunicação dentro da mesma língua. Essa característica é própria de toda comunidade linguística e manifesta a riqueza cultural, histórica e social de seus falantes.

Refere-se à convivência e à dinâmica entre várias línguas em uma comunidade ou em diversas partes do planeta. Esse conceito abrange a diversidade e a riqueza linguística, incentivando a valorização de todas as línguas e a conservação daquelas ameaçadas de desaparecer. Cada idioma é um sistema singular de comunicação que possibilita a expressão e a disseminação de ideias, configurando-se como um elemento essencial da identidade cultural de um grupo.

A linguagem é a principal ferramenta de interação entre os seres humanos, possibilitando que cada indivíduo questione, compreenda ideias e evolua. As inúmeras línguas que existem são legados históricos transmitidos ao longo das gerações e são fundamentais para a identidade cultural de um grupo. No Brasil, por exemplo, o idioma português passou por diversas transformações ao longo do tempo, originando diferentes sotaques e variações regionais.

## COMPREENÇÃO DAS VARIAÇÕES LINGUÍSTICAS

Cada idioma contém tradições, narrativas e saberes que são próprios de uma cultura. Quando uma língua se extingue, ocorre a perda irreparável de uma porção importante do legado cultural da humanidade. Assim, é fundamental valorizar e preservar as línguas menos faladas para assegurar a continuidade da diversidade cultural no mundo.

A comunicação e a sociedade são elementos essenciais para que os seres humanos compartilhem seus saberes e heranças culturais, sendo inviável dissociá-los. É importante destacar a riqueza da diversidade presente em nosso país, que abrange uma variedade de etnias, raças, religiões e culturas, todas se expressando de modo único nas diferentes regiões. A escola desempenha um papel importante na formação dos indivíduos; é nesse espaço que são introduzidas a norma padrão e suas variações. Por isso, é fundamental que os educadores respeitem as diferenças,

valorizem o conhecimento prévio dos alunos e abordem em suas aulas temas que contextualizem a variação linguística e suas particularidades.

As variações linguísticas resultam de um processo natural que reflete a dinâmica intrínseca das línguas. Assim, essas variações são fenômenos que surgem pela capacidade das línguas de se adaptarem e evoluírem, influenciadas por aspectos como idade, escolaridade, classe social, gênero, localização geográfica, entre outros. Essa diversidade nos sistemas linguísticos ocorre em função das possibilidades de alteração de seus componentes, como fonética, vocabulário, estrutura sintática e morfológica (Rigotto, 2022). Portanto, a língua não é uma ferramenta fixa, mas sim um meio flexível que se transforma continuamente ao longo do tempo (Meniqueti; Teixeira, 2020). De acordo com Gomes (2009), relata que:

Esse tipo de preconceito tem origem na tradição imposta pela gramática normativa. Essa herança cultural nos leva a crer que qualquer forma que não esteja em conformidade com as regras gramaticais estabelecidas nos manuais que estudamos é considerada “errada”.

Essa visão resulta de uma abordagem da língua como um conjunto inflexível de normas a serem seguidas, em que aqueles que não as observam são “julgados e penalizados” por isso. As formas de uso que se afastam dessas normas são vistas como anômalas, por estarem fora dos critérios estipulados pelas classes socialmente privilegiadas. Considerando a diversidade de contextos sociais, é natural que existam diferentes normas de uso da língua.

O preconceito em relação às diversas formas de linguagem é, sem dúvida, resultado da confusão entre o conceito de gramática e o de língua. Historicamente, essa confusão tem sido alimentada, de modo errôneo, pelos próprios especialistas em gramática. Silva (2012) exemplifica que:

Ao utilizar a língua como um meio de controle social, as classes privilegiadas estabelecem sua própria variante linguística como a norma oficial e única, relegando as outras formas a um status inferior. Dessa forma, um único padrão linguístico é imposto como o aceito. As outras formas de expressão são, então, desvalorizadas, pois não se alinham às regras da gramática normativa, que, por sua vez, costuma apresentar uma versão artificial e distante do que realmente é utilizado pela maioria dos falantes.

O importante não é apenas distinguir entre certo e errado, mas entender qual estilo de comunicação adotar, levando em conta as particularidades do cenário de interação. Isso envolve a capacidade de adaptar o discurso às diversas situações comunicativas. Trata-se de saber como equilibrar o conteúdo e a forma da mensagem, considerando o público e o propósito da comunicação.

Assim, é fundamental reconhecer quais variedades e estilos da língua falada são apropriados, dependendo da intenção comunicativa, do contexto e dos ouvintes

a quem se destina a mensagem. O foco não está na correção da forma, mas sim em sua adequação às circunstâncias de uso, buscando uma comunicação eficiente: comunicar-se bem significa se expressar de maneira apropriada e alcançar o efeito desejado. Para prevenir atitudes preconceituosas, é fundamental que a sociedade compreenda que a evolução da linguagem é um processo natural. Todo indivíduo é capaz de empregar sua própria singularidade linguística de maneira eficaz, gerando expressões bem estruturadas. Os conceitos de “adequação”, “competência” e “expressões bem estruturadas” citados neste estudo são essenciais para a compreensão das diversas variedades linguísticas. Neste contexto, é importante destacar a diferença entre competência linguística e competência comunicativa.

A língua portuguesa é uma entidade formada por diversas variantes. A intolerância em relação a algumas delas, frequentemente baseada em preconceitos e desinformações, reflete os conflitos internos da sociedade. Dessa forma, o preconceito linguístico, assim como qualquer outro tipo de preconceito, deriva de percepções subjetivas de diferentes grupos sociais e deve ser confrontado com determinação.

É essencial que o estudante, ao se deparar com novas formas de linguagem, especialmente na escrita e na oralidade mais formal, conforme a tradição gramatical, compreenda que todas as variantes linguísticas são válidas e fazem parte da história e da cultura da humanidade. Assim sendo, o estudo da variação desempenha um papel crucial na conscientização linguística e no aprimoramento da habilidade de comunicação do aluno, devendo ser uma presença constante nas atividades de Língua Portuguesa.

É fundamental que essa compreensão seja adotada pela sociedade de maneira ampla, incluindo os diferentes grupos mencionados anteriormente: os educadores que ainda têm dificuldades em abordar a questão da variação linguística; os pais que defendem um ensino de língua baseado em como aprenderam no passado, perpetuando conceitos tradicionais; e a mídia que dissemina os padrões e as crenças estabelecidas pela elite brasileira. Todos aqueles que abraçarem essa compreensão e aceitarem a diversidade linguística se beneficiarão, pois estarão livres do medo, da vergonha ou da insegurança ao se comunicar.

Nos dias de hoje, com os progressos nas pesquisas linguísticas, surgiu uma variedade significativa de análises sobre o aprendizado da linguagem. Dentro dessa discussão, aparece a compreensão de que a primazia total da norma padrão como o único foco válido de ensino precisa ser reavaliada, abrindo espaço para abordagens de ensino-aprendizagem que reconheçam a diversidade das variedades linguísticas. A análise das variações na língua é agora não apenas permitida, mas também recomendada e incentivada pelas entidades responsáveis pela educação no Brasil, integrando-se ao currículo escolar. Esses documentos oficiais incluem o ensino da língua nativa desde a educação infantil, através do ensino fundamental até o ensino médio, evidenciando a influência do contexto sociocultural na linguagem.

A promoção da diversidade cultural e linguística na educação formal, conforme os documentos mencionados, deve incluir todos os estágios da educação básica. Nessa abordagem, não devemos enxergar as distintas maneiras de se

comunicar como “erros” ou “desvios”, mas sim como modos válidos de expressão. Todos compartilhamos o mesmo sistema linguístico – o português brasileiro –, o que implica que nos comunicamos na mesma língua. Entretanto, é evidente que essa língua não é homogênea: a fala se manifesta de forma individual, variada e diversa.

É fundamental destacar os principais componentes que formam essa educação linguística, que, conforme Bagno (2002), incluem:

- i) o aprimoramento contínuo das competências de leitura, escrita, fala e audição;
- ii) a compreensão e a valorização da natureza intrinsecamente diversa, dinâmica e complexa da língua, que está sujeita a influências de ideologias e avaliações de valor; e
- iii) a formação de um conhecimento estruturado sobre a língua, encarada como um objeto de análise, reflexão e pesquisa.

Esses aspectos estão alinhados com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental (1998), que oferecem orientações para as práticas pedagógicas relacionadas à linguagem. O objetivo no processo de ensino-aprendizagem de diversas formas de fala e escrita não é conseguir que os alunos se expressem de maneira “correta”, mas sim proporcionar que eles escolham a maneira de se comunicar, levando em conta as particularidades e as circunstâncias do contexto em que se encontram. Isso implica saber adaptar os recursos de expressão, as variações linguísticas e o estilo às diversas situações de comunicação: é preciso conseguir articular de forma eficaz o que se diz ou escreve e a maneira de fazê-lo; é fundamental compreender qual forma de expressão é a mais adequada em função da intenção comunicativa – considerando o contexto e os ouvintes a quem o texto se destina.

O ensino da língua falada na escola deve compreender a oferta de acesso a formas de linguagem que são mais estruturadas e convencionais, demandando um controle consciente e intencional da articulação verbal, reconhecendo a relevância que a habilidade de se comunicar em público possui para a prática da cidadania. Ensinar a língua oral não se resume apenas a aprimorar a habilidade de falar de modo geral. Trata-se de cultivar a proficiência em diferentes gêneros textuais que favorecem a educação em Língua Portuguesa e em outras disciplinas (como exposições, relatórios de experiências, entrevistas, debates etc.), bem como em formas de expressão pública, de maneira mais abrangente (debates, peças teatrais, palestras, entrevistas etc.).

O ensino da linguagem oral deve ser realizado por meio de atividades que sejam relevantes, como seminários, encenações de peças teatrais, simulações de programas de rádio e televisão, além de discursos políticos e outras formas de uso público da língua falada. Apenas com esse tipo de atividade é viável atribuir significado e propósito ao trabalho com elementos como entonação, pronúncia, gestos e postura. Esses aspectos, no contexto da linguagem oral, são complementares para transmitir o sentido dos textos.

É essencial que o aluno tenha autoconfiança e, assim, sinta-se seguro para se expressar verbalmente. Desse modo, a escola deve instruir sobre as aplicações apropriadas da língua em várias situações de comunicação, buscando cada vez mais competência. Portanto, a instituição escolar precisa ser um espaço que valorize e acolha a expressão individual, reconhecendo a diversidade e a diferença. Além disso, o papel do professor é relevante nesse processo.

A instituição de ensino deve se comprometer a garantir que a sala de aula funcione como um ambiente onde todos os indivíduos tenham seu direito à expressão reconhecido e essa expressão possa ser refletida no discurso dos demais. É fundamental criar um espaço de análise que permita o encontro genuíno de distintas opiniões, onde as divergências sejam visíveis e os conflitos possam surgir; um ambiente em que o diferente não é avaliado como superior ou inferior, mas apenas como uma variedade que requer consideração devido às novas interpretações da realidade que pode oferecer; um espaço que possibilite entender a diferença como parte essencial da identidade dos indivíduos.

É fundamental criar oportunidades nas aulas de Língua Portuguesa que possibilitem aos estudantes expandir seu domínio da comunicação oral em cenários públicos. Isso inclui a participação em palestras, debates, entrevistas e assembleias, onde a linguagem utilizada difere daquela da convivência diária, manifestando características mais formais. O objetivo não é apenas aprender a falar de acordo com as normas gramaticais, mas sim desenvolver a habilidade de se expressar em público, adaptando a fala conforme as reações da audiência e anotando informações pertinentes durante uma apresentação para entender melhor o tema abordado. Ao implementar esses enfoques nas aulas de português, os alunos terão a chance de enriquecer suas vivências sociais e culturais, se sentindo mais à vontade para se exprimirem em diversos ambientes, ajustando seu estilo de comunicação à formalidade necessária de cada situação.

O docente de Português deve estabelecer condições e situações que promovam o processo de ensino-aprendizagem, de modo a facilitar a evolução do conhecimento prático que o aluno possui sobre a língua para um entendimento mais profundo dos princípios que regem seu funcionamento, incluindo as regras, convenções e normas que se aplicam em diversas situações de comunicação. É essencial que o aluno aprenda a se expressar, ouvir, ler e escrever corretamente, ajustando essas habilidades ao contexto em que se encontra.

Há um consenso entre os pesquisadores sobre a importância de abordar os aspectos relacionados à variação linguística em ambientes escolares. Nesse contexto, Bortoni-Ricardo e Oliveira (2013) ressaltam que:

Ao incluir a variação linguística na perspectiva do multiculturalismo brasileiro, teremos mais chances de analisar a estrutura da língua padrão, conforme apresentada nos manuais de gramática normativa, sob a ótica das particularidades da nossa expressão linguística. Além disso, seremos capazes de reconhecer os contextos em que as várias modalidades da língua se tornam eficazes e apreciar de forma mais envolvente a

literatura brasileira, que desde o modernismo passou a integrar formas de falar do Brasil.

Ao abordar as diversas formas de expressão, é fundamental que a instituição de ensino esteja plenamente ciente e adequadamente estruturada para evidenciar que essas variações linguísticas estão ligadas a diferentes valores sociais e simbólicos. A decisão sobre qual forma de se expressar utilizar não é feita de maneira aleatória, mas é moldada pelos valores predominantes, alguns deles históricos, que regulamentam a interação humana e a convivência social (Bortoni-Ricardo e Oliveira, 2013).

Um dos principais desafios da área de Língua Portuguesa é aplicar de maneira eficiente as diversas estratégias e métodos de ensino disponíveis, além de integrar esses elementos com a variedade linguística que se observa nas salas de aula. É fundamental também analisar e compreender os significados sociais associados à variação da língua e os diferentes usos que são valorizados ou desvalorizados nesse contexto educacional.

No final dos anos 1990, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) afirmavam que “o conhecimento linguístico e discursivo é o foco do ensino e, conseqüentemente, da aprendizagem, sendo o que um indivíduo utiliza para interagir nas práticas sociais mediadas pela linguagem”. Em 2017, com a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a diversidade linguística passou a ser abordada com mais atenção, trazendo uma nova perspectiva sobre a relevância da educação sociolinguística no ensino de Língua Portuguesa. Dentro das competências exigidas, destaca-se a necessidade de entender a heterogeneidade linguística: “Identificar a língua como um fenômeno cultural, histórico e social, que é variável, heterogêneo e moldado pelos contextos em que é usado, reconhecendo-a como uma ferramenta para a formação de identidades de seus falantes e da comunidade a qual pertencem”, bem como o reconhecimento da variação e do preconceito linguístico: “Compreender a variação linguística e adotar uma postura respeitosa em relação às diferentes variedades, repudiando preconceitos linguísticos”. De acordo com Bagno (2002) relata que:

A análise da norma-padrão se revela mais produtiva quando está ligada à reflexão, uma vez que a reflexão sobre a língua deve ser um elemento sempre presente nas aulas. Essa abordagem deve incluir a pesquisa científica e a análise de formas de comunicação oral e escrita, especialmente em contextos reais. Isso porque nas atividades que refletem situações genuínas é possível perceber o uso efetivo da linguagem e, por consequência, o fenômeno da variação linguística.

Ressalta-se que as diversidades linguísticas estão relacionadas às várias diferenças sociais, culturais, regionais, históricas e pessoais. Isso ocorre porque a linguagem dos seres humanos muda conforme os indivíduos que a utilizam e a expressam. Essa variação é algo habitual entre as falas das pessoas em diferentes contextos de comunicação, já que elas ajustam a língua de acordo com suas

necessidades. No entanto, persiste uma visão negativa que desconsidera alguns dialetos regionais ou variantes sociais, muitas vezes vistos como inferiores.

## PROCESSO METODOLÓGICO

A presente pesquisa caracteriza-se como bibliográfica que envolve a coleta de toda a literatura já existente, que pode ser encontrada em livros, artigos de periódicos, teses, anais de congressos e em bases de dados online. Seu objetivo é oferecer ao estudante ou ao pesquisador acesso às obras relacionadas a um tema específico, auxiliando na elaboração de trabalhos acadêmicos e na análise das investigações existentes. Este processo inclui etapas de identificação, localização e leitura do material.

A análise de literatura constitui uma abordagem significativa para investigar os retrocessos, as mudanças drásticas, as transformações e os progressos nos princípios e nas ideias de um campo específico do saber. Com esse tipo de pesquisa, é viável identificar a discussão de pensamentos, as diferentes visões sobre o conhecimento, além das tensões e disputas que emergem na produção de saberes em uma área particular.

A trajetória do conhecimento revela tanto permanências quanto rupturas, as quais podem ser observadas ao longo de uma investigação bibliográfica. Esse processo envolve a organização das competências relacionadas ao tema em análise, possibilitando entender a dinâmica que envolve a construção dos paradigmas que orientam as políticas em diferentes áreas do conhecimento e de atuação.

A pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos. Seu objetivo é colocar o pesquisador em contato direto com tudo o que foi escrito sobre um assunto, permitindo-lhe conhecer e analisar as contribuições culturais ou científicas do passado e do presente (Lakatos, 2003)

## ANÁLISE DOS RESULTADOS

O preconceito em relação às diferentes formas de falar é uma realidade em nossa sociedade e está ligado a questões de status e percepções sobre a língua. É possível dizer que essa visão se fundamenta na crença de que a norma padrão é superior às demais variações linguísticas, assim como na suposição de que os falantes dessa norma têm uma posição de superioridade. No entanto, sob essa ótica, ignora-se a rica diversidade de dialetos da língua portuguesa, que refletem as identidades geográficas e sociais dos falantes. A linguagem serve como um poderoso meio de discriminação social, e uma das maneiras de enfrentar atitudes de preconceito linguístico é promover no ambiente escolar debates e conversas sobre as questões que emergem da avaliação social. Dessa forma, é importante desenvolver uma pedagogia que proporcione um ensino de língua que desconstrua

preconceitos, reconhecendo as variações linguísticas como igualmente válidas e destacando que as atitudes de valorização ou discriminação são resultado da avaliação social dos falantes, e não de características inerentes à língua. Quando se pesquisou sobre as melhores estratégias de ensino para trabalhar com alunos as variações linguísticas constatou-se que;

- Estudo de Gêneros Musicais e Poéticos: Explorar letras de canções (como samba, rap, sertanejo e outros estilos regionais) para reconhecer elementos de oralidade, gírias e expressões culturais específicas de cada região.
- Abordagem Comparativa (Gramática Ativa): Analisar sentenças na linguagem informal em contraposição à norma culta, priorizando o contexto em vez de se atentar apenas à correção de erros.
- Mapa Linguístico e Regionalidade: Elaborar mapas ou dicionários que incluam expressões características de várias áreas do Brasil, examinando as variações diatópicas.

Explorar as diferentes variações da língua implica apreciar a riqueza cultural e lutar contra a discriminação linguística, entendendo que não existe uma maneira “superior” ou “inferior” de se expressar, mas sim modos que se adequam a cada situação.

Quando as línguas menos faladas recebem reconhecimento e respeito, os indivíduos que as falam sentem-se valorizados e integrados, o que contribui para a coesão e a convivência pacífica entre diferentes comunidades. Ademais, a presença dessas línguas nas escolas e nos serviços públicos é importante para assegurar que todos os cidadãos tenham iguais oportunidades. A variedade de idiomas desempenha um papel relevante na investigação científica. Cada idioma proporciona uma perspectiva distinta da realidade e pode trazer novas estratégias de ensino para a disciplina de língua portuguesa.

Além disso, Rique (2012) destaca em suas pesquisas que a importância de abordar o respeito em ambiente escolar é essencial para desenvolver a compreensão da diversidade, com base no ensinamento consistente dos fenômenos linguísticos. Assim, a qualificação do docente se torna indispensável para alcançar esse objetivo.

Investigadores que se dedicam ao estudo de idiomas indígenas podem encontrar saberes tradicionais relacionados à biodiversidade, remédios naturais e métodos sustentáveis que são passados de uma geração para outra. Dessa forma, a conservação das línguas menos faladas é fundamental para a continuidade dessas investigações e para a valorização do saber ancestral.

Segundo Rique (2012), não há variantes linguísticas que sejam mais ou menos adequadas. Todas elas atendem às necessidades e aos objetivos dos falantes de uma determinada comunidade. O autor também destaca que o preconceito linguístico no Brasil resulta da falta de compreensão sobre a diversidade da língua e ressalta o papel transformador que a escola pode desempenhar ao converter esse preconceito em uma atitude de respeito em relação aos fenômenos linguísticos. Assim, conforme o autor, é essencial que os professores recebam formação continuada sobre a

relevância de trabalhar com as diversidades linguísticas nas salas de aula. Nesse sentido, Fanti e Teixeira (2021) analisaram como as variantes linguísticas têm sido abordadas nas aulas dentro de um contexto de uso da língua que provém de um “cenário histórico-social conservador, elitista e excludente”. Apesar do sistema de ensino ter mudado sua abordagem em relação a essas variantes, suas observações indicam que ainda perpetua um ensino voltado para a elite, o que contribui para a exclusão dos indivíduos menos favorecidos economicamente.

A BNCC e os PCNs são diretrizes que apoiam o processo educativo, servindo para guiar e direcionar as atividades a serem realizadas. Nesse contexto, a BNCC recomenda que as aulas de Língua Portuguesa no Ensino Médio sejam conduzidas com o objetivo de explorar as variações linguísticas presentes em diferentes sociedades. Assim, os alunos aprenderão a adaptar sua comunicação a diversas situações, sempre valorizando a diversidade linguística como base para uma interação livre de discriminação e preconceitos, desenvolvendo a consciência de que é importante rejeitar o preconceito linguístico. Sob essa ótica, é evidente a relevância do papel do professor em relação à forma adequada de abordar as variações linguísticas, considerando seu uso real e sua relação com o ensino da Língua Portuguesa, uma vez que isso oferecerá aos alunos uma compreensão abrangente sobre as várias formas de expressão da linguagem.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ficou comprovado que os alunos que têm a chance de estudar em sua língua materna tendem a apresentar resultados acadêmicos superiores e uma autoestima mais elevada. A Educação Bilíngue, por sua vez, se configura como uma estratégia eficiente para facilitar o aprendizado de um segundo idioma, ao mesmo tempo em que aprimora as competências na língua nativa.

A variedade de idiomas é um tesouro valioso da humanidade, expressando a riqueza cultural e histórica de diversas comunidades globais. Atualmente, sua relevância transcende a simples conservação das línguas; está interligada à promoção da inclusão social, ao fortalecimento da educação, ao desenvolvimento econômico e ao reconhecimento do saber tradicional. As variações linguísticas são manifestações naturais da língua portuguesa, moldadas por aspectos geográficos, históricos, sociais e circunstanciais, que evidenciam a diversidade cultural do Brasil. Essas variações não devem ser vistas como erros, mas sim como expressões da riqueza e do desenvolvimento do idioma, desempenhando um papel fundamental no enfrentamento do preconceito linguístico e tendo relevância no ambiente educacional.

## REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. **Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho**. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

BAGNO; STUBBS, Michael e GAGNÉ, Gilles. **Língua materna: letramento, variação e ensino**. São Paulo: Parábola, 2002.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris; OLIVEIRA, Tatiana de. **Corrigir ou não variantes não padrão na fala do aluno?** In: BORTONI-RICARDO, Stella Maris; MACHADO, Veruska Ribeiro (Orgs.). Os doze trabalhos de Hércules: do oral para o escrito. São Paulo: Parábola, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Secretaria de Educação Fundamental**. Referencial curricular nacional para a educação infantil – Brasília: MEC/SE, 1998. Vol.3.

FANTI, Mara Rubia; TEIXEIRA, Gabriella Moura. **Ensino de língua portuguesa no Brasil e o trabalho com as variedades linguísticas em sala de aula**. VERBUM. CADERNOS DE PÓS-GRADUAÇÃO. ISSN 2316-3267, v. 10, n. 1, p. 38-50, 2021.

GOMES, Maria Lúcia de Castro. **Metodologia do ensino de língua portuguesa**. São Paulo: Saraiva, 2009.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de Metodologia Científica**. São Paulo, SP: Atlas, 2003

MENIQUETI, Heloise Raquel; TEIXEIRA, Maria Cláudia. **A variação linguística e o ensino da língua portuguesa**. p. 1-15, 2020.

RIGONATTO, Mariana. **“O que é variação linguística?”** Brasil Escola. 2022.

RIQUE, Itamara Jamilly Cavalcante. **Preconceito linguístico: sociedade, escola e o ensino de português**. Guarabira: UEPB, 2012

SILVA, Camilo Rosa; MATOS, Denilson Pereira de (Orgs.). **Sintaxe do português: abordagens funcionalistas**. João Pessoa: Editora da UFPB, 2012.



## A Interdisciplinaridade para uma Aprendizagem Significativa no Ensino Médio

### *Interdisciplinarity for Meaningful Learning in High School*

**Silvia Rocha Quaresma**

*Universidad de la Integración de las Américas.*

**Alderlan Souza Cabral**

*Orientador: Dr.*

**Resumo:** Este estudo foi desenvolvido no período da construção de uma dissertação de mestrado desenvolvida para validação do título que traz como temática. “A Interdisciplinaridade para uma aprendizagem significativa no ensino médio” A interdisciplinaridade no ensino médio, promovida pela BNCC, une diferentes campos do saber com o objetivo de eludir a segmentação das disciplinas, estabelecendo vínculos entre conhecimentos e situações concretas relevantes para os estudantes. Objetivo geral: Analisar a rentabilidade da interdisciplinaridade nas disciplinas de Física e Matemática para os alunos do ensino médio em uma escola pública. Ressalta-se que a interdisciplinaridade demanda interação e colaboração entre educadores, através de projetos temáticos que incentivam uma aprendizagem efetiva, crítica e orientada para competências essenciais ao cotidiano. O processo metodológico partiu de uma pesquisa de ação realizada em uma escola pública. A pesquisa-ação é um método de investigação que une a pesquisa científica à prática, buscando soluções para questões concretas em comunidades ou organizações. A aplicabilidade do instrumento se deu em uma intervenção escolar nas disciplinas de Física e Matemática. Os principais resultados indicam que a interdisciplinaridade nas disciplinas abrangidas, de maneira geral, contribuiu para a melhoria das notas dos estudantes. A conexão entre Física e Matemática é essencial para facilitar a compreensão e a aplicação de conceitos matemáticos na resolução de problemas práticos da Física.

**Palavras-chave:** interdisciplinaridade; física; matemática.

**Abstract:** This study was developed during the construction of a master's thesis for title validation, which has as its theme: “Interdisciplinarity for meaningful learning in high school.” Interdisciplinarity in high school, promoted by the BNCC (Brazilian National Curriculum Base), unites different fields of knowledge with the aim of overcoming the segmentation of disciplines, establishing links between knowledge and concrete situations relevant to students. General objective: To analyze the profitability of interdisciplinarity in the subjects of Physics and Mathematics for high school students in a public school. It is emphasized that interdisciplinarity demands interaction and collaboration among educators, through thematic projects that encourage effective, critical learning oriented towards essential everyday skills. The methodological process started from action research carried out in a public school. Action research is an investigative method that combines scientific research with practice, seeking solutions to concrete issues in communities or organizations. The applicability of the instrument occurred in a school intervention in the subjects of Physics and Mathematics. The main results show that, in general, interdisciplinarity in the subjects covered contributed to the improvement of students' grades. The connection between Physics and Mathematics is essential to facilitate the understanding and application of mathematical concepts in solving practical problems in Physics.

**Keywords:** interdisciplinarity; physics; mathematics.

## INTRODUÇÃO

No campo da educação, a abordagem de integrar diversas disciplinas de maneira interdisciplinar tem ganhado uma crescente valorização entre professores e educadores. A interdisciplinaridade envolve uma colaboração mútua, visando à interação entre diferentes áreas do conhecimento científico, incluindo seus conceitos, diretrizes, métodos, procedimentos, dados e a estruturação do ensino. De acordo com a autora, é evidente que há uma necessidade de cooperação e organização entre as disciplinas, para que cada uma possa se beneficiar dessa interação. Objetivo geral: Analisar a rentabilidade da interdisciplinaridade nas disciplinas de Física e Matemática para os alunos do ensino médio em uma escola pública.

Embora a interdisciplinaridade possua um grande potencial, é importante notar que ainda existem poucos estudos que tratam do tema na educação, especialmente em relação à formação inicial e sua influência na prática pedagógica, o que revela a presença de lacunas que precisam ser preenchidas.

A presente obra se justifica, pois se baseia em discussões emergentes durante a aplicação do instrumento utilizado por alunos da disciplina de física e matemática de uma escola pública. A interdisciplinaridade representa uma abordagem que promove variados métodos de trabalho, permitindo a implementação de práticas dinâmicas e diversificadas. A autoavaliação contínua das abordagens educacionais reforça o compromisso e a responsabilidade, além de estimular uma análise crítica. Isso contribui para a elevação da autoestima, atua como um regulador das funções essenciais da educação e provoca mudanças nos comportamentos.

## INTERDISCIPLINARIDADE E SUA RELEVÂNCIA NO ENSINO

Quando se discute a interdisciplinaridade, refere-se à integração entre diferentes áreas do conhecimento, estabelecendo conexões entre conteúdos que podem ser explorados por meio de projetos que incentivem os alunos a investigar, expressar opiniões e se envolver na descoberta proporcionada por esse trabalho integrado. Isso possibilita que estudantes e educadores criem um panorama geral em que física e matemática se inter-relacionam para se consolidar mutuamente, uma vez que a matemática é a ferramenta fundamental para a compreensão da física.

Essa abordagem enriquece tanto alunos quanto professores, promovendo transformações significativas na metodologia, nos hábitos de pesquisa e na busca conjunta pelo saber.

O conceito de interdisciplinaridade, do ponto de vista etimológico, refere-se, de maneira ampla, à interação entre diferentes disciplinas. Embora o termo

seja frequentemente utilizado para denotar essa conexão, atualmente, alguns pesquisadores fazem uma distinção entre interdisciplinaridade e outros conceitos relacionados, como pluridisciplinaridade e transdisciplinaridade.

Esses últimos também podem ser interpretados como formas de interação entre disciplinas, abrangendo diferentes níveis que vão desde a cooperação básica até uma coordenação mais integrada no processo de ensino-aprendizagem (Fazenda, 2011).

Ao abordar o conceito de interdisciplinaridade, é importante considerar as transformações que devem ocorrer no contexto educacional atual, que ainda adota uma abordagem multidisciplinar. Nesse modelo, o aprendizado é desenvolvido de forma isolada, com cada docente focando apenas em sua área específica, sem contribuir para a integração do conhecimento (Fazenda, 1979).

A compreensão do conceito de interdisciplinaridade se torna mais clara ao examinarmos os dois séculos que precederam o século XX, período em que a ciência foi legitimada por meio da segmentação do conhecimento em áreas distintas. Essa abordagem possibilitou um exame mais detalhado das partes individuais, resultando no desenvolvimento da disciplinaridade do saber. Isso, na época, atendia às necessidades de uma sociedade em transformação devido à industrialização, que introduzia novas maneiras de organização da produção econômica e, por consequência, impactava o processo de ensino e aprendizagem, enfatizando a especialização (Fazenda, 2011).

O modelo de ensino fragmentado impede que os estudantes estabeleçam conexões entre as matérias, uma vez que elas não são apresentadas de forma integrada pelos professores. A ausência de formação continuada tem gerado um receio em relação ao erro, de modo que educadores relutantes em alterar seus métodos de ensino prejudicam a inserção de abordagens interdisciplinares. Além disso, leis educacionais desatualizadas limitam a capacidade dos novos professores de aplicar o conhecimento adquirido em sua formação, resultando em uma persistência de práticas tradicionais. Isso contribui para a crescente separação entre as disciplinas nas escolas, tanto públicas quanto privadas.

A proposta de integrar física e matemática busca implementar projetos nos quais alunos e professores desenvolvam atividades que conectem as duas áreas, utilizando essa integração como uma ferramenta para fundamentar conceitos por meio da resolução de problemas. Esse enfoque unificado visa promover a construção do conhecimento e a descoberta de novos conceitos e fórmulas (Brasil, 2017). De acordo com Piaget, “A interdisciplinaridade representa uma forma de reflexão que possibilita a troca colaborativa entre diferentes áreas do conhecimento” (Piaget, 1973).

Gusdorf (1976) complementa essa ideia, afirmando que a interdisciplinaridade permite que os profissionais reconheçam suas limitações e busquem integrar saberes de outras áreas para enriquecer seu trabalho. No Brasil, um dos primeiros a abordar o tema foi Japiassú. Não existe uma definição única para a interdisciplinaridade, mas

ênfatisa-se sua importância como um princípio estrutural na formação curricular. Essa abordagem é marcada pela profundidade das interações entre diferentes especialistas e pelo nível de destreza envolvido em projetos de pesquisa, reforçando que o conhecimento não se desenvolve isoladamente, mas exige uma síntese que ultrapasse fragmentações do objeto de estudo.

A interdisciplinaridade sugere uma abordagem inovadora para a aquisição do saber, promovendo uma transformação na maneira de buscar conhecimento. Isso resulta na formação de indivíduos com diversas competências, uma vez que o mundo está em contínua transformação e demanda profissionais capazes de solucionar uma variedade de problemas com base em suas capacidades cognitivas (Japiassu, 1979).

Fazenda (2011) endossa as ideias apresentadas por Japiassú (1976) e afirma que a interdisciplinaridade é necessária para ultrapassar a visão fragmentada do conhecimento, atuando como um elo no processo de ensino-aprendizagem. Ela argumenta que a prática interdisciplinar deve promover uma mudança significativa na pedagogia, propondo uma nova abordagem na formação de docentes e novas metodologias de ensino. Além disso, destaca que apenas por meio de uma postura interdisciplinar é possível avançar na criação de práticas contextualizadas, já que a interdisciplinaridade se vive e se aplica (Fazenda, 2008). Feire (1987) relata que:

Mesmo não usando o termo interdisciplinaridade, menciona aspectos como diálogo, problematização, contextualização e coletividade em seu método de construção do conhecimento, visando superar a educação fragmentada e disciplinar, o que sugere a noção de interdisciplinaridade.

Atualmente, nas instituições de ensino, é comum encontrar educadores que estão desatualizados, desmotivados e totalmente indiferentes em relação ao processo de ensino-aprendizagem. Com isso, seu método de ensino permanece preso ao tradicional, sem preocupação em incentivar ou apresentar novas formas de adquirir conhecimento, resultando em um aprendizado inadequado e alunos mal preparados para enfrentar um mundo que exige múltiplas habilidades.

É nesse contexto que se faz necessária a inclusão da interdisciplinaridade nas escolas, onde todas as disciplinas devem trabalhar em conjunto em prol de um objetivo comum: o aprendizado dos estudantes. É fundamental destacar que a interdisciplinaridade envolve um elemento integrador, que pode ser um tema de estudo, um projeto de pesquisa ou um plano de ação. Nesse contexto, ela deve surgir das demandas percebidas por escolas, educadores e estudantes em relação à necessidade de explicar, entender, agir, transformar ou prever fenômenos que ultrapassam os limites de uma única disciplina, atraindo a atenção de múltiplas perspectivas. Os processos de explicação, entendimento e intervenção exigem um conhecimento que transcende a simples descrição da realidade, ativando habilidades cognitivas para deduzir, tirar conclusões ou realizar previsões com base em observações feitas.

Existem diversas interpretações que definem a interdisciplinaridade. Não importa como ela é enxergada, seu objetivo é conectar diferentes áreas do conhecimento, possibilitando uma compreensão mais abrangente sobre os assuntos tratados. Vale destacar que a interdisciplinaridade procura prevenir a dominância de uma determinada ciência em relação a outras que também possuem relevância (Fazenda, 2011).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) também discute a interdisciplinaridade, e um de seus principais objetivos é promover essa abordagem no ensino. Segundo o documento oficial, isso envolve: definir maneiras de organizar os conteúdos de forma interdisciplinar e aprimorar a capacidade pedagógica dos grupos escolares para implementar métodos mais dinâmicos, interativos e colaborativos na gestão do ensino e da aprendizagem (Brasil, 2017).

No que diz respeito ao Ensino Médio, a BNCC determina que: Os conhecimentos fundamentais do Ensino Médio estão divididos em áreas do saber (Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas), conforme indicado no artigo 35-A da LDB. [...] Essas áreas do conhecimento têm o propósito de interligar dois ou mais conteúdos do currículo, para facilitar a compreensão da realidade complexa e sua atuação (Brasil, 2018).

A BNCC para o Ensino Médio, embora não estabeleça a Educação Física como um elemento obrigatório do currículo, a inclui na área de Linguagens e suas Tecnologias. Essa decisão reflete a necessidade de reforçar e expandir o aprendizado que foi definido na BNCC do Ensino Fundamental. Além disso, são estabelecidas competências e habilidades concretas que envolvem os conhecimentos dos diversos componentes curriculares dessa área e que devem ser desenvolvidas durante o Ensino Médio (Brasil, 2017).

Compreendendo essa perspectiva, a interdisciplinaridade na Educação Física nas escolas se torna evidente, pois essa disciplina está integrada a uma vasta área do saber que envolve os princípios fundamentais do ensino e da aprendizagem. Isso visa fomentar uma formação ativa e integral dos jovens nas variadas práticas sociais que abrangem a corporeidade e a motricidade, as quais também podem ser vistas como formas de expressão (Brasil, 2017).

Embora essas normas legais sejam recentes, já existem pesquisas que exploram a interdisciplinaridade ou o potencial interdisciplinar da Educação Física nas escolas. Por exemplo, o trabalho de Weber (2009) examinou se havia uma perspectiva interdisciplinar entre as Ciências e a Educação Física entre alunos do ensino fundamental e médio. Da mesma forma, Góes e Júnior (2011) investigaram o papel da Educação Física dentro de um contexto de interdisciplinaridade em um currículo proposto. Além disso, Ruths e Gruppi (2016) discutiram as práticas pedagógicas da Educação Física em relação à interdisciplinaridade e como elas podem ajudar na integração com outras disciplinas do currículo escolar.

A abordagem interdisciplinar traz vantagens para todos os participantes do processo educativo, permitindo a recuperação de um conhecimento mais

completo e organizado. Os professores precisarão aprimorar a comunicação com os alunos, engajando-os na dinâmica da sala de aula. Ao promover essa interação, os estudantes podem compreender melhor o mundo ao seu redor, utilizando seus saberes prévios para a assimilação de novos conteúdos.

Para que a interdisciplinaridade seja incorporada nas escolas, é fundamental adotar um modelo construtivista, que reconhece que o ser humano possui um potencial inato para aprender, o qual se expande por meio da interação com o ambiente: “Com uma nova visão sobre a divisão do saber, enfatizando a interconexão, a interação e a comunicação entre as áreas do conhecimento, busca-se a unificação do saber de forma coesa e relevante”.

É importante destacar que tanto a Matemática quanto a Física são disciplinas curriculares que não recebem a devida atenção dos alunos, o que se reflete em suas atitudes em relação a esses conteúdos, manifestando-se como aversão, falta de motivação, medo, subestimação da importância e dificuldades para entender os temas. Nesse cenário, propostas pedagógicas interdisciplinares que envolvem duas ou mais dessas disciplinas, como Educação Física, Matemática e Física, podem servir como alternativas para enfrentar os desafios educacionais mencionados. Além disso, essas iniciativas estão alinhadas com as diretrizes educacionais, já que a interdisciplinaridade desempenha um papel crucial na promoção de uma formação integral, facilitando a construção de conhecimentos, o desenvolvimento de habilidades e a formação de atitudes e valores (Brasil, 1996). Piaget (1973) relata que:

É fundamental enfatizar que as propostas pedagógicas interdisciplinares também influenciam a formação dos educadores, pois a interdisciplinaridade se configura como uma maneira de refletir e agir, que no âmbito educacional se traduz em práticas de ensino.

Além disso, é relevante destacar que métodos dessa linha criam um espaço propício para o protagonismo dos alunos, uma vez que incentivam a participação ativa no processo de aprendizado e favorecem o desenvolvimento de habilidades como abstração, interpretação, formulação e ação, que são cruciais para a autonomia em diversos âmbitos, seja pessoal, profissional, intelectual ou político. Assim, essas abordagens podem contribuir para uma preparação fundamental para o mercado de trabalho, pois ajudam os estudantes a compreenderem que o trabalho é responsável por gerar e transformar culturas, influenciar a natureza e conectar teoria e prática ao lidarem com questões da realidade social, cultural e natural (Brasil, 2017).

A formação e o reaprendizado do conhecimento de maneira relevante necessitam da inserção de metodologias práticas e envolventes, que incentivem nos estudantes o desejo de aprender. As atividades práticas em Educação Física se destacam como ótimos recursos para esse fim.

Para que a aprendizagem seja verdadeiramente significativa, o estudante deve encontrar relevância no que está aprendendo. No entanto, se os conhecimentos prévios são baseados em concepções provenientes do senso comum, eles podem

se tornar obstáculos à aprendizagem significativa. Esse tipo de aprendizagem, que se caracteriza como um processo cognitivo, contrasta com a aprendizagem mecânica, que é aquela que ocorre sem compreensão e se baseia apenas na memorização, frequentemente incentivada por métodos de ensino e avaliações escolares. A aprendizagem significativa, portanto, está ligada à capacidade de compreender e organizar hierarquicamente ideias ou conceitos dentro de uma área do conhecimento.

Compreendemos, então, que a interdisciplinaridade é uma abordagem essencial para ultrapassar qualquer visão fragmentada que ainda temos de nós mesmos, do mundo e do entorno em que vivemos. Dessa forma, a interdisciplinaridade envolve novos questionamentos e investigações, com o alvo de entender melhor a realidade. Isso frequentemente requer mudanças de postura, permitindo ao indivíduo adquirir conhecimento que transcende suas limitações, enriquecendo-se com contribuições de outras áreas do saber. Para que haja uma interação verdadeira, que se considera sinônimo de interdisciplinaridade, é crucial encararmos essa abordagem como uma postura que visa romper com a visão positivista e fragmentada, buscando uma compreensão mais abrangente da realidade.

Com base no que foi mencionado anteriormente a respeito da interdisciplinaridade, é possível notar que essa abordagem pode ser utilizada dentro de uma mesma área do conhecimento, promovendo interações entre seus diversos domínios. Um exemplo disso é a matemática, onde o conhecimento algébrico pode se conectar à construção de saberes geométricos, assim como o conhecimento aritmético é aplicado na geometria e na álgebra.

É fundamental que o estudante entenda a Matemática como um conjunto de códigos e regras, que a configuram como uma linguagem capaz de expressar ideias, permitindo a modelagem e interpretação da realidade. Dessa forma, os números e a álgebra funcionam como sistemas de códigos, a geometria auxilia na leitura e na interpretação do espaço, enquanto a estatística e a probabilidade ajudam na análise de fenômenos em contextos finitos, sendo essas subáreas da Matemática especialmente ligadas a aplicações práticas.

A abordagem interdisciplinar favoreceria uma comunicação mais intensa entre educadores, estudantes e pesquisadores de diversas áreas do saber, com o intuito de aprimorar a formação profissional e promover uma educação mais coesa para o cidadão. A proposta não é eliminar matérias, mas sim criar iniciativas que incentivem a conexão entre elas, com foco na colaboração e na reflexão conjunta. Dessa maneira, professores e alunos participam de um processo investigativo, de redescoberta e de construção compartilhada do saber, que transcende a fragmentação do conhecimento em disciplinas, integrando-as em uma unidade.

## PROCESSO METODOLÓGICO

A justificativa central para utilizar o conceito de “investigação-ação” como um processo abrangente que engloba a pesquisa-ação é que esse conceito tem sido

utilizado de forma tão extensa e imprecisa que está perdendo o seu significado. Uma definição como: “Pesquisa-ação se refere a iniciativas em que os profissionais tentam fazer mudanças em suas próprias abordagens.”

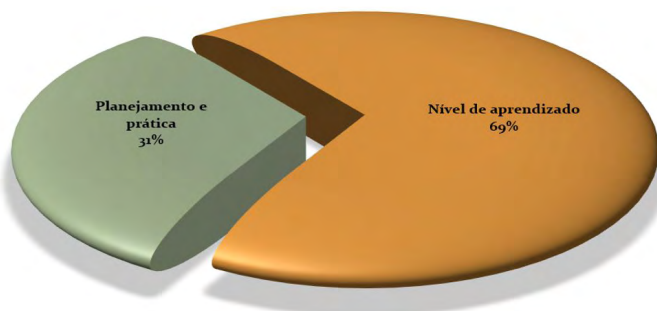
A pesquisa-ação é entendida como uma abordagem metodológica, um formato de investigação que envolve uma ação voltada para a resolução de um problema específico. Trata-se de uma pesquisa prática que destaca os esforços, análises e reflexões em busca de uma solução ou proposta de intervenção para a questão identificada pelo pesquisador e pelos envolvidos no contexto analisado.

Essa metodologia emergiu inicialmente como uma forma de experimento para elucidar determinadas questões, até se consolidar como um projeto de intervenção focado em resolver problemas no ambiente estudado, com ênfase na compreensão dos acontecimentos. A aplicabilidade do instrumento se deu por meio de um projeto interdisciplinar desenvolvido para os alunos do ensino médio de uma escola pública. E aderiu ao enfoque quantitativo para a coleta dos dados.

## ANÁLISE DOS RESULTADOS

O ensino de matemática e física nas escolas geralmente ocorre de forma isolada, resultando em um impacto negativo. Isso indica que a abordagem atual não está sendo eficaz e que é necessário implementar a interdisciplinaridade, utilizando recursos e materiais que sejam acessíveis a todos, com o objetivo de promover um conhecimento mais amplo. Essa conexão entre matemática e física facilita a construção do saber através das experiências cotidianas, pois a matemática oferece ferramentas que sustentam os conceitos e conteúdos da física. Com a implementação da interdisciplinaridade, serão formados indivíduos com diversas habilidades, alinhados às demandas do mundo atual. Melhores resultados avaliativos dos estudantes da disciplina de Física e Matemática na realização do projeto por meio interdisciplinar:

**Gráfico 1 - Resultados por meio de atividades interdisciplinares.**



**Fonte: A pesquisadora (2023).**

Como comprovado de forma gráfica, 69% dos alunos apresentaram um resultado no aprendizado elevado. 31% não tiveram dificuldades em realizar suas atividades por meio de um planejamento em equipe. O trabalho em equipe é a

união de diferentes talentos e perspectivas para alcançar um objetivo comum de forma mais rápida e assertiva. Essa prática transforma o ambiente educacional e potencializa os resultados. Com isso, fica evidente que as escolas precisam repensar sua abordagem pedagógica, considerando que a integração entre as matérias visa, de maneira geral, à ampliação do conhecimento.

A conexão entre a física e a matemática evidencia para escolas, educadores e estudantes que a combinação dessas áreas revela a matemática como uma ferramenta essencial para fundamentar os conceitos da física, além de que diversos conteúdos matemáticos podem ser expressos por meio de fórmulas físicas e vice-versa. Portanto, a proposta de interdisciplinaridade na educação sugere uma metodologia voltada à formação de indivíduos com variadas competências, capazes de se adaptar ao contexto atual. Ao trabalhar na criação e solução de problemas físicos que se conectam a conceitos matemáticos, percebi que a interdisciplinaridade entre essas áreas tem sido abordada em vários livros didáticos.

A implementação dessa abordagem em sala de aula depende do professor e pode se expandir para outros níveis educacionais. A proposta é apresentar aos alunos essa metodologia por meio da resolução de problemas, o que os leva a aplicar seus conhecimentos prévios em matemática e física. Isso os incentiva a desenvolver estratégias para solucionar os desafios ou até mesmo a descobrir novas formas de resolução, formando cidadãos autônomos e conscientes, capazes de se relacionar com um mundo em constante mudança. Quando se perguntou dos alunos participantes desta pesquisa sobre os melhores resultados das atividades por meio interdisciplinar eles falaram que as aulas se tornam:

- Contextualização imediata: Fórmulas matemáticas ganham sentido físico imediato. Funções de primeiro e segundo grau explicam diretamente a cinemática e o movimento.
- Maior praticidade no ensino: As aulas são mais inovadas e fica fácil o aprendizado quando contextualizado.

A combinação de Física e Matemática transforma a compreensão teórica em saber prático. A seguir, estão os principais resultados alcançados em ambientes educacionais com essa metodologia. A interdisciplinaridade se apresenta como uma “necessidade” não apenas nas atividades escolares, mas também nas situações cotidianas que enfrentamos com frequência. O mundo está em contínua e rápida transformação. As tecnologias de comunicação conectam culturas de diferentes regiões em questão de segundos, e para administrar essa nova era, resultante da globalização, é essencial que consigamos amalgamar as várias concepções e realidades. Essa fusão deve enriquecer as diversas áreas do conhecimento e proporcionar acesso à pesquisa, incentivando tanto os alunos quanto os educadores a explorarem novos saberes sobre temas, problemas ou questões específicas.

As aulas que combinam Física e Matemática trazem benefícios como melhor entendimento de ideias complexas, maior participação dos estudantes e a utilização prática de fórmulas em contextos reais. Essa união das disciplinas faz com que a matemática ajude a entender fenômenos físicos, tornando o aprendizado mais relevante e proveitoso.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme as conclusões tiradas no estudo, observa-se que a abordagem interdisciplinar é uma estratégia de ensino que integra diferentes áreas do conhecimento por meio de projetos ou pela mudança de papéis dos educadores em sala de aula. Isso proporciona aos alunos o acesso a conteúdos que os ajudam a entender melhor, conectando-os a outras disciplinas. Essa prática de interdisciplinaridade transforma o professor em um facilitador e motiva os alunos a se tornarem participantes ativos no processo de aprendizagem, estimulando-os a investigar, a questionar, a adquirir autonomia e a desenvolver diversas habilidades a partir de conhecimentos pré-existentes.

Ao empregar a abordagem interdisciplinar, os alunos se sentem motivados a realizar um estudo mais envolvente, que busca eliminar as fronteiras entre diferentes disciplinas. Essa metodologia facilita a compreensão dos conteúdos e sua aplicação em contextos reais, resultando em maior interesse, maior envolvimento dos estudantes e na redução da evasão escolar. Frequentemente, os educadores notam que muitos alunos têm dificuldades com certos tópicos de física, mas se saem melhor em cálculos matemáticos. Assim, ao integrar conceitos matemáticos no ensino de física, os professores observam que os alunos conseguem assimilar o conteúdo de maneira mais eficaz através da aplicação de elementos matemáticos.

Fica comprovado que a combinação da física com a matemática proporciona ao estudante uma experiência prazerosa, permitindo que ele explore e aplique seus conhecimentos para encontrar soluções para os desafios apresentados. Essa abordagem estimula o desenvolvimento de diversas habilidades, essenciais para que o aluno se integre a uma sociedade que valoriza a capacidade de solucionar diferentes tipos de problemas, uma das principais competências demandadas no mundo contemporâneo.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB**. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, 2017.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, 2018.

FAZENDA, I. C. **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia**. São Paulo: Loyola, 1979.

FAZENDA, **Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa**. 15ª ed. Campinas: Papirus, 2008.

FAZENDA, **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia**. 6. ed. São Paulo: Loyola, 2011.

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

GÓES, F. T.; JÚNIOR, P. R. V. Reflexões iniciais sobre a educação física e a interdisciplinaridade no currículo escolar: um estudo de caso. **Revista Formação@Docente**, vol. 3, n. 1, Belo Horizonte, 2011.

GUSDORF, G. Prefácio. In: JAPIASSÚ, Hilton. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

JAPIASSU, H. **Interdisciplinaridade e Patologia do Saber**. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

OLIVEIRA, E. B.; SANTOS, F. N. **Pressupostos e definições em interdisciplinaridade: diálogo com alguns autores**. *Interdisc.*, São Paulo, no 11, pp. 01-151, out. 2017.

PIAGET, J. **Problemas gerais da investigação interdisciplinar e mecanismos comuns**. Lisboa: Bertrand, 1973.

RUTHS, E. V.; GRUPPI, D. R. **A educação física na escola e a interdisciplinaridade**. In: Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE. *Cadernos PDE*, vol. 1, 2016.

WEBER, J. V. **A interdisciplinaridade entre as ciências e a educação física na visão de alunos do ensino fundamental e médio**. **Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências: química da vida e saúde**. Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2009. 68 fl.



## Proposta de Ensino para o Novo Ensino Médio e seus Desafios

### *A Teaching Proposal for the New High School and Its Challenges*

**Maria Auxiliadora Moraes Grijó**

*Universidad de la Integración de las Américas.*

**Alderlan Souza Cabral**

*Orientador do artigo: Dr. <https://lattes.cnpq.br/8583035818376126>*

**Resumo:** Este estudo é uma segunda descrição resumida de uma dissertação de mestrado desenvolvida para reconhecimento de título no Brasil, que traz como temática “Proposta de ensino para o Novo Ensino Médio e seus desafios”. A proposta do Novo Ensino Médio deve ser compreendida com base na flexibilidade proposta para sua implementação. Isso significa que não se espera que todos os alunos explorem todas as opções disponíveis, mas que possam focar em seus próprios interesses e metas. Objetivo geral: Analisar os maiores desafios na implementação do Novo Ensino Médio. O processo metodológico partiu de uma pesquisa bibliográfica, que é uma modalidade de investigação científica voltada para a melhoria e atualização do conhecimento. Esse tipo de pesquisa utiliza obras previamente publicadas, incluindo livros, artigos e teses. Com isso, o pesquisador pode acessar uma ampla gama de informações sobre o tema, permitindo uma análise mais criativa e aprofundada do assunto. Adere-se ao enfoque qualitativo, que é uma abordagem de pesquisa científica que visa entender de forma aprofundada os significados, razões, opiniões e comportamentos das pessoas, sem se concentrar em informações numéricas ou estatísticas. Os principais resultados mostram que o Novo Ensino Médio é essencial para a atualização da educação no Brasil, priorizando o protagonismo dos jovens através de trajetórias formativas que possibilitam ao estudante selecionar sua área de especialização. Torna-se relevante que os educadores sejam qualificados para a implementação do mesmo.

**Palavras-chave:** ensino médio; desafios; qualificação profissional.

**Abstract:** This study is a second, summarized description of a master’s thesis developed for title recognition in Brazil, which addresses the theme “Teaching Proposal for the New High School and its Challenges”. The New High School proposal should be understood based on the flexibility proposed for its implementation. This means that it is not expected that all students will explore all available options, but that they can focus on their own interests and goals. General objective: To analyze the major challenges in the implementation of the New High School. The methodological process began with bibliographic research, which is a type of scientific investigation aimed at improving and updating knowledge. This type of research uses previously published works, including books, articles, and theses. With this, the researcher can access a wide range of information on the topic, allowing for a more creative and in-depth analysis of the subject. A qualitative approach was adopted, which is a scientific research approach that aims to understand in depth the meanings, reasons, opinions, and behaviors of people, without focusing on numerical or statistical information. The main results show that the New High School curriculum is essential for updating education in Brazil, prioritizing the protagonism of young people through formative trajectories that allow students to select their area of specialization. It becomes relevant for educators to be qualified for its implementation.

**Keywords:** high school; challenges; professional qualification.

## INTRODUÇÃO

A formação educacional é a base para o progresso social e cognitivo, mudando contextos e expandindo possibilidades. O ensino médio, que representa a etapa final da educação básica, solidifica saberes, estimula a cidadania e prepara os jovens tanto para o mercado de trabalho quanto para a continuidade nos estudos, sendo indispensável para a mobilidade social e o desenvolvimento do pensamento crítico. Objetivo geral: Analisar os maiores desafios na implementação do Novo Ensino Médio. Aplicar recursos na educação do nível médio é, assim, essencial para a formação de um futuro mais equitativo e competitivo tanto para os indivíduos quanto para a nação.

A presente obra se justifica, pois o ensino médio abrange os últimos três ou quatro anos da Educação Básica no Brasil e tem passado por várias reformas ao longo da história; muitos desafios ainda persistem. Entre eles estão a definição do currículo, os recursos necessários para sua manutenção e expansão, a formação dos educadores, a qualidade do ensino, as taxas de aprovação, a distorção entre a série e a idade dos alunos, e o abandono escolar.

O Novo Ensino Médio, alterado pelas legislações de 2024 e com sua aplicação definitiva prevista para 2026, reorganiza o currículo, dividindo-o em Formação Geral Básica (BNCC) e Itinerários Formativos (que incluem opções técnicas e optativas). A carga horária total foi ampliada para 3.000 horas ao longo de três anos, priorizando o aprofundamento nas diferentes áreas do conhecimento, a flexibilidade, a inclusão do ensino técnico e a preparação para o Enem. Em relação à sua finalidade, existe um grande conflito entre a proposta de preparar os estudantes para o mercado de trabalho e a de prepará-los para a continuidade dos estudos.

## PROPOSTA DO NOVO ENSINO MÉDIO E SEUS DESAFIOS

A proposta do novo ensino médio busca fazer com que o aluno assuma um papel ativo em sua trajetória educacional, permitindo que ele escolha o percurso formativo no qual deseja aprofundar seus saberes. O Novo Ensino Médio já está implementando significativas transformações nessa fase da educação. Tanto as instituições de ensino quanto os alunos precisarão se empenhar para se adequar ao novo formato.

Fazer o ensino médio agora vai além de simplesmente finalizar uma etapa; é uma chance de assimilar saberes que foram desenvolvidos pela humanidade e que possibilitaram grandes progressos na produção de recursos para a vida. Esses saberes precisam ser compartilhados, para que todos possam usufruir da riqueza cultural e alcançar o pleno desenvolvimento de suas capacidades humanas, e assim, armados com uma nova consciência e uma nova perspectiva sobre o mundo, possam efetuar transformações na estrutura social.

O Ensino Médio, enquanto a última fase da Educação Básica, tem sido um tema constante de debates, reflexões e questionamentos nos meios de comunicação, no meio acadêmico, em organizações econômicas e em variados setores da sociedade. Isso se deve, em grande parte, ao recorrente problema de insucesso escolar que essa fase da educação formal tem mantido ao longo dos últimos anos. A questão do Ensino Médio, que já foi reconhecida historicamente, se apresenta atualmente como um dos principais desafios para as políticas educativas, em decorrência das perdas, tanto materiais quanto humanas, resultantes dos resultados insatisfatórios.

Os estudantes entram no Ensino Médio trazendo consigo uma variedade de experiências, com uma rica e diversa bagagem social e cultural. Eles têm histórias relacionadas à educação e ao conhecimento. Seus pontos de vista sobre o mundo e suas aspirações pessoais são moldados por suas vivências sociais e educacionais. Em sua maioria, esses alunos vêm de classes populares e enfrentam limitações materiais, o que torna difícil para eles encontrarem na escola um espaço que atenda a seus anseios e necessidades imediatas. Isso se deve à falta de comunicação entre os objetivos da escola, dos professores, dos alunos e das famílias. A falta de alinhamento entre as metas dessas quatro partes resulta em altos índices de rejeição escolar, responsabilização do professor, que é muitas vezes visto como inadequado, e a atribuição do fracasso escolar aos alunos, bem como aos contextos familiares e às suas condições socioeconômicas.

Durante o primeiro ano do Novo Ensino Médio, torna-se fundamental que as escolas incluam os pais e responsáveis no processo, a fim de mostrar como funcionaria a nova abordagem e as oportunidades que ela poderia trazer. Isso proporcionou uma melhor compreensão para que pudessem acompanhar o desenvolvimento do ensino, além de permitir que as vozes dos pais fossem ouvidas de forma contínua. Com o novo currículo, os alunos se depararam com uma formação geral básica que inclui disciplinas e componentes curriculares novos, como eletivas, projeto de vida e estudo orientado, que não eram familiares para eles.

A proposta do Novo Ensino Médio garante que todos os estudantes participem das quatro Áreas de Conhecimento de acordo com o que é estabelecido pela BNCC, adicionando uma parte significativa ao currículo e diversas opções para se adequar às escolhas dos alunos, que são os itinerários.

A relevância de desenvolver trajetórias educacionais variadas tem gerado um certo consenso, embora existam diferenças sobre como essa flexibilização deve ocorrer, com propostas que vão desde itinerários fixos e mistos até opções totalmente livres. Outra alternativa poderia ser a elaboração de itinerários conforme os estados da Federação, o que contraria o conceito de um sistema nacional de educação. Por isso, recomenda-se que o Conselho Nacional de Educação (CNE) crie diretrizes para a diversificação das trajetórias formativas. As desigualdades regionais revelam que muitos municípios contam com um número limitado de escolas de ensino médio, o que pode comprometer a flexibilidade das trajetórias formativas.

A aprovação da reforma por meio de medida provisória é alvo de críticas, já que o assunto vinha sendo discutido no Congresso. O debate sobre a flexibilização

do currículo e a definição dos itinerários formativos também está em pauta, considerando as dificuldades enfrentadas por redes estaduais e instituições para sua implementação, levando em consideração a formação dos docentes e a precariedade das infraestruturas das escolas.

Especialistas apontam que a reforma pode enfrentar diversos obstáculos, incluindo um aumento nas desigualdades dentro do sistema educacional. A nova proposta introduz alternativas de itinerários e escolhas, mas essas opções podem ser limitadas a determinadas redes de ensino. Algumas instituições podem não ter os recursos necessários para oferecer essas alternativas. O resultado pode ser que algumas escolas disponibilizem certos itinerários, enquanto outras não tenham essa oferta. Isso pode exacerbar as disparidades tanto em nível nacional quanto estadual, sem desconsiderar as diferenças entre as redes públicas e privadas.

Consequentemente, um aluno pode não encontrar em sua cidade o curso técnico ou a formação que deseja. Esses são aspectos que precisamos observar para garantir que o Novo Ensino Médio não perca sua relevância, mas devemos também reconhecer que não podemos ignorar esses desafios, para que não criemos uma visão idealizada da nova estrutura de ensino. Desse modo, os itinerários e o ensino flexível, que foram adaptados às necessidades dos alunos, possibilitam que eles construam seu percurso formativo de acordo com suas inclinações e oportunidades, permitindo-lhes, assim, fazer escolhas que anteriormente não eram viáveis.

A BNCC deixa claro que o Ensino Médio constitui um cenário educacional que tem se revelado um entrave ao exercício do direito à educação no Brasil. As transformações radicais que o mundo está passando, principalmente relacionadas às novas tecnologias de comunicação e informação, têm afetado intensamente os jovens e suas expectativas educacionais, especialmente os que residem na Amazônia. Nesse cenário, o Ensino Médio no Brasil se mostrava um fator desmotivador para os adolescentes que não encontravam nas instituições de ensino um ambiente acolhedor. Desse modo, essas escolas não se interessavam pelas suas metas de aprendizagem, limitando-se a ser espaços onde se viam obrigados a se adaptar e a se conformar.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a reforma do Ensino Médio buscam adequar a educação no Brasil às demandas do século XXI. Nesse contexto, o sistema escolar deve se ajustar a uma significativa transformação social e às exigências do mercado de trabalho contemporâneo. A análise investigará se essas iniciativas realmente enfrentam os desafios da sociedade atual e contribuem para a formação de cidadãos críticos em um mundo em constante evolução. A educação brasileira apresenta grandes disparidades, tanto em termos regionais quanto socioeconômicos.

Ao incorporar as diretrizes da BNCC e as mudanças no Ensino Médio, há o risco de intensificar desigualdades, dependendo da implementação das políticas pelos governantes. A pesquisa sobre esse assunto permitirá avaliar se os novos currículos exacerbam a desigualdade ou se, ao contrário, favorecem a inclusão social, proporcionando oportunidades de aprendizado de qualidade que permitam a todos os alunos romperem barreiras em busca de uma educação integral (Brasil, 2018).

Estudos têm mostrado que as transformações introduzidas pela BNCC (Brasil, 2018) e pela Reforma do Ensino Médio restringem a liberdade dos educadores em sala de aula, o que também impacta a formação continuada dos docentes. A investigação sobre esses assuntos é de grande importância, pois aborda como os professores se preparam para aplicar essas mudanças, quais são suas visões e objeções, e de que maneira essas novas exigências curriculares influenciam suas metodologias de ensino.

O Desafio da Reforma do Ensino Médio inicia-se com a Nova Estrutura e o currículo para o Novo Ensino Médio e Formação do Aluno, com uma carga horária total de 1.800 horas (BNCC) e Itinerários Formativos com 1.200 horas. Esses Itinerários Formativos incluem: Área do Conhecimento, Formação Técnica e Profissional e Integração. Na Área do Conhecimento, os itinerários são aqueles que aprofundam e expandem as aprendizagens em uma área específica do conhecimento, como Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias, além de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, abrangendo diversas aplicações em contextos variados (Brasil, 2018).

O Ensino Médio permanece estruturado em três anos, mas com uma carga horária expandida. O mínimo exigido passou de 800 para 1.000 horas. Entre as mudanças significativas, o currículo escolar foi segmentado em duas partes: disciplinas comuns a todos os alunos, conhecidas como Base Nacional Comum Curricular (BNCC), com uma distribuição de 800 horas no 1º ano, 600 horas no 2º ano e 400 horas no 3º ano. Além disso, há um itinerário formativo que oferece uma disciplina de maior interesse ou um curso técnico escolhido pelo estudante, com 200 horas no 1º ano, 400 horas no 2º ano e 600 horas no 3º ano. Os currículos do ensino médio incluirão uma parte baseada na BNCC (formação geral básica) e outra com itinerários formativos, que não podem ser separados.

Do ponto de vista do desenvolvimento curricular, é essencial preparar os alunos para a realidade do mundo, atendendo às suas diversas necessidades e garantindo uma formação básica que os capacite para o trabalho e a cidadania. Esse currículo deve oferecer uma formação abrangente, orientada pela BNCC, além de permitir que os estudantes se aprofundem nos campos de conhecimento que mais os interessam ou se impliquem em cursos de qualificação técnica e profissional.

Compreender as diretrizes da BNCC e a Reforma do Ensino Médio possibilita reconhecer as oportunidades presentes para enfrentar os desafios futuros. É possível analisar o impacto das mudanças, tanto em aspectos benéficos quanto prejudiciais para a educação, além de permitir uma análise das dificuldades enfrentadas diariamente por escolas, docentes e administradores, como questões de infraestrutura, capacitação profissional e resistência a inovações (Brasil, 2018).

As escolas devem cumprir essas diretrizes, ajustando-as às suas características específicas. A lei aborda a elaboração de planos de vida dos estudantes, que funcionarão como um ponto inicial para refletir sobre suas metas e investigar as possibilidades proporcionadas pelo Novo Ensino Médio.

Analisar como os educadores percebem o Novo Ensino Médio, destacando as mudanças exigidas e as oposições encontradas entre os professores. Essa pesquisa é importante para proporcionar uma compreensão autêntica das experiências dos profissionais que participam da aplicação dessas políticas (Konder, 2000).

Konder (2000) analisa a iniciativa “Todos pela Educação” e sua conexão com a contrarreforma do Ensino Médio. Sua investigação é significativa para abordar os protagonistas e os interesses envolvidos nesse processo.

A instituição de ensino precisa estabelecer momentos e locais para conversar com os alunos, destacando suas opções de escolha, avaliando o que lhes interessa e, assim, ajudando-os em suas decisões. Portanto, é essencial desenvolver o projeto de vida em cada classe, para que os alunos consigam tomar decisões informadas e adequadas, alinhadas com suas ambições e competências.

Cada instituição de ensino pode escolher se o Projeto de Vida será estruturado como uma disciplina específica ou integrado nas aulas através de diálogos e atividades conduzidas pelos professores. Nas escolas de tempo integral, o “Projeto de Vida” já faz parte da rotina escolar, mesmo antes da reforma. De certa maneira, ele está contemplado na carga horária obrigatória para todos, conforme a Base Nacional Comum Curricular.

Aumenta a flexibilidade do currículo; facilita a combinação entre estudos e a formação técnica; oferece uma aprendizagem mais profunda; promove uma avaliação crítica sobre a carreira através do Projeto de Vida. Esse projeto é uma área transversal nas instituições de ensino que visa auxiliar os jovens a identificar suas ambições. Filósofos e pesquisadores de diversas regiões do mundo têm se debruçado sobre o tema dos projetos de vida, evidenciando, através de investigações, que é viável e essencial traçar um planejamento sobre quem desejamos nos tornar, como queremos ser percebidos por nossos pares, que tipo de sociedade almejamos construir para nós e para futuras gerações, além de como pretendemos interagir com as pessoas ao nosso redor, sejam elas semelhantes ou, de maneira mais desafiadora, bastante diferentes de nós. “A transformação do Ensino Médio, apresentada como uma atualização imprescindível, é vista como uma imposição ideológica que desconsidera as dinâmicas de poder e o contexto histórico” (Almeida, 2022).

Nos últimos anos, a reformulação do ensino médio e técnico, sem dúvida, influenciou a identidade das instituições educacionais. As escolas, obrigadas a se adaptar a esse processo imposto externamente, tiveram suas características desafiadas por um plano que não foi desenvolvido internamente. Para que essas instituições possam avançar de maneira coesa em seu projeto político-pedagógico, enfrentando a demanda por uma formação mais integrada e reafirmando sua identidade, é essencial que compreendam sua própria trajetória. É importante que reconstruam e preservem sua memória, analisem as mudanças ocorridas nos últimos oito anos de reforma e, a partir dessa análise, consigam decidir coletivamente qual direção desejam tomar, promovendo um processo contínuo de reconhecimento social e institucional.

A Reforma do Ensino Médio, implementada no Brasil em 2017, provocou transformações que influenciaram a educação de maneiras diversas, tanto benéficas quanto prejudiciais, tema que tem sido analisado em diversas pesquisas e é o foco deste estudo. O objetivo da reforma é adaptar a educação às exigências contemporâneas do século XXI, proporcionando uma flexibilidade curricular que permite aos estudantes selecionar os trajetos educativos que desejam seguir (Brasil, 2017).

As transformações afetam a atuação dos professores, influenciam sua liberdade nas salas de aula e podem acentuar as disparidades na educação oferecida no Brasil, considerando as particularidades estruturais das instituições de ensino, fatores regionais e as condições sociais e econômicas. Portanto, é um assunto que merece ser analisado e discutido, a fim de refletir sobre os aspectos benéficos e prejudiciais da Reforma do Ensino Médio.

A formação técnica e profissional passará a ser uma alternativa para os alunos. Com a implementação do Novo Ensino Médio, os jovens poderão escolher uma educação técnica e profissionalizada dentro da carga horária regular do ensino médio. Dessa forma, ao concluir os três anos, as instituições de ensino terão a responsabilidade de conceder o diploma de ensino médio e a certificação do curso técnico ou das qualificações profissionais escolhidas.

No campo do saber, as trajetórias que aprofundam e expandem o aprendizado em uma área específica do saber; Capacitação Técnica e Profissional: Trajetórias que preparam os indivíduos para o mercado de trabalho; Integrado: Trajetórias que integraram a Capacitação Técnica e Profissional com uma Área do Saber ou que combinam diversas áreas do conhecimento.

O Novo Ensino Médio oferecerá aos alunos a capacidade de fazer escolhas de maneira autônoma e flexível, baseada em seus projetos de vida, com opções que serão apresentadas de acordo com as possibilidades das instituições educativas. Os currículos do ensino médio incluirão uma parte fundamentada pela Base Nacional Comum Curricular, que terá uma formação geral básica, e outra referente aos itinerários formativos, de forma interligada. Na elaboração do currículo, é essencial preparar os alunos para a realidade do mundo e atender às suas variadas necessidades, assegurando uma formação básica que os capacite para o trabalho e exercite sua cidadania.

Segundo a Lei nº 13.415/2017, a reforma do currículo visa tornar esse documento mais flexível, com o intuito de melhor atender às necessidades dos alunos do Ensino Médio. Essa iniciativa se baseia em duas justificativas: a insatisfatória qualidade do Ensino Médio no Brasil e a necessidade de torná-lo mais atrativo para os estudantes, especialmente em relação aos índices de desempenho, reprovação, repetência e abandono escolar. Assim, as propostas centrais da reforma se concentram em dois aspectos fundamentais: a flexibilização do currículo e a implementação de cursos em tempo integral (com carga de sete horas diárias). Por um lado, as escolas da rede estadual, que carecem de infraestrutura e condições

adequadas para atender essa demanda, enfrentam dificuldades para superar esses desafios.

Por outro lado, as diretrizes da Lei nº 13.415/2017 encontrarão obstáculos para a transição para o modelo de escola em tempo integral, uma vez que isso requer um investimento maior do que os recursos atualmente disponíveis. Essa situação pode se tornar um desafio para a realização dos estudos, pois, durante os primeiros dez anos da lei, as instituições arcarão com o aumento de custos, mesmo sabendo que nem todas as escolas públicas precisarão se transformar em tempo integral.

## PROCESSO METODOLÓGICO

Este trabalho consiste em uma análise da literatura, sendo classificado como “Estado da Arte”, uma vez que sistematiza o saber científico gerado sobre o assunto. Essa sistematização é feita através de coletas de dados, levando em conta diferentes campos de estudo, épocas históricas e contextos de produção (Kerlinger, 1973).

“A pesquisa bibliográfica é caracterizada pela análise de fontes secundárias, ou seja, fontes que já foram publicadas e estão disponíveis em bibliotecas, bases de dados, entre outros” (Babbie, 2010).

“A pesquisa bibliográfica é um método de investigação que visa identificar, analisar e interpretar as contribuições de outros autores sobre um tema específico” (Creswell, 2014).

Bailey relata que uma das principais características positivas do enfoque qualitativo é que possibilita a análise de indivíduos aos quais não conseguimos acessar diretamente, seja porque já faleceram ou devido a questões de distância. Por exemplo, se desejarmos investigar as interações entre patrões e empregados antes da Revolução Industrial, precisaremos consultar uma variedade de registros de empresas daquela época, já que não será viável encontrar pessoas que tenham vivido naquele período para realizar entrevistas (Bailey, 1982).

Com relação à flexibilização qualitativa, essa iniciativa tem como objetivo facilitar a adaptação dos docentes às etapas de execução da reforma, sendo expressa pela exigência de que se baseiem na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), tanto na elaboração da porção comum do Ensino Médio quanto nos itinerários formativos.

## ANÁLISE DOS RESULTADOS

Com base nos resultados obtidos, acreditamos que é fundamental reavaliar o verdadeiro papel da instituição escolar, direcionando a atenção para a transmissão do conhecimento que foi gerado e organizado ao longo da história da humanidade. O aprendizado adquirido no ambiente escolar deve estar conectado à prática social

e à realidade, para que o processo de estudo tenha um significado real. À medida que os alunos conseguirem entender a razão pela qual devem assimilar esses conteúdos e a relevância deles para o aprimoramento de seu pensamento e sua visão de mundo, o ato de estudar se tornará significativo.

#### Quadro 1 - Principais Mudanças Do Novo Ensino Médio.

Carga Horária	Incremento para um total de 3.000 horas (cerca de 5 horas por dia), distribuídas em 2.400 horas de Formação Geral Básica (aplicável a todos) e 600 horas dedicadas a itinerários formativos.
Itinerários Educacionais	A carga flexível foi diminuída para 600 horas. As instituições de ensino são obrigadas a disponibilizar ao menos duas opções de itinerários, com ênfase no aprofundamento em áreas do saber ou em formação técnica.
Educação Técnica	A carga horária dedicada ao aprendizado técnico/profissional pode variar entre 900 e 1.200 horas em determinadas situações, no âmbito de uma abordagem mais flexível.
Currículo	Reestabelecimento de uma carga horária ampliada para matérias da base nacional, como Biologia, Física, Química e História, entre outras.
Educação a Distância (EaD):	Limitada a 20% da carga horária no diurno e 30% no noturno.

**Fonte: A pesquisadora (2023).**

A reforma do Ensino Médio, introduzida pela Lei nº 13.415/2017, implementou novas Diretrizes para a política educacional desse nível de ensino, promovendo alterações significativas na organização e na estrutura curricular de maneira mais flexível. Isso inclui a adoção de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e destaca a expansão da carga horária de estudos, aumentando o mínimo de atividades escolares. Além disso, há a possibilidade de oferecer diversos itinerários formativos, com ênfase nas áreas do conhecimento e na formação técnica e profissional, para atender às diferentes vocações dos jovens e reduzir as taxas de repetência e evasão na etapa final da educação básica no Brasil.

A reforma visa assegurar que todos os jovens brasileiros tenham acesso a uma educação de qualidade e busca alinhar as instituições de ensino à realidade dos alunos contemporâneos, levando em conta as novas exigências e a complexidade do mercado de trabalho e da convivência social. Diante da incerteza sobre quais profissões ainda existirão a médio prazo e quais habilidades serão necessárias para exercê-las no futuro, torna-se um desafio tanto para os sistemas de ensino quanto para os jovens que desejam planejar suas carreiras. É a partir dessa compreensão do desafio e da disposição para enfrentá-lo que se pode entender a gama de alternativas oferecidas no novo Ensino Médio.

A proposta de reformulação do Ensino Médio, por sua vez, proporciona uma maior flexibilidade na grade curricular, permitindo que os alunos optem por áreas de aprofundamento em itinerários formativos, que incluem Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Formação Técnica e Profissional. Tal flexibilidade tem como objetivo aumentar o engajamento dos estudantes; no

entanto, enfrentam-se, na prática, desafios relacionados à implementação, à falta de infraestrutura e à escassez de certos itinerários em algumas instituições. A análise da BNCC (Brasil, 2018) e da Reforma do Ensino Médio (Brasil, 2017) é fundamental não apenas para o meio acadêmico, mas também para o debate político e para as decisões dos governantes. As investigações nessa área ajudam a ajustar as políticas educacionais, visando a uma implementação mais eficaz e inclusiva, além de estimular conversas sobre o futuro e os novos caminhos da educação no Brasil.

Atualmente, o novo Ensino Médio proporciona aos estudantes a oportunidade de se envolver em uma variedade de atividades por meio de suas matérias, permitindo escolhas significativas. Dessa forma, essa etapa educacional prepara os jovens não apenas em relação ao aprendizado acadêmico, mas também em competências fundamentais, como pesquisa, escuta ativa, colaboração, liderança, criatividade e inovação. Eles são estimulados a participar de experiências práticas, aulas adicionais e a se envolver em discussões e palestras sobre temas pertinentes. Os alunos manifestam uma opinião positiva sobre esse novo modelo, ressaltando a diversidade de conteúdos interdisciplinares. Contudo, aqueles que assistem às aulas nesse novo formato, com ênfase nos exames vestibulares, percebem a falta de um maior número de disciplinas nas matérias tradicionais.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao examinar os efeitos da Reforma do Ensino Médio na educação, esta pesquisa demonstra ser uma ferramenta valiosa na elaboração de propostas que possam reduzir esses impactos e promover avanços no sistema educacional, com o objetivo de melhorar a qualidade do ensino para os alunos. É importante enfatizar a urgência e a importância de debater esse assunto, uma vez que a educação desempenha um papel fundamental na formação de opiniões e na cidadania, influenciando de maneira significativa a sociedade.

Fica comprovado que tanto professores quanto alunos enfrentam uma série de desafios. Portanto, é essencial valorizá-los como seres humanos. Embora, em teoria, essas transformações possam beneficiar o desenvolvimento fundamental dos estudantes, na prática, é compreensível que surjam questões sobre a implementação desse novo modelo, especialmente diante do cenário turbulento em que nos encontramos.

A discussão sobre o currículo e o que deve ser ensinado ou aprendido é uma questão fundamental em debates conceituais sobre currículos ou em relação à elaboração de um currículo específico.

Por um período, o ensino médio no Brasil era considerado apenas como uma etapa de preparação e conclusão dos estudos. Contudo, essa fase abrange muito mais do que essas visões limitadas. Ela desempenha um papel fundamental por vários motivos, principalmente por ser um momento na vida do estudante em que ele pode adquirir novos saberes, explorar diversas áreas e participar de uma variedade de atividades, antes de entrar no mercado de trabalho ou prosseguir com sua formação acadêmica.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Luiz Carlos Tavares de. **Educação empreendedora: (des) socialização e subsunção do trabalho ao capital.** 2022.

BRASIL. **Lei nº. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.** Dispõe sobre a reforma do Ensino Médio brasileiro, Brasília, DF, 2017.

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

BAILEY, K. D. **Methods of social research.** 2. ed. New York: Free Press, 1982.

BABBIE, E. **Métodos de pesquisa de survey.** São Paulo: Cengage Learning. 2010.

CRESWELL, J. W. **Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches.** Thousand Oaks: Sage. 2014.

KERLINGER, F. N. **Foundations of behavioral research.** New York: Holt, Rinehart and Winston. 1973.

KONDER, L. **A construção da proposta pedagógica do SESC Rio.** Rio de Janeiro: Editora SENAC, 2000.



## “Professor, Você Só Dá Aula?” Quando Ensinar Vira só Mais uma Tarefa

### “Professor, Do You Only Teach?” When Teaching Becomes Just Another Task

Edson Wander Eller

**Resumo:** Este estudo analisa a ampliação das atribuições do professor na educação básica brasileira, com foco no docente do 5º ano do Ensino Fundamental, etapa marcada por demandas pedagógicas, avaliativas, inclusivas e socioemocionais que se acumulam sem trégua. A hipótese de partida é direta: quando as responsabilidades do professor crescem sem que as condições institucionais acompanhem, o ensino vai sendo empurrado para as margens, espremido entre formulários, plataformas e urgências do dia. O estudo é qualitativo, baseado em revisão narrativa da literatura e análise de documentos como a Constituição Federal, a LDB, os PCNs e a BNCC. O que a análise mostra não surpreende quem conhece a escola por dentro: o currículo cresceu, os direitos se consolidaram, mas o professor ficou sobrecarregado e é esperado que domine a inclusão, tecnologia, neurociência, avaliação e mediação de conflitos, muitas vezes sem tempo, apoio ou formação para isso. Os dados do PISA 2022 (OCDE, 2023) reforçam esse diagnóstico: 74% dos alunos brasileiros relatam que o professor demonstra interesse pelo aprendizado individual — acima dos 63% da média da OCDE —, mas o desempenho em matemática segue estagnado há mais de 15 anos. A contradição é reveladora: o problema não está na relação professor-aluno, mas nas condições estruturais em que essa relação acontece. Qualificar a docência não é somar mais tarefas ao professor. É reequilibrar o que se exige com o que se oferece, proteger o tempo pedagógico e recolocar o ensino onde ele nunca deveria ter saído: no centro da profissão.

**Palavras-chave:** trabalho docente; intensificação do trabalho; formação de professores; inclusão escolar; avaliação educacional; ensino fundamental.

**Abstract:** This study examines the expansion of teachers' responsibilities in Brazilian basic education, focusing on 5th-grade elementary school teachers — a stage defined by compounding pedagogical, evaluative, inclusive, and socio-emotional demands. The core argument is direct: when teaching responsibilities multiply without matching institutional conditions, intentional teaching gets squeezed to the margins, sandwiched between administrative tasks, bureaucratic requirements, and daily emergencies. The study uses a qualitative approach, drawing on a narrative literature review and analysis of key Brazilian educational frameworks, including the Federal Constitution, the LDB, the PCNs, and the BNCC. The findings are not surprising to anyone who knows schools from the inside: curricula have expanded and educational rights have been consolidated, but teachers have become overloaded — expected to master inclusion, educational technology, neuroscience, assessment, and conflict mediation, often without time, support, or adequate training. Improving teaching quality does not come from piling more responsibilities onto teachers. It requires rebalancing what is demanded with what is provided, protecting time for pedagogical work, and putting teaching back where it never should have left: at the center of the profession.

**Keywords:** teaching work; work intensification; teacher education; inclusive education; educational assessment; elementary education.

## INTRODUÇÃO

“Professor, você só dá aula?” — a pergunta parece inocente, mas condensa um dos problemas mais sérios da docência hoje. Ela revela o quanto a sociedade não enxerga o que um professor faz. E revela também o quanto essa invisibilidade tem sido conveniente para transferir ao professor responsabilidades que nunca deveriam ser só dele.

Ensinar, no início do século XXI, continuou sendo ensinar, mas passou a ser também incluir, mediar conflitos, acompanhar o emocional, usar plataformas digitais, preencher relatórios, adaptar avaliações, responder mensagens de famílias e participar de reuniões que não têm fim. O ato de planejar uma aula de verdade, sentar, estudar, pensar na turma, tomar decisões pedagógicas foi se tornando apenas mais uma coisa numa lista que não para de crescer.

Esse processo tem nome. Dal Rosso (2008) define intensificação do trabalho como o mecanismo pelo qual se exige mais do trabalhador sem que haja ampliação proporcional dos recursos, do tempo ou das condições para executar o que se exige. Na docência, esse fenômeno se expressa com clareza: o professor contemporâneo é chamado a ser, como aponta Bresolin (2025), mediador, gestor, curador, articulador e agente de transformação social, sem que as condições institucionais tenham acompanhado essa lista.

Os dados internacionais tornam esse quadro ainda mais concreto. Segundo o PISA 2022 (OCDE, 2023), 45% dos alunos brasileiros se distraem com dispositivos digitais nas aulas de matemática — contra 30% na média da OCDE —, e 38% relatam não ouvir o que o professor diz. O professor está presente. O sistema não oferece as condições para que essa presença se converta em aprendizagem.

No Brasil, essa tensão é mais aguda. A Constituição Federal de 1988, a LDB, a BNCC e a legislação de inclusão consolidaram direitos importantes. Mas há, como aponta Vicentim (2020), um descompasso persistente entre o que se espera do professor e o que as redes de ensino oferecem — em tempo de planejamento, em apoio especializado, em formação que faça sentido na prática real. Oliveira (2004) já identificava esse movimento como resultado das reformas educacionais das décadas anteriores: a reestruturação do trabalho docente produziu ampliação do raio de ação do professor sem contrapartida nas condições de trabalho.

O acúmulo de atribuições coloca o professor numa posição contraditória: cada vez mais competente é o que se pede; cada vez mais sobrecarregado é o que se entrega. As tarefas administrativas crescem. Os relatórios se multiplicam. As plataformas exigem alimentação constante. A pressão por indicadores aumenta. E o ensino intencional — aquele que exige estudo, sequência didática, observação e devolutiva — vai sendo empurrado para o horário que não existe.

Isso tem consequências teóricas concretas. Vygotsky (1991) mostrou que o desenvolvimento humano acontece nas interações mediadas e que o professor é peça central na criação de condições para que o aluno avance além do que conseguiria sozinho. Esse processo exige intencionalidade, conhecimento dos

processos de aprendizagem e tempo para observar e intervir. Quando o professor é constantemente interrompido por demandas alheias ao ato de ensinar, é exatamente essa dimensão mediadora que se perde primeiro.

No 5º ano do Ensino Fundamental, essa tensão aparece com clareza. É uma etapa de transição: os alunos precisam consolidar competências básicas, a heterogeneidade da turma é grande, a inclusão é realidade cotidiana e as cobranças por resultados são crescentes. O professor desse ano precisa dominar múltiplas áreas do conhecimento, conhecer metodologias ativas, usar tecnologia, adaptar avaliações e ainda lidar com famílias que ora somem, ora aparecem com urgência.

A literatura educacional é clara sobre os efeitos desse acúmulo. Como alertam Tardif (2014) e Nóvoa (2019), o risco não está na complexidade da docência — ela sempre foi complexa. O risco está em naturalizar um modelo que coloca o professor como responsável por todas as demandas sociais, emocionais e educacionais que passam pela escola, frequentemente à custa de sua saúde, de seu tempo e de sua identidade profissional. Hypolito, Garcia e Vieira (2005) mostram que esse processo também opera sobre as identidades docentes: os professores têm sido sistematicamente posicionados pelos discursos educacionais como responsáveis pelo fracasso do sistema, o que aprofunda a responsabilização individual e apaga a dimensão estrutural do problema.

A hipótese deste estudo é direta: sem condições institucionais mínimas — tempo protegido de estudo, apoio especializado, infraestrutura e formação articulada à prática —, a multiplicação de atribuições não melhora o ensino. Ela o fragmenta. O currículo se amplia, os direitos se consolidam, as expectativas crescem, mas a aula — que deveria ser o centro de tudo — vai perdendo espaço.

O objetivo é analisar como esse processo aconteceu e o que significa para o ato de ensinar e para a aprendizagem dos alunos. E, sobretudo, propor uma inversão: em vez de perguntar o que o professor faz além de dar aula, precisamos perguntar o que a escola, as políticas públicas e a sociedade têm feito para que a aula aconteça de verdade?

## METODOLOGIA

O estudo é qualitativo, de natureza teórico-analítica, baseado em revisão narrativa da literatura e análise documental. Essa escolha é intencional: o objetivo não é medir nem generalizar estatisticamente, mas compreender e problematizar como a ampliação das atribuições docentes afeta o ato de ensinar.

A revisão narrativa não esgota a produção científica sobre o tema. Ela constrói um percurso interpretativo que sustenta a análise crítica do problema. Foram selecionadas obras clássicas e contemporâneas sobre o papel do professor, formação docente, ensino e aprendizagem, e a relação entre trabalho pedagógico, políticas educacionais e condições institucionais — com destaque para Nóvoa (2019), Tardif (2014), Libâneo (2013), Vygotsky (1991), Bresolin (2025), Dal Rosso (2008), Oliveira (2004) e Hypolito *et al.* (2005).

Os critérios de seleção das obras seguiram três parâmetros. Primeiro, relevância teórica: foram priorizados autores com produção consolidada sobre trabalho docente, intensificação do trabalho e política educacional no Brasil e no contexto internacional. Segundo, cobertura temporal: o corpus inclui produções a partir de 1988 — marco da Constituição Federal — até 2025, com atenção especial às publicações do período pós-pandemia (2020–2025), que documentam a intensificação mais recente das demandas docentes. Terceiro, diversidade de fontes: foram incluídos livros, artigos em periódicos, dissertações e documentos oficiais, com preferência por obras publicadas em periódicos com avaliação Qualis e por autores com trajetória reconhecida na área de educação, trabalho e política educacional. A busca foi conduzida nas bases SciELO, Google Acadêmico e no repositório da CAPES, com os descritores: trabalho docente, intensificação do trabalho, formação de professores, inclusão escolar e avaliação educacional.

A análise documental cobriu os principais marcos normativos que definem as atribuições do professor no Brasil: a Constituição Federal de 1988, a LDB, a BNCC, os PCNs e a legislação de educação inclusiva. O foco não foi descrever esses documentos — foi identificar a tensão entre o que prescrevem e o que é viável no cotidiano de uma sala de aula real, especialmente a do 5º ano.

Esse recorte foi escolhido por razões objetivas: o 5º ano concentra demandas de transição pedagógica, recomposição de aprendizagens, diversificação avaliativa e gestão de turmas muito heterogêneas. É uma etapa que expõe com clareza as contradições do trabalho docente contemporâneo — sem que isso signifique que essas tensões sejam exclusivas dela, mas que nela se tornam especialmente visíveis e analiticamente produtivas.

A análise se organizou em três eixos: a ampliação histórica das atribuições docentes; o deslocamento do ensino intencional diante da multiplicação de demandas; e a relação entre expectativas institucionais e condições reais de trabalho.

Por ser teórico, documental e baseado em dados secundários de larga escala, o estudo não envolveu participação de sujeitos, nem requereu submissão a comitê de ética. Seu principal limite é a ausência de dados empíricos de campo produzidos especificamente para este contexto — entrevistas com professores, observação de sala de aula, análise de jornadas reais em diferentes redes. Os dados do PISA permitem situar o problema no cenário internacional, mas não substituem a escuta direta de quem vive o que este estudo descreve.

## CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA

Entender o trabalho docente no Brasil hoje exige olhar para trás. As últimas décadas produziram marcos legais que, ao ampliar direitos educacionais, foram progressivamente ampliando o que se espera de um professor. Não foi um processo planejado. Foi resultado de demandas sociais, avanços legais e transformações culturais que foram reposicionando a escola — e o professor — no centro de

expectativas que cresceram sem parar. Oliveira (2004) descreve esse movimento como uma reestruturação do trabalho docente que ampliou o raio de ação do professor sem redefinir, na mesma proporção, as condições para exercê-lo.

## **A Constituição Federal de 1988**

A Constituição estabeleceu a educação como direito social fundamental. O artigo 205 define que ela visa ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho — muito além da transmissão de conteúdos.

O professor não é citado diretamente nesse trecho, mas sente os efeitos de forma concreta. Ao garantir igualdade de acesso, liberdade de aprender e ensinar, gestão democrática e valorização dos profissionais da educação, a Constituição deslocou o docente de uma função técnica para uma função social mais ampla. Veio junto, sem dizer explicitamente, a corresponsabilização do professor pela efetivação de direitos sociais — sem que os meios institucionais para isso fossem definidos com a mesma clareza.

## **A LDB e as Atribuições Formalizadas**

A LDB de 1996 tornou explícito o que se espera do professor. O artigo 13 lista atribuições diretas: participar da proposta pedagógica, elaborar e cumprir planos de trabalho, zelar pela aprendizagem, estabelecer estratégias de recuperação, ministrar aulas, participar de planejamento e avaliação, articular a escola com famílias e comunidade.

Esse conjunto tem valor conceitual real. Mas tem custo prático — especialmente quando não vem acompanhado de redução de carga horária em sala ou de apoio técnico especializado. Dal Rosso (2008) chama a atenção para o fato de que a intensificação do trabalho não ocorre apenas pelo aumento quantitativo de tarefas, mas pela ampliação qualitativa das exigências sem que os recursos para cumpri-las acompanhem o mesmo ritmo.

## **Os PCNs e a Diversificação das Demandas**

Na década de 1990, os Parâmetros Curriculares Nacionais propuseram um currículo por competências com temas transversais. Ética, pluralidade cultural, meio ambiente, saúde — tudo isso entrou no repertório esperado do professor. Embora não fossem obrigatórios, os PCNs influenciaram fortemente a organização curricular e consolidaram a imagem do professor multifuncional, numa síntese que, na prática, raramente encontra as condições para acontecer.

## **A BNCC e a Intensificação das Expectativas**

A Base Nacional Comum Curricular, homologada a partir de 2017, estabeleceu competências gerais que incluem pensamento crítico, cultura digital, argumentação, empatia, responsabilidade e cidadania — ampliando o que se espera do professor em termos de conteúdo e de formação integral.

O professor passou a ser responsável por planejar sequências complexas, usar tecnologias intencionalmente, adaptar práticas para a diversidade e alinhar avaliações a uma concepção formativa. O detalhamento por ano intensificou a necessidade de planejamento minucioso e registro sistemático. Tudo isso representa avanço curricular real. Mas a BNCC não redefiniu, na mesma proporção, as condições para que o professor desse conta dessas exigências.

## O Padrão que se Repete

Em cada um desses marcos — Constituição, LDB, PCNs, BNCC — o mesmo movimento: ampliação das atribuições docentes. As responsabilidades cresceram. Os tempos, as equipes e os apoios institucionais não acompanharam. Esse padrão não é acidental. Como argumenta Oliveira (2004), as reformas educacionais das últimas décadas operaram uma reestruturação que transferiu ao professor responsabilidades crescentes sem criar as condições institucionais correspondentes — e esse processo se aprofundou com a pandemia, quando a sobrecarga docente se tornou ainda mais visível (Oliveira; Pereira Júnior, 2020). Os dados do PISA 2022 (OCDE, 2023) traduzem esse descompasso em números: 22% dos alunos brasileiros já repetiram de ano ao menos uma vez — contra 9% na média da OCDE. O relatório é direto ao apontar que repetência tende a ser menos prevalente em sistemas de alto desempenho. O Brasil investe tempo e recursos institucionais em uma prática que os dados internacionais associam a sistemas que funcionam mal.

## DESENVOLVIMENTO

### A Multiplicação de Atribuições e o Esvaziamento do Ensino

O professor contemporâneo é esperado a gerenciar aprendizagens, mediar conflitos, acompanhar o emocional dos alunos, adaptar currículos, cumprir exigências burocráticas e responder a demandas que não têm nada a ver com o ato de ensinar. A lista cresceu. O tempo, não. No 5º ano do Ensino Fundamental, esse quadro se apresenta com particular intensidade: é uma etapa de transição em que o professor precisa, simultaneamente, consolidar competências básicas de leitura e matemática, preparar os alunos para a mudança de ciclo, gerir uma turma heterogênea com histórias escolares diversas e responder a exigências avaliativas crescentes — tudo isso como professor unitário, sem a especialização por disciplina que caracteriza o Ensino Fundamental II.

Esse fenômeno tem uma categoria teórica precisa. Dal Rosso (2008) define a intensificação do trabalho como o processo pelo qual se extrai mais do trabalhador sem ampliar proporcionalmente os recursos disponíveis. Na docência, a intensificação opera de forma específica: não é apenas mais horas, mas mais dimensões — mais funções, mais responsabilidades, mais papéis simultâneos. Tardif (2014) complementa ao mostrar que o saber docente se constrói na articulação entre formação, experiência e condições reais de trabalho, e que quando essas

condições são pressionadas por demandas excessivas, o professor passa a operar em urgência permanente. O planejamento cuidadoso, a observação sistemática dos alunos, a devolutiva qualificada — essas são as coisas que fazem a diferença na aprendizagem — são justamente as que cedem primeiro.

Há também o discurso social que naturaliza tudo isso. Hypolito, Garcia e Vieira (2005) mostram que os professores têm sido sistematicamente posicionados como responsáveis pelo fracasso do sistema escolar, o que apaga o caráter técnico e intelectual da docência e torna invisível o custo de cada atribuição adicionada. Como analisa Sigliani (s.d.), a docência é romantizada como missão e reduzida a função instrumental ao mesmo tempo. Ninguém pergunta o que o professor deixou de fazer para dar conta do relatório.

Os dados do PISA 2022 (OCDE, 2023) dão concretude a esse paradoxo: 74% dos alunos brasileiros relatam que o professor demonstra interesse pelo aprendizado individual — acima dos 63% da média da OCDE —, e 72% dizem que o professor oferece ajuda extra. Ainda assim, o desempenho em matemática permanece estagnado há mais de 15 anos. A contradição é estrutural, não individual: o professor está presente, mas opera em condições que limitam o que essa presença consegue produzir.

## **A Inclusão e a Responsabilidade que não têm Divisão**

A legislação brasileira garante o acesso e a permanência de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades nas classes comuns. Isso é um avanço real. O problema está no que acontece depois da garantia legal.

Na prática, a efetivação do direito à inclusão recai majoritariamente sobre o professor regente. Planejamento diferenciado, adaptação de materiais, flexibilização avaliativa, mediação da socialização, diálogo constante com famílias e especialistas — tudo isso fica com ele. Thomaz (2018), Azevedo (2023) e Casagrande (2019) mostram que o conhecimento da neurociência e da educação inclusiva não simplifica esse trabalho; ele torna mais visível o que está em jogo. Saber mais sobre diversidade de aprendizagem não resolve o problema de estar sozinho numa sala com vinte e oito alunos.

O mito de que um único professor consegue fazer todas as adaptações necessárias não é inocente. Ele sustenta um modelo que funciona à custa do esforço individual do professor — e que raramente aparece como problema institucional. A pandemia tornou esse problema ainda mais explícito: Oliveira e Pereira Júnior (2020) documentam como o ensino remoto emergencial expôs as desigualdades estruturais do sistema educacional brasileiro, aprofundando o isolamento do professor regente diante de demandas para as quais não havia suporte.

## **A Sobrecarga Concreta do Antes, do Durante e do Depois**

Antes da aula: planejar, preparar materiais, adaptar atividades, alimentar plataformas, organizar registros. Durante: ensinar — e ao mesmo tempo gerir

comportamento, atender individualmente, mediar conflitos, observar dificuldades, responder a urgências. Depois: corrigir, lançar notas, preencher relatórios, registrar conteúdos, elaborar devolutivas, replanejar.

Isso não é exagero. É o dia.

O ambiente dentro da sala agrava o quadro. Segundo o PISA 2022 (OCDE, 2023), 38% dos alunos brasileiros relatam não ouvir o que o professor diz nas aulas de matemática — contra 30% na média da OCDE —, e 32% não conseguem concluir as tarefas por falta de atenção. Essa fragmentação não é culpa do professor. É o resultado de turmas sobrecarregadas operando sem infraestrutura de suporte.

Laña (2017) aponta que a burocratização produz uma carga invisível, feita fora da jornada remunerada. Silvestre, Amaral e Silva (2023) aprofundam esse argumento com dados do período pandêmico: a intensificação do trabalho docente durante o ensino remoto emergencial não apenas prolongou as jornadas, mas produziu uma expropriação do tempo livre do professor, com as fronteiras entre trabalho e vida pessoal praticamente desaparecendo. Medeiros (2021) complementa ao mostrar que esse processo gerou uma dinâmica de autorresponsabilização: diante da impossibilidade de cumprir todas as demandas, os professores tendem a internalizar o fracasso como déficit individual, não como sintoma de um sistema mal dimensionado.

O pior não é a quantidade — é a fragmentação. Quando o raciocínio pedagógico é interrompido o tempo todo, fica impossível construir sequências didáticas com consistência. O professor para de planejar para aprofundar e começa a planejar para sobreviver ao dia.

## **A Avaliação que Deveria Orientar — e Acaba Consumindo**

Avaliar, no sentido de que Fernandes e Freitas (2007) defendem, é observar, registrar, analisar evidências, oferecer devolutivas e replanejar. É um processo que deveria estar a serviço do ensino.

Freitas (2009; 2010) aprofunda essa crítica ao mostrar que a avaliação educacional tem operado crescentemente como mecanismo de controle — sobre alunos, sobre professores e sobre escolas — deslocando sua função original de orientar o replanejamento pedagógico. Quando a avaliação deixa de informar o ensino e passa a alimentar rankings e sistemas de prestação de contas, ela sequestra tempo e energia do professor sem retorno pedagógico real. O PISA 2022 (OCDE, 2023) registra o efeito desse modelo sobre os alunos: 74% dos estudantes brasileiros ficaram sem escola por mais de três meses durante a pandemia — contra 51% na média da OCDE —, e apenas 47% recebiam apoio diário por aulas ao vivo. Um sistema já fragilizado pela sobrecarga docente simplesmente não tinha margem para absorver o choque.

O que acontece na escola real confirma essa análise. O professor elabora instrumentos diversificados, adapta avaliações para alunos de inclusão, corrige produções extensas, registra em múltiplos sistemas e ainda justifica decisões pedagógicas para a coordenação. Cada uma dessas tarefas é razoável isoladamente.

Juntas, consomem o tempo que deveria ir para preparar as próximas aulas. O professor paga o preço duas vezes: no tempo gasto preenchendo e no ensino que não teve tempo de aprofundar.

## A Formação que não Deu Conta das Exigências

A formação inicial tradicional não foi feita para o professor que se espera hoje. Isso não é crítica aos cursos de licenciatura em si — é reconhecer que o volume de competências esperado cresceu muito além do que qualquer formação inicial consegue cobrir.

Tardif (2014) argumenta que os saberes docentes se constroem ao longo da trajetória profissional. Faz sentido. O problema é quando a formação continuada que deveria sustentar esse processo se reduz a uma sequência de cursos rápidos que ensinam a operar ferramentas sem ensinar a integrá-las pedagogicamente — exatamente o tipo de formação que, segundo Tardif (2014), não articula saber acadêmico com saber experiencial. O professor aprende a mexer na plataforma. Não aprende a decidir se faz sentido usá-la naquela aula com aquela turma.

Sem tempo remunerado para estudo e reflexão, a formação se torna mais uma coisa para encaixar no horário pessoal. Que já não existe.

## A Tecnologia que Chegou sem Suporte

A incorporação das tecnologias digitais ao cotidiano escolar aconteceu rápido. O professor passou a ser esperado que edite materiais digitais, gere plataformas, personalize atividades, analise dados de desempenho e mantenha comunicação com famílias por meios digitais — antes que houvesse formação, infraestrutura ou suporte técnico para isso.

O período pandêmico tornou esse problema estrutural impossível de ignorar. Silvestre, Amaral e Silva (2023) documentam como o uso intensivo das tecnologias durante o ensino remoto emergencial, longe de apoiar o trabalho docente, funcionou como vetor de intensificação e precarização: os professores assumiram sozinhos a produção de materiais digitais, a gestão de plataformas, o suporte técnico às famílias e a adaptação de todo o currículo para o formato remoto, frequentemente com equipamentos próprios e sem remuneração adicional.

Quando a tecnologia falha — e ela falha, nas escolas brasileiras, com frequência —, o professor fica sozinho para resolver ou improvisar. Santos (2018) aponta esse risco: sem formação adequada, o professor corre o risco de ser reduzido a tutor de software, perdendo autonomia sobre o processo de ensino. O aluno domina o uso instrumental do celular. O que ele não tem é orientação para usar tecnologia de forma reflexiva. Essa orientação exige um professor com tempo e formação — não apenas acesso à ferramenta. Os dados do PISA 2022 (OCDE, 2023) mostram o resultado dessa combinação: 45% dos alunos brasileiros se distraem com dispositivos digitais nas aulas de matemática — contra 30% na média da OCDE. A tecnologia chegou à escola. A formação para usá-la pedagogicamente, não.

## Ensinar Bem Exige Condições para Ensinar Bem

Isso parece óbvio. Mas não tem sido tratado como tal.

Vygotsky (1991) mostrou que o aprendizado acontece nas interações mediadas e que o professor é peça central na criação de condições para que o aluno avance além do que conseguiria sozinho. Esse processo não ocorre por boa vontade. Ele exige intencionalidade, conhecimento dos processos de aprendizagem e tempo para observar e intervir.

Quando o professor está constantemente interrompido por demandas alheias ao ensino, a aula perde densidade. Não desaparece — mas se torna superficial, reativa, improvisada. A aprendizagem vira cumprimento de tarefas. E o professor sente isso, mas muitas vezes não tem palavras institucionais para nomear o problema — porque o problema nunca é reconhecido como estrutural. Medeiros (2021) identifica exatamente esse mecanismo: diante da impossibilidade de dar conta de tudo, o professor tende a internalizar o fracasso como limitação pessoal, o que aprofunda o mal-estar profissional e dificulta qualquer resposta coletiva.

## O Socioemocional e a Carga que Ninguém Mede

Mediação de conflitos, acolhimento de sofrimento emocional, orientação de comportamentos, promoção da convivência. Soares (2021) e Eller (2019) mostram que essas práticas são políticas e éticas, não apenas relacionais — têm peso real na vida escolar. Nóvoa (2019) aprofunda esse argumento ao identificar a dimensão relacional como constitutiva do trabalho docente contemporâneo: o professor não apenas ensina conteúdos, mas constrói vínculos que tornam o ensino possível. No 5º ano, essa dimensão é especialmente intensa: é a última etapa antes da transição para o 6º ano, quando o aluno passa a ter vários professores, e muitos chegam com histórias de fracasso escolar que precisam ser revertidas antes que se consolidem.

O problema é que recai quase exclusivamente sobre o professor. Sem formação específica suficiente. Sem equipe de apoio em número adequado. Sem que esse trabalho apareça em nenhum indicador, nenhuma métrica, nenhuma política de valorização. O problema é que recai quase exclusivamente sobre o professor. Sem formação específica suficiente. Sem equipe de apoio em número adequado. Sem que esse trabalho apareça em nenhum indicador, nenhuma métrica, nenhuma política de valorização. No 5º ano, essa carga tem um peso particular: é o último ano em que um único professor responde sozinho por todas as áreas do conhecimento e por toda a gestão pedagógica e relacional da turma — antes que essa responsabilidade se distribua, no ciclo seguinte, entre vários docentes.

O professor absorve. E absorve. Até onde?

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O que este estudo mostrou não é novo para quem conhece a escola por dentro. As atribuições do professor cresceram — em número, em complexidade,

em expectativa. Esse crescimento não foi acompanhado pelas condições para sustentá-lo. A hipótese central se confirma: multiplicar responsabilidades sem oferecer condições institucionais não qualifica a docência. Ela a fragmenta.

O ensino intencional — aquele que exige sentar, estudar, planejar, observar e redirecionar — vai sendo espremido. Não desaparece. Mas acontece nas margens, entre tarefas que não param de crescer, no tempo que sobra depois que tudo mais foi feito. E frequentemente, não sobra. Dal Rosso (2008) chamaria isso de intensificação; Oliveira (2004), de precarização do trabalho docente. Independentemente da categoria, o efeito prático é o mesmo: o professor está cada vez mais ocupado e cada vez menos capaz de ensinar com profundidade.

O currículo avançou. Os direitos educacionais se consolidaram. Mas esse avanço normativo não veio acompanhado de reequilíbrio das condições de trabalho. Na tecnologia, o professor é convocado a ser guia e mediador, mas enfrenta infraestrutura frágil e plataformas que servem mais ao controle do que ao ensino — problema que a pandemia tornou visível de forma irrecusável (Silvestre; Amaral; Silva, 2023). Na inclusão, o direito garantido em lei esbarra na ausência de redes de apoio reais — e sustenta um modelo que depende do heroísmo individual para funcionar. Na neurociência, saber mais sobre como o cérebro aprende não simplificou a prática: explicitou sua complexidade. No socioemocional, a mediação e o cuidado recaem sobre o professor sem formação específica, sem suporte, sem reconhecimento. E a avaliação, que deveria orientar o replanejamento, frequentemente serve ao controle — consumindo tempo sem retorno pedagógico (Freitas, 2009; 2010). Os dados do PISA 2022 (OCDE, 2023) traduzem o custo disso no aluno: 27% se sentem sozinhos na escola e 19% não se sentem seguros no caminho até ela — contra 8% na média da OCDE. O relatório relaciona diretamente o sentimento de pertencimento ao desempenho acadêmico. Escola que o aluno não quer estar é escola que não ensina — e essa dinâmica recai, mais uma vez, sobre o professor que está lá.

A isso se soma o que Hypólito, Garcia e Vieira (2005) identificam como fabricação discursiva da responsabilidade docente: o professor é colocado, pelos discursos educacionais, como o responsável central pelos resultados do sistema — o que aprofunda a autorresponsabilização individual (Medeiros, 2021) e torna estruturalmente invisível o problema que este estudo procura nomear.

Vale registrar um dado que resiste a esse quadro. Segundo o PISA 2022 (OCDE, 2023), cerca de 10% dos estudantes brasileiros em desvantagem socioeconômica conseguiram pontuação no quarto superior em matemática — o mesmo índice da média da OCDE. O Brasil não é nem pior nem melhor que o padrão global nesse ponto específico. Mas a pergunta que esse número coloca é exatamente a deste estudo: se 10% conseguem mesmo assim, o que impede os outros 90%? A resposta não está no esforço individual do professor. Está nas condições estruturais que tornam a exceção impossível de se tornar regra.

A saída não é escolher entre ensinar conteúdo e dar conta do mundo. Essa oposição é falsa. O que precisa mudar é mais concreto: proteger o tempo de planejamento dentro da jornada. Oferecer suporte técnico real para que a

tecnologia não vire manutenção improvisada. Garantir apoio especializado na inclusão para que a sala de aula não dependa de esforço sobre-humano. Alinhar os processos avaliativos a decisões pedagógicas reais — com menos formulários e mais devolutivas que informem o ensino.

Este estudo tem limites claros. Por ser teórico e documental, não substitui investigações empíricas com observação em sala de aula, entrevistas com professores e análise das jornadas reais em diferentes redes. Mas nomear um mal-estar que é amplamente vivido e raramente explicitado já tem valor. Dar nome ao problema é o primeiro passo para que ele deixe de ser tratado como falha individual do professor.

Talvez o movimento mais necessário seja trocar a pergunta. Em vez de 'Professor, você só dá aula?', perguntar: o que a escola, as políticas públicas e a sociedade estão fazendo para que a aula aconteça?

Porque a aula não acontece sozinha. E o professor não deveria ter que garantir isso sozinho.

## REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Paloma da Silva. **Neurociência e educação: contribuição ao aprimoramento da prática educativa**. 2023. Monografia (Licenciatura em Pedagogia) – Universidade Federal de Campina Grande, Cajazeiras, 2023.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Decreto n.º 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 18 nov. 2011.

BRASIL. **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. **Lei n.º 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 7 jul. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília, DF: MEC, 1997.

BRESOLIN, Adivane. Educar no século XXI: a reinvenção do papel docente em tempos de mudança. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, São Paulo, v. 11, n. 7, p. 1704–1714, jul. 2025.

CASAGRANDE, Priscilla de Albuquerque Rodrigues. **Neurociências e educação: uma compreensão da aprendizagem significativa na educação infantil**. 2019. Dissertação (Mestrado) – Faculdade Vale do Cricaré, São Mateus, 2019.

DAL ROSSO, Sadi. **Mais trabalho! A intensificação do labor na sociedade contemporânea**. São Paulo: Boitempo, 2008.

ELLER, Edson Wander. A concepção de mediação de conflitos no ambiente escolar. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2019.

FERNANDES, Cláudia de Oliveira; FREITAS, Luiz Carlos de. **Currículo e avaliação**. In: BRASIL. Ministério da Educação. Indagações sobre currículo: currículo e avaliação. Brasília, DF: MEC/SEB, 2007. p. 19–38.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Avaliação educacional: caminhando pela contramão**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Avaliação: para além da “forma-escola”**. Educação: Teoria e Prática, Rio Claro, v. 20, n. 35, p. 89–99, jul./dez. 2010.

HYPOLITO, Álvaro Moreira; GARCIA, Maria Manuela Alves; VIEIRA, Jarbas Santos. **As identidades docentes como fabricação da docência**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 1, p. 45–56, jan./abr. 2005.

LANÇA, Sara Shirley Belo. **Trabalho docente no ensino superior: o uso de tecnologias digitais e manifestações de sofrimento**. 2017. Dissertação (Mestrado) – [Instituição não informada], 2017.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 24. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

MEDEIROS, Danyela Martins. O teletrabalho durante a pandemia da Covid-19: indicadores da intensificação do trabalho docente. **Revista Educação e Políticas em Debate**, Uberlândia, v. 10, n. 3, p. 1158–1171, 2021.

NÓVOA, António. **O professor do futuro**. In: COSTA, Antônio Flávio *et al.* (orgs.). Educação e docência: novos sentidos e desafios. Campinas, SP: Papyrus, 2019. p. 15–32.

OCDE. **PISA 2022 Results (Volume I): The State of Learning and Equity in Education**. Paris: OECD Publishing, 2023. Disponível em: OECD – PISA 2022 Results. Acesso em: 17 mar. 2025.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. **A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização**. Educação & Sociedade, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1127–1144, set./dez. 2004.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Condições de trabalho docente e a defesa da escola pública: fragilidades evidenciadas pela pandemia. **Revista USP**, São Paulo, n. 127, p. 27–40, 2020.

OLIVEIRA, Dalila Andrade; PEREIRA JUNIOR, Edmilson. Trabalho docente em tempos de pandemia: mais um retrato da desigualdade educacional brasileira. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 14, n. 30, p. 719–735, set./dez. 2020.

SANTOS, Jussara G. **Desenvolvimento profissional docente para as TIC: o uso de ferramentas colaborativas do Google Drive no trabalho docente**. Dissertação (Mestrado) – [Instituição não informada], [s.d.].

SIGLIANI, L. C. de S. **Os sentidos de professor nos textos da lei, do marketing e da mídia jornalística**. Dissertação (Mestrado) – [Instituição não informada], [s.d.].

SILVESTRE, Bruno Modesto; AMARAL, Sueli Cristina Franco; SILVA, Dirceu Santos. Trabalho docente e ensino remoto emergencial: extensão da jornada de trabalho e expropriação do tempo livre. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 28, 2023.

SOARES, Leurides Costa de Araújo. **Professor, “um ser humano rebelde”: um estudo sobre a construção da dimensão política da prática pedagógica em uma escola da rede municipal de São Luís**. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2021.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 14. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

THOMAZ, Estrella Marlene da Silva. **Neurociências e seus vínculos com ensino, aprendizagem e formação docente: percepções de professores e licenciandos da área de ciências da natureza**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018.

VICENTIM, Maria de Nazaré Sales. O papel do professor no processo de ensino-aprendizagem do aluno: uma revisão de literatura. **Revista Científica Semana Acadêmica**, Fortaleza, v. 1, n. 193, 2020.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.



## Desafios na Leitura e Interpretação no Ensino Médio

### Challenges in Reading and Interpretation in High School

**Raimunda Ivanez Miranda dos Santos**

*Universidad de la Integración de las Américas*

**Wagner Barros Teixeira**

*Orientador*

**Resumo:** Este estudo é uma descrição resumida de uma dissertação de mestrado desenvolvida para reconhecimento de títulos que traz como temática “Desafios na leitura e interpretação no ensino médio”. Durante o Ensino Médio, os principais obstáculos relacionados à leitura e à compreensão estão ligados à dificuldade na decodificação, à limitação do vocabulário, à carência de repertório cultural e à distração resultante do consumo de conteúdos digitais breves. Objetivo geral: analisar as maiores dificuldades na formação de leitores. O processo metodológico partiu de uma pesquisa bibliográfica, que consiste na busca, escolha, análise e interpretação de materiais previamente publicados a respeito de um tema específico. Esse processo envolve a utilização de fontes como livros, artigos científicos, teses e periódicos. O foco principal é traçar um panorama do conhecimento existente, embasar produções acadêmicas e reconhecer áreas que necessitam de mais investigação na literatura. Os principais resultados apresentam que as principais dificuldades enfrentadas por alunos do ensino médio ao ler textos incluem a carência de vocabulário, dificuldade em manter a concentração e a tendência a interpretar o que está escrito de forma literal. Essas questões levam a dificuldades na compreensão abstrata, em que o estudante pode ler as palavras, mas não consegue entender a mensagem central ou a intenção por trás do texto.

**Palavras-chave:** leitura e interpretação; inovação didática; ensino-aprendizagem.

**Abstract:** This study is a summary description of a master's thesis developed for title recognition, focusing on the theme “Challenges in Reading and Interpretation in High School.” During high school, the main obstacles related to reading and comprehension are linked to difficulty in decoding, limited vocabulary, lack of cultural repertoire, and distraction resulting from the consumption of short digital content. General objective: to analyze the greatest difficulties in the formation of readers. The methodological process began with bibliographic research, which consists of searching, selecting, analyzing, and interpreting previously published materials on a specific topic. This process involves the use of sources such as books, scientific articles, theses, and periodicals. The main focus is to outline an overview of existing knowledge, support academic productions, and recognize areas that require further investigation in the literature. The main results show that the main difficulties faced by high school students when reading texts include a lack of vocabulary, difficulty maintaining concentration, and a tendency to interpret what is written literally. These issues lead to difficulties in abstract comprehension, where the student can read the words but cannot understand the central message or the intention behind the text.

**Keywords:** reading and interpretation; didactic innovation; teaching-learning.

## INTRODUÇÃO

Uma considerável quantidade de estudantes do ensino médio enfrenta dificuldades relacionadas à leitura e à escrita, as quais podem ser facilmente percebidas nas aulas de redação preparatórias para o ENEM. Diante disso, sentimos a necessidade de investigar esse assunto, com o objetivo de entender as razões por trás dessas dificuldades e as abordagens que podem ser adotadas para minimizar essa situação. Objetivo geral: analisar as maiores dificuldades na formação de leitores. A habilidade de ler e escrever de maneira eficaz é relevante para o êxito nos estudos e na carreira. Entretanto, muitos jovens do ensino médio encontram obstáculos consideráveis ao tentar aprimorar essas competências, o que pode restringir seu aprendizado e as oportunidades que surgem.

A presente obra se justifica, pois reconhecer as dificuldades enfrentadas por esses estudantes e aplicar intervenções educacionais apropriadas para auxiliá-los a superar esses desafios motivou a realização deste estudo. É fundamental destacar a importância da tecnologia como um meio para aprimorar as competências de leitura e escrita. A utilização de recursos digitais, como aplicativos e plataformas na internet, oferece aos alunos novas maneiras de se relacionar com os textos, além de incentivar a criação de conteúdo multimídia, o que enriquece a variedade das práticas de leitura e escrita.

Um fator relevante a ser levado em conta é a importância da leitura e da escrita em variados contextos e matérias. Ao incorporar essas competências de maneira integrada ao currículo educativo, os estudantes podem aplicar os conhecimentos adquiridos em diversas áreas, enriquecendo o processo de ensino e aprendizagem.

## DESAFIOS NA LEITURA E INTERPRETAÇÃO DE TEXTOS NO ENSINO MÉDIO

As dificuldades que os alunos enfrentam em leitura e escrita durante o ensino médio constituem um desafio complexo que afeta de maneira significativa o aprendizado. Vários fatores, que vão desde as características do sistema educacional até particularidades pessoais dos estudantes, podem agravar esse problema. Entender as causas principais dessa dificuldade é essencial para a elaboração de estratégias pedagógicas eficazes que ajudem os alunos a ultrapassarem essas limitações e aprimorem suas competências linguísticas de maneira mais completa e eficiente.

Nesse cenário, é importante analisar não apenas os aspectos relacionados ao ensino e à aprendizagem, mas também as influências sociais, culturais e emocionais que podem afetar o desempenho dos estudantes nesse âmbito.

A leitura é uma forma de arte em constante evolução. Esse processo de leitura é uma construção contínua, em que a cada novo texto explorado, nos deparamos com novas questões que nos instigam a buscar respostas para saciar nossa curiosidade. Ler implica estar sempre em busca de aprendizado e novas

descobertas; a análise de obras literárias exige de nós um compromisso com a fidelidade e um respeito pela liberdade interpretativa.

A respeito da relevância da leitura, percebemos que discutir esse assunto é um exercício constante de reflexão, que vai além dos temas mais evidentes e traz à tona questões sobre a variedade de paradigmas a serem interpretados em cada texto. Esses paradigmas englobam considerações que tocam em diferentes processos linguísticos, discursivos, ideológicos e culturais, além de aspectos significativos relacionados à subjetividade do leitor, aprofundando a compreensão do processo de leitura em sua multiplicidade.

Fomentar métodos eficientes de leitura e escrita no contexto escolar é relevante para o desenvolvimento integral das competências linguísticas dos alunos. Diante dos obstáculos encontrados no ensino médio, é vital implementar abordagens que incentivem não apenas a assimilação de conhecimento, mas também a aplicação prática das habilidades de leitura e escrita em variados cenários. Nesse contexto, a inserção de intervenções educacionais que valorizem a interação social, a contextualização dos conteúdos e a promoção de experiências autênticas de leitura e escrita pode ser essencial para oferecer aos estudantes as ferramentas necessárias para se tornarem leitores e escritores críticos e competentes. Os grandes educadores devem ser um modelo a ser seguido pelos novos professores; nesse aspecto, Freire (1982), ao tratar de práticas eficazes nas aulas de Língua Portuguesa, nos orienta:

A regência dos verbos, as regras de concordância, os desafios da crase e o sinclitismo dos pronomes não eram reduzidos, por mim, a meras informações a serem assimiladas pelos alunos. Ao contrário, esses temas eram apresentados de forma interativa e envolvente, inseridos em textos, seja de autores que analisávamos, seja criados pelos próprios estudantes, como elementos a serem explorados, e não como conteúdos estáticos a serem apenas descritos. Os estudantes não precisavam decorá-los de maneira mecânica, mas sim captar seu significado mais profundo.

Dessa forma, a aprendizagem é entendida não como uma simples prática de decorar informações, mas como uma travessia de descoberta e entendimento do significado que reside nos elementos da linguagem. Isso nos leva a estimular um envolvimento ativo dos estudantes na análise e interpretação dos textos, possibilitando-lhes uma compreensão mais rica e relevante do idioma.

A leitura se revela essencial, não apenas para os alunos do Ensino Médio, mas também para o desenvolvimento de uma nação. Hoje em dia, é um elemento diferenciador no Ensino Médio, pois se um estudante não consegue realizar a leitura adequadamente, acaba por ter que repetir o mesmo ano no próximo ciclo. Dessa maneira, percebemos que a leitura é um aspecto importante na trajetória de cada aluno, independentemente do nível em que se encontra.

O processo educativo deve se basear nos interesses e nas necessidades dos alunos, favorecendo a construção ativa do conhecimento e sua aplicação em

contextos reais. Assim, a matéria “Redação para o ENEM” pode ser vista como uma oportunidade de aprendizagem que valoriza a autonomia dos estudantes na elaboração de textos, incentivando a reflexão crítica e a manifestação de ideias sobre assuntos significativos. É enfatizado que o aprendizado é um processo contínuo que exige tempo, dedicação e o devido suporte do professor. No âmbito dessa disciplina, isso significa proporcionar aos alunos chances frequentes de desenvolverem suas produções textuais, acompanhadas de uma avaliação criteriosa e de um feedback individual que identifique tanto os pontos fortes quanto as áreas a serem aprimoradas.

Ao lidar com as demandas da redação do ENEM, os alunos são estimulados a desenvolver suas competências em leitura e escrita, além de enriquecer seu vocabulário e suas estruturas gramaticais. Ademais, a variedade de temas presentes nas propostas de redação do ENEM oferece aos estudantes a chance de investigar aspectos sociais, políticos, culturais e científicos, favorecendo uma formação mais abrangente e analítica.

A atividade de leitura pode ser apoiada pelas ideias de Freire (1970), que propõe uma abordagem educacional interativa, permitindo que o aluno se torne protagonista de sua própria aprendizagem. Nesse contexto, as atividades de leitura e escrita são consideradas fundamentais para a emancipação tanto intelectual quanto social dos alunos. Sob essa ótica, a disciplina promove uma interação contínua e relevante com os textos, possibilitando que os estudantes aprimorem não apenas suas habilidades linguísticas, mas também desenvolvam uma visão crítica sobre a sociedade. No entanto, com frequência, há uma valorização da quantidade em detrimento da qualidade das leituras. O grande educador nos ensina:

A ênfase na quantidade de leituras, sem o aprofundamento necessário nos textos que precisam ser entendidos, em vez de apenas decorados, demonstra uma compreensão superficial da palavra escrita. Essa perspectiva deve ser superada. De forma semelhante, ela se manifesta em quem escreve, ao associar a qualidade de sua produção ao número de páginas que produziu (Freire, 1970).

Essa perspectiva mostra que a compreensão rasa da escrita deve ser ultrapassada. Além disso, enfatiza como essa mentalidade se reflete na criação de textos, onde numerosos autores ligam a excelência do trabalho ao número de páginas criadas. Assim, é fundamental adotarmos uma postura mais analítica e profunda tanto na leitura quanto na produção textual, contrastando com uma abordagem que se baseia apenas em aspectos quantitativos e automáticos.

Promover a leitura em sala de aula deve ser uma atividade constante e insistente no dia a dia dos estudantes, independentemente do nível de ensino. Ao focarmos o presente estudo no Ensino Médio, reconhecemos que diversas questões também se manifestam no Ensino Fundamental. Assim, notamos que os leitores estão ativos em nossas aulas, e é responsabilidade de cada professor oferecer uma prática contínua por meio de várias atividades ligadas à leitura. O intuito é confrontar os desafios típicos do processo educativo, permitindo que os alunos

desenvolvam e aperfeiçoem suas competências de leitura. A prática da leitura é um esforço constante, cuja definição se baseia na perspectiva que cada autor oferece e que se torna fundamental na execução dessa atividade. Segundo Flores e Pereira (2012), a leitura é um processo pelo qual o leitor — um ser cognitivo e cultural — analisa as informações contidas nos textos, buscando conferir-lhes significado. Para isso, ele se apoia em conhecimentos prévios e em características distintas do conteúdo. Esses autores afirmam que a Psicolinguística amplia seu campo de análise e cria conexões que incentivam o progresso científico.

No processo de desenvolvimento de leitores, evidencia-se a importância do educador como facilitador da leitura no ambiente escolar, além de moldar os alunos na condição de leitores atuantes. Procurei entender quais métodos o(a) docente de Língua Portuguesa estava empregando para incentivar a curiosidade e a apreciação dos estudantes pela leitura.

A prática constante da leitura é extremamente importante para estudantes em todos os níveis educacionais. A cada instante, a leitura se revela uma ferramenta que pode revolucionar as aulas e, ao mesmo tempo, oferece novos saberes para aqueles que a adotam como um hábito em suas vidas. Além disso, ela estabelece uma conexão com o mundo, como afirmam Rangel e Rojo (2010): “Há um componente social no ato de ler. Lemos para nos conectar com o autor do texto, para entender suas intenções e significados. Mas também lemos para responder a nossas próprias indagações e objetivos”.

Sob essa perspectiva, se o leitor não cultivar a curiosidade para explorar obras literárias, decifrar mistérios ou perceber o propósito central de um texto, a leitura pode levá-lo a diversas contradições. Nesse cenário, o leitor, enquanto indivíduo que busca entender e atribuir significados, encontrará obstáculos tanto na interpretação de diferentes enfoques e novos significados quanto na discussão de teorias emergentes. Assim, a leitura se torna um exercício desafiador, impulsionando o leitor a confrontar e superar suas limitações pessoais. Durante o Ensino Médio, as práticas educativas são cruciais para o aprimoramento das competências de leitura e escrita dos estudantes. É neste momento que se estabelecem as fundações para uma análise mais profunda dos textos e para uma produção textual mais eficiente. Dessa forma, é vital implementar métodos de ensino que promovam o pensamento crítico, a criatividade e a expressão dos alunos, preparando-os para uma participação significativa na sociedade. Freire (1982) destaca que:

[...] chegamos à conclusão de que a ideia de uma educação isenta é impraticável. Desde então, a discussão sobre a impossibilidade de uma educação neutra não nos causa mais medo ou desconforto. O fato de que o educador não seja um agente imparcial não implica que ele deva agir como um manipulador. A verdadeira prática emancipadora não se alcança através da manipulação nem por um comportamento totalmente espontâneo. O espontaneísmo é desmedido e, portanto, irresponsável. Assim, nossa tarefa como educadores é esclarecer e assumir nossa posição, que é política, agindo de forma coerente com essa escolha em nossas práticas.

Dessa forma, o educador não deve se esquivar de sua responsabilidade em relação ao papel que desempenha na formação cidadã dos estudantes. É essencial enfatizar para os alunos que a única maneira de exercerem plenamente seus direitos é por meio do desenvolvimento de habilidades de leitura crítica e escrita eficiente, uma vez que a utilização de diversos serviços está atrelada à competência de interpretar textos de forma crítica.

No que diz respeito à leitura, podemos afirmar que ela nos leva a refletir que a escola desempenha um papel essencial na promoção dessa atividade diariamente. Reconhecemos que tanto o aluno quanto qualquer indivíduo podem se transformar em um leitor natural. Porém, é imprescindível enxergar a leitura como um aspecto crucial para compreendermos as mensagens transmitidas, seja de maneira objetiva ou subjetiva.

Nesse sentido, pode-se notar que a leitura é fundamental para a execução de diversas atividades. Em qualquer circunstância, sua importância é inegável, abrangendo não só o ambiente escolar, mas também se estendendo a todas as disciplinas integradas na matriz curricular. A prática constante da leitura é extremamente significativa para todos os alunos, independentemente do nível de ensino. A cada instante, a leitura se revela como um recurso que tem o poder de enriquecer as aulas e propiciar novos saberes àqueles que a incorporam em seu cotidiano. Isso estabelece uma conexão com o mundo, conforme indicam Rangel e Rojo (2010): “Lemos para nos conectar ao autor que produziu o texto, a fim de compreender suas intenções e significados. Além disso, lemos para responder a nossas indagações e metas”.

Nesse contexto, se o leitor não tiver a disposição de explorar bibliografias, interpretar mistérios ou entender a essência de uma obra, a leitura poderá levá-lo a várias contradições. Assim, o leitor, enquanto indivíduo em busca de caminhos e significados, enfrentará desafios ao tentar interpretar novas ideias e teorias. Nesse processo, a leitura se transforma em um exercício que exige reflexão crítica, incentivando o leitor a desafiar e transcender suas próprias limitações.

Ao abordarmos o tema da leitura, especialmente no contexto escolar, nos deparamos com um desafio constante que precisa ser enfrentado diariamente. Isso se aplica tanto aos exercícios regulares quanto às atividades práticas, notando que a leitura deve ser incentivada também fora das aulas de Língua Portuguesa. Promover a leitura não se restringe apenas a essa disciplina, mas envolve todas as áreas do conhecimento dentro da matriz curricular da Educação Básica de maneira abrangente.

A educação e a prática da leitura devem estar integradas em todos os níveis e tipos de ensino, uma vez que a leitura deve ser o principal foco das atividades pedagógicas. Quando a leitura é incentivada de forma regular e ampla nas escolas, acreditamos que os resultados das avaliações serão positivos. Todos os elementos do currículo desempenham um papel no desenvolvimento da habilidade de leitura. A sala de aula pode ser vista como um ambiente ideal para o aprimoramento das competências leitoras. Esse processo deve ser contínuo, ultrapassando o limite de aulas específicas, datas comemorativas ou atividades isoladas.

Ao nos dedicarmos ao ensino da leitura desde os primeiros anos do Ensino Fundamental, especialmente com o apoio de uma rede estruturada, o desenvolvimento da criança tende a ser mais sólido, resultando em avanços imediatos e significativos no aprendizado. Conforme aponta Martins (2006), ao buscarmos entender a leitura, é essencial reconhecer que se trata de uma experiência única, que envolve a interpretação de símbolos linguísticos, permitindo ao leitor decifrar significados, além de ser um processo mais complexo de compreensão, em que o leitor atribui sentido a esses símbolos.

A leitura é uma atividade contínua e, para auxiliar na assimilação das competências sugeridas pelo MEC, Solé (2008) propõe várias estratégias de leitura, que ela descreve como métodos que os leitores devem empregar para facilitar a compreensão dos textos, independentemente de serem obras de autores reais ou fictícios. A leitura permeia nossa rotina e os objetivos que desejamos alcançar. Com frequência, leitores experientes aplicam essas estratégias de maneira inconsciente ou, em algumas situações, de forma mais intencional, embora o processamento de informações escritas ocorra de maneira automática (raciocínio automático).

Contudo, quando um leitor se depara com uma palavra ou frase que não entende, esse “raciocínio automático” se desconecta da realidade. De acordo com Solé (2008) relata que:

Os alunos, em suas atividades de leitura, não somente desenvolvem suas competências, mas também mantêm um progresso na oralidade, na expressão verbal, nas capacidades intelectuais e, acima de tudo, conquistam um reconhecimento por parte da sociedade.

A leitura consiste em uma interação entre o leitor e o material lido, na qual se busca extrair informações relevantes de acordo com os objetivos definidos para a atividade. Para isso, consideramos as competências descritas por Solé (2008). Em sua terceira competência, é ressaltado que, ao ativar o conhecimento prévio durante a leitura, é importante evitar trazer informações que ainda não compreendemos ou formular julgamentos prévios. Quando o leitor já possui algum entendimento sobre o tema, ele poderá dar múltiplos significados ao que lê, enriquecendo seu próprio conhecimento.

A prática da leitura deve ser contínua, independentemente do tipo de ensino. Ao nos dedicarmos a promover a leitura, seja para qual público for, é vital adotar uma abordagem mais atenta do que o habitual. Mesmo que o estudante não consiga decifrar todos os elementos de um texto, é crucial que seja estimulado a pensar sobre sua compreensão e a formular suas próprias interpretações sobre o conteúdo, valorizando o processo de construção do saber e da análise crítica.

Quando um estudante pratica a leitura desde cedo, utilizando uma variedade de materiais, como livros de diferentes tipos, jornais, revistas, receitas e bulas de medicamentos, ele tem a oportunidade de se familiarizar com um novo entendimento sobre a leitura: a multiplicidade de gêneros textuais. Para que essa assimilação ocorra de maneira eficaz, é fundamental que esses diferentes gêneros sejam

introduzidos aos estudantes ao longo de suas jornadas, desde os primeiros anos do Ensino Fundamental até o Ensino Médio, possibilitando que eles possam explorar e entender as particularidades e funções de cada gênero. Caso essa preocupação com o hábito de ler seja cultivada, os alunos apresentarão progressos notáveis a cada ano letivo. Como consequência, esses estudantes se tornarão mais analíticos e aptos a interpretar os variados gêneros textuais que encontrarão ao longo de sua formação na Educação Básica. Seguindo a linha de raciocínio de Solé (2008):

A promoção envolve incentivar os estudantes a fazerem questionamentos sobre o texto. Essa abordagem é aplicada ao longo de toda a leitura e ajuda os alunos a aprimorar a velocidade de compreensão do material, além de “ler com entendimento, se envolvendo, antecipando o que será apresentado no texto e conferindo se suas previsões se concretizam”.

No âmbito da nossa pesquisa sobre a leitura, ressaltamos a visão de Stefani (1997, p. 17), que sugere que a leitura é uma forma de arte. Ao analisá-la sob essa ótica e considerando a definição de arte, podemos explorar as ideias de vários teóricos. Contudo, é importante frisar que cada aluno tem a capacidade de desenvolver sua própria abordagem ao ler e interpretar diferentes gêneros textuais, avaliando-os a partir de distintas perspectivas.

Além disso, é fundamental que consiga expressar suas interpretações e situar o texto de acordo com suas reflexões, o que enriquece seu aprendizado e a interação com a leitura. Conforme Stefani (1997) também nos aponta, é necessário discutir a “arte de ler e a arte de escrever, que compartilham as mesmas questões enfrentadas por todo processo criativo e artístico”. Ao adotar essa visão relacionada às artes, conseguimos explorá-la de inúmeras maneiras e ainda apreciar e compartilhar de forma muito mais pormenorizada, gerando novos contextos para diferentes conceitos.

A leitura é uma atividade constante que deve incentivar seus adeptos a explorar novas tipologias textuais, iniciar novos debates, acompanhar lançamentos recentes e os diversos caminhos que a leitura pode proporcionar. Um leitor competente dificilmente se limita a um único gênero ou autor. A capacidade de distinguir os estilos de diferentes autores é essencial, pois a partir dessas observações podemos identificar o estilo pessoal que mais se alinha às nossas práticas.

Compreendemos que a escola é o lugar ideal para semear o hábito da leitura, estimulando os alunos nesse processo. Embora não seja imprescindível que a escola possua uma biblioteca, é bastante habitual e esperado que a tenha. Nesse sentido, é difícil imaginar que o estímulo à leitura ocorra sem a intervenção da escola e o apoio da comunidade escolar, uma vez que, com a aquisição da escrita alfabética, a leitura se tornou parte fundamental da natureza humana.

## PROCESSO METODOLÓGICO

Para que a pesquisa bibliográfica seja bem-sucedida, é necessário seguir determinadas etapas que Marconi e Lakatos (2021) classificam como: “definição do

assunto, criação do roteiro de trabalho, busca, localização, organização, resumo, análise e interpretação, além da escrita”.

Assim, a execução das etapas em um estudo bibliográfico resultou em uma abordagem metódica, clara e estruturada em relação à questão investigada. O processo teve início com a seleção de palavras-chave relevantes para o assunto, como “problemas de leitura”, “métodos de ensino” e “ações educacionais”, visando escolher autores que oferecem dados sobre o tema desta pesquisa. Ademais, foram analisadas as referências de trabalhos significativos para descobrir fontes complementares.

A investigação bibliográfica pode ser compreendida como uma análise das principais teorias que fundamentam a atividade científica e a coleta de materiais pode ser feita em livros, revistas, artigos de jornais, websites, entre outras referências. Segundo Prodanov e Freitas (2013), a pesquisa bibliográfica proporciona ao pesquisador acesso direto a toda a produção escrita relacionada ao tema em estudo. Os autores afirmam que “na pesquisa bibliográfica, é essencial que o pesquisador confirme a autenticidade das informações coletadas, atentando para possíveis inconsistências ou contradições nas obras analisadas”.

## ANÁLISE DOS RESULTADOS

As dificuldades em leitura e escrita vão além de um desafio pessoal, constituindo também um reflexo de fatores sociais e estruturais que afetam o sistema educacional. Assim, qualquer ação pedagógica efetiva deve considerar não só as características individuais de cada estudante, mas também o contexto mais amplo em que ele se encontra. Isso requer uma estratégia holística, que valorize tanto o aprimoramento das competências linguísticas quanto a autonomia e a habilidade de pensar criticamente.

A disciplina “Redação para o ENEM” se destaca como uma ferramenta crucial para enfrentar esses desafios, capacitando os alunos para o exame e incentivando o desenvolvimento de habilidades fundamentais de leitura, escrita e argumentação. Ao incorporar práticas pedagógicas eficazes, como a avaliação formativa e a contextualização sociocultural, este componente curricular não somente habilita os estudantes para o êxito acadêmico, mas também os prepara para uma participação ativa e consciente na sociedade.

É bem conhecido que uma pessoa não chega ao mundo já sendo um leitor. O desenvolvimento dessa habilidade acontece por meio das experiências e práticas vividas no seio de sua família e comunidade. Dessa maneira, a leitura não acontece apenas na escola; ela também é cultivada no contexto familiar. Quando se pesquisou em acervos técnico-científicos sobre as principais dificuldades para se formar bons leitores para o ensino médio, constatamos que:

### Quadro 1 - Principais fatores sobre as dificuldades na leitura e interpretação.

Pouca Habilidade de Leitura e Interpretação:	Um grande número de alunos ingressa no Ensino Médio apenas conseguindo decifrar palavras, sem a habilidade adequada para entender, conectar conceitos e desenvolver um raciocínio crítico.
Efeitos da Era Digital:	A dispersão da leitura e o número excessivo de estímulos nas redes sociais tornam mais desafiador manter a concentração, a paciência e a atenção indispensáveis para a leitura de textos extensos e complexos.
Ausência de Recursos e Estímulo:	A carência de bibliotecas adequadas e de estratégias de incentivo permanentes nas escolas e em casa dificulta a interação regular com a leitura.

Fonte: A pesquisadora (2024).

Os principais desafios para a formação de leitores no Ensino Médio incluem a ausência de um repertório prévio, a aversão a clássicos da literatura e a distração provocada pelo consumo de conteúdos instantâneos em dispositivos digitais, como exemplificado no quadro.

Para mudar essa situação, professores e especialistas ressaltam a importância de proporcionar aos alunos liberdade na seleção de livros, fomentar debates e conectar a literatura com questões atuais.

Para abordar a questão da compreensão e interpretação textual no ensino médio, é essencial transcender a mera decodificação. A resposta passa por uma leitura dinâmica, pela exploração de diversos gêneros textuais e pela inserção de contextos. O direcionamento deve ser para o letramento crítico, conectando teoria com as vivências cotidianas.

Ao lidarmos com diversos tipos de textos, podemos dizer que eles desempenham um papel importante no ensino da gramática e ajudam no processo de aprendizagem. Contudo, não devem ser encarados apenas como ferramentas de ensino gramatical. A experiência de leitura exige que o estudante tenha a chance de fazer conexões, interagir com o conteúdo e gerar significados que liguem a narrativa ao seu ambiente.

As atividades de leitura devem ser organizadas e estruturadas, considerando as necessidades, preocupações e interesses dos alunos. Isso ocorre porque as práticas de leitura não surgem de forma aleatória ou são impostas como obrigações. Portanto, é fundamental que o educador elabore atividades de pré-leitura, uma vez que isso ajudará a estimular a curiosidade dos alunos em relação ao texto antes de sua leitura.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

É fundamental destacar que a efetividade dessas abordagens não se limita à sua aplicação, mas requer também um suporte constante aos educadores, por

meio de capacitação contínua, disponibilidade de cursos para os profissionais e a promoção de um ambiente escolar que priorize a leitura e a escrita. Superar esses obstáculos é impossível se a metodologia de ensino permanecer antiquada, centrada apenas em conteúdos e repetitiva, pois isso perpetuará os estigmas negativos que afetam os alunos, especialmente aqueles que mais necessitam de uma educação de qualidade.

Dessa forma, esta pesquisa não só reconhece os desafios e sugere soluções para abordá-los, mas também enfatiza a relevância da leitura e da escrita para o êxito acadêmico e profissional dos estudantes. Ao persistir na aplicação de intervenções educacionais eficazes e estimular uma cultura de leitura e uma abordagem inovadora em relação à escrita nas instituições de ensino, é possível assegurar que o maior número possível de alunos tenha a chance de desenvolver todo o seu potencial e contribuir para uma sociedade mais equitativa.

## REFERÊNCIAS

- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 1982.
- FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. 8.ed. São Paulo: Olho d'Água, 1997
- FLÔRES, O. C.; PEREIRA, V. W. **Ensino da compreensão leitora: faces e interfaces psicolinguísticas**. LINGVARVMARENA, v.3, p.75-87, 2012.
- MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura?** São Paulo: Brasiliense, 2006 (Coleção Primeiros Passos; 74).
- PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. Novo Hamburgo, RS: Feevale, 2013.
- RANGEL, E. O.; ROJO, R. H. R. **Língua Portuguesa**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. V. 19.
- SOLÉ, Isabel. **Estratégias de Leitura**. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- STEFANI, Rosaly. **Leitura: que espaço é esse?** São Paulo: Paulus, 1997. 31 p.
- LAKATOS, E. M. **Metodologia em trabalhos científicos: projetos de pesquisa, pesquisa bibliográfica, teses de doutorado, dissertações de mestrado, trabalhos de conclusão de curso**. 9. ed. São Paulo: Atlas, 2021.



## Estratégias Didáticas para Motivar os Alunos da EJA

### Teaching Strategies to Motivate Adult Education Students

Francirlette Gomes da Silva

*Universidad de la Integración de las Américas.*

Alderlan Souza Cabral

*Orientador do artigo: Dr. <https://lattes.cnpq.br/8583035818373126>*

**Resumo:** Este estudo é uma terceira descrição resumida de uma dissertação de mestrado desenvolvida para validação de título que traz como temática “Estratégias didáticas para motivar os alunos da EJA”. Objetivo geral: Apresentar estratégias inovadoras para motivar os alunos da modalidade de ensino – EJA (Educação de Jovens e Adultos). Estimular os estudantes da EJA (Educação de Jovens e Adultos) é fundamental para reduzir a evasão escolar, aumentar a autoconfiança e facilitar a inclusão social e no mercado de trabalho. Esse apoio torna a educação uma via para o desenvolvimento pessoal e a melhoria das condições de vida. O processo metodológico partiu de uma pesquisa bibliográfica que tem como objetivo explorar e esclarecer um problema por meio de fontes teóricas contidas em publicações. Ela pode ser feita de forma autônoma ou integrar um estudo descritivo ou experimental. Em qualquer uma dessas abordagens, o foco está em compreender e avaliar as contribuições culturais ou científicas acumuladas ao longo da história sobre um assunto, tema ou questão específica. Adere ao enfoque qualitativo. Os principais resultados apresentam que as abordagens educacionais inovadoras destacam a importância do diálogo e do respeito às particularidades de cada indivíduo. Para aprofundar o conhecimento sobre como garantir o envolvimento desse grupo, torna-se relevante que o professor explore estratégias que venham a despertar nos alunos da EJA mais interesse pelos estudos, pois os principais fatores que levam ao retorno à EJA estão ligados à procura por melhores chances de trabalho, à importância de uma formação contínua e ao anseio por um futuro mais promissor para si e para seus familiares.

**Palavras-chave:** estratégia de ensino; EJA; ensino-aprendizagem.

**Abstract:** This study is a third, summarized description of a master's thesis developed for title validation, focusing on “Didactic strategies to motivate students in EJA (Youth and Adult Education).” General objective: To present innovative strategies to motivate students in the EJA (Youth and Adult Education) modality. Stimulating EJA students is fundamental to reducing school dropout rates, increasing self-confidence, and facilitating social inclusion and entry into the job market. This support makes education a path to personal development and improved living conditions. The methodological process began with bibliographic research, which aims to explore and clarify a problem through theoretical sources contained in publications. This can be done autonomously or integrated into a descriptive or experimental study. In either approach, the focus is on understanding and evaluating the cultural or scientific contributions accumulated throughout history on a specific subject, theme, or issue. A qualitative approach was adopted. The main results show that innovative educational approaches highlight the importance of dialogue and respect for the particularities of each individual. To deepen the understanding of how to ensure the involvement of this group, it becomes relevant for the teacher to explore strategies that will awaken in EJA (Youth and Adult Education) students a greater interest in their studies, since the main factors that lead to a return to EJA are linked

to the search for better job opportunities, the importance of continuous training, and the desire for a more promising future for themselves and their families.

**Keywords:** teaching strategy; EJA; teaching-learning.

## INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma forma de ensino destinada a proporcionar educação àqueles que, em diferentes fases de suas vidas, tiveram seu acesso à escolarização negado ou dificultado. Embora haja progressos nas políticas públicas e a EJA seja reconhecida como um direito essencial no Brasil, a desigualdade social persistente e a escassez de oportunidades ainda representam obstáculos significativos. Como resultado, a efetivação completa desse direito continua sendo um alvo remoto para muitos que buscam esse tipo de educação. Objetivo geral: Apresentar estratégias inovadoras para motivar os alunos da modalidade de ensino – EJA (Educação de Jovens e Adultos).

A presente obra se justifica, pois os métodos de ensino inovadores na EJA são fundamentais para transformar a sala de aula em um espaço acolhedor. Eles ajudam a reduzir a evasão escolar, reconhecem as experiências de vida dos alunos e associam os conteúdos à realidade do mundo adulto, tornando a educação relevante e significativa para o desenvolvimento profissional e pessoal. O direito constitucional à educação é assegurado a todos os indivíduos, levando muitos jovens, adultos e idosos a buscarem cursos presenciais de Educação de Jovens e Adultos (EJA) para usufruir desse direito. No entanto, há uma visão errônea entre alguns desses alunos de que essa modalidade se limita apenas à conquista de um diploma, sem levar em conta a relevância essencial do aprendizado. Diante disso, a educação oferecida deve transcender a mera certificação, impulsionando também o crescimento pessoal e profissional dos estudantes.

## A IMPORTÂNCIA DE ENSINO INOVADOR PARA OS ALUNOS DA EJA

A educação inovadora desfaz o modelo convencional que se concentra apenas no instrutor. Ela estimula a autonomia dos alunos, favorece o crescimento de competências socioemocionais e a utilização prática do saber, capacitando os estudantes a enfrentarem desafios reais e a se adequarem às incessantes mudanças da sociedade.

Na área da educação de Jovens e Adultos (EJA), quando são implementadas iniciativas cuidadosamente planejadas para aumentar a participação desses estudantes no aprendizado contínuo e os resultados não são encorajadores, além de não haver contentamento com a quantidade de adultos envolvidos, torna-se fundamental desenvolver abordagens e técnicas criativas.

Apesar dos desafios enfrentados, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) alcançou progressos importantes, como a ampliação da oferta de cursos e a integração de novas tecnologias, além de programas de capacitação contínua para educadores. Essas realizações têm promovido uma aprendizagem mais significativa e alinhada às vivências dos alunos. A história da EJA representa um esforço contínuo por inclusão e transformação social, configurando-se como um espaço de resistência e esperança, onde muitos indivíduos reestabelecem sua trajetória acadêmica e se tornam catalisadores de mudança em suas comunidades. Compreender essa trajetória histórica é fundamental para entender a configuração atual da EJA, que, ao longo do tempo, enfrentou avanços e retrocessos e está profundamente conectada à história educacional do Brasil. Lira (2020) relata que:

A motivação atua como uma centelha que desperta nosso interesse nas aulas da Educação de Jovens e Adultos. Quando nos sentimos motivados, a experiência de aprender se transforma em uma aventura estimulante. Essa centelha é crucial para que o processo educativo busque inovação, validando o desejo de aprender e promovendo a busca por mais conhecimentos relevantes.

É fundamental adotar abordagens e métodos inovadores que facilitem o aprendizado na Educação de Jovens e Adultos (EJA), com o intuito de estimular o crescimento pessoal e profissional dos estudantes. Deve-se considerar que sempre existem novas estratégias a serem implementadas, bem como diferentes tipos de atividades educativas que ainda não foram experimentadas por esse grupo. Isso pode incluir a utilização de recursos de aprendizagem inovadores, como novos materiais didáticos, por exemplo, folhetos ou planilhas, formas alternativas de apresentar o conteúdo, maneiras distintas de agrupar os estudantes, diferentes arranjos para a conclusão de tarefas ou um enfoque variável em certos comportamentos de aprendizagem. Há uma ampla gama de abordagens pedagógicas disponíveis para serem exploradas.

As medidas voltadas para a permanência de alunos na Educação de Jovens e Adultos (EJA) não apenas favorecem os próprios estudantes, mas também geram efeitos benéficos no sistema educacional e na sociedade em geral. Segundo Santos (2023), quando os alunos recebem apoio e estímulo para continuar na EJA, eles conseguem desenvolver competências e saberes que podem elevar sua qualidade de vida e oferecer novas possibilidades.

É fundamental compreender que as iniciativas para garantir que os alunos da EJA permaneçam na escola podem incluir diversas táticas, que vão desde o suporte emocional até a modificação do currículo. De acordo com Araújo (2022), “Cada aluno possui suas particularidades e enfrenta seus próprios desafios, portanto, as estratégias de retenção precisam ser adaptadas para satisfazer suas necessidades específicas”.

As abordagens pedagógicas são fundamentais para a retenção e o êxito dos estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA) nas instituições de ensino. Ao estabelecer um contexto de aprendizado que seja motivador e ajustado às

particularidades de cada aluno, é viável proporcionar uma vivência educacional mais relevante e duradoura, capacitando os adultos a realizarem seus objetivos acadêmicos e a transformarem suas vidas. Conforme Furlan (2022), comenta que:

As abordagens metodológicas ativas e cativantes mudaram a percepção sobre a Educação de Jovens e Adultos (EJA). Atualmente, a continuidade na escola é agora acompanhada pelo desejo de participar de cada aula.

A declaração de que “as abordagens metodológicas interativas e cativantes reformularam a percepção sobre a EJA, fazendo com que a permanência na escola se tornasse uma vivência enriquecida pelo desejo de participar de cada aula” ressalta a relevância de práticas educativas eficientes na Educação de Jovens e Adultos. De acordo com Silva (2022), abordagens metodológicas que são interativas e envolventes podem transformar a vivência educacional dos estudantes da EJA. Isso acontece porque essas metodologias tornam o aprendizado mais interessante e relevante.

Frequentemente, as abordagens e técnicas inovadoras na Educação de Jovens e Adultos (EJA) são elaboradas com ênfase em aspectos que favorecem a autogestão (autonomia), a colaboração na organização (autonomia e relacionamentos), o envolvimento ativo no processo de aprendizagem (interação), a aplicação prática dos conhecimentos adquiridos (competência), a valorização do desempenho dos estudantes (competência) e um ambiente emocional que ofereça suporte (relacionamento). Ao incorporar essas abordagens e métodos inovadores no processo educacional, poderemos criar um espaço em que os alunos se sintam mais motivados e encorajados. Isso, por sua vez, estabelecerá condições propícias para que experimentem maior autonomia, competência e interação com os colegas, fomentando um elevado nível de motivação e engajamento, que inclui a autorregulação na aprendizagem, melhorias no desempenho acadêmico, persistência no aprendizado, criatividade, desenvoltura e bem-estar emocional. Knowles (2009) exemplifica que:

A relevância de abordagens e técnicas inovadoras na Educação de Jovens e Adultos (EJA) é avaliada com base nas categorias estabelecidas da seguinte maneira: levantamento das práticas de ensino/aprendizagem mais eficazes e inovadoras. É essencial realizar uma análise minuciosa das fontes de informação que oferecem conhecimentos relevantes a instrutores, educadores e pesquisadores sobre os diferentes tipos de estratégias e métodos inovadores.

Ao classificar as estratégias de aprendizagem mais eficazes adotadas em cada iniciativa ou projeto, é fundamental reconhecer os métodos mais criativos e eficientes que podem ser utilizados no ensino. Isso envolve uma análise do processo de comunicação, que pode incluir debates críticos, discussões, atividades de resolução de problemas em sala de aula, ou até mesmo conversas mediadas por computadores em ambientes de aprendizagem online (Torres, 2007).

Em suma, é possível concluir que as abordagens educacionais, quando implementadas de forma eficaz, têm o potencial de transformar a vivência dos alunos na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Ao se ajustarem às particularidades dos estudantes, essas estratégias não apenas favorecem a permanência deles na escola, mas também promovem sua autoconfiança e visão de um futuro mais brilhante. Assim, é imprescindível reconhecer e valorizar as capacidades desses métodos, investindo de maneira contínua em seu aprimoramento e adaptação às necessidades da EJA. Santiago relata que:

Ao adequar as estratégias metodológicas às demandas específicas, a escola se transforma em um ambiente onde os alunos se sentem realmente apreciados. Esse reconhecimento os motiva a persistir em seus estudos e a almejar o diploma, além de despertar novas perspectivas, levando muitos a redescobrirem a alegria de aprender e a avançar em seu desenvolvimento (Santiago, 2021).

As influências das abordagens metodológicas sobre a retenção de estudantes na Educação de Jovens e Adultos (EJA) são significativas e constituem um elemento vital para o êxito dessa forma de ensino. Moura (2022) aponta que a EJA serve a um público variado, geralmente formado por adultos que voltam à escola em busca de novas oportunidades educativas e de aprimoramento em suas vidas. Dentro desse cenário, as abordagens educacionais exercem uma função fundamental na manutenção dos estudantes e na realização de suas metas acadêmicas. Conforme apontado por Silva (2022), métodos de ensino adequados podem revolucionar a vivência do aprendizado para os alunos da EJA, tornando-a mais cativante, significativa e pertinente. As estratégias pedagógicas são essenciais para estabelecer um ambiente de ensino que não só cativa os estudantes da EJA, mas também os habilita a continuar seus estudos e a alcançar suas metas educacionais.

Dessa forma, apostar em métodos de ensino criativos e ajustados às exigências dos alunos adultos é fundamental para fomentar a inclusão no aprendizado e o crescimento tanto pessoal quanto profissional desses indivíduos. Essa iniciativa traz vantagens não só para as pessoas, mas também para o fortalecimento de uma sociedade mais instruída e justa.

A implementação de estratégias e técnicas inovadoras tem demonstrado, em sua maioria, ser bastante eficiente no ensino da Educação de Jovens e Adultos (EJA) para aqueles com deficiência visual, auditiva e outras dificuldades de aprendizagem. Essas práticas contribuem para o desenvolvimento das capacidades de entendimento e aprendizado ao utilizar de maneira eficaz novas estratégias e métodos (Torres, 2008).

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) deve ser encarada não só como uma solução para as falhas do sistema educacional convencional, mas também como uma abordagem para a transformação social. Nesse contexto, a educação atua como um meio para promover a cidadania efetiva, a autonomia e a inclusão no mercado de trabalho, ajudando os indivíduos a romper com as limitações da exclusão educacional.

Conforme mencionado por Saviani (2000), ao cumprir adequadamente esse papel, a EJA proporciona uma contribuição política relevante, ao assegurar o acesso ao saber e ao promover mudanças positivas na vida dos alunos. Contudo, em várias situações, essa modalidade de ensino não consegue atender integralmente às demandas de todos os estudantes, resultando em um impacto mais significativo na vida de alguns do que de outros.

Toda a instituição de ensino tem a missão de manter a permanência do aluno no ambiente escolar, buscando estratégias que possam envolvê-lo dentro desse contexto, fazendo com que este se sinta parte integrante do meio.

O ambiente escolar para o aluno precisa ser o lugar em que ele possa sentir-se bem, ser acolhedor, atrativo, onde ele queira estar e fazer parte dele.

Para Kullok (2002), no processo de ensino-aprendizagem:

[...] o aluno é o sujeito e o construtor do processo. Toda aprendizagem deve ser embasada em um bom relacionamento entre os elementos que participam do processo, ou seja, aluno, professor, colegas de turmas, diálogo, colaboração, participação, trabalhos e jogos (brincadeiras) em conjunto ou em grupos, respeito mútuo [...].

É fundamental que tanto a equipe pedagógica quanto o professor dediquem um momento durante as aulas para ouvir os alunos, manter um diálogo e conversar. Isso é essencial, especialmente para a autoestima deles. Muitas vezes, é possível solucionar problemas com uma simples palavra, bom senso e disposição para resolvê-los. Quando a questão se torna mais complexa, a equipe pedagógica deve se mobilizar para oferecer o suporte necessário.

De acordo com Freire (1996): “O professor que presta atenção absorve a complexa lição de adaptar sua comunicação, quando necessário, ao estudante, estabelecendo um diálogo com ele”. É essencial que a equipe educacional ofereça meios para que os alunos possam compartilhar suas opiniões e pensamentos, garantindo que se sintam valorizados.

Estratégias e abordagens inovadoras proporcionam, como principal vantagem, a eliminação de obstáculos que surgem na participação dos estudantes em debates em grupo e em outras atividades acadêmicas, elevando a qualidade e a eficácia da educação para adultos. Isso possibilita a implementação de métodos apropriados de avaliação de desempenho, os quais auxiliam na detecção de falhas e incongruências, criando assim oportunidades para que se adotem ações que visem à melhoria do processo de avaliação das habilidades e competências, promovendo sua validação e reconhecimento.

Na Educação de Jovens e Adultos (EJA), o time pedagógico, que inclui docentes, coordenadores, orientadores e outros profissionais, exerce diversas funções para auxiliar os estudantes mais velhos. Conforme mencionado por Ribeiro *et al.* (2022), as intervenções dessa equipe transcendem a instrução tradicional, envolvendo a criação de um espaço de aprendizado receptivo, a provisão de apoio emocional e a personalização do currículo para atender às demandas específicas de cada aluno.

A respeito da relevância de examinar os efeitos das atividades da equipe de ensino na motivação e na continuidade dos alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA), Dias (2022) argumenta que é essencial entender de que maneira as abordagens pedagógicas e o suporte emocional influenciam a vivência dos adultos na EJA, com o objetivo de aprimorar a qualidade dessa modalidade de ensino e aumentar seu efeito benéfico na vida dos estudantes.

No âmbito da Educação de Jovens e Adultos (EJA), conforme apontado por Tébar (2022), a influência das atividades da equipe pedagógica na motivação e na retenção dos estudantes é fundamental. A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é um formato de ensino voltado para jovens e adultos que não conseguiram finalizar sua formação básica na idade apropriada. Frequentemente, esses estudantes lidam com dificuldades particulares, como a necessidade de equilibrar os estudos com o emprego, deveres familiares e outras obrigações da vida cotidiana.

A atuação da equipe pedagógica na Educação de Jovens e Adultos (EJA) se manifesta em vários fatores relacionados ao crescimento e à evolução dos estudantes. O fator motivacional é influenciado diretamente pelas práticas pedagógicas, em que abordagens inovadoras e a valorização das conquistas dos alunos são fundamentais para estimular o desejo de aprender.

Com o suporte emocional, orientação personalizada, adaptação de currículos e métodos de ensino eficientes, a equipe de educadores pode incentivar a motivação interna dos estudantes e diminuir consideravelmente os índices de abandono escolar. Cossa (2022) destaca que a orientação personalizada não só ajuda os alunos em sua trajetória educacional, mas também favorece a construção de uma sociedade mais instruída e justa.

É essencial entender que os efeitos das iniciativas da equipe de educação podem ser diferentes conforme o ambiente escolar e as demandas dos alunos. A avaliação contínua e a modificação das abordagens pedagógicas são cruciais para assegurar que o apoio oferecido seja eficiente e esteja em sintonia com as metas dos estudantes adultos na Educação de Jovens e Adultos. Knowles (2009), relata que:

A relevância de abordagens e técnicas inovadoras na Educação de Jovens e Adultos (EJA) é estudada com base em categorias estabelecidas, como levantamento das práticas mais eficazes e inovadoras em formação/aprendizagem/ensino. É fundamental realizar uma análise apropriada das fontes de informações que oferecem um conhecimento pertinente para formadores, educadores e pesquisadores sobre quais tipos de abordagens e técnicas inovadoras.

Ao classificar as estratégias de aprendizagem mais eficazes aplicadas em cada projeto ou iniciativa, é fundamental reconhecer os métodos mais inovadores que podem ser implementados no ensino. Isso envolve a análise do processo comunicativo, que abrange desde palestras críticas e debates até a resolução de problemas em sala de aula, além de conversas facilitadas por computador na educação online (Torres, 2007).

## PROCESSO METODOLÓGICO

Para realização desta pesquisa se aderiu à pesquisa bibliográfica que segundo Gil (2008) relata que:

A leitura necessária para conduzir uma pesquisa bibliográfica se concentra, principalmente, em artigos científicos acessados através de websites ou em livros que compõem obras de diversos autores, além de aqueles que discutem especificamente o conceito de pesquisa bibliográfica.

É reconhecido que, para desenvolver uma pesquisa, é essencial consultar uma variedade de artigos e livros, visando construir uma base teórica que permita a elaboração do trabalho. Portanto, para qualquer tipo de investigação, a pesquisa bibliográfica deve ser considerada como uma das fontes relevantes. No entanto, há pesquisas que se baseiam exclusivamente na análise de trabalhos por meio de fontes bibliográficas. “Parte das investigações exploratórias pode ser categorizada como pesquisas bibliográficas, assim como um certo número de estudos realizados utilizando a técnica de análise de conteúdo” (Gil, 2008). A obra foi norteada pelo enfoque qualitativo, que é um método de investigação que não se configura como uma proposta rigidamente definida. Essa flexibilidade possibilita que a criatividade e a imaginação dos pesquisadores gerem trabalhos que investiguem novas perspectivas.

Nesse contexto, entendemos que a pesquisa bibliográfica pode assumir um caráter inovador, oferecendo contribuições significativas na análise de determinados temas. Ademais, os documentos são frequentemente vistos como fontes valiosas de dados para diversas formas de estudos qualitativos, o que justifica a necessidade de uma atenção especial a eles.

A revisão de literatura visa elucidar uma questão com base em referências teóricas presentes em documentos já publicados. Ela pode ser executada de forma isolada ou integrada. Em qualquer um dos casos, o objetivo é explorar e avaliar as contribuições culturais ou científicas históricas relacionadas a um tema específico, assunto ou dilema.

## ANÁLISE DOS RESULTADOS

É fundamental destacar que a EJA, ao assegurar o direito à educação, não somente integra pessoas ao sistema de ensino, mas também abre portas para que esses alunos tenham acesso a uma vida mais digna e a melhores oportunidades de melhorar sua situação socioeconômica. Ademais, ao possibilitar o aprendizado sobre seus direitos e deveres, a EJA promove a participação engajada desses indivíduos na sociedade, ajudando na formação de cidadãos críticos e conscientes. Quando se pesquisou em acervos científicos sobre quais estratégias inovadoras se poderiam usar para motivar os alunos da EJA, constatamos que:

Figura 1 - Propostas para Turmas da Eja.



Fonte: A pesquisadora (2023).

Como constatado nos acervos científicos que se transformaram neste organograma, ficou comprovado que são diversas as formas inovadoras para deixar o aluno mais motivado no ensino. Portanto, os educadores precisam aplicar abordagens e táticas criativas que sejam eficientes para monitorar o progresso e a compreensão dos alunos mais velhos, ajustando suas práticas pedagógicas para atender às particularidades de cada estudante. Isso envolve uma atenção cuidadosa às diferenças de idade, experiências de vida, estilos de aprendizagem, culturas, etnias, religiões, profissões e outros fatores. Quando essas metodologias inovadoras focam no reconhecimento e na construção dos conhecimentos e habilidades dos alunos, pode-se alcançar um engajamento ativo no processo de aprendizagem, resultando em uma aplicação imediata e prática do que foi aprendido, à medida que se sentem motivados e incentivados a adquirir novos saberes.

Abordagens e técnicas inovadoras capacitam os estudantes a ampliar sua atuação em contextos laborais ou a se tornarem autônomos ao final do curso. Atualmente, observa-se na Educação de Jovens e Adultos (EJA) um uso extenso dessas abordagens e técnicas, que desempenham um papel crucial no aprendizado, na compreensão e na promoção da conscientização.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é marcada pela forma de ensino de seu público-alvo, que abrange desde adultos que decidem voltar a estudar até pessoas com deficiências e aqueles que possuem variados níveis de ensino e vivências. Essa diversidade demanda uma abordagem educativa específica, com a criação de estratégias pedagógicas adaptadas que levem em consideração as diferentes realidades socioeconômicas e digitais dos alunos. A perspectiva educacional voltada para a EJA ressalta a importância de um ensino que reconheça essas várias circunstâncias, visando assegurar o acesso e a permanência dos estudantes, principalmente em períodos críticos, quando a taxa de evasão tende a aumentar.

Torna-se relevante para o professor trabalhar estratégias técnicas inovadoras, pois a Educação de Jovens e Adultos (EJA) desponta como um recurso essencial para minimizar as disparidades existentes, proporcionando uma chance para que esses indivíduos não apenas se tornem alfabetizados, mas também adquiram habilidades que ampliem suas oportunidades de atuação no mercado de trabalho e de engajamento social. Contudo, os desafios permanecem, uma vez que, apesar das iniciativas governamentais, ainda há a necessidade de ações mais eficazes para enfrentar a evasão escolar, aprimorar a qualidade do ensino oferecido e assegurar um espaço de aprendizado inclusivo e acessível, que reconheça a diversidade dos alunos.

## REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, Ênio Queiroz. **Ensino por investigação no aprendizado das teorias da relatividade: um estudo de caso em escola pública de Bonito de Santa Fé–PB**. 2022.
- CORSO, Helena Vellinho *et al.* **Desenvolvimento da compreensão de leitura: o papel decisivo da instrução focada nas diferenças individuais**. *Letras de Hoje*, v. 54, n. 2, p. 211-220, 2019.
- COSSA, Arlindo José. O papel do bilinguismo e da educação bilíngue no contexto deste século para Moçambique: **NJINGA e SEPÉ: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras**, v. 3, n. 2, p. 424-447, 2022.
- DIAS, Pablo dos Santos. **Estratégias de professores de matemática na Educação de Jovens e Adultos em uma escola estadual do município de Mesquita no contexto do ensino remoto**. 2022.
- FULLAN, Michael; QUINN, Joanne. **Coerência: Os Direcionadores Corretos para Transformar a Educação**. Penso Editora, 2022.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- KNOWLES, M. S. **Práticas modernas da educação de adultos. (Rev. And Up)**. Prentice Hall Regents. 2009.
- LIRA, Valdoir Dutra. **Trajetos formativos e significações da docência na educação profissional técnica de nível médio da rede estadual de ensino do Rio Grande do Sul**. 2020.
- MOURA, Rosiane Alves. **Desafios na educação de jovens e adultos em tempos de pandemia: saberes e estratégias constituídos na ação docente**. 2022.
- RIBEIRO, L. A., OLIVEIRA, A. E., & SILVA, J. A. D. **A Inclusão de estudantes com TDAH no contexto da educação dos anos iniciais: um olhar para o**

**processo.** 2022.

SILVA VARELA, A. **Desafios para a permanência na escola: evasão escolar no ensino público do município de Bayeux-PB.** 2022.

SANTIAGO, Misleide Silva. **Procurando no universo das minhas lembranças o que me identifica como professora de Matemática.** CONSELHO EDITORIAL CIENTÍFICO, p. 115, 2021.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política.** 34.ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2000. (Coleção polêmicas do nosso tempo).

TÉBAR, Lorenzo. **O perfil do professor mediador: pedagogia da mediação.** Editora Senac São Paulo, 2022.

TORRES, R. M. **Aprendizado global para o século XXI: novos desafios para a educação de jovens e adultos na América Latina.** Santiago de Chile: Orealc, Ceaal, 2007.

TORRES, R. M. 2008b. **Alfabetização e acesso à cultura escrita de jovens e adultos excluídos do sistema escolar.** A cross-country field study in nine countries in Latin America and the Caribbean. *International Review of Education*, 54(5-6). Dordrecht: Springer.



## O Preconceito Linguístico e as Diversidades da Língua

### *Linguistic Prejudice and the Diversity of Language*

**Bernardo Ferreira Lima**

*Universidad de La Integración de Las Américas.*

**Alderlan Souza Cabral**

*Orientador do artigo: Dr. <https://lattes.cnpq.br/8583035818373126>*

**Resumo:** Este estudo é uma descrição resumida de uma dissertação de mestrado desenvolvida para validação de título que traz como temática “O preconceito linguístico e as diversidades da língua”. O preconceito linguístico refere-se à avaliação negativa, à intolerância ou à discriminação em relação a modos de fala que se afastam da denominada “norma padrão” (gramática normativa). Na realidade, ele atua como uma fachada para preconceitos subjacentes, utilizando a linguagem como meio para marginalizar determinados grupos sociais, étnicos e regionais. Objetivo geral: analisar as diversidades da língua e como ela se diverge. O preconceito relacionado à linguagem refere-se à exclusão de indivíduos com base em suas maneiras de se expressar, seja na fala ou na escrita. Embora haja uma norma linguística que é ensinada nas instituições de ensino, a língua apresenta diferentes formas de uso, influenciadas por uma série de fatores. O processo metodológico partiu de uma pesquisa exploratória explicativa que representa duas categorias distintas dentro da metodologia científica. Frequentemente, essas abordagens são empregadas em sequências complementares, onde a fase exploratória auxilia na compreensão de um fenômeno inédito e a fase explicativa se dedica a investigar suas causas de forma mais aprofundada. Os resultados mais relevantes mostram que o preconceito linguístico tem aumentado nas instituições de ensino, sendo essencial implementar ações no ambiente escolar para reduzir essa postura. Aponta-se que é fundamental que os educadores recebam mais orientações sobre o tema e treinamentos para oferecer um atendimento mais adequado às diversas particularidades linguísticas.

**Palavras-chave:** preconceito linguístico; variações da língua; língua portuguesa.

**Abstract:** This study is a summary description of a master’s thesis developed for degree validation, focusing on “Linguistic Prejudice and the Diversities of Language.” Linguistic prejudice refers to the negative evaluation, intolerance, or discrimination towards speech patterns that deviate from the so-called “standard norm” (normative grammar). In reality, it acts as a facade for underlying prejudices, using language as a means to marginalize certain social, ethnic, and regional groups. General objective: to analyze the diversities of language and how it diverges. Prejudice related to language refers to the exclusion of individuals based on their ways of expressing themselves, whether in speech or writing. Although there is a linguistic norm taught in educational institutions, language presents different forms of use, influenced by a series of factors. The methodological process began with exploratory explanatory research, representing two distinct categories within the scientific methodology. Frequently, these approaches are employed in complementary sequences, where the exploratory phase aids in understanding a novel phenomenon and the explanatory phase is dedicated to investigating its causes in greater depth. The most relevant results show that linguistic prejudice has increased in educational institutions, making it essential to implement actions in the school environment to reduce this attitude. It is pointed out that it is fundamental that educators receive more guidance on the subject and training to offer more adequate support to diverse linguistic particularities.

**Keywords:** linguistic prejudice; language variations; Portuguese language.

## INTRODUÇÃO

O preconceito linguístico refere-se à discriminação contra as maneiras de se expressar, tanto no oral quanto no escrito, que não seguem a norma padrão. Muitas pessoas confundem o conceito de falar de forma “culto” com a ideia de falar “corretamente”, desvalorizando ou zombando daqueles que não se encaixam nesse padrão. Ademais, outros tipos de preconceito intensificam a exclusão dos diferentes modos de comunicação. Portanto, para enfrentar o preconceito linguístico, é fundamental promover a educação e trabalhar para diminuir a desigualdade social. Objetivo geral: analisar as diversidades da língua e como ela se diverge.

A presente obra se justifica, pois o preconceito linguístico ocorre quando não valorizamos as diversas formas de expressão verbal. Esse tipo de discriminação se revela entre indivíduos de distintas classes sociais, faixas etárias, culturas ou até mesmo gêneros.

O preconceito linguístico diz respeito à postura de um indivíduo que busca deslegitimar a forma de comunicação de outra pessoa. Este tema é complexo, relacionado a aspectos sociais e culturais. Para a elite cultural, a utilização da língua portuguesa de maneira não padrão por indivíduos de classes menos favorecidas é interpretada como um sinal de falta de capacidade intelectual, o que provoca a exclusão social.

## LINGUAGEM E SUAS VARIAÇÕES LINGUÍSTICAS

A sociolinguística é uma ramificação da linguística que estuda a linguagem utilizada em diferentes grupos de falantes, focando em pesquisas que estabelecem relações entre aspectos linguísticos e sociais. Uma comunidade de falantes não é formada por pessoas que se comunicam de modo idêntico. Porém, esses indivíduos possuem características linguísticas em comum que os diferenciam de outras comunidades.

A sociolinguística se dedica a analisar até que ponto as variações linguísticas são estáveis ou sujeitas a mudanças, a identificar os fatores que influenciam o uso de línguas alternativas de maneira positiva ou negativa, e a antecipar seus padrões de uso regulares e sistemáticos. Assim, compreende-se que a variação e a mudança estão sempre situadas em um contexto, e que as condições que favorecem o uso de formas variantes são diversas, atuando ao mesmo tempo e surgindo tanto de dentro quanto de fora dos sistemas de linguagem.

Dessa forma, é importante reiterar que o foco da Sociolinguística reside nas repercussões sociais que essa norma pode gerar. Ela pode trazer duas categorias de consequências nos comportamentos linguísticos: a primeira diz respeito à percepção que os falantes têm de suas próprias formas de comunicação, enquanto

a segunda envolve o que esses falantes pensam sobre os outros que compartilham a mesma língua. No primeiro aspecto, haverá uma valorização da prática linguística individual ou uma tentativa de ajustá-la ao padrão estabelecido; no segundo, as pessoas serão avaliadas com base em seu estilo de fala.

Adicionalmente, eles se comunicam mais entre si do que com grupos externos e, principalmente, compartilham regras e atitudes em relação ao uso da linguagem. Essa área do conhecimento se encontra em um contexto de interdisciplinaridade, englobando a linguagem e a sociedade, com ênfase em usos linguísticos específicos, principalmente os que possuem uma natureza variada. Martins (2023) relata que:

A linguagem desempenha um papel relevante nas relações interpessoais, sendo a base para construirmos nossa identidade. Sua importância é indiscutível, pois possibilita a interação entre as pessoas e, através desse vínculo verbal, são formadas as dinâmicas sociais; de modo prático, a linguagem fornece o alicerce necessário para a continuidade de uma coletividade.

As pessoas têm uma predisposição natural para a comunicação. Naciri e El Ahib (2022) destacam que “a linguagem, vista como uma ferramenta para expressar ideias entre indivíduos e, por consequência, como um canal de comunicação, adota diferentes formas em certas comunidades linguísticas.” Por outro lado, é vital que a sociedade entenda e aprecie a linguagem e suas diferentes formas. Desde os primeiros anos de vida, absorvemos nossa língua materna e vivemos em comunidade, evidenciando a relação entre esses dois elementos, já que a língua é fundamental para a interação social. Martins (2023) exemplifica que:

É importante destacar que a linguagem só se desenvolve com a participação da “sociedade”; isso mostra que uma criança que cresce isolada não consegue adquirir a linguagem sozinha. A história de “Mogli - o menino lobo” exemplifica a relevância da socialização na construção da identidade linguística de um indivíduo.

Comunicação não verbal: Trata-se de uma forma de expressão que dispensa o uso de palavras, mas carrega significados visuais. Alguns exemplos incluem: imagens, sinais, expressões corporais, desenhos e gestos (Martins, 2023). Linguagem mista ou híbrida refere-se à utilização ao mesmo tempo de diferentes idiomas, tanto orais quanto não verbais. Um exemplo disso é a combinação de ilustrações, símbolos e conversas em uma obra.

A linguagem é um sistema que utiliza palavras como seu componente essencial. Em resumo, pode-se dizer que é uma forma de comunicação que se enquadra na categoria da linguagem verbal. Como já foi mencionado, a linguagem abrange diversas maneiras pelas quais manifestamos nossas ideias ou emoções (Martins, 2023).

A função da linguagem possibilita que cada pessoa se comunique, e a natureza do texto transmitido, assim como o destinatário, pode estabelecer diversas funções

linguísticas. Em resumo, ao transmitir uma informação, o modo e a finalidade da mensagem influenciam os recursos que o emissor escolherá utilizar (Martins, 2023).

A sociolinguística, quando aplicada ao ensino da língua portuguesa, aborda as variações que ocorrem nas interações sociais, suas mudanças e as particularidades de cada grupo social, de maneira clara e objetiva. Segundo Calvet (2002), a Sociolinguística [...] elucida as distintas crenças e comportamentos relacionados à língua que caracterizam grupos inteiros ou classes sociais na sociedade. A língua era vista como um sistema uniforme, o que levou os linguistas a ignorarem as variações existentes. Somente a partir da década de 1960, muitos desses estudiosos começaram a reconhecer que era impossível analisar a língua sem levar em conta o contexto social em que ela se manifesta. Assim, iniciou-se o estudo da língua sob a ótica das mudanças e variações do ponto de vista sociolinguístico (Bagno, 2007). A modificação histórica ocorre em um intervalo específico de tempo. Esse processo é lento, com uma nova forma sendo primeiramente adotada por um número limitado de falantes, e sua substituição acontece quando “ao se espalhar, é aceita por um grupo socioeconomicamente significativo” (Camacho, 1988), culminando em sua consolidação na forma escrita.

A variedade de idiomas é um fenômeno global e envolve a existência de distintas versões, ou seja, maneiras alternativas de se expressar. Dessa forma, essas versões refletem diferentes maneiras de comunicação, formando um fenômeno dinâmico, referido de maneira técnica como dependente de variáveis.

Dessa maneira, toda língua possui dialetos cujas variantes são vistas como mais prestigiadas do que outras. A pesquisa em linguística social é fundamental na batalha contra o preconceito relacionado à fala, pois conecta ideias de erro e procura elucidar os padrões legítimos que muitas instituições de ensino costumam desmerecer e tentar considerar como impróprios na utilização da linguagem.

Desde os anos 70, de maneira geral, o estudioso nota um crescimento na consciência dos professores de línguas, em especial do português, sobre a discrepância entre as orientações oficiais e a realidade nas instituições de ensino. Segundo ele, há uma demanda social implícita para proporcionar um suporte pedagógico e linguístico adequado, que permita harmonizar as variantes linguísticas dos alunos com as normas socialmente aceitas, ressaltando que isso é fundamental para a ascensão social. Em uma avaliação que contrapõe a oralidade e a escrita, ele salientou que as disparidades estão relacionadas ao que se entende como um “erro”.

Na fala, não se percebem os deslizes, mas sim as necessidades, sendo que a variação é parte fundamental dessa prática, refletindo a identidade dos falantes, suas funções sociais e suas interações com o ouvinte, podendo ser ajustada conforme a situação em que é utilizada. Em contrapartida, os erros de escrita, apesar de importantes para a avaliação social, são considerados “infrações consensuais do código estabelecido pela ortografia” (Bortoni, 2006); mudanças não são esperadas em línguas que possuem uma estabilidade histórica. A uniformidade assegura a efetividade da escrita. Com base nessas diferenças, a sociolinguística reserva o termo erro apenas para os equívocos ortográficos.

Em relação ao termo “norma”, é importante mencionar Coseriu (1979), que é um dos principais estudiosos da temática. Este pesquisador buscou criar um conjunto normativo que se relacionasse aos conceitos de discurso e sistemas. Assim, o sistema contém elementos virtuais, mesmo que não estejam estabelecidos de forma rígida.

A norma é mais específica do que o conjunto linguístico e simboliza o emprego habitual da linguagem. A língua, por sua vez, é uma aquisição tangível, pessoal, fundamentada em referências coletadas da comunidade de falantes à qual se está integrado. É essencial compreender o funcionamento do sistema da língua. Para isso, é necessário analisar a utilização do dialeto, assim como a variação das normas linguísticas, que evidenciam de maneira clara o sistema e o vocabulário.

A diversidade linguística e a utilização de variantes que se aproximam da norma cultural são moldadas pela mídia conforme seus interesses. Existem inúmeros exemplos em que notamos que a mídia, de maneira mais ou menos evidente, desempenha um papel em diversas situações de preconceito linguístico. A variedade cultural que é ignorada é frequentemente estigmatizada e, muitas vezes, alvo de zombarias. No meio televisivo, por exemplo, personagens de classes sociais mais baixas costumam ser retratados por atores que não dominam a norma cultural, o que nem sempre reflete a realidade. Esses padrões surgem em situações cômicas que têm como inspiração o alto-falante da marca. Nos meios de comunicação, especialmente na televisão, há uma tendência a moldar uma imagem negativa das variantes regionais de algumas áreas do Brasil, como Nordeste, Minas Gerais, São Paulo, Rio de Janeiro, Paraíba, entre outras, com um enfoque particular nas regiões rurais.

Essa postura contribui para o preconceito que os espectadores acabam formando em relação às variedades estigmatizadas, permitindo que críticas desfavoráveis se manifestem em relação a esses dialetos. Além disso, observa-se que na mídia impressa, a parcialidade linguística se revela em críticas sobre “erros” cometidos por figuras públicas, sendo que, mais recentemente, gramáticos renomados têm sido convocados por jornais e revistas para “resolver” questões de desvio linguístico da norma, reforçando cada vez mais uma imagem de ‘erros’ nas diferentes formas de utilização da linguagem. Estamos de acordo com a afirmação de Bagno (2011): “Quando o estudante se encontra em um contexto formal, é esperado que utilize uma linguagem adequada a essa situação; por exemplo, empregar gírias durante uma entrevista de trabalho é impróprio”.

É indiscutível que o preconceito linguístico persiste e exerce influência significativa na sociedade. No entanto, dentro do ambiente escolar, o educador, em seu papel de formador de opinião, pode atuar de maneira a não reforçar tais preconceitos. É fundamental promover uma reflexão com os estudantes sobre a diversidade da linguagem, visando uma análise desprovida de preconceitos. Para que essa mudança no ensino ocorra, é primeiro necessário compreender que a linguagem é uma ferramenta social de comunicação, adaptável em diversos contextos, além de ser um meio de autoexpressão para pessoas que pertencem a comunidades variadas, tanto culturais quanto geográficas.

Conforme Bortoni-Ricardo (2006), é fundamental que se implemente uma pedagogia que leve em consideração as variáveis sociolinguísticas e culturais dos estudantes, o que demanda uma alteração na mentalidade tanto da escola - incluindo professores e alunos - quanto da sociedade em geral. O educador deve aplicar os sólidos princípios teóricos oferecidos pela sociolinguística em suas práticas educativas. Ao adotar essa abordagem, ele expressa sua dedicação à formação integral do indivíduo, lutando contra qualquer tipo de exclusão social relacionada à língua.

Não se pode discutir a linguagem sem estabelecer sua conexão com a sociedade, visto que essa relação é fundamental para a constituição do ser humano. A história demonstra que as pessoas se organizam em sociedades e adotam códigos de comunicação verbal, que se transformam na linguagem particular de cada indivíduo. Analisar esse fenômeno linguístico, conhecido como sociolinguística, não é uma tarefa simples. É necessário considerar diversas razões históricas, incluindo o contexto social das pessoas que estudam esse fenômeno.

Cada idioma resulta de uma combinação complexa de elementos naturais presentes no cérebro e nas vias de fala. Assim, a investigação de uma língua se torna uma maneira indireta de explorar essa coleção de questões. A variedade dos idiomas, portanto, está relacionada à diversidade dos cérebros e órgãos humanos, conforme suas diferentes espécies. Ademais, a linguagem está profundamente conectada à etnicidade, que é o critério mais apropriado para classificar as raças da humanidade.

É perceptível em nossa sociedade uma batalha contra muitos tipos de preconceito, desde a busca das mulheres por igualdade até a resistência ao racismo e a defesa por uma diminuição da maioridade penal. Diferentemente dessas lutas, a resistência às variações linguísticas revela um preconceito linguístico. Isso pode ocorrer devido à confusão entre os conceitos de gramática e linguagem.

A linguagem serve como a estrutura fundamental por trás da fala, sendo um sistema constante que nos permite entender diversas variações observáveis dessa atividade. Mussalim (2004) relata que:

A linguística, por sua vez, deve se dedicar a caracterizar o sistema formal, ou seja, a linguagem. Essa perspectiva é conhecida como a abordagem imanente da linguagem segundo Saussure, que implica “eliminar tudo o que não pertença ao seu próprio sistema orgânico”.

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais: A variação é constitutiva das línguas humanas, ocorrendo em todos os níveis. Ela sempre existiu e sempre existirá, independentemente de qualquer ação normativa. Assim, quando se fala em “Língua Portuguesa”, está-se falando de uma unidade que se constitui de muitas variedades (Brasil, 1997).

[...] A imagem de uma língua única, mais próxima da modalidade escrita da linguagem, subjacente às prescrições normativas da gramática escolar, dos manuais e mesmo dos programas de

difusão da mídia sobre “o que se deve e o que não se deve falar e escrever”, não se sustenta na análise empírica dos usos da língua (Brasil, 2003).

Perante toda a diversidade étnica, social e regional que encontramos no ambiente escolar, assim também é com a variação. São realidades diferentes e contextos que formam e concedem voz à pluralidade de alunos que formam o ambiente escolar, pois, segundo Labov (1976), torna-se necessário fortalecer a consciência da identidade linguística. Bakhtin (1997) concebe a linguagem como um fenômeno social, histórico e ideológico, ou seja, ela é muito mais do que palavras que compõem a oralidade e a escrita, ela representa a resistência e representatividade ao longo dos anos.

Dentro do ambiente escolar e social, é essencial entender e proporcionar ao aluno, seja ele oriundo da realidade mencionada ou de outras comunidades linguísticas, a conscientização sobre a relevância de sua variedade em suas interações sociais e culturais. Além disso, é fundamental que ele reconheça a função da norma padrão. Bortoni-Ricardo (2004) relata que: “É responsabilidade do educador proporcionar aos estudantes a compreensão e a apropriação de diferentes variedades da linguagem”.

Dentro do ambiente escolar, assim como em outros contextos sociais, observamos uma ampla diversidade na maneira de se comunicar, incluindo a linguagem utilizada pela professora. Esta, por ocupar uma posição de autoridade em relação aos alunos, segue normas mais estritas quanto à sua expressão verbal e não verbal. Em resumo, em todos os contextos sociais, existem diretrizes que orientam as condutas praticadas nesse espaço (Bortoni-Ricardo, 2004). É importante destacar, como menciona Busse (2015), a importância do educador entender e valorizar a variação linguística no contexto escolar, especialmente durante o processo de alfabetização. O professor que atua nas primeiras séries do Ensino Fundamental enfrenta o desafio de identificar e apreciar a diversidade linguística da fala de seus alunos e, a partir dessa base, auxiliá-los na sua entrada no universo da leitura e da escrita.

## PROCESSO METODOLÓGICO

O estudo conduzido é classificado como exploratório explicativo, são dois tipos de pesquisa que, conforme seu nome sugere, a exploratória proporciona uma melhor aproximação entre o pesquisador e o objeto de estudo, uma vez que este é ainda pouco compreendido e explorado. Nesse contexto, se a questão em análise não revelar elementos que possibilitem entender os métodos a serem utilizados, o pesquisador deverá começar um processo de investigação inicial, com o intuito de refinar conceitos.

A pesquisa explicativa é caracterizada por esclarecer as causas e razões dos fenômenos, proporcionando um entendimento mais profundo de determinada realidade. Por estar fundamentada em métodos experimentais, essa abordagem é

frequentemente mais associada às ciências exatas e naturais. Embora a margem de erro seja um aspecto importante, sua contribuição é considerável, especialmente em termos de aplicações práticas.

Considerando essas particularidades, pode-se afirmar que a pesquisa explicativa frequentemente adota métodos semelhantes aos da pesquisa experimental. Por exemplo, a partir de um objeto de investigação, são reconhecidas as variáveis envolvidas no processo, assim como a relação de dependência entre elas. Por fim, busca-se aplicar essas descobertas para influenciar a realidade observada no contexto das variações linguísticas e seus preconceitos.

## ANÁLISE DOS RESULTADOS

A educação em escrita e a relação com as formas convencionais da língua devem considerar a variedade linguística; na verdade, essa diversidade deve ser encarada como um fundamento, sendo apreciada e reconhecida em suas vertentes culturais, sociais e históricas.

É essencial reconhecer a diversidade linguística dos alunos como uma característica genuína. Para isso, é importante compreender as variações linguísticas como resultado das interações entre falantes de diferentes línguas, como fases das mudanças na linguagem e, principalmente, como um fator que identifica os grupos, situando-os em contextos sociais e geográficos. Quando se buscou analisar as diversidades da língua e como ela se diverge, constatamos que:

**Figura 1 - Retrata Divergência da Língua.**

### PRECONCEITO LINGUÍSTICO



#### PRECONCEITO REGIONAL

Preconceito em relação a pessoas de diferentes áreas ou do campo (como, por exemplo, ridicularizar os sotaques do Nordeste, Norte ou do interior, tratando-os como "incorretos" ou hilários).

#### SOCIOECONÔMICO E SOCIAL

Avaliar a comunicação das comunidades menos favorecidas, com menor nível educacional ou residentes de áreas periféricas.

**Fonte: O pesquisador (2023).**

Neste organograma, que apresenta de forma bem clara o preconceito linguístico, constata-se que a diversidade de idiomas refere-se às diferentes

maneiras pelas quais uma língua se manifesta. Ela se desvia e se altera em função de elementos geográficos, históricos, sociais e contextuais. A língua é dinâmica e, por essa razão, evolui de acordo com as experiências de seus usuários. O ensino da língua escrita deve, assim, se basear na compreensão e análise dos aspectos da fala. Além disso, deve-se utilizar uma metodologia que se fundamente no conhecimento linguístico, integrando os níveis fonético-fonológico e morfossintático, com o objetivo de capacitar o aluno a dominar a escrita em diversas circunstâncias (Busse, 2015).

A diversidade linguística é uma característica marcante da nossa língua e, por essa razão, é fundamental que os educadores entendam como essa variação se manifesta tanto em sala de aula quanto nos materiais didáticos. Em comunidades rurais, existem dialetos específicos que muitas vezes não aparecem nos livros ou são negligenciados pelos docentes. Considerando que o contexto escolar é apenas uma parte de um cenário linguístico amplo, trabalhar a variação na educação facilita uma compreensão mais profunda da influência que a linguagem exerce em nossa sociedade.

No contexto educacional, a variação linguística se faz presente. Diante disso, é fundamental que o processo de ensino e aprendizado aborde esse tópico de forma mais eficaz e, sobretudo, clara para os alunos, permitindo que todos entendam a relevância e a essência da comunicação na língua portuguesa.

A língua é uma entidade dinâmica e em constante evolução. Ela se adapta e se diversifica para satisfazer as necessidades comunicativas de seus usuários, espelhando suas realidades geográficas, históricas e sociais. Nenhuma língua é homogênea; cada uma forma um mosaico de variações moldadas pelo passar do tempo e pelas diferentes localidades.

**Diatópicas:** As variações dependem da localização. No Brasil, um país vasto e com rica influência indígena e de diversos grupos imigrantes, isso é bem perceptível. Por exemplo, no Sudeste, o termo “bolacha” é utilizado, enquanto no Nordeste se usa “biscoito”; o que é conhecido como “sacolé” no Rio de Janeiro é denominado “dindim” no Norte. As maneiras de falar e as entonações também diferem bastante entre as regiões norte e sul.

**Históricas (Diacrônicas):** Alterações que se manifestam ao longo dos tempos. O português usado durante o período do descobrimento do Brasil apresenta grandes diferenças em relação ao que falamos hoje. Vocábulos que antes eram comuns caem em desuso, novos termos são introduzidos e a gramática passa por modificações (como a transição do pronome de tratamento Vossa Mercê para Você e, mais tarde, para o atual cê).

**Sociais (Diastráticas):** Relacionadas a diferentes grupos sociais, profissões, faixas etárias ou categorias econômicas. Como exemplo, temos as gírias específicas dos skatistas ou a terminologia especializada dos profissionais de saúde, mostrando como o léxico varia conforme os interlocutores.

Ao abordarmos a variação linguística, examinamos as diversas maneiras de se comunicar em um idioma, considerando a seleção de vocábulos, a estrutura das

frases e até o estilo da comunicação. A língua é nossa principal forma de expressão e, desse modo, ela se transforma conforme a cultura, a localidade, o período, o contexto, as vivências e as necessidades tanto do indivíduo quanto do coletivo que se comunica. Perceba quantos elementos utilizamos para adaptar nossa fala à situação e ao público presente.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados alcançados enfatizaram a relevância das diversidades da língua. As variações linguísticas são fenômenos que se manifestam ao longo do tempo e variam conforme a localização geográfica. A língua é dinâmica e se adapta, permitindo alterações, mesmo em nações que possuem apenas um idioma oficial. Assim, a língua portuguesa passa por diferentes transformações devido às interações de seus falantes. O português usado na região Nordeste do Brasil apresenta diferenças em relação ao falado no Sul do país, gerando variações notáveis que refletem as especificidades das comunidades onde são faladas.

As variações na linguagem são evidências do princípio fundamental da comunicação, demonstrando que os interlocutores adaptam suas falas conforme as exigências do diálogo. Assim, é crucial que as múltiplas maneiras de se expressar sejam reconhecidas como distintas manifestações, em vez de serem consideradas erros. A relação entre a linguagem e a sociedade é íntima, pois é pela interação social que o indivíduo desenvolve seu estilo de comunicação, contribuindo para a evolução da língua.

Fica comprovado que o preconceito linguístico se manifesta quando uma variação da linguagem se afasta de outra que é vista como a norma ou a mais culta. Isso acontece porque indivíduos com mais oportunidades de acesso à educação formal costumam ter um melhor domínio da forma padrão. Como resultado, existe uma tendência nas instituições educacionais de uniformizar as maneiras de se expressar, ignorando as desigualdades sociais que essas variações podem evidenciar.

## REFERÊNCIAS

BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico o que é, como se faz**. 49ª ed., São Paulo, Loyola 2007.

BAGNO, Marcos. **Preconceito Linguístico: o que é, como se faz**. 54. ed. São Paulo: Loyola, 2011.

BAKHTIN, M. **Os gêneros do discurso**. In: \_\_\_\_\_. Estética da criação verbal. São Paulo: Martins Fontes, 1997. p. 279-326.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Educação em língua materna – a sociolinguísticas na sala de aula**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental**. Brasília, 1997.

BUSSE, Sanimar. **Variação linguística e o ensino: os desafios do ensino da língua portuguesa**. In: Teresinha da Conceição Costa-Hübes. (Org.). Práticas sociais de linguagem: reflexões sobre oralidade, leitura e escrita no ensino. 1ed. Campinas: Mercado de Letras, 2015.

CALVET, Louis-Jean. **Sociolinguística: uma introdução crítica**. Tradução de Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2002.

CAMACHO, Roberto Gomes. A variação lingüística. In: SÃO PAULO. **Secretaria de Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas**. Subsídios à Proposta Curricular de Língua Portuguesa para os 1º e 2º graus: coletânea de textos. São Paulo: SE/CENP. 1988, v.I, 53-9, p.29-41.

COSERIO, E. **Sincronia, diacronia e história: o problema da mudança linguística**. Tradução de Carlos Alberto da Fonseca e Mário Ferreira. Rio de Janeiro: Presença, 1976.

LABOV, William. **Padrões sociolinguísticos**. São Paulo: Parábola, 1976.

MARTINS, JAQUELINE ALVES. **O Preconceito Linguístico Em Adolescentes Do Ensino Médio Em Santo Amaro**. Universidade Da Integração Internacional Da Lusofonia Afro-Brasileira. São Francisco Do Conde, 2023.

MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Cristina (Org.). **Introdução à linguística: domínios e fronteiras**, v.1. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2004.

NACIRI, Habiba; EL AHID, Nada. **O amazigh é uma das línguas de Marrocos**. In: NHAMPOCA, Ezra Alberto Chambal; LANGA, David Alberto Seth; TIMBANE, Alexandre António. (Org.). Descrição linguística, educação e cultura em contextos pós-coloniais. In: Belém: Home, 2022, p.79-89.



## Letramento Digital e as Tecnologias

### Digital Literacy and Technologies

Lília Inácio Genoário

*Universidad de la Integración de las Américas.*

Alderlan Souza Cabral

*Orientador do artigo: Dr. <https://lattes.cnpq.br/8583035818373126>*

**Resumo:** Este estudo é uma segunda descrição resumida de uma dissertação de mestrado desenvolvida para validação de título que traz como temática “Letramento digital e as Tecnologias”. O letramento digital refere-se à habilidade de utilizar a tecnologia para pesquisar, interpretar, avaliar e criar informações de maneira crítica, ética e segura. Essa competência ultrapassa o simples manuseio de aplicativos ou dispositivos, tornando-se fundamental para assegurar independência, segurança e oportunidades de trabalho na sociedade moderna. Objetivo geral: analisar a importância das tecnologias digitais no ensino fundamental I. O processo metodológico partiu de uma pesquisa bibliográfica. A investigação bibliográfica constitui a base de qualquer estudo ou geração de conhecimento. Ela possibilita traçar um panorama do que já foi abordado em um assunto, prevenir a repetição de falhas e reconhecer lacunas que justificam novas análises. Adere-se ao enfoque qualitativo, que tem como foco reunir dados objetivos, para reunir informações que não se limitam apenas à medição de um assunto, mas sim a qualificá-lo, utilizando percepções, opiniões e perspectivas. Os principais resultados apresentam que, para os estudantes do 6º ano, o letramento digital envolve mais do que apenas manusear dispositivos eletrônicos. Ele é fundamental para fomentar o pensamento crítico, a cidadania digital e a independência nos estudos, permitindo que os alunos utilizem a internet de maneira segura, busquem informações em fontes confiáveis e se protejam dos riscos do espaço virtual.

**Palavras-chave:** tecnologia; letramento digital; ensino-aprendizagem.

**Abstract:** This study is a second, summarized description of a master’s thesis developed for degree validation, focusing on “Digital Literacy and Technologies.” Digital literacy refers to the ability to use technology to research, interpret, evaluate, and create information in a critical, ethical, and safe manner. This competence goes beyond simply handling applications or devices, becoming fundamental to ensuring independence, security, and job opportunities in modern society. General objective: to analyze the importance of digital technologies in elementary school (grades 1-5). The methodological process began with bibliographic research. Bibliographic research constitutes the basis of any study or generation of knowledge. It makes it possible to outline what has already been addressed on a subject, prevent the repetition of errors, and recognize gaps that justify new analyses. A qualitative approach was adopted, which focuses on gathering objective data to collect information that is not limited to simply measuring a subject, but rather to qualifying it, using perceptions, opinions, and perspectives. The main results show that for 6th-grade students, digital literacy involves more than just handling electronic devices. It is fundamental for fostering critical thinking, digital citizenship, and independence in studies, allowing students to use the internet safely, seek information from reliable sources, and protect themselves from the risks of the virtual space.

**Keywords:** technology; digital literacy; teaching and learning.

## INTRODUÇÃO

O conceito de “letramento” diz respeito à prática de ler e escrever. Portanto, ser considerado letrado implica atender às exigências sociais de leitura e escrita. Nos dias de hoje, a administração escolar reconhece que essas práticas abarcam igualmente os meios digitais, pois a transição do mundo globalizado trouxe novas inovações tecnológicas.

O progresso da tecnologia digital motivou uma significativa reestruturação cultural, além de novas maneiras de perceber o mundo e a linguagem, alterando nossa forma de nos relacionar com o ambiente ao nosso redor. Portanto, neste estudo, abordaremos o conceito de letramento digital. Objetivo geral: analisar a importância das tecnologias digitais no ensino fundamental I.

A presente obra se justifica, pois o letramento digital envolve as atividades de leitura e escrita relacionadas a conteúdos que estão disponíveis em plataformas digitais, visto que, na internet, as ações de ler, escrever e criar esses conteúdos são interdependentes. De certa maneira, esse conceito também esclarece a questão sobre o que significa alfabetização digital.

## CONCEITOS DE LETRAMENTO DIGITAL E AS NOVAS TECNOLOGIAS

O letramento digital refere-se à habilidade de ler, escrever, interagir e entender informações utilizando as tecnologias digitais. Essa competência vai além do simples uso de aplicativos ou dispositivos; envolve também a capacidade de pensar criticamente para encontrar fontes confiáveis, acessar conteúdos de maneira segura e agir eticamente no ambiente online.

A interpretação do letramento como uma prática social é fundamental. Seguindo a perspectiva de Tfouni, entende-se que uma pessoa “letrada” não necessita fazer grandes esforços para se comunicar e compreender seu entorno; assim, a leitura e a escrita fazem parte de sua rotina. De acordo com Tfouni (1995), os indivíduos que vivenciam o Letramento “não têm sempre acesso a determinadas práticas discursivas”.

A alfabetização digital irá proporcionar um ambiente para a leitura e a escrita, introduzindo novas formas de se acessar informações, assim como novos processos de compreensão e modos de adquirir conhecimento. Isso resulta em uma nova realidade ou condição para aqueles que praticam a leitura e a escrita em meios digitais (Soares, 2002).

Nos relatos de Buzato (2006), o autor busca uma definição que abarque todas as facetas do termo “literacy”, uma concepção que se mantenha relevante e atualizada ao longo do tempo, considerando as rápidas e constantes evoluções das tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) sob uma perspectiva técnica. Assim, o autor expõe que:

Letramentos digitais (LDs) referem-se a um conjunto de práticas sociais relacionadas à leitura e escrita que se interconectam e se influenciam mutuamente de forma contínua através de dispositivos digitais, sempre com objetivos específicos. Essas práticas ocorrem tanto em contextos socioculturais com limites geográficos e temporais definidos quanto em ambientes que são moldados por interações via eletrônica (Buzato, 2006).

Na atualidade, a interação, o intercâmbio, a conversa - e até os laços afetivos - ocorrem, em boa medida, no espaço virtual. Assim, o letramento digital refere-se à habilidade de utilizar as ferramentas indispensáveis e gerar conhecimento em uma sociedade onde as práticas de leitura e escrita estão integradas às tecnologias digitais e às linguagens midiáticas.

Compreende-se que as tecnologias estão amplamente integradas nas escolas públicas, incluindo aquelas localizadas em áreas rurais, graças a iniciativas de inclusão digital promovidas por diferentes níveis de governo, como o federal, estadual e municipal. No entanto, muitas vezes essas ferramentas tecnológicas não são aproveitadas de forma criativa e crítica. A utilização dessas tecnologias, em muitos casos, se concentra apenas em seu aspecto instrumental, o que resulta em uma continuidade de práticas limitadas.

Dessa forma, dentro desse cenário, é essencial reconhecer que, para estimular a “capacidade produtiva” e criativa da cultura local, é importante incorporar outros elementos. Além de garantir o acesso aos dispositivos e à conectividade, é crucial compreender a utilização dessas tecnologias em toda a sua extensão, a fim de fomentar uma participação ativa e significativa dos educadores nesta sociedade da informação. Portanto, em relação a essa perspectiva, é importante destacar que os educadores precisam estar muito mais capacitados para lidar com as diversas formas de letramento, visando sua inclusão no ambiente digital.

Dado que a inclusão digital vem antes do letramento digital, é importante enfatizar que, apesar de estarmos em uma sociedade tida como democrática, é fundamental reconhecer que as oportunidades não serão equitativas para todos os indivíduos. Portanto, é fundamental que as instituições educacionais ajudem a tornar essas tecnologias mais disponíveis para a sociedade, especialmente para aqueles que fazem parte da comunidade escolar. Almeida (2005) relata que “É importante também destacar que a questão não se limita apenas ao acesso físico, mas abrange as várias possibilidades de interações discursivas entre os indivíduos”.

Cada pessoa se relaciona com as tecnologias digitais de forma única, devido às suas distintas necessidades, experiências prévias, vivências profissionais e acadêmicas, o que resulta em diferentes níveis de letramento. Nesse contexto, pode ser complicado conceber que o letramento digital seja ensinado como um conjunto fixo de habilidades que qualquer indivíduo pode aplicar em várias situações sociais. Em vez disso, ao adotar uma visão ideológica do letramento, pode ser mais eficaz considerar o letramento digital em função de sua relevância e significado para práticas sociais específicas.

Assim, o letramento digital representa a maneira como as pessoas se envolvem de maneira eficaz com diferentes tecnologias. A satisfação nesse engajamento pode ser avaliada pela forma como os usuários se apropriam e integram as plataformas e a internet em sua rotina. Entretanto, Alexandre (2019) argumenta contra uma abordagem mecânica desse conhecimento e sugere uma perspectiva mais alinhada à realidade de cada indivíduo. De acordo com Ribeiro (2005), “O conceito de Letramento Digital é abrangente demais e requer subdivisões, como, por exemplo, o letramento de usuários que empregam a internet em contextos profissionais”.

O letramento digital tem se tornado uma prática cada vez mais comum, englobando uma variedade de ações que podem ou não estar relacionadas ao contexto escolar. Isso resulta na necessidade de identificar diferentes formas de aplicar esse conhecimento na sociedade. Dessa forma, é possível observar várias situações sociais que exigem competências específicas para cada tipo de letramento digital. O crescimento da demanda por habilidades digitais é uma consequência da introdução e da ampliação das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs). Com a sua inserção na sociedade, o processo de troca e disseminação de informações e a comunicação se tornaram gradualmente mais dinâmicos e acessíveis a todos.

O autor mencionado anteriormente também defende que “é possível e necessário empenhar-se na criação de perspectivas de mudança, progresso e inclusão associadas às novas tecnologias”, as quais devem ser mais concretas e ainda mais impactantes (Buzato, 2006).

No entanto, a ideia de letramento não é tão complicada de entender, mas na hora de colocá-la em prática, ela se revela uma tarefa bastante desafiadora. O docente deve adquirir conhecimentos sobre os letramentos que o estudante já possui, assim como o aluno deve compreender os letramentos que o educador conhece. Essa troca é essencial enquanto ambos atendem às expectativas de pais, formuladores de diretrizes e futuros empregadores em relação à educação (Buzato, 2006). No entanto, é importante destacar que, segundo Warschauer (2006), “Há diferentes categorias de letramentos digitais que podem ser identificadas: informacional, multimídia e comunicacional, todas as quais são mediados pelo computador. Cada uma dessas categorias possui suas particularidades.

Diante de tantas transformações, como não considerar as consequências das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) na formação docente? É essencial refletir sobre as demandas de acesso dos professores, tanto durante a formação inicial quanto no exercício da profissão, promovendo o conhecimento e a competência no uso de computadores e da internet.

É correto dizer que os indivíduos possuem diferentes níveis de domínio sobre diversos tipos de letramento, sendo que alguns são considerados mais relevantes, estruturados ou valorizados do que outros. Contudo, é válido ressaltar que o destaque em um determinado letramento está ligado ao contexto em que se manifesta e ao grau de familiaridade que a pessoa tem com ele. Segundo Warschauer (2006), “ser letrado na atualidade significa dominar ao menos algumas das diversas formas de letramento, além de compreender que esses letramentos se entrelaçam de maneira

distinta em diferentes situações e para diversas finalidades”. Conforme Nogueira (2014) relata, com base nas observações que:

O letramento digital, sob uma perspectiva funcional, frequentemente é comparado ao processo de alfabetização, considerando a obtenção de conhecimentos fundamentais que possibilitem a realização de atividades básicas de comunicação entre indivíduos e entre indivíduos e objetos.

O Letramento Digital, que adota uma perspectiva crítica, considera as tecnologias digitais como produtos culturais, funcionando como uma metáfora que gera identidade, enfatizando de maneira crítica os contextos de sua produção e utilização. Entretanto, na perspectiva retórica, esse letramento digital se configura como uma nova abordagem para os estudos sobre letramento, almejando apoio teórico nas investigações de composição voltadas à escrita nas mídias contemporâneas. Dessa forma, além de facilitar a criação de uma infraestrutura de tecnologia da informação e suas interconexões nos vários ambientes onde os educadores se desenvolvem, é fundamental a adoção de metodologias. Essas não se baseiam em instruções rígidas, mas sim em trajetórias que demandam a presença de formadores que atuem como mediadores e construtores de comunidades de prática nas quais os professores estão inseridos. Buzato (2006) relata que “É essencial para garantir uma integração natural e significativa, favorecendo também a colaboração e considerando o contexto específico e as necessidades formativas dos educadores”.

Alfabetização e letramento são vistos como processos diferentes, embora estejam interligados. A alfabetização é uma parte integrante do letramento. O conceito de letramento surge em meio a significativas mudanças sociais, culturais, políticas, econômicas e tecnológicas, com o objetivo de expandir o que anteriormente era chamado apenas de “alfabetização”. Drumond (2020) exemplifica que:

A alfabetização diz respeito, de forma particular, à aquisição e compreensão do sistema alfabético. Trata-se do processo em que a criança se torna capaz de interpretar os componentes da escrita. Em outras palavras, é o aprimoramento das habilidades relacionadas à memorização do alfabeto, reconhecimento das letras, conexão entre sílabas e construção de palavras, aplicando esses conhecimentos na leitura e na escrita.

Dessa forma, o autor destaca que a alfabetização envolve a compreensão do sistema da escrita, abrangendo tanto a decodificação quanto a codificação, nas formas escrita e oral. Além disso, afirmam que se trata do aprendizado do alfabeto e de seu uso como ferramenta para essa comunicação. É fundamental que a alfabetização se transforme em um processo relevante de aprendizado, que integre as experiências sociais do aluno, permitindo a conexão entre a sociedade e seus sistemas de escrita.

Para compreender o letramento como uma “interpretação do mundo”, é necessário considerar o aprendizado dos contextos, comportamentos e práticas sociais que se relacionam com a leitura e a escrita, ultrapassando a simples

compreensão do alfabeto e da ortografia. Com a chegada das novas tecnologias, esses conceitos se expandem para o ambiente digital.

O conceito de “alfabetização digital” implica que, assim como nas sociedades onde a leitura e a escrita são essenciais, também é fundamental possuir habilidades práticas com as tecnologias de comunicação e informação para ter acesso ao conhecimento na sociedade da informação (SI). Isso inclui, naturalmente, as tecnologias digitais voltadas para a leitura e a escrita. Em suma, a “alfabetização digital” requer reconhecer, com todas as suas implicações, que as competências relacionadas ao uso e manejo das tecnologias da informação e comunicação (TIC) são tão fundamentais na SI quanto o são as habilidades de leitura e escrita nas sociedades letradas.

Dessa forma, pode-se concluir que a alfabetização digital se refere ao aprendizado da escrita através das tecnologias digitais contemporâneas. Segundo Aquino (2005), o letramento digital implica ter domínio sobre as técnicas e habilidades necessárias para acessar, processar, interagir e cultivar diversas competências na interpretação de diferentes mídias.

Com a introdução dos conceitos contemporâneos de alfabetização e letramento, é possível também considerar seus opostos, como os analfabetos e iletrados digitais. O indivíduo é considerado analfabeto se não consegue decifrar essas novas formas de interação comunicativa através da escrita. Portanto, estar alfabetizado em termos tecnológicos implica também um domínio da linguagem digital, que possui suas próprias normas e características.

Os indivíduos sem habilidades digitais são vistos como aqueles que não conseguem entender as dinâmicas que surgem nesse ambiente tecnológico. Isso inclui o uso completo de recursos como geolocalização, filtros, aplicativos, análises e muito mais.

Entretanto, a disparidade na distribuição dessas ferramentas e seus recursos digitais estabelece um grande abismo entre aqueles que têm acesso e aqueles que ainda não o têm. Em nações desenvolvidas como Inglaterra e França, onde o acesso à internet de alta velocidade é comum em muitos lares, além de contarem com elevados índices de alfabetização, muitos dos jovens nesses países já vêm ao mundo como nativos digitais.

É fundamental reconhecer que o domínio desses recursos precisa ser aprimorado. Além disso, é importante garantir um acesso adequado às tecnologias. No entanto, esse acesso deve vir acompanhado de uma formação digital que prepare os indivíduos para os desafios desse segmento do conhecimento e sua integração social, que ainda é insuficientemente investigado e, em muitos aspectos, desconhecido.

A sociedade está cada vez mais envolvida em ambientes com maior letramento. Esta situação recorrente demanda uma habilidade crescente para utilizar esses recursos de forma consciente, autônoma e analítica nas diversas circunstâncias sociais que se apresentam no dia a dia da educação. Isso requer, principalmente, uma perspectiva crítica da realidade que permita compreendê-la e identificar os mitos que iludem e sustentam a estrutura de poder vigente.

Nesse contexto, sugere-se uma análise sobre a conexão entre as práticas educativas e a compreensão da alfabetização fundamental, bem como do letramento digital. É importante reconhecer que a sociedade demanda o domínio e a integração das tecnologias digitais. Pereira (2007) relata que: “É necessário que os educadores dedicados à alfabetização tenham uma intenção clara de ‘aproveitar, de forma eficaz, as tecnologias disponíveis’.”

É possível afirmar que a utilização das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) pode servir como um recurso didático valioso. Entretanto, é fundamental que haja uma abordagem pedagógica mais eficaz no processo de alfabetização dos estudantes, permitindo que eles façam uso das tecnologias digitais com autonomia e senso crítico. Frade (2007) relata que:

A conscientização exige que superemos a compreensão imediata da realidade, alcançando uma dimensão crítica onde a realidade se torna um objeto de conhecimento e o indivíduo adota uma postura epistemológica”. Nessa perspectiva, o “letramento digital envolve tanto a assimilação de uma tecnologia quanto a prática real das formas de escrita presentes no ambiente digital”.

O debate sobre letramento digital abrange a análise de habilidades relacionadas à leitura, navegação, interpretação e criação em ambientes online. Essas habilidades ampliam nossa compreensão das interações sociais mediadas por tecnologias e ajudam no fortalecimento da autonomia dos leitores. Por outro lado, experiências envolvendo jogos educativos e plataformas digitais têm demonstrado resultados encorajadores em termos de motivação para a leitura, conforme relatado por Amaral (2019). No entanto, muitas instituições de ensino ainda atuam de maneira restrita diante de tantas oportunidades, o que destaca a importância de investigar como as mídias podem auxiliar no processo de alfabetização.

Pesquisas realizadas por Brito e Paes (2025) mostram que um número considerável de educadores ainda necessita de diretrizes consistentes para utilizar ferramentas digitais de maneira eficaz. Essa carência teórica e prática destaca a importância de intensificar o debate sobre a contribuição do letramento digital no processo de alfabetização.

A tecnologia desempenha um papel fundamental na intensificação do processo de aprendizagem das habilidades de leitura e escrita. A conexão entre fontes nacionais e internacionais possibilita desenvolver uma análise que aprecia diversas visões e destaca a relevância de incorporar mídias digitais com um planejamento pedagógico bem estruturado.

## PROCESSO METODOLÓGICO

O estudo foi realizado a partir de uma revisão bibliográfica, com o intuito de estudar trabalhos que abordam o letramento digital e a integração de mídias na alfabetização. A escolha por essa metodologia está ligada ao objetivo de entender como diversas pesquisas retratam a utilização de tecnologias e quais tendências se

firmam nesse domínio, possibilitando a construção de um panorama que converse com a questão proposta.

A investigação científica é uma prática comum em todas as áreas do conhecimento, e na educação podemos encontrar diversas pesquisas publicadas ou em desenvolvimento. Esse processo envolve a exploração de questões para esclarecer, responder ou aprofundar o entendimento sobre um fenômeno. De acordo com Bastos e Keller (1995): “A investigação científica consiste em um estudo sistemático de um tema específico visando elucidar aspectos sob análise”. Gil (2002) complementa afirmando que:

A pesquisa se torna necessária quando não há informações suficientes para abordar um problema ou quando as informações disponíveis estão tão desorganizadas que não podem ser relacionadas de maneira eficaz à questão em pauta.

A pesquisa bibliográfica é predominantemente utilizada no ambiente acadêmico e visa o aprimoramento e a atualização de conhecimentos por meio da análise de obras já existentes. Como aponta Andrade (2010), essa forma de pesquisa é uma habilidade essencial nos cursos superiores, uma vez que representa o ponto de partida para qualquer atividade acadêmica. Pesquisas realizadas em laboratório ou em campo requerem, obrigatoriamente, uma investigação bibliográfica inicial. Atividades como seminários, painéis, debates, resumos críticos e monografias também não dispensam a pesquisa bibliográfica. Essa é indispensável nas investigações exploratórias, na definição de um tema de trabalho, no desenvolvimento do conteúdo, nas citações e na apresentação das conclusões.

Portanto, embora nem todos os alunos realizem pesquisas práticas em laboratório ou a campo, é inegável que todos, sem exceção, precisam realizar pesquisas bibliográficas para desenvolver os diferentes trabalhos que lhes são solicitados (Andrade, 2010).

A investigação bibliográfica é essencial para o desenvolvimento da pesquisa científica, pois nos ajuda a aprofundar a compreensão do fenômeno analisado. Os recursos utilizados nesse tipo de pesquisa incluem: livros, artigos acadêmicos, teses, dissertações, anuários, periódicos, legislações e outras fontes escritas que já estão disponíveis.

## ANÁLISE DOS RESULTADOS

Ao abordar o conceito de letramento digital, é importante reconhecer que ele está profundamente relacionado ao uso de outras formas de letramento. Assim, esse assunto não pode ser considerado de forma isolada, uma vez que suas aplicações e competências se manifestam quando apoiam práticas de Letramento como o Letramento Escolar e o Letramento Acadêmico, entre outras. Dessa forma, esta seção irá discutir a origem da compreensão ampla do conceito de letramento, que serve como um teto para as diversas interpretações desse termo. Quando

se pesquisa sobre a importância do letramento digital para os alunos do 6º ano constatou-se que:

- Torna-se relevante, pois viabiliza consultar reportagens, ensaios ou publicações online e implica, igualmente, compreender imagens, fotografias, vídeos ou até a análise simultânea de diferentes textos.
- Dessa forma, as atividades curriculares da instituição de ensino precisam promover, desde a infância, o aprimoramento das competências exigidas para a utilização das tecnologias digitais.
- A meta é, em última análise, capacitar indivíduos a interagir com as linguagens de maneira consciente e reflexiva.

Com a chegada das novas abordagens de ensino e aprendizagem através de plataformas digitais, um fenômeno recente tem se destacado na rotina escolar: a carência de letramento digital em alguns participantes desse processo. Ribeiro (2005) argumenta que esses indivíduos podem ser considerados iletrados, pois são “todas as pessoas que tiveram acesso restrito à educação formal ou que demonstram um domínio limitado das habilidades de leitura e escrita”. Dessa forma, a ideia de prática social pode ser conectada às diferentes abordagens de letramento presentes nas pesquisas sobre o assunto.

Embora todas compartilhem diretrizes comuns referentes às práticas de leitura e escrita nas quais as pessoas se envolvem em suas interações sociais, é fundamental adaptar a perspectiva sobre o papel dessas práticas na vida dos indivíduos. Quando se pesquisou sobre as principais formas para se estimular o letramento em sala de aula constatamos que:

#### Quadro 1 - Estimulando o Letramento.

Professor	Permanecer informado acerca das tecnologias de comunicação e informação, em particular nas plataformas utilizadas pelos estudantes.
Nas práxis docentes	Sugerir tarefas que estimulem a imaginação.
Relevância	As tecnologias incentivam os estudantes a formarem pensamentos críticos.
Escola propor	Atividades inovadoras e coletivas envolvendo as tecnologias
Pedagógico	Promover a adoção dessas tecnologias entre os diversos grupos que formam a equipe da escola

Fonte: A pesquisadora (2023).

Fica comprovado que para promover o letramento digital, é fundamental oferecer recursos que permitam aos estudantes aprimorar suas habilidades no contexto digital. As atividades de leitura e escrita em meios digitais, tal como em outros contextos, são influenciadas pelas demandas particulares dos grupos sociais e suas crenças. Dessa forma, a proficiência em tecnologias digitais não assegura necessariamente êxito em atos de letramento.

Pode-se afirmar que uma pessoa, mesmo tendo um amplo conhecimento de ferramentas tecnológicas e aplicando-as em suas atividades de leitura e escrita,

poderá sempre enfrentar a necessidade de aprender a manejar novas ferramentas ou de adquirir habilidades adicionais para aplicar o que já conhece em novas situações.

O letramento digital é caracterizado por um conjunto de habilidades que abrange a compreensão, seleção e produção de informações em plataformas digitais. Essas habilidades vão além do simples conhecimento das ferramentas, pois implicam na capacidade de realizar uma leitura crítica de diversas linguagens e na conexão entre recursos técnicos e suas implicações sociais. A implementação de tecnologias na educação fundamental requer abordagens que estejam alinhadas com a realidade das instituições de ensino.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Fica comprovado que o letramento digital engloba as atividades de leitura, escrita e análise crítica de informações disponíveis em plataformas digitais. Na web, ler, criar e elaborar esses conteúdos são ações interligadas.

Na sociedade atual, a interação, a conversa, o intercâmbio - e até os laços emocionais - ocorrem também no espaço digital. Dessa forma, ter competência digital envolve o domínio dos recursos essenciais para desenvolver compreensão acerca de linguagens verbais, visuais e multimídia que são facilitadas por meio da tecnologia.

Dessa forma, as conclusões alcançadas por meio dessa análise indicam a importância de uma participação mais ativa da sociedade em várias atividades de letramento digital. Isso permitirá que as pessoas desenvolvam uma compreensão crítica dos saberes adquiridos nessas experiências, propiciando a transição de um estado de iletrados para a alfabetização digital, possibilitando que consigam aplicar esse conhecimento em sua rotina diária.

## REFERÊNCIAS

ANDRADE, M. M. **Introdução à metodologia do trabalho científico: elaboração de trabalhos na graduação**. São Paulo, SP: Atlas, 2010.

AMARAL, J. **Gamificação e leitura: em jogo, a formação de jovens adultos**. 2019.

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de. **Inclusão digital do professor: formação e prática pedagógica**. São Paulo: Editora Articulação, 2005.

AQUINO, Renata. **Usabilidade é a chave para aprendizado em EAD**. Institute for learning & performance, 2005.

ALEXANDRE, Leila Rachel Barbosa. **Letramento digital e letramento acadêmico [manuscrito]: estratégias de navegação e leitura de graduandos**

**em Letras.** 2019. 136 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019.

BUZATO Marcelo. E. K. **Letramento e Inclusão na Era da Linguagem Digital.** IEL/UNICAMP, Mimeo. Março de 2006.

BASTOS, C. L.; KELLER, V. **Aprendendo a aprender.** Petrópolis: Vozes, 1995.

BRITO, A. R.; Paes, C. D. D. S. R.A. **Utilização das Plataformas Digitais no Processo da Alfabetização e Letramento.** 25 nov. 2025.

DRUMOND, Kelly. **Alfabetização e letramento: conceitos, relações e práticas.** Sistema Maxi de ensino.2020.

FRADE, Isabel Cristina A. da Silva. **Alfabetização digital: problematização de conceito e possíveis relações com a pedagogia e com a aprendizagem inicial do sistema de escrita.** In: COSCARELLI, Carla Viana, RIBEIRO, Ena Elisa. Letramento digital. Aspectos sociais e possibilidades pedagógicas. 2. ed. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2007.

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

NOGUEIRA, Márcia Gonçalves. Letramentos digitais e jovens de periferia: o transitar por (multi) letramentos digitais durante o processo de produção de vídeos de bolso. Recife: O autor, 2014. 241 f.: il; 30 cm.

PEREIRA, João Thomaz. **Educação e sociedade da informação.** In: COSCARELLI, Carla Viana, RIBEIRO, Ena Elisa. Letramento digital. Aspectos sociais e possibilidades pedagógicas. 2. ed. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2007.

RIBEIRO, Vera Masagão. **Por mais e melhores leitores: uma introdução.** In: RIBEIRO, Vera Masagão (Org.). Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF. 2. ed. São Paulo: Global, 2005.

SOARES, Magda. **Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura.** Educação e Sociedade, Campinas, v. 23, n. 81 p. 143-160, dez. 2002.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Letramento e alfabetização.** 9. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

WARSCHAUER, Mark. **Tecnologia e inclusão social: a exclusão social em debate.** Tradução De Carlos Szlak. Editora SENAC, São Paulo, 2006.



## Interdisciplinaridade na Educação Básica: PCN, BNCC e Normativas Oficiais

### *Interdisciplinarity in Basic Education: PCN, BNCC, and Official Regulations*

Silvia Rocha Quaresma

*Universidad de la Integración de Las Américas.*

Alderlan Souza Cabral

*Orientador do artigo: Dr. <https://lattes.cnpq.br/8583035818373126>*

**Resumo:** Este estudo é uma segunda descrição resumida de uma dissertação de mestrado desenvolvida para reconhecimento de títulos que traz como temática “Interdisciplinaridade na educação básica: PCN, BNCC e Normas oficiais”. A interdisciplinaridade une diversas áreas do conhecimento, rompendo com a divisão dos conteúdos. No Ensino Médio, ela é fundamental para tornar os estudos mais significativos, capacitando o aluno a se inserir na sociedade e a lidar com problemas reais de maneira crítica e integrada. Objetivo geral: identificar as principais relevâncias da interdisciplinaridade com base nas propostas educacionais. O processo metodológico partiu de uma pesquisa bibliográfica, que constitui a base de qualquer pesquisa acadêmica ou científica. Ela é essencial para entender o “estado da arte” de um assunto, oferecer uma fundamentação teórica ao trabalho, detectar lacunas na literatura existente e prevenir a repetição de esforços. Adere-se ao enfoque qualitativo. Os principais resultados apresentam que a interdisciplinaridade é compreendida como uma interação mútua entre diferentes áreas do conhecimento, o que implica não desconsiderar a individualidade de cada disciplina, mas sim reconhecê-la. Esse conceito envolve a percepção de cada conteúdo e sua relevância dentro do conjunto da formação que é proporcionada aos alunos por meio das atividades sugeridas pelos educadores.

**Palavras-chave:** interdisciplinaridade; propostas educacionais; ensino-aprendizagem

**Abstract:** This study is a second, summarized description of a master’s thesis developed for title recognition, which addresses the theme “Interdisciplinarity in basic education: PCN, BNCC and official norms.” Interdisciplinarity unites diverse areas of knowledge, breaking with the division of content. In secondary education, it is fundamental to making studies more meaningful, enabling students to integrate into society and deal with real problems in a critical and integrated way. General objective: to identify the main relevance of interdisciplinarity based on educational proposals. The methodological process began with bibliographic research, which constitutes the basis of any academic or scientific research. It is essential to understand the “state of the art” of a subject, offer a theoretical foundation to the work, detect gaps in the existing literature, and prevent repetition of efforts. A qualitative approach was adopted. The main results show that interdisciplinarity is understood as a mutual interaction between different areas of knowledge, which implies not disregarding the individuality of each discipline, but rather recognizing it. This concept involves understanding each piece of content and its relevance within the overall education provided to students through the activities suggested by educators.

**Keywords:** interdisciplinarity; educational proposals; teaching and learning.

## INTRODUÇÃO

A interdisciplinaridade na educação básica é uma abordagem educacional que une diversas áreas do saber, buscando minimizar a divisão entre as disciplinas. Ao integrar conteúdos em torno de um tema central, essa metodologia favorece uma aprendizagem mais relevante, contextualizada e alinhada com a realidade social e o dia a dia dos alunos.

A escola é um elemento essencial dentro de uma sociedade complexa, já que abrange as dimensões físicas, biológicas, psicológicas, culturais, sociais e históricas de seus integrantes. Essa complexidade torna evidente a necessidade de desenvolver um processo de ensino-aprendizagem que esteja alinhado com os desejos da sociedade atual. Dentro do cenário educacional contemporâneo, a interdisciplinaridade se torna relevante, uma vez que é uma demanda do nosso tempo. Objetivo geral: identificar as principais relevâncias da interdisciplinaridade com base nas propostas educacionais

A presente obra se justifica, pois a interdisciplinaridade promove o progresso do saber e traz vantagens à sociedade por meio da especialização. Na educação, a divisão do conhecimento em áreas distintas se apresenta como uma tática de organização administrativa, permitindo que os alunos acessem uma variedade de saberes que são, ao mesmo tempo, específicos e aprofundados em suas respectivas disciplinas.

A interdisciplinaridade didática envolve “o planejamento, a organização e a avaliação da intervenção educativa”, além de atuar como um meio de conexão entre os planos curriculares e pedagógicos.

## INTERDISCIPLINARIDADE E OS AMPAROS EDUCATIVOS

A escola é um elemento essencial dentro de uma sociedade complexa, já que abrange as dimensões físicas, biológicas, psicológicas, culturais, sociais e históricas de seus integrantes (Morin, 2000). Essa complexidade torna evidente a necessidade de desenvolver um processo de ensino-aprendizagem que esteja alinhado com os desejos da sociedade atual. Dentro do cenário educacional contemporâneo, a interdisciplinaridade se torna crucial, uma vez que é uma demanda do nosso tempo (Fazenda, 2008).

No âmbito da educação básica no Brasil, a abordagem interdisciplinar é mencionada em diretrizes oficiais que guiam e regulam esse nível de ensino. No final da década de 90, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) foram introduzidos como diretrizes que as secretarias e as instituições de ensino podem utilizar para criar seus próprios planos pedagógicos. Esses parâmetros definem que a missão da escola é promover um projeto educacional voltado para o desenvolvimento de habilidades que possibilitem a intervenção na realidade e sua transformação (Brasil, 1998).

As estratégias interdisciplinares também são relevantes na prática profissional, pois permitem ir além das teorias e facilitam a conexão com valores e comportamentos mais específicos de cada atividade laboral (Perrenoud, 2002).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) também discute a interdisciplinaridade, buscando garantir essa abordagem no ensino. Conforme indicado no documento oficial, um dos objetivos é: determinar maneiras de organizar os componentes curriculares de forma interdisciplinar e aprimorar as habilidades pedagógicas das equipes escolares, permitindo a adoção de estratégias mais dinâmicas, interativas e colaborativas na gestão do ensino e da aprendizagem (Brasil, 2017).

No que diz respeito ao Ensino Médio, a BNCC define que: As aprendizagens fundamentais para o Ensino Médio são organizadas em áreas do conhecimento (Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas), conforme o artigo 35-A da LDB.

“[...] As áreas do conhecimento visam integrar dois ou mais componentes curriculares, facilitando uma melhor compreensão da complexa realidade e a capacidade de agir nela” (Brasil, 2018).

As diretrizes educacionais oficiais destacam a interdisciplinaridade, que, quando aplicada de forma pedagógica, pode desafiar modelos tradicionais. Essa abordagem promove a contextualização e viabiliza uma análise crítica sobre diferentes perspectivas de um mesmo tema. No contexto do ensino e da aprendizagem, a interdisciplinaridade atuará como um elemento integrador na medida em que se estabeleça como uma maneira de pensar (Morin, 2005), como um fundamento na estruturação curricular, como um guia na formação dos educadores e como uma postura (Fazenda, 2003).

A interdisciplinaridade busca a criação de saberes conectados, especialmente na solução de problemas. De acordo com Luck (2007), essa abordagem, apesar de não ser nova, atualmente surge com um aprofundamento conceitual e uma consciência mais evidente sobre a fragmentação enfrentada tanto pelas pessoas em geral quanto pelos educadores em seu cotidiano. Nesse contexto, o diálogo se revela essencial:

[...] a dialeticidade não desconsidera a importância de momentos de explicação ou narrativa, quando o professor apresenta ou discute o tema. O crucial é que tanto o professor quanto os alunos reconheçam que suas posturas são dialógicas, abertas, curiosas, questionadoras e não passivas, tanto ao falar quanto ao ouvir. O que realmente importa é que todos se posicionem como curiosos em relação ao conhecimento (Freire, 1987).

A interdisciplinaridade pode ser vista como a “[...] interação entre duas ou mais áreas de conhecimento, que pode envolver a transferência de princípios de uma área para outra, dando origem, em algumas situações, a um novo campo

disciplinar” (Zabala, 2002). A interdisciplinaridade não elimina a validade das disciplinas; o conceito de interdisciplinaridade está diretamente ligado ao conceito de disciplina, em que a interconexão ocorre sem comprometer a essência das ciências estabelecidas.

A interdisciplinaridade representa uma maneira de reflexão cujo enfoque epistemológico defende a troca mútua e a união entre diversas áreas do conhecimento. Segundo Gadotti (1999), esse conceito começou a se expandir na segunda metade do século XX, visando solucionar a fragmentação e a especialização do saber, como uma resposta à tendência positivista que prevaleceu no início da modernidade. Gadotti (1999) relata que:

A interdisciplinaridade, enquanto questão relacionada ao conhecimento, emergiu no final do século passado devido à necessidade de enfrentar a segmentação provocada por uma epistemologia positivista. Com a divisão das ciências em numerosos ramos, a interdisciplinaridade buscava, ao menos, restabelecer um diálogo entre elas.

De acordo com a BNCC (Brasil, 2018), os arranjos curriculares permitem uma maior flexibilidade, possibilitando escolhas que podem se concentrar em uma área de conhecimento específica, na formação técnica e profissional ou na integração de diversas áreas em um itinerário formativo. A justificativa para a implementação do Novo Ensino Médio apoia a nova estrutura curricular e sugere a criação de itinerários formativos. Essa nova abordagem do Ensino Médio reitera a organização por áreas do conhecimento, sem deixar de lado, mas também sem mencionar diretamente todos os componentes anteriores do currículo dessa fase.

Ela propõe a disponibilização de diferentes itinerários formativos, tanto para um aprofundamento acadêmico em uma ou mais áreas do conhecimento quanto para a formação técnica e profissional. Essa estrutura adota a flexibilidade como um princípio organizacional, permitindo a construção de currículos e propostas pedagógicas que se ajustem de forma mais adequada às particularidades locais e à diversidade de interesses dos alunos, incentivando o protagonismo juvenil e fortalecendo o desenvolvimento de seus projetos de vida (Brasil, 2018).

A BNCC destaca a importância da contextualização e das disciplinas específicas. Como o Parecer CNE/CP nº 11/2009 salienta, “a organização por áreas não elimina as disciplinas com suas particularidades e conhecimentos historicamente construídos, mas fortalece as interações entre elas e sua contextualização a fim de entender e intervir na realidade, exigindo a colaboração dos professores no planejamento e na implementação dos planos de ensino” (Brasil, 2018).

No campo das linguagens no Ensino Fundamental, novas categorias estão sendo introduzidas para o currículo de Língua Portuguesa: a BNCC propõe que a organização das práticas de linguagem (leitura, produção de textos, oralidade e análise linguística/semiótica) em campos de atuação ressalta a necessidade de contextualizar o conhecimento escolar e a compreensão de que essas práticas emergem de situações

sociais, além de que devem estar inseridas em contextos significativos para os alunos (Brasil, 2018).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de 2018 no Brasil sugere diversas áreas de atuação para estruturar as práticas de linguagem na educação básica, organizando-as em segmentos. No Ensino Fundamental, a disciplina de Ciências Humanas auxilia os estudantes a aprimorarem sua cognição *in situ*, isto é, levando em consideração a contextualização que envolve as ideias de tempo e espaço, que são conceitos essenciais dessa área.

Apesar de a interdisciplinaridade ser um conceito importante na educação atual, sua interpretação continua a ser um desafio para os educadores. Isso parece indicar a quantidade de significados que este termo abriga em relação às práticas pedagógicas. A interdisciplinaridade é um conceito com múltiplas interpretações na literatura educacional e ainda precisa ser mais amplamente debatido pelos especialistas em currículo no Brasil.

Nos documentos dos PCNs, como iremos explorar a seguir, a ideia de interdisciplinaridade está ligada a um conjunto variado de significados, representando diferentes e muitas vezes desconexas perspectivas teóricas, além de ser apresentada sem a devida consideração do seu desenvolvimento histórico.

É relevante enfatizar que as reflexões sobre interdisciplinaridade envolveram duas abordagens distintas. A primeira, ligada a uma discussão epistemológica, gerou avanços ao considerar esse conceito como um diálogo integrador entre diversas disciplinas, vistas como áreas do conhecimento. A segunda abordagem diz respeito às inovações no currículo da educação básica, enfocando estratégias para integrar as matérias escolares. Ao simbolizar um princípio de união entre as disciplinas, a noção de interdisciplinaridade propõe uma maneira de conceber e elaborar o currículo escolar que diverge da tendência tradicional de segmentação e especialização do saber. A formulação teórica sobre interdisciplinaridade evoluiu nas últimas décadas, como é possível perceber na literatura educacional. Embora algumas concepções instrumentais ainda persistam, atualmente surgem várias perspectivas promissoras que vão além da ideia clássica de interdisciplinaridade como uma violação das fronteiras entre disciplinas, para configurá-la, por exemplo, como uma reformulação das interações entre os conhecimentos e uma reflexão sobre a própria concepção de saber.

É fundamental enfatizar que as propostas pedagógicas interdisciplinares também envolvem a formação dos professores, já que a interdisciplinaridade representa uma forma de pensar que se traduz em atitudes e, no ambiente educacional, se converte em práticas de ensino (Piaget, 1973). Além disso, é relevante mencionar que esse tipo de abordagem metodológica cria um ambiente propício para o protagonismo dos alunos, permitindo que eles se tornem ativos em seu processo de aprendizado, ao fomentar habilidades de abstração, interpretação, oferta de soluções e ação, que são essenciais para a autonomia pessoal, profissional, intelectual e política.

Dessa forma, essas práticas podem contribuir para uma formação básica voltada ao trabalho, ajudando os alunos a compreender que o trabalho exerce um papel na produção e transformação da cultura, além de impactar a natureza, relacionando teoria e prática frente aos desafios da realidade social, cultural ou ambiental (Brasil, 2017).

A interdisciplinaridade, por sua vez, oferece oportunidades mais expansivas. Ela pode desempenhar um papel na conexão de processos mais abrangentes de construção do conhecimento no currículo, em vez de ser apenas vista como uma relação entre conteúdos específicos. No entanto, isso exige uma perspectiva teórica mais ampla, que não abranja apenas a interdisciplinaridade, mas também o currículo e a maneira como as disciplinas são organizadas. Além do que já foi mencionado, essa compreensão se revela, por exemplo, quando os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) mencionam a interdisciplinaridade como uma abordagem para trabalhar conteúdo. Essa ideia está presente no documento introdutório dos PCNs para os dois primeiros ciclos do Ensino Fundamental (MEC, 1997).

A interdisciplinaridade pode ser entendida como uma maneira pela qual diferentes áreas do conhecimento podem colaborar para uma compreensão mais abrangente de um tema específico, através da atuação dos educadores dentro de suas disciplinas e métodos de ensino. Sob essa abordagem, a interdisciplinaridade se manifesta na forma como os docentes incentivam os alunos a explorar questões e tópicos sob diferentes ângulos disciplinares. Contudo, existe uma crítica a essa visão e prática da interdisciplinaridade. Nessa perspectiva, ela poderia ser vista apenas como um instrumento utilizado ocasionalmente ou regularmente pelos professores em suas práticas isoladas. Ademais, essa abordagem não teria o poder de provocar mudanças significativas no currículo tradicional, limitando sua capacidade epistêmica em relação ao que se poderia esperar teoricamente da interdisciplinaridade.

Essa definição não parece captar a essência e o verdadeiro potencial da interdisciplinaridade, que, por meio de um diálogo entre as várias disciplinas, poderia criar um movimento curricular que integra diversas experiências de aprendizagem, ampliando a percepção sobre o valor e as contribuições de cada disciplina, além de abrir espaço para saberes e perspectivas externas.

O desenvolvimento de um projeto que envolva diferentes áreas do conhecimento pode começar a partir de uma pergunta que exige uma abordagem de estudo ou pesquisa que conecte práticas de aprendizado entre diversas disciplinas. Também pode emergir de uma preocupação que ultrapassa as interpretações limitadas oferecidas por uma única matéria do currículo, demandando uma visão mais ampla.

Nesse contexto, a interdisciplinaridade se revela na estruturação de projetos como um meio de unir atividades e conhecimentos distintos. Isso indica que a interdisciplinaridade não visa eliminar as fronteiras entre as disciplinas, mas sim oferece uma oportunidade de integrar suas diferentes formas de entendimento.

Na sequência, iremos explorar essa perspectiva, reconhecendo-a como uma abordagem mais complexa de interdisciplinaridade conforme proposta nos PCNs.

A ideia de interdisciplinaridade como uma abordagem para conectar conteúdos curriculares pode dar a impressão de que o currículo é um conjunto fixo de conhecimentos já determinados, que podem ser relacionados de alguma maneira com o objetivo de alcançar um certo nível de integração. Contudo, ao aprofundar essa ideia, podemos enxergar a interdisciplinaridade como uma maneira de reestruturar e remodelar o currículo em si, e não apenas como um mecanismo de ligação entre os conteúdos das diferentes disciplinas que o formam. Assim, a interdisciplinaridade pode ser encarada como um processo de reconstrução curricular, tanto por uma ótica epistemológica quanto em termos de sua organização. Sob essa abordagem, ela também pode ser vista como uma interação entre os temas centrais das disciplinas, conforme ilustrado no documento inicial dos Parâmetros Curriculares Nacionais para os anos finais do Ensino Fundamental (MEC, 1998a). Nesse contexto, essa visão sugere uma reorganização interna do currículo, assim como uma possibilidade de leitura que pode ser compartilhada entre as disciplinas.

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), a interdisciplinaridade é apresentada como uma ferramenta que conecta diferentes saberes no currículo. Essa compreensão confere à interdisciplinaridade uma função prática. Ao aprofundar essa ideia, percebe-se que a interdisciplinaridade não se trata de um modo de adquirir conhecimento ou de uma atitude em relação a ele, mas sim de uma estrutura para integrar saberes.

Essa perspectiva muda o foco da interdisciplinaridade, que deixaria de ser vista como um conceito que pode apontar novas relações entre disciplinas e reinterpretar o conhecimento, para se tornar um recurso útil para os educadores na combinação de conteúdos curriculares, sem questionar as bases e as construções que sustentam cada disciplina. Tal percepção da interdisciplinaridade como um meio de organizar conteúdos, embora comum entre docentes, diminui suas potenciais aplicações, especialmente no que diz respeito à reflexão sobre a organização fragmentada do currículo.

É relevante ressaltar que a interpretação prática do conceito de interdisciplinaridade, nesse contexto, está restrita ao âmbito do currículo educacional. No entanto, é viável utilizar essa ideia para refletir sobre as conexões mais amplas entre os diferentes campos do saber, o que exigiria uma análise epistemológica necessária e, assim, poderíamos construir uma compreensão de interdisciplinaridade mais ampla do que a que foi discutida anteriormente.

Embora os PCNs não declararem uma preferência teórica por uma abordagem específica para a noção de interdisciplinaridade, seus conteúdos demonstram uma conexão com concepções construtivistas. Contudo, não se pode afirmar que a predominância do construtivismo nas propostas, conforme indica Moreira (1996), esteja refletida ou seja um fator determinante na definição de interdisciplinaridade. Como já discutimos anteriormente, é impossível identificar uma única concepção teórica de interdisciplinaridade nesses documentos, existindo, na verdade, várias interpretações.

## PROCESSO METODOLÓGICO

O presente estudo se direcionou a uma pesquisa bibliográfica dentro da perspectiva qualitativa e de suas aplicações atuais. A abordagem qualitativa, segundo Flick (2004), é reconhecida por sua importância no estudo das interações sociais, especialmente diante da diversidade da vida em sociedade, que resulta em transformações sociais rápidas. No campo das ciências sociais, é essencial realizar análises fundamentadas em pesquisas bibliográficas, sendo este método de grande importância especialmente na área da educação. De acordo com Silva e Menezes (2005) relata que:

O enfoque qualitativo é aquele que reconhece a existência de uma relação dinâmica entre a realidade e o sujeito, evidenciando um vínculo inseparável entre o mundo objetivo e a subjetividade do indivíduo, o qual não pode ser quantificado. A interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados são cruciais ao se conduzir uma pesquisa qualitativa.

Para a realização de estudos científicos, levando em conta os métodos de investigação, existem diversas abordagens que os pesquisadores podem escolher, entre as quais se destaca a pesquisa bibliográfica. Dentre os tais, pesquisou-se Morin (2005), Brasil (2017) e Zabala (2002). Segundo Pizzani *et al.* (2012), a pesquisa bibliográfica pode ser definida como “[...] a análise das principais teorias que fundamentam o trabalho científico” e o levantamento de material bibliográfico pode ser feito “[...] utilizando livros, revistas, artigos de jornais, sites na Internet, entre outras fontes”. De acordo com Prodanov e Freitas (2013), essa abordagem coloca o pesquisador em contato direto com toda a produção escrita relacionada ao tema em estudo. Os autores afirmam que “na pesquisa bibliográfica, é fundamental que o pesquisador valide a veracidade das informações coletadas, identificando possíveis incoerências ou contradições presentes nas obras”.

Gil (1999) destaca que a grande vantagem da pesquisa bibliográfica reside na capacidade de fornecer ao pesquisador uma abrangência de fenômenos que é significativamente maior do que a que poderia ser explorada diretamente. Essa abordagem torna o trabalho do pesquisador mais eficiente, especialmente ao enfrentar um problema de pesquisa que requer informações e dados que frequentemente estão dispersos ou fragmentados.

## ANÁLISE DOS RESULTADOS

A variedade de significados associados ao conceito de interdisciplinaridade nos documentos dos PCNs parece evidenciar a pluralidade de interpretações presente nesses textos. Essa variedade também sugere diferentes abordagens sobre como a interdisciplinaridade pode ser aplicada. Entre essas sugestões, destaca-se a noção recorrente de que a interdisciplinaridade deve ser praticada por meio de projetos. Quando se pesquisou nos acervos científicos sobre o que a

BNCC e os PCN falavam sobre a interdisciplinaridade constatou-se que:

Quadro de Análise da Pesquisa Pcn's e Bncc E A Interdisciplinaridade.

BNCC	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tópicos Interdisciplinares: Discussão de questões relacionadas ao meio ambiente, à saúde, à cidadania e à diversidade cultural em diferentes disciplinas.</li> <li>• A interdisciplinaridade viabiliza o domínio do saber: Agrupamento de matérias (por exemplo, Ciências Humanas engloba História e Geografia), promovendo a interação entre as mesmas.</li> <li>• Projetos Integradores: Atividades de pesquisa que demandam a aplicação de competências em Matemática, Português, Ciências, entre outras, para desenvolver um produto final ou compreender um fenômeno.</li> </ul>
BNCC	<ul style="list-style-type: none"> <li>• De acordo com a BNCC (Brasil, 2018), os currículos flexíveis oferecem a oportunidade de escolher entre se aprofundar em uma determinada área do saber, na capacitação técnica e profissional, ou na combinação de diversas áreas que podem formar um percurso educacional.</li> </ul>
PCN's	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) defendem a interdisciplinaridade como uma estratégia educacional fundamental para enfrentar a fragmentação do ensino, unindo diversas áreas do saber. Essa abordagem requer a interação e a troca de conhecimentos entre as disciplinas, possibilitando ao estudante entender a realidade de maneira holística e contextualizada.</li> </ul>
PCN's	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Temas Interdisciplinares: Emprega eixos temáticos (como Ética, Meio Ambiente, Saúde e Diversidade Cultural) como diretrizes para que todas as matérias contribuam para a solução de desafios.</li> <li>• Eixo Integrador: A interdisciplinaridade vai além da simples combinação de diferentes áreas de conhecimento; trata-se de um processo de interação e comunicação que compartilha um objetivo comum, semelhante a um projeto de pesquisa.</li> </ul>

**Fonte: A pesquisadora (2022)**

Fica contestado que a interdisciplinaridade proposta pela BNCC (Base Nacional Comum Curricular) é uma abordagem que integra distintas áreas do conhecimento com o intuito de mitigar a divisão do saber. A finalidade é proporcionar uma aprendizagem que tenha significado, unindo a teoria à prática na solução de problemas do dia a dia e favorecendo o desenvolvimento completo do aluno.

A pesquisa dos PCNs expõe uma gama de interpretações ligadas ao termo interdisciplinaridade. A seguir, destacamos as diferentes nuances que conseguimos identificar nesses documentos. É importante notar, contudo, que as definições a serem apresentadas a seguir não representam um conjunto de significados que já estejam organizados e claramente definidos nos PCNs.

A conexão entre interdisciplinaridade e projeto tem sido amplamente discutida na literatura educacional. Contudo, a ideia de interdisciplinaridade se relaciona de maneira mais profunda com a concepção de projeto de investigação. As práticas de projeto na Educação Básica, que consistem em um conjunto planejado de atividades de ensino-aprendizagem, nem sempre aproveitam as oportunidades que a interdisciplinaridade enquanto investigação pode oferecer. É fundamental

ressaltar que um conjunto de atividades pode funcionar como um eixo integrador, essencial para a interdisciplinaridade, mesmo sem explorar toda a sua amplitude. O desenvolvimento de um projeto interdisciplinar pode iniciar a partir de uma pergunta que demanda um modo de estudo ou investigação que conecte aprendizagens em diferentes disciplinas. Pode também emergir de uma inquietação que desafia as interpretações limitadas de uma única disciplina do currículo, exigindo outras abordagens. Assim, a interdisciplinaridade se torna um elemento facilitador na estruturação de projetos, unindo atividades e saberes. Essa perspectiva sugere que a interdisciplinaridade não visa eliminar as fronteiras entre as disciplinas, mas sim oferecer uma oportunidade para integrar suas diversas maneiras de entendimento. Em uma etapa posterior, iremos explorar essa abordagem mais aprofundada da interdisciplinaridade conforme sugerido nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs).

A análise dos PCNs demonstra uma variedade de interpretações relacionadas ao conceito de interdisciplinaridade. Nesta seção, apresentamos as diferentes interpretações que conseguimos extrair desses textos. É importante notar que as ideias a seguir não refletem um conjunto de significados que já esteja sistematizado ou explicitado nos PCNs. As categorias aqui discutidas são fruto de uma construção analítica, servindo como projeções interpretativas para organizar a diversidade de entendimentos sobre interdisciplinaridade contidos nos documentos.

A estrutura apresentada reflete distinções categóricas que emergem de uma leitura interpretativa, em vez de simplesmente replicar uma organização conceitual sugerida pelos textos. Vale ressaltar que, apesar dos documentos não oferecerem uma sistematização conceitual definida, eles conferem múltiplos significados à interdisciplinaridade, possibilitando assim a análise interpretativa. As categorias sugeridas não são explicitadas nos textos, mas são derivadas deles, resultando da leitura realizada por meio da abordagem analítica utilizada (Coombs e Daniels, 1991).

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), a interdisciplinaridade é vista como um recurso que pode conectar saberes dentro do currículo. Essa perspectiva confere à interdisciplinaridade um caráter funcional. Ao aprofundar essa ideia, percebemos que a interdisciplinaridade não se refere apenas a uma forma de conhecimento ou a uma atitude em relação a ele, mas sim a uma estrutura que possibilita a conexão entre diferentes saberes. Esse entendimento redireciona a noção de interdisciplinaridade, que poderia desempenhar um papel epistemológico ao examinar as relações entre as disciplinas e propor novas formas de conhecimento, para uma função mais prática destinada aos educadores, focada na integração de conteúdos curriculares, sem que se analisem as concepções e construções que sustentam as disciplinas. Essa visão de interdisciplinaridade como um meio de ligar conteúdos, apesar de comum entre os docentes, limita suas potencialidades, inclusive no que tange a uma nova organização do currículo que ultrapasse suas divisões fragmentadas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A interdisciplinaridade, por sua vez, oferece oportunidades mais vastas. Ela pode atuar como um meio de integrar processos mais extensos de criação de conhecimento no currículo, em vez de ser vista apenas como uma ligação entre conteúdos específicos disponíveis. Contudo, isso requer uma perspectiva teórica mais ampla, que não aborde apenas a interdisciplinaridade, mas também a estrutura do currículo e a maneira como as disciplinas são elaboradas.

Por fim, é importante ressaltar que a análise apresentada neste estudo é apenas uma das várias abordagens possíveis relacionadas ao conceito de interdisciplinaridade nos PCNs e BNCC. Poderiam ser realizados outros estudos, como a exploração das diferenças conceituais entre os documentos do Ensino Fundamental e os do Ensino Médio, por exemplo. De qualquer maneira, esse tipo de pesquisa é essencial frente ao desafio de entender e aplicar a interdisciplinaridade, especialmente na Educação Básica. Considerando que essa tarefa tem se mostrado bastante desafiadora para muitos educadores, acreditamos que a pesquisa educacional pode desempenhar um papel significativo, gerando avanços que contribuam para tornar esse desafio mais acessível. Por fim, é importante destacar que a investigação apresentada neste trabalho configura apenas uma das muitas abordagens possíveis sobre o tema da interdisciplinaridade. O que se ressalta é que a pesquisa seja mais aprofundada.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais**. Brasília, 1998.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, 2017.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, 2018.

COOMBS, J.; DANIELS, L. **Philosophical inquiry: conceptual analysis**. In: SHORT, E. (Ed.). *Forms of curriculum inquiry*. New York: SUNY, 1991. p. 27-41.

FLICK, U. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre, RS: Bookman, 2004.

FAZENDA, I. **Interdisciplinaridade: qual o sentido?** São Paulo: Paulus, 2003.

FAZENDA. **Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa**. 15ª ed. Campinas: Papyrus, 2008.

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

- GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. São Paulo, SP: Atlas, 1999.
- GADOTTI, M. **Interdisciplinaridade: atitude e método**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 1999.
- LUCK, H. **Pedagogia Interdisciplinar: Fundamentos Teóricos – Metodológicos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.
- MEC. **Parâmetros Curriculares Nacionais no primeiro e segundo ciclos do Ensino Fundamental**. Brasília: MEC - Secretaria de Educação Fundamental, 1997.
- MEC. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental**. Brasília: MEC - Secretaria de Educação Fundamental, 1998a.
- MOREIRA, A. F. B. **Os parâmetros curriculares mais uma vez em questão**. In: BICUDO, Maria A.; SILVA, C. (Orgs.). *Formação do educador: dever do Estado, tarefa da Universidade*. v. 3. São Paulo: UNESP, 1996, p. 97-110.
- MORIN, E. **Os Sete Saberes necessários à Educação do Futuro**. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2005.
- PIZZANI, L. *et al.* A arte da pesquisa bibliográfica na busca do conhecimento. **RDBCI: Revista Digital de Biblioteconomia e Ciência da Informação**, Campinas, SP, v. 10, n. 2, p. 53–66, jul./dez. 2012.
- PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. Novo Hamburgo, RS: Feevale, 2013.
- PIAGET, J. **Problemas gerais da investigação interdisciplinar e mecanismos comuns**. Lisboa: Bertrand, 1973.
- SILVA, E. L.; MENEZES, E. M. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. 4. ed. rev. atual. Florianópolis, SC: UFSC, 2005.
- ZABALA, A. **Enfoque globalizador e pensamento complexo**. Porto Alegre: Artmed, 2002.



## Atividades Lúdicas e a Formação da Identidade da Criança

### *Playful Activities and the Formation of a Child's Identity*

**Antônio Anderson Carioca Barroso**

*Universidad de la Integración de las Américas*

**Alderlan Souza Cabral**

*Orientador do artigo: Dr. <https://lattes.cnpq.br/8583035818373126>*

**Resumo:** Este estudo foi desenvolvido no período da pesquisa, para colaboração com a ciência e reconhecimento de títulos que trazem como temática “Atividades lúdicas e a formação da identidade da criança”. Objetivo geral: analisar a influência das atividades lúdicas na construção da identidade da criança. O processo metodológico partiu de uma pesquisa bibliográfica que consiste na coleta, seleção e avaliação de obras previamente publicadas, como livros, artigos e teses, com o objetivo de sustentar uma pesquisa científica. Esse processo ajuda a estabelecer a base teórica, previne a redundância de investigações e aponta lacunas existentes na literatura. Adere-se ao enfoque qualitativo, que se concentra na análise aprofundada de fenômenos sociais, comportamentos e vivências subjetivas. Em vez de se basear em dados numéricos ou estatísticos, essa abordagem valoriza a profundidade das descrições, os significados e as razões que impulsionam as ações humanas em seus contextos naturais. Os principais resultados apresentam que o brincar, através de jogos e atividades lúdicas, é fundamental na formação das crianças. Ele contribui para o desenvolvimento completo do pequeno, unindo aspectos físicos, mentais, emocionais e sociais. Sendo a principal forma de expressão na infância, a brincadeira possibilita que a criança descubra o mundo, adquira novos saberes e elabore suas emoções de maneira fluida e divertida.

**Palavras-chave:** lúdico; identidade da criança; ensino-aprendizagem.

**Abstract:** This study was developed during the research period, for collaboration with science and recognition of titles, focusing on the theme “Playful Activities and the Formation of Children’s Identity.” General objective: to analyze the influence of playful activities on the construction of children’s identity. The methodological process began with bibliographic research, which consists of collecting, selecting, and evaluating previously published works, such as books, articles, and theses, with the aim of supporting scientific research. This process helps establish the theoretical basis, prevents redundancy in investigations, and points out existing gaps in the literature. A qualitative approach was adopted, which focuses on the in-depth analysis of social phenomena, behaviors, and subjective experiences. Instead of relying on numerical or statistical data, this approach values the depth of descriptions, the meanings, and the reasons that drive human actions in their natural contexts. The main results show that play, through games and playful activities, is fundamental in the formation of children. It contributes to the complete development of the child, uniting physical, mental, emotional, and social aspects. Play, being the primary form of expression in childhood, allows children to discover the world, acquire new knowledge, and process their emotions in a fluid and fun way.

**Keywords:** play; child identity; teaching and learning.

## INTRODUÇÃO

Compreendemos que a atividade lúdica não é uma prática nova; ela sempre esteve presente na vida infantil, independentemente de variáveis como idade, etnia, cor, crença ou situação econômica. O brincar envolve jogos, divertimentos e brinquedos, sendo a forma mais eficaz de aprendizado, pois, ao brincar, a criança aprimora a capacidade de raciocínio. Dessa forma, é possível reconhecer que o jogo é um recurso essencial no processo educativo das crianças, ocupando diferentes funções e promovendo diversas formas de aprendizado. Objetivo geral: analisar a influência das atividades lúdicas na construção da identidade da criança.

A presente obra se justifica, pois o jogo é uma das fundações fundamentais da civilização. Em sociedades primitivas, a prática do jogo é evidente, assim como ocorre com crianças e animais, apresentando desde sempre todas as qualidades lúdicas: organização, tensão, movimento, transformação, solenidade, ritmo e entusiasmo. Brincar é um direito de todas as crianças, independentemente de suas limitações. Mesmo aquelas que enfrentam atrasos no desenvolvimento cognitivo e motor também precisam de atividades lúdicas em seu cotidiano. Na verdade, podem precisar ainda mais do que outras crianças, já que requerem estimulação adicional para aprimorar suas habilidades cognitivas, motoras e sensoriais.

## LUDICIDADE E A FORMAÇÃO DA CRIANÇA

A visão atual sobre a criança não é fruto do acaso, mas sim o resultado de um processo histórico que passou por diversos marcos sociais e legais. Essa noção é continuamente transformada e se apresenta de maneira diversa, já que cada cultura tem sua própria forma de entender e tratar a infância. O historiador francês Philippe Ariès (1981) destaca que, durante a Idade Média, a noção de infância não existia. Ele explica que, naquela época, surgiram duas visões contraditórias sobre as crianças: a primeira enfatizava sua incompletude, considerando-as seres não desenvolvidos, amorais e irracionais, o que tornava necessário que fossem disciplinadas, educadas e moralizadas para se tornarem adultos; já a segunda perspectiva se originou no seio familiar, donde a criança era vista como uma criatura encantadora e pura, que não necessitava de muitos cuidados ou afeto.

Segundo Ariès (1981), a infância é um conceito relativamente recente, surgindo durante a modernidade. O autor observa que a escola desempenhou um papel crucial ao desconstruir a imagem da criança como um miniadulto, promovendo uma nova perspectiva sobre a infância. Dessa forma, a educação formal se torna um elemento central, evidenciando os benefícios que uma criança pode obter, como aprendizado, aquisição de habilidades e socialização. As discussões acerca das dificuldades de aprendizado das crianças assumem novas interpretações ao longo do tempo e nas diversas interações sociais. Com o tempo, a infância começou a ser percebida como uma fase propícia ao desenvolvimento de múltiplas atividades, incluindo a educação.

Ao utilizar gestos e sinais durante o brincar, conforme mencionado por Mukina (1996), os pequenos reimaginam os objetos e refletem sobre as experiências que os cercam. Na educação infantil, a ludicidade se apresenta como uma forma de proporcionar à criança um ambiente de aprendizado agradável, elaborado e estimulante. É nossa responsabilidade, enquanto educadores, criar um ambiente que seja atrativo e apropriado para o olhar infantil. O ingresso na educação infantil é marcado pela imaginação, curiosidade, atividade e o desejo de explorar o mundo, primordialmente por meio do jogo.

Entretanto, essa perspectiva não é tão direta, pois é preciso ir além de considerar o jogo apenas como uma forma de entretenimento. É fundamental transformá-lo em um momento bem estruturado que favoreça a aquisição de novos conhecimentos na educação infantil, adotando uma abordagem inovadora que estimule nas crianças o anseio por aprender (Piaget, 1967).

No que diz respeito à linguagem e ao termo “lúdico”, este se origina do latim, da palavra “ludos”, que se traduz como “jogo”. Almeida (1998) amplia essa definição, argumentando que o lúdico representa um método de aprendizado que incorpora a atividade recreativa como meio para facilitar a aquisição de conhecimento.

O aspecto lúdico deve ser interpretado como um jogo em sua acepção mais ampla. Após examinar o significado do termo em várias línguas, ele chegou à conclusão de que, por ser uma atividade feita por escolha própria e que se desenvolve com base em normas, o jogo possibilita ao indivíduo uma reflexão sobre si mesmo e sua própria vida.

De acordo com Piaget (1978), ao refletirmos sobre conceitos como jogos e brincadeiras, percebemos que esses elementos são fundamentais na vida humana e permeiam toda a trajetória do ser. Portanto, é crucial observá-los com cuidado, a fim de diferenciá-los de meros momentos de lazer ou atividades sem um propósito claro.

Conforme Antunes (2002), a noção de lúdico está intrinsecamente ligada à atividade de brincar; portanto, neste estudo, os vocábulos jogos, brincadeiras, brincar e lúdico serão considerados intercambiáveis. Sob uma perspectiva psicopedagógica, é reconhecido que: “Por meio das brincadeiras, as crianças têm a oportunidade de aprimorar habilidades significativas, como a concentração, a imitação, a memória e a criatividade” (Brasil, 1998).

De acordo com Antunes (2004) e o Referencial Curricular Nacional (1998), é fundamental não separar as ações educativas das atividades lúdicas, pois as crianças estão sempre em processo de aprendizado e a interação com o jogo é essencial no ambiente educacional.

O lúdico é um tema fascinante que tem sido analisado por diversos autores ao longo dos anos. Para muitos deles, essa atividade está intimamente ligada ao prazer e à vida (Piaget, 1978). O lúdico visa proporcionar experiências agradáveis, sendo realizado de maneira espontânea e sem uma finalidade específica. A brincadeira é a forma de expressão que as crianças utilizam para explorar o mundo e interagir com os outros, o que torna o brincar essencial para o seu desenvolvimento. Segundo

o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI, 1998), ao brincar, as crianças têm a oportunidade de reinterpretar elementos do seu entorno, criando novos significados, estabelecendo novas relações e se desvinculando dos sentidos imediatos para elaborar novas interpretações (Brasil, 1988).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394, promulgada em dezembro de 1996, alinhou-se à Constituição Federal de 1988 ao fortalecer a oferta de Ensino Infantil de qualidade pelo Estado. No mesmo ano, o Ministério da Educação e do Desporto introduziu diretrizes pedagógicas para a Educação Infantil, conhecidas como Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI). Este documento serve como um conjunto de referências e orientações pedagógicas que busca apoiar a implementação de práticas educativas de excelência, com o objetivo de promover e ampliar as condições necessárias para o exercício da cidadania entre as crianças brasileiras (Brasil, 1988).

De acordo com o RCNEI, a brincadeira é fundamental para que a criança estabeleça suas conexões emocionais e se perceba como um ser humano, além de entender sua existência no mundo. Portanto, recomenda-se a inclusão de atividades lúdicas como parte do dia a dia das crianças. Embora haja legislação que assegure esses direitos, o debate sobre a importância do lúdico, seus prós e desafios na sociedade brasileira ainda é intenso. A próxima parte abordará uma pesquisa que busca explorar essa temática.

Os brinquedos, jogos e brincadeiras desempenham um papel crucial no aprendizado das crianças, mas é essencial que a participação do professor esteja sempre presente nessas atividades. A busca por abordagens pedagógicas inovadoras ainda é uma realidade para poucos educadores, já que muitas instituições de ensino ainda adotam métodos tradicionais, que preparam os alunos para uma sociedade que já não existe mais, marcada pela obediência e memorização. A sociedade atual reconhece que o professor deve guiar o aprendizado da criança, ajudando-a a construir seu conhecimento de maneira divertida e satisfatória. A escola precisa incentivar as crianças que enfrentam dificuldades a expressar suas competências. Ela ressalta que não desejamos uma escola focada apenas em indivíduos “talentosos” ou em gênios já reconhecidos. O mundo está repleto de talentos não aproveitados e de gênios incompreendidos, deixados à própria sorte.

Segundo Piaget (1978), todos os jogos simbólicos envolvem tanto a imitação quanto a imaginação, funcionando como uma mescla das duas. Através desses jogos, a criança organiza emocionalmente o ambiente ao seu redor, lidando internamente com seus medos, conflitos, desejos e identificações. Esse universo é criado a partir da imitação e da construção de personagens. Brincar faz parte da essência infantil, e em vários momentos do dia, em diversas atividades, a criança sempre encontra maneiras de brincar. Ao acordar, por exemplo, a cama se transforma rapidamente em uma “cama elástica”, cheia de pulos. Durante as refeições, talheres se metamorfoseiam em um avião ou até em um microfone, mostrando como eles conseguem converter objetos corriqueiros em ferramentas essenciais para sua brincadeira. Conforme o Brasil (1988), exemplifica que:

A atividade de imitar ou fazer de conta permite que as crianças reflitam sobre o seu ambiente. Durante o ato de brincar, elas têm a oportunidade de reformular aspectos do mundo ao seu redor, atribuindo novos significados, estabelecendo novas conexões, distanciando-se das interpretações óbvias e concretas para oferecer novas interpretações, expressando suas próprias ideias e o que sabem sobre si mesmas, sobre os outros, sobre os adultos e sobre locais próximos ou distantes.

Os jogos desempenham um papel fundamental nas atividades recreativas, pois proporcionam às crianças a oportunidade de socializar, respeitar os colegas, almejar conquistas, lidar com a frustração e, de maneira intuitiva, se preparar para enfrentar desafios que virão.

A ludicidade oferece uma valiosa oportunidade de desenvolvimento, pois, ao brincar, a criança tem a chance de experimentar, explorar, criar, aprender e aprimorar suas habilidades. Além de fomentar a curiosidade, a autoconfiança e a independência, os brinquedos contribuem para o avanço da linguagem, do raciocínio, da concentração e da atenção (Serafim, 2010). Apesar da relevância dos brinquedos para o crescimento infantil ser reconhecida, muitas instituições de ensino ainda proíbem a presença desses objetos, alegando que podem provocar brigas ou se quebrar. No entanto, é evidente que essa questão é mais complexa. Acreditamos que o desejo de evitar conflitos é uma das razões, já que lidar com desafios é mais complicado do que simplesmente evitá-los. As culturas infantis são formadas por um conjunto de formas, significados, objetos e artefatos que ajudam a compreender simbolicamente o mundo. Isso inclui brinquedos, jogos, canções e narrativas que revelam a perspectiva infantil, construídos a partir da experiência histórica de diferenciação em relação ao adulto. Portanto, os brinquedos e brincadeiras desenvolvidos e vividos pelas crianças ao longo da história da humanidade são temas pertinentes de estudo, à medida que reconhecemos a infância como uma categoria geracional constituída socialmente e produtora de uma cultura singular.

Considera-se essencial que as crianças tragam seus brinquedos favoritos para apresentar e compartilhar com os amigos. Caso surjam conflitos relacionados a esses objetos, é papel do professor guiá-los na resolução de suas próprias questões. A privação do contato com o que é significativo para a criança não é uma solução aceitável.

O aprendizado por meio do brincar desempenha um papel fundamental na formação do intelecto infantil, pois reflete o nível de sua cognição, suas habilidades motoras e os cinco sentidos. Além disso, essa interação permite observar como a criança se relaciona com o mundo por meio de sua linguagem e atitudes.

Conforme Almeida (1998), a atividade lúdica desempenha um papel fundamental na formação do caráter humano. As atividades recreativas favorecem um desenvolvimento harmonioso, desde que haja uma supervisão que assegure a conexão da criança com seu entorno, possibilitando que ela transforme tanto a si mesma quanto o ambiente ao seu redor.

Ao abordar a formação do sujeito, Vygotsky (1984) discute a importância do avanço intelectual na infância. A criança edifica sua base cognitiva através das experiências que vivencia, e esses momentos são fundamentais para a formação de sua identidade. A atividade lúdica estrutura todos os processos que a criança experimenta, segundo o autor:

A atividade lúdica estabelece para as crianças um espaço denominado “zona de desenvolvimento proximal”, que se refere à diferença entre o estágio atual de desenvolvimento, que é medido pela habilidade de solucionar um problema de forma autônoma, e o estágio potencial de desenvolvimento, determinado pela capacidade de resolver um problema com a ajuda de um adulto ou com o suporte de um colega mais habilidoso (Vygotsky, 1984).

Brincar é uma atividade essencial para a formação da identidade e da autonomia. Desde tenra idade, a criança tem a oportunidade de se expressar por meio de gestos e sons e, mais adiante, assumir diferentes papéis durante as brincadeiras, o que estimula sua criatividade. Durante essas atividades lúdicas, os pequenos podem aprimorar habilidades importantes, como concentração, imitação, memória e imaginação. Além disso, também desenvolvem aspectos sociais ao interagir, aplicar e experimentar regras e papéis sociais.

Conforme Lopes (2006), a atividade lúdica é essencial para o desenvolvimento da identidade da criança e sua habilidade de entender seu lugar no mundo, uma vez que habilidades como atenção, imitação e memória são aprimoradas nesse processo. Em linha com as ideias dos autores mencionados, ele também observa que o ato de brincar desempenha um papel crucial na construção do caráter humano.

Santos (1997), em um estudo sobre a relevância do brincar, constatou que as crianças, ao se divertirem, conseguem entender várias propriedades dos objetos e as utilizam para relacionar com elementos desconhecidos, facilitando, dessa forma, o conhecimento de novos conceitos por meio da associação.

O brinquedo, compreendido como um objeto que serve de base para a brincadeira, implica uma conexão profunda com a criança, levando em consideração seu estágio de desenvolvimento e a flexibilidade em seu uso, o que significa que não há um conjunto definido de regras que regule sua utilização (Santos, 1997).

Uma das vantagens de integrar atividades lúdicas no ambiente escolar é fundamental para o aprendizado na educação infantil. Conforme afirmam os pesquisadores mencionados, é essencial aproveitar a espontaneidade do brincar para que as crianças obtenham melhores resultados escolares. Isso se deve ao fato de que “ao empregar brincadeiras que fazem parte da cultura da criança, o educador é capaz de oferecer uma aprendizagem que realmente impacta o desenvolvimento cognitivo” (Santos, 1997).

É essencial que o educador incentive as crianças a compartilhar o ambiente de brincadeiras. Esse estímulo deve ocorrer de maneira lúdica, leve e prazerosa,

permitindo que elas se divirtam, se exercitem, ampliem seus conhecimentos e aprendam a interagir com os colegas, cultivando assim um espírito de cooperação. Por meio do brincar, as crianças aprimoram suas habilidades de comunicação, raciocínio, sociabilidade, iniciativa e autoconfiança, preparando-se para se tornarem cidadãos aptas a enfrentar desafios e a contribuir para a criação de um mundo melhor.

## PROCESSO METODOLÓGICO

A pesquisa bibliográfica envolve a reunião de toda a literatura que já foi publicada, abrangendo livros, artigos de periódicos, dissertações e trabalhos apresentados em congressos, disponível em bancos de dados digitais. Seu propósito é proporcionar ao estudante ou ao pesquisador o acesso a obras ligadas a um tema particular, servindo como um apoio essencial para a condução de estudos científicos e a análise das investigações. Após isso, realiza-se um processo de pesquisa que compreende a identificação, a busca e a análise das fontes. O levantamento de literatura se apresenta como uma metodologia fundamental para analisar os retrocessos, transformações, avanços e desenvolvimento de princípios e conceitos em um domínio específico do conhecimento. Essa forma de pesquisa permite reconhecer a circulação de ideias, as distintas visões do saber, assim como as tensões e conflitos presentes na geração de conhecimentos em uma determinada área.

O percurso do saber apresenta tanto continuidade quanto mudanças, que podem ser ressaltadas em uma pesquisa bibliográfica. Esse processo demanda a sistematização das informações pertinentes ao tema, permitindo entender a dinâmica que atua na construção dos paradigmas que guiam as políticas em diversas áreas do conhecimento e da atuação. Optou-se por uma abordagem qualitativa, considerada relevante para explorar as interações sociais, especialmente ao considerar a diversidade da vida social, que provoca rápidas transformações na sociedade. Nas ciências sociais, a investigação baseada na leitura de literatura acadêmica é crucial, e sua utilização se torna especialmente relevante na área da educação.

As pesquisas qualitativas se sobressaem, essencialmente, como análises que buscam compreender um fenômeno em seu ambiente natural, ou seja, no lugar onde de fato se manifesta.

## ANÁLISE DOS RESULTADOS

O aspecto lúdico na educação emprega jogos, brincadeiras e atividades agradáveis como instrumentos de ensino. Não se trata apenas de entretenimento, mas sim de um recurso que favorece o desenvolvimento completo da criança, incentivando seu raciocínio, criatividade, socialização e inteligência emocional de maneira natural e relevante.

O ensino por meio de brincadeiras na Educação Infantil é fundamental para o aprendizado da criança. A dimensão lúdica entra na vida da criança desde

o seu nascimento, sendo moldada por um contexto social que influencia seus comportamentos de maneira inevitável. Não há uma brincadeira que seja intrínseca à criança; essa atividade é um resultado de interações sociais e, portanto, cultural. É importante que se considerem os elementos presentes no ambiente imediato da criança, que é em parte moldado por sua realidade, para que ela possa se adequar às suas habilidades.

O ato de brincar e as atividades recreativas, segundo diversos estudiosos, oferecem às crianças uma oportunidade de crescimento. Através dessas experiências lúdicas, elas têm a chance de se conhecer melhor e interagir com o ambiente ao seu redor. Portanto, as instituições que atendem ao público infantil precisam observar a forma como as crianças se divertem e suas preferências, pois elas refletem a construção de significados e comportamentos (Santos, 1997).

A brincadeira implica um aprendizado social e é algo que se aprende ao longo do tempo, não sendo uma atividade inata, especialmente nas formas que adquire com os humanos. As crianças pequenas são introduzidas ao brincar por aqueles que as rodeiam, especialmente suas mães.

As crianças não apenas apreciam brincar, mas também necessitam disso. Atualmente, a legislação assegura que todas as crianças tenham a oportunidade de brincar, o que contribui para o seu aprendizado e para o desenvolvimento de suas habilidades motoras e psicológicas.

O jogo e a brincadeira oferecem experiências lúdicas que contribuem para que a criança desenvolva uma visão positiva do mundo. Por meio dessas atividades, ela se prepara para a vida, assimilando a cultura de seu entorno, integrando-se a ele, adaptando-se às condições que o ambiente oferece e aprendendo a competir, cooperar com os outros e conviver como um ser social. Quando se buscou analisar a influência das atividades lúdicas na construção da identidade da criança constatamos que:

**Quadro 1 - Influência das Atividades Lúdicas na Construção da Identidade da Criança.**

Autonomia e Percepção Pessoal:	Ao decidir a forma de brincar e os papéis que irá desempenhar (como imaginar ser um profissional, um herói ou um integrante da família), a criança explora sua habilidade de interagir com o mundo, promovendo sua autoconfiança e a consciência de sua própria agência
Interação e Compreensão Emocional	Ao participar de atividades lúdicas e jogos organizados, as crianças desenvolvem habilidades de negociação, aprendem a enfrentar decepções, valorizam a singularidade dos demais e reconhecem sua posição em um contexto social.
Regulação Emocional:	O ambiente de brincadeira serve como um local seguro para experimentar emoções diversas (como medo, felicidade e raiva). Ao expressar esses sentimentos por meio de brinquedos ou figuras, a criança desenvolve a habilidade de reconhecê-los e de processar sua própria experiência emocional.

**Fonte: O pesquisador (2026).**

Como comprovado, as atividades lúdicas desempenham um papel essencial na formação da identidade das crianças, pois possibilitam que elas experimentem diferentes papéis sociais, expressem suas emoções e identifiquem seus limites e gostos pessoais. Através do ato de brincar, a criança cria experiências, promove sua autonomia e fortalece a compreensão de si mesma como um ser singular.

Para promover esse desenvolvimento, é fundamental que os adultos disponibilizem tempo, espaço e liberdade para o brincar espontâneo e não orientado. A atividade lúdica é a principal forma de expressão da infância, sendo crucial para que a criança absorva valores culturais e interprete suas vivências cotidianas. Para uma análise mais detalhada sobre as orientações oficiais relacionadas ao papel do brincar no crescimento infantil, recomenda-se consultar o documento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Ademais, o site da Fundação Maria Cecília Souto Vidigal apresenta uma variedade de artigos e recursos fundamentados em pesquisas sobre a relevância dos estímulos na primeira infância.

Portanto, é fundamental desenvolver formas que possibilitem às crianças se apropriarem do aprendizado, tanto dentro quanto fora da escola. Assim, cabe ao educador implementar estratégias que incentivem as crianças a cultivarem o prazer de aprender por meio de brincadeiras, já que brincar representa uma atividade interativa que proporciona conforto e alegria ao realizarem o que gostam. Segundo Moyles (2001):

O brincar na escola pode ser direcionado, livre ou exploratório; o mais importante é que essa atividade faça com que a criança evolua a partir do estágio atual de seu aprendizado, promovendo a expansão e a reavaliação de seus conhecimentos.

Considerando essas reflexões, é importante discutir as necessidades e os direitos das crianças em relação ao brincar. Para Vygotsky, a brincadeira proporciona à criança uma nova forma de desejos, ensinando-a a relacionar seus anseios a um “eu” imaginário, aos seus papéis durante a brincadeira e às suas regras.

“Desta forma, as maiores conquistas de uma criança são alcançadas por meio do jogo, resultando em habilidades que, no futuro, se tornarão sua base para ações e moralidade” (Vygotsky, 1988).

Assim, por meio do brincar, a criança ultrapassa fronteiras e expande suas capacidades emocionais, físicas e mentais. É fundamental que o educador infantil esteja bem informado sobre as normas que influenciam e orientam a educação infantil. Além disso, é importante que compreenda as diretrizes das políticas públicas voltadas para essa fase da educação, que ressaltam o brincar como uma atividade essencial para o desenvolvimento de crianças de 0 a 5 anos.

O ato de brincar é fundamental para a evolução cognitiva e intelectual, pois é através dessa atividade que as crianças aprendem a se comportar, além de formarem seus conceitos e valores morais e sociais.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao concluir esta pesquisa, conseguimos aprofundar nosso entendimento sobre o universo do lúdico, percebendo que, ao incorporarmos essa abordagem em sua prática educativa, as professoras abrem portas para conhecer melhor os alunos, interagir com eles e aprimorar suas estratégias de apoio ao aprendizado. Isso cria uma dinâmica que privilegia a troca de saberes em vez de uma simples transmissão de conteúdo.

A ludicidade representa uma oportunidade única para o aprendizado na infância, permitindo que o desenvolvimento atinja estágios mais avançados. Isso ocorre devido à interação entre as crianças em cenários fictícios e à exploração de normas de convivência, além de temas variados.

Fica comprovado que a ludicidade na educação das crianças precisa estar alinhada com as suas vivências, pois influencia diretamente na construção de sua identidade. Os professores devem incorporar o brincar em seus planos de aula, transformando-o em uma atividade envolvente e gratificante para a aprendizagem infantil. Assim, isso favorecerá o desenvolvimento de valores sociais, como respeito, cooperação, interações sociais e amizades.

## REFERÊNCIAS

- ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Trad. Dora Flaksman. 2. ed. Rio de Janeiro, 1981.
- ANTUNES, Celso. **Novas maneiras de ensinar: novas formas de aprender**. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- ALMEIDA, Paulo Nunes de. **Educação lúdica-técnica e jogos pedagógicos**. São Paulo: Loyola, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Referencial Curricular Nacional para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL, Presidência da República. **Casa Civil. Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 05 out. 1988.
- MUKHINA, Valeria. **Psicologia da idade pré-escolar**. Porto Alegre: Martins Fontes, 1996.
- MOYLES, Janet R. **Só brincar? O papel do brincar na Educação Infantil**. Maria Veronese, 2001.
- PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.
- PIAGET, Jean. **O raciocínio na criança**. Rio de Janeiro: Record, 1967.
- SERAFIM, Amanda. **A visão de educadores infantis sobre o lúdico**. São Paulo: Universidade Presbiteriana Mackenzie, 2010.

SANTOS, Santa Marli Pires dos (Org.). **O lúdico na formação do educador**. Petrópolis: Vozes, 1997.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1984.



## Histórias para Contar Histórias: A Oralidade na Prática de Professores de Língua Portuguesa

### *Stories to Tell Stories: Orality in the Practice of Portuguese Language Teachers*

**Edilcilene da Silva Albarado Pinto**

*Doutoranda em Educação Universidade Nacional de Rosário – Argentina Monte Alegre – Pará – Brasil.*

**Osiulnei da Silva Pinto**

*Doutorando em Educação Universidade Nacional de Rosário – Argentina Monte Alegre – Pará – Brasil.*

**Resumo:** Este estudo tem como intuito apresentar discussões, reflexões, coleta e análise de resultados obtidos em pesquisa sobre a inserção da oralidade na prática de professores de língua portuguesa, por entender que esta, atualmente, configura-se como um dos eixos do ensino desta disciplina, ao lado da leitura, escrita e análise linguística. Esta investigação é fundamentada nos pressupostos de diversos autores, entre os quais se destacam Ataliba de Castilho (2012), Cyranka e Magalhães (2012), Bortoni Ricardo (2005), Marcuschi (2007), Marcos Bagno (2006), Bakhtin (2006) e Geraldi (2015); e resultou na elaboração de um subsídio metodológico direcionado aos professores de língua portuguesa que, embora compreendam a necessidade do trabalho com a oralidade, ainda têm se questionado a respeito de como fazer. A proposta metodológica elaborada denomina-se “Histórias para Contar Histórias” e utiliza como instrumento para o estudo da oralidade as narrativas culturais no intuito de aproximá-las da realidade cultural do estudante, o que torna possível a vivência de uma metodologia interessante e produtiva, com a qual se pode muito colaborar para um ensino mais eficiente e significativo desta disciplina.

**Palavras-chave:** oralidade; professor; língua portuguesa; narrativa; prática.

**Abstract:** The purpose of this article is to present discussions, reflections, and the collection and analysis of results obtained from research on the integration of oral communication into the practice of Portuguese language teachers, based on the understanding that this currently constitutes one of the pillars of teaching this subject, alongside reading, writing, and linguistic analysis. This research is grounded in the assumptions of various authors, notably Ataliba de Castilho (2012), Cyranka and Magalhães (2012), Bortoni Ricardo (2005), Marcuschi (2007), Marcos Bagno (2006), Bakhtin (2006), and Geraldi (2015); and has resulted in the development of a methodological guide aimed at Portuguese language teachers who, although they understand the need to work with orality, still have questions about how to do so. The methodological proposal, titled “Stories for Telling Stories,” uses cultural narratives as a tool for studying orality to bring them closer to the students’ cultural reality, which makes it possible to experience an interesting and productive methodology that can greatly contribute to a more efficient and meaningful teaching of this subject.

**Keywords:** orality; teacher; Portuguese language; narrative; practice.

## INTRODUÇÃO

Há décadas, muito tem-se refletido sobre o ensino de Língua Portuguesa no intuito de oferecer aos alunos não só metodologias diversificadas e motivadoras,

mas principalmente, possibilidades de reflexão sobre o uso da língua, considerando suas diferentes variedades. Muitos estudiosos da linguagem defendem o trabalho com a oralidade nas aulas de Língua Portuguesa, indo muito além daqueles que ainda acreditam que o tema não é tarefa da escola. Contudo, ainda assim, a língua oral não é tratada durante as aulas de forma satisfatória. De acordo com Joaquim Dolz<sup>1</sup> e Bernard Schineuwly<sup>2</sup> (2004, p. 149), ao tratar da construção de um objeto de ensino com o texto oral:

Embora a linguagem oral esteja bastante presente nas salas de aula (nas rotinas cotidianas, na leitura de instruções, na correção de exercícios, etc.), ela não é ensinada, a não ser incidentalmente, durante atividades diversas e pouco controladas. Assim (...) o ensino escolar da língua oral e de seu uso ocupa atualmente um lugar limitado. Os meios didáticos e as indicações metodológicas são relativamente raros; a formação dos professores apresenta importantes lacunas<sup>3</sup>.

Dolz e Schineuly (2004) discutem com propriedade a forma insuficiente de tratamento da oralidade no ambiente escolar, a escassez dos materiais de suporte para esta finalidade, bem como o déficit que há no que se refere à formação dos professores. E vão além, no que diz respeito ao tratamento da modalidade oral ao apresentar uma proposta na qual o ensino da oralidade se dá ao levar o aluno a refletir sobre a língua em uso. Entretanto, o tratamento da oralidade na escola ainda tem se constituído a partir de atividades como debates, entrevistas, mesa-redonda, relatório, leitura pública, etc. Ou seja, de textos bem distantes da realidade dos alunos falantes da língua, e que não proporcionam compreensão e reflexão sobre a língua em uso.

A obra de Dolz e Schneuwly (2004), por exemplo, ao discutir o ensino de unidades do discurso (gêneros), abrange tanto o ensino de gêneros escritos como o oral formal público, dedicando a este o maior privilégio, o que é justificado pelos autores, por se tratar de um objeto novo do ponto de vista do ensino de língua materna.

Compreende-se, entretanto, que, mesmo na proposta sugerida por Dolz e Schineuwly, instaura-se a forte dificuldade de libertar-se das práticas tradicionais, ancoradas na gramática normativa. É como se toda tentativa de se buscar inovar o ensino de Língua Portuguesa fosse impedida pela imposição da tradição secular, pois se assim for, de acordo com os mesmos, não se terá muitos problemas, ao passo que tornar-se-á muito difícil aos que nela não estiverem absolutamente assegurados.

*1 Trabalhou vários anos com a formação de professores e como colaborador científico em Genebra. Atualmente é mestre de ensino e de pesquisa, desenvolve pesquisa em didáticas de línguas relacionadas ao ensino-aprendizagem da produção de gêneros textuais orais e escritos.*

*2 É professor titular e tem trabalhos publicados na área de desenvolvimento e ensino da linguagem oral e escrita;*

*3 O livro: Gêneros Oraís e Escritos na Escola (2004) é uma tradução que versa sobre o ensino do francês, no entanto, a discussão cabe perfeitamente à realidade do ensino de Língua Portuguesa do Brasil, por conta de estar se discutindo sobre a língua materna e não do francês.*

Em contrapartida, o professor Ataliba de Castilho (2011), um dos precursores do estudo da língua falada no Brasil, em seu livro “A língua falada no ensino de português” corrobora com o que se sugere esta investigação ao propor, de forma diferenciada dos autores supracitados, a integração da língua falada, em sua forma usual nas práticas escolares:

No caso particular da língua portuguesa, não se acredita mais que a função da escola deva concentrar-se apenas no ensino da língua escrita, a pretexto de que o aluno já aprendeu a língua falada em casa. Ora, se essa disciplina se concentrasse mais na reflexão sobre a língua que falamos, deixando de lado a reprodução de esquemas classificatórios, logo se descobriria a importância da língua falada, mesmo para a aquisição da língua escrita (Castilho, 2011, p. 13).

Com base nesses pressupostos é que se apresenta uma proposta de tratamento da oralidade, tão almejada pelos docentes de Língua Portuguesa, que tende a proporcionar ao aluno, de forma sistematizada, o exercício de reflexão sobre a língua em uso, por compartilhar com o professor Ataliba a ideia de que pensar a respeito da língua pode ser o ponto de partida para que se alce o bom e melhor desempenho de suas competências linguísticas, tanto orais, quanto escritas. Ao prosseguir suas concepções de que, por meio da língua falada, fundamentado no que o aluno já sabe, pode-se chegar, num percurso mais proveitoso, a domínios que ele não conhece, Castilho justifica, com os seguintes pontos, a inclusão da língua falada nas práticas escolares:

1) Via de regra, o aluno não procede de um meio letrado (...) A escola deve iniciar o aluno valorizando seus hábitos culturais, levando-o a adquirir novas habilidades(...) 2) A escola é o primeiro contato do cidadão com o Estado, e seria bom que ela não se assemelhasse a um “bicho estranho”, a um lugar onde se cuida de coisas fora da realidade cotidiana. Com o tempo, o aluno entenderá que para cada situação se requer uma variedade linguística, e será assim iniciado no padrão culto, caso já não o tenha trazido de casa (Castilho, 2011, p. 21).

Para o linguista, o papel da escola seria incitar o aluno à aquisição de suas habilidades linguísticas, incluindo a norma culta, mas valorizando inicialmente seus hábitos linguísticos, ou seja, a língua que ele traz ao iniciar sua vida escolar. Contudo, como se percebe de forma tão evidente, as discussões e as práticas de ensino de Língua Portuguesa, infelizmente, ainda seguem numa espécie de círculo vicioso, em que o ponto de partida e o ponto de chegada é a gramática normativa. E assim, este ensino segue condenado à equivocada supremacia da escrita, que segue a norma culta da língua.

É o que acontece com aquele professor que mesmo ao tentar construir atividades diferenciadas, para o tratamento da modalidade oral na sala de aula, acaba por utilizá-la apenas propondo aos seus alunos atividades, em sua maioria, insuficientes e ou ineficientes sugeridas em livros didáticos que ainda acabam

culminando com textos escritos e que mais se aproximam da escrita formal; além de não se buscar reflexão e análise sobre as características da língua oral, o que realmente faria sentido, só ao pensar que o nível formal não é inapropriado para todas as situações de uso da língua.

Certamente, há um grande número de professores que, após o curso de formação, de posse de todos os conhecimentos teóricos adquiridos, conscientes da necessidade de incluir a língua oral nas suas práticas pedagógicas, sabedores de que o trabalho com a linguagem na escola não deve englobar somente a língua escrita, tentam, mas não conseguem colocar em prática o que aprenderam. O que parece, metaforicamente, é que há um verdadeiro fosso entre o conhecimento adquirido e a prática.

Isso pode ocorrer por consequência de vários fatores, entre os quais se destaca o comodismo dos recém-formados que não buscam novas formas de ensinar por acreditar em coisas como “eu aprendi assim, vou ensinar da mesma maneira”; por conta de se sentirem melindrados diante do olhar crítico de seus colegas “mais experientes” por estarem atuando na área há mais tempo; pelas imposições da escola ou do sistema de ensino; pela extrema falta de subsídio para esta finalidade; ou mesmo pela extrema necessidade de se rever a grade curricular dos cursos de formação dos professores de Língua Portuguesa a qual deveria incluir disciplinas direcionadas à prática na sala de aula, para que ainda durante a graduação, futuros docentes pudessem, não só discutir e refletir sobre a língua, ou perceber o déficit do ensino de Língua Portuguesa e as incoerências do ensino tradicional, mas que, desde já, fossem instigados a descobrir caminhos para um ensino que incluísse o estudo da língua oral em suas práticas educativas.

Ao tratar da escassez de material de suporte aos professores para a inserção da oralidade como objeto de estudo, buscou-se analisar alguns livros didáticos de Língua Portuguesa, entre os quais destaca-se, para efeito de algumas considerações a respeito do tratamento da oralidade, o direcionado ao 8º ano do ensino fundamental que faz parte da coleção “Português Linguagens” de Willian Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães (2012), integrante do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) do Ministério da Educação (MEC), que não se pode deixar de mencionar, faz parte de uma das coleções de livros didáticos que mais se aproximam do que se espera para um ensino produtivo de Língua Portuguesa e, por conta disso, a coleção é bastante utilizada por professores de diversas cidades do país.

Contudo, observou-se, entre as atividades propostas que dizem respeito ao tratamento da oralidade, que estas são apresentadas em um número bastante reduzido e ainda superficiais, com aspectos relacionados aos diferentes contextos sociais e regionais brasileiros que pouco contribuem para a reflexão sobre o uso da língua, e que ainda trazem discursos preconceituosos sobre as variedades linguísticas que diferem da considerada “norma culta”.

Um dos pontos observados, ao tratar da oralidade, é que o aluno escreva, de forma “correta” palavras ou enunciados retirados do dialeto regional ou caipira, como os que se encontram na música Cuitelinho, de Renato Teixeira, Pena Branca

e Xavantinho ou Asa Branca, de Luiz Gonzaga, as quais apresentam versos como os seguintes: “E os zóio se enche d’água”; “Nem um pé de prantação”, o que se configura, no mínimo em um desrespeito com a cultura popular, pois acredita-se que o objetivo dos compositores seja justamente retratar e valorizar a cultura e a identidade de determinada região do país, jamais no sentido de estigmatizá-la.

Entre as atividades observadas no livro analisado está o tratamento das variedades linguísticas em uma tira de humor do cartunista Fernando Gonsales a qual apresenta, no primeiro quadrinho, um papagaio que fala as seguintes palavras: “bicicreta”, “cocrete” e “cardeneta” que causam estranhamento a uma mulher que, por sua vez, diz: - “Nossa! Ele fala tudo errado!” No segundo quadrinho, a mulher procura um comerciante para devolver o papagaio, que, após vê-la com a ave, pronuncia a seguinte frase: — “Algum problema?”

No estudo sobre a tira, o livro sugere que, considerando como os papagaios aprendem a falar, a razão que levou a mulher a querer devolver o papagaio foi evitar que pensassem que em sua casa se fala como ele. A tira finaliza com a frase “Argum pobrema?” provocando humor, comum à este tipo de texto, o que se configura em uma forma preconceituosa de tratar as variedades linguísticas e na dificuldade que os docentes têm em obter um material de suporte com atividades realmente significativas, que possa lhes auxiliar no tratamento mais adequado da oralidade na sala de aula, considerando não o estigma, mas a valorização da grande diversidade linguística que constitui a Língua Portuguesa causadas por fatores como idade, sexo, grau de instrução, região, etc.

Outro problema encontrado no que concerne ao tratamento da oralidade para fins de estudo é que raramente há o propósito de caracterizar a relação fala-escrita como duas modalidades de uso da língua com funções igualmente importantes na sociedade. Há, sim, o claro e equivocado privilégio desta, negligenciando a extraordinária potencialidade daquela, bem como a compreensão do uso e dos significados produzidos por elementos prosódicos (ritmo, entonação, pausas, hesitações, repetições, alongamentos) e elementos não verbais (gestos, expressões faciais, risos, olhar, movimentos corporais) que acompanham a fala e têm papel fundamental na interação social. Sobre esta relação fala e escrita, Marcuschi (2007,p.35) relata que:

Assim como a fala não apresenta propriedades intrínsecas negativas, também a escrita não tem propriedades intrínsecas privilegiadas. [...] Postular algum tipo de supremacia ou superioridade de alguma das modalidades seria uma visão equivocada, pois não se pode afirmar que a fala é superior à escrita ou vice-versa.

Infelizmente, na grande maioria do sistema escolar, o que impera é a supervalorização da escrita. O pouco que tem se proposto como trabalho com a oralidade ainda é para desenvolver no aluno habilidades orais através de gêneros, considerando somente a língua oral culta, que mais se aproxima da escrita. É o que se tem denominado “ensinar o oral”, a língua falada que, para muitos, tem sido o desenvolvimento do domínio dos gêneros que apoiam a aprendizagem escolar

de Língua Portuguesa. Neste trabalho, entretanto, entende-se que o estudo da oralidade deve ir além, aqui, se defende a inclusão do educando em atividades de reflexão sobre a língua viva, dinâmica, utilizada diariamente.

Com base em toda a problemática e pressupostos já apresentados, compreende-se que para que se obtenha um ensino de Língua Portuguesa mais eficiente, o grande desafio dos docentes que atuam com esta disciplina é: Que caminhos seguir para uma metodologia eficaz de tratamento da oralidade? Faltalhes um objeto norteador, que apresente caminhos que possam ser experienciados, a partir dos quais seja possível fazer adaptações, que se adequem à realidade dos alunos e que possibilitem sistematizar conhecimentos importantes sobre como a língua oral deve ser trabalhada na escola. Ao tratar de propostas pedagógicas, as autoras Lúcia Furtado de Mendonça Cyranka e Tânia Guedes Magalhães (2012, p. 61) relatam:

[...] o ensino sistematizado da oralidade envolve a interação com textos por meio de escuta, produção oral e análise linguística (ou reflexão linguística). Com base nisso, são construídos conhecimentos e conceitos sobre a linguagem, sobre os papéis sociais envolvidos na interação, sobre as relações entre fala e escrita, bem como a inserção do aluno em atividades de oralidade letrada.

Cyranka e Magalhães (2012), ao prosseguir com suas reflexões, concordam que fala e escrita, no dia a dia, seguem padrões diferentes da letrada e reforçam a defesa de uma abertura da escola para o estudo da oralidade, adotando a perspectiva de língua como “um feixe de variedades”, o que promoverá melhor compreensão e aceitação das diferenças dialetais, que se possa abordar. Ao tratar deste assunto, Bortoni Ricardo (2005) descreve: “Os professores comumente acreditam que é seu dever coibir os usos que desviam da norma padrão, corrigindo os erros de português. [...] No entanto [...] essa prática ocorre, muitas vezes, pela falta de reconhecimento das variedades linguísticas”.

Para a autora, não se trata de se desconsiderar o ensino da variante culta da Língua Portuguesa, mas de apresentar ao aluno a diversidade linguística existente. Também Marcuschi (2007), ao contribuir sobre práticas de oralidade como instrumento didático na escola, aponta a necessidade de um ensino escolar capaz de promover uma compreensão de língua que comporte suas variantes sociolinguísticas, cognitivas e históricas. O autor afirma que:

O trabalho com a oralidade pode, ainda, ressaltar a contribuição da fala na formação cultural e na preservação de tradições não escritas... Dedicar-se ao estudo da fala é também uma oportunidade singular para esclarecer aspectos relativos ao preconceito e à discriminação linguística, bem como suas formas de disseminação (Marcuschi, 2007, p.83).

É interessante observar a concepção de Marcuschi no que se refere à cultura, preservação, tradição e aspectos relacionados à discriminação, a qual estimula a

reflexão sobre a grande importância do oral para a história da humanidade, o que também não se deve deixar de tratar ao realizar o estudo dessa modalidade da língua, para que o aluno possa dar-lhe o devido valor. O autor supracitado ainda reforça a ideia de que a oralidade é componente imprescindível da linguagem humana.

Compreende-se que ainda que se adote a perspectiva dos autores supracitados e se apresente aos discentes a existência de um “feixe de variedades” para que estes reconheçam a grande diversidade linguística existente, isso não garante mudança e melhoria no ensino de Língua Portuguesa que se deseja alcançar, nem mesmo a mudança de atitude dos alunos no que se refere ao respeito a esse “feixe de variedades”. É necessário ainda que se pense em que passos seguir, sistematizá-los cuidadosamente, para que se possa realmente chegar ao que se pretende: à compreensão do aluno no que se refere ao funcionamento da língua, à valorização da diversidade que a constitui, inclusive a sua, e a um ensino mais produtivo e eficiente que proporcione o efetivo desempenho das habilidades linguísticas que se visam no ensino de Língua Portuguesa.

De acordo com Marcos Bagno (2006), a língua falada é a verdadeira língua natural do indivíduo, a língua que o sujeito aprende na realidade em que vive e que está em constante transformação. O autor propõe um ensino crítico da norma-padrão, em que a escola dê espaço para todas as manifestações linguísticas possíveis: rurais, urbanas, formais, informais, cultas, não cultas, orais, escritas, etc. Para Bagno, quando o aluno tem contato com todas as variações linguísticas, pode ter a possibilidade de escolha ao se expressar nas diferentes circunstâncias de interlocução.

Em consonância com esta concepção, Bortoni-Ricardo (2006) relata que a escola não pode ignorar as diferenças sociolinguísticas. Nesse contexto, seu papel é o de acolher e respeitar os diferentes dialetos existentes, além de possibilitar o aprendizado e o reconhecimento das diferentes variedades linguísticas, como forma de incentivar a aquisição de novas habilidades de uso da linguagem. Para a autora, os professores precisam buscar desenvolver uma pedagogia que seja culturalmente sensível aos saberes dos educandos, que esteja atenta às diferenças entre a cultura que eles representam e a cultura adotada pela escola, como uma forma de conscientizar os educandos sobre as diferenças tanto culturais quanto linguísticas.

Assim, é extremamente necessário que se introduza, nas aulas de Língua Portuguesa, o princípio da heterogeneidade da língua e de suas consequências, que a variação possa ser reconhecida como um fenômeno natural e legítimo e que uma série de preconceitos fundados numa concepção equivocada de língua estável e padrão como “modelo” do melhor seja desconstruída. Bakhtin (2006) menciona que “[...] a linguagem é um produto da atividade humana coletiva e que, portanto, não se desvincula do conteúdo ideológico dos grupos sociais que a utilizam. Desse modo, fica ela sujeita às alterações determinadas pelos falantes que a utilizam[...]. Perini (2010), ao tratar da questão, afirma ser legítima toda e qualquer ocorrência linguística em uso: Para ele, “[...] certo é aquilo que ocorre na língua”.

Ao tratar deste aspecto, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB/96) contempla a necessidade de incluir experiências cotidianas do aluno, que se traduzem na experiência múltipla de costumes, tradições e valores presentes em um Brasil diverso e rico, impossível de se conter em um padrão único de ensino. Da mesma forma, as Diretrizes Curriculares Nacionais (1996) corroboram esta ideia ao afirmar:

A proposta político-pedagógica das escolas deve estar articulada à realidade do seu alunado para que a comunidade escolar venha a conhecer melhor e valorizar a cultura local. Trata-se de uma condição importante para que os alunos possam se reconhecer como parte dessa cultura e construir identidades afirmativas, o que também pode levá-los a atuar sobre a sua realidade e transformá-la com base na maior compreensão que adquirirem sobre ela (DCN, 1996, p. 110).

Entre os documento oficiais, não se pode deixar de citar a Base Nacional Comum Curricular (BNC) disponibilizada pelo MEC em 2015, que visa aprimorar toda a Educação Básica, ao implementar ações entre as quais, mudanças significativas no material didático pela incorporação de elementos audiovisuais e a proposta de se agregar conteúdos específicos, de acordo com a qual é importante tarefa da área da linguagem, possibilitar o encontro com nossa diversidade linguística e cultural; e ampliar a relação dos sujeitos com as culturas locais, além das universais.

O referido documento relata que esse trabalho reflexivo busca promover a percepção de que há diferentes compreensões, representações e entendimentos sobre a realidade que incluem relações, entre outros, de valores, configurados pela linguagem, que possibilitam à reflexão, o questionamento, expressão, experimentação e escolha, oportunizando vivências culturais significativas, além da integração destes com realidades marcadas pela diversidade. Ao tratar da oralidade, a BNC destaca a valorização dos textos de tradição oral, levando-se em consideração a importância das reflexões relativas aos sentidos e às práticas sociais em que tais textos surgem e se perpetuam.

João Wanderley Geraldi (2015), em artigo que trata do ensino de Língua Portuguesa e a Base Nacional Comum Curricular, observa que este documento, além da concepção de linguagem como forma de ação e interação no mundo, também assume um segundo princípio relativo ao objeto e à forma de trabalho escolar com a linguagem: “[...] trata-se de elevar as práticas de linguagem à posição de objeto e ao mesmo tempo de forma pela qual a aprendizagem de recursos expressivos a serem mobilizados se dará” (Geraldi, 2015. p. 385).

Para o autor, isso significa um grande avanço nesta área, já indicado pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), em que se aponta para as práticas linguísticas como o caminho mais efetivo para aprender a mobilizar recursos expressivos na produção de compreensões de textos, na elaboração de textos e na própria reflexão sobre esses fazeres. Daí o princípio metodológico uso-reflexão-uso que orienta toda a proposta curricular de Língua Portuguesa. Dessa forma, os aspectos linguísticos abordados em atividades de leitura, escrita e oralidade podem

ampliar os conhecimentos dos estudantes em relação a variedades que eles não dominam ainda, sem desqualificar as variedades de origem. Assim, com o avanço na escolaridade, é esperado um aumento gradativo do nível de sistematização e de utilização de categorias gramaticais.

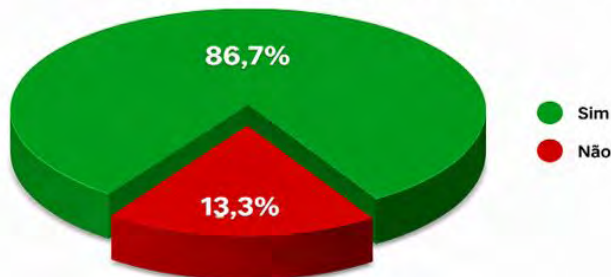
É exatamente nesse progresso que se acredita neste estudo que partir da valorização da sua língua natural, o aluno possa trilhar caminhos para adquirir novas habilidades linguísticas. Para que isso se dê, o professor deverá assumir o papel de mediador, pois é o agente das estratégias de ensino e aprendizagem e, por isso, precisa estar disposto. O professor precisa ousar, usar sua criatividade, experimentar estratégias diversas visando sempre o bom desempenho linguístico de seus alunos. Nesse contexto, a criatividade é um instrumento eficaz, pois pode trazer inovações às práticas docentes. Como incentivo aos professores brasileiros na implementação de práticas pedagógicas, Geraldi Ihes direciona o seguinte recado em entrevista à revista da Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro (2008): “Não tenha medo de errar!

Portanto, ao considerar toda a problemática elencada acima, acredita-se que é fundamental que o professor de Língua Portuguesa possa refletir criticamente sobre sua ação diante da realidade deste ensino, de modo que isso favoreça seu estímulo para o aprimoramento de suas práticas, bem como para a construção de novas metodologias mais produtivas e significativas, e que ressalte também aspectos que promovam o desenvolvimento de um olhar crítico do aluno para o mundo ao seu entorno, no que se refere à oralidade e suas diversas variedades, constituintes da Língua Portuguesa.

### **Qual o Tratamento Dado à Oralidade nas Aulas de Português?**

Com o intuito de verificar como está acontecendo o tratamento da oralidade nas aulas de Língua Portuguesa nas séries finais do ensino fundamental e ensino médio, durante esta pesquisa foi realizado um diagnóstico, através de questionários com perguntas abertas e fechadas, em que se entrevistou 30 educadores dessa área, discentes do Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), vinculados à Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA), oriundos de nove das cidades da região norte do Brasil (Monte Alegre, Santarém, Óbidos, Vitória do Xingu, Manaus, Laranjal do Jari, Uruará, Altamira e Parintins). Ao analisar as respostas adquiridas com a entrevista, foi possível tabular os dados e obter os seguintes resultados:

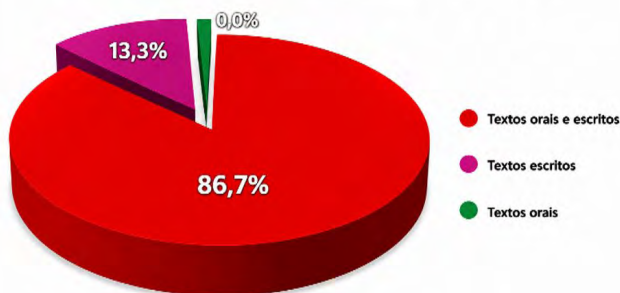
### Professores que trabalham a oralidade como objeto de estudo na sala de aula



Fonte: autoria própria.

Quanto ao trabalho com a oralidade como objeto de estudo na sala de aula, pôde-se verificar que grande parte dos educadores, ou seja, 86,7%, afirmam trabalhar. Apenas 13,3% dos entrevistados responderam que não trabalham. Este resultado é, sem dúvida, animador, pois mostra que há na maioria dos educadores, a aceitação da importância de inserir este tema como objeto de ensino na escola.

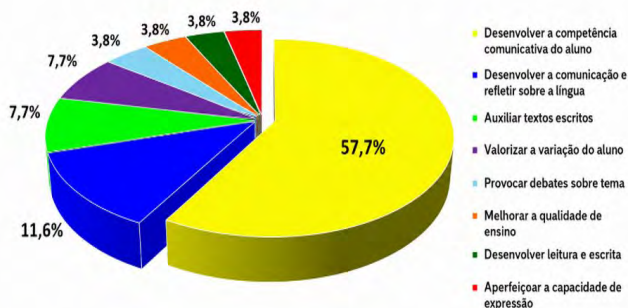
### Dos que responderam SIM, dizem desenvolver suas aulas a partir de:



Fonte: autoria própria.

Dos docentes entrevistados que responderam que trabalham a oralidade como objeto de ensino na sala de aula, a maioria, 86,7%, diz que desenvolve suas aulas a partir de textos orais e escritos; sendo que 13,3% dos educadores dizem desenvolver a partir de somente textos escritos. Os resultados demonstram que, embora a maioria dos professores adote o trabalho com a oralidade na sala de aula, ainda há equívocos entre eles no que diz respeito aos textos que utilizam para este fim, pois supõe-se que o trabalho com a oralidade deva acontecer a partir de textos orais, já que se trata desta modalidade da língua.

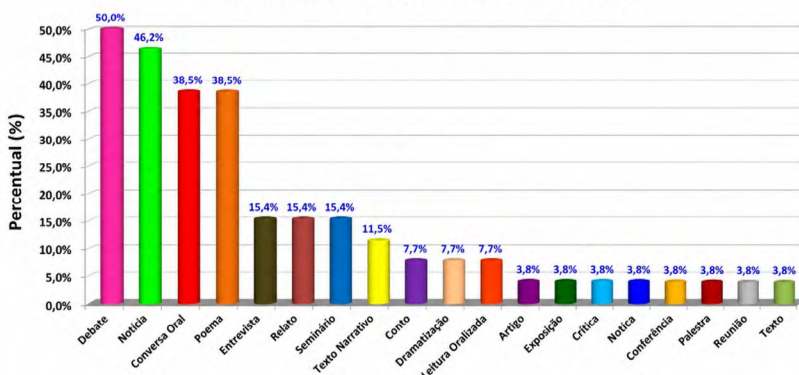
## Objetivo do trabalho com a oralidade na sala de aula



Fonte: autoria própria.

No que se refere ao objetivo de se trabalhar com a oralidade na sala de aula, em escala do maior para o menor, obteve-se as seguintes respostas dos entrevistados: Desenvolver a competência comunicativa do aluno: 57,7%; Desenvolver a comunicação e refletir sobre a língua: 11,6%; Auxiliar textos escritos: 7,7%; Valorizar a variação linguística do aluno: 7,7%; Provocar debates sobre tema: 3,8%; Melhorar a qualidade de ensino: 3,8%; Desenvolver leitura e escrita: 3,8%; Aperfeiçoar a capacidade de escrita: 3,8%. Os resultados indicam que as duas maiores incidências de objetivos definidos pela maior parte dos entrevistados dizem respeito a competências que realmente se devem obter com o tratamento da oralidade na escola. Entretanto, verifica-se que há aqueles que, por algum motivo, ainda não compreendem o propósito de se incluir esta modalidade da língua no ensino. Isso indica a necessidade de melhor compreensão dos professores a respeito do assunto.

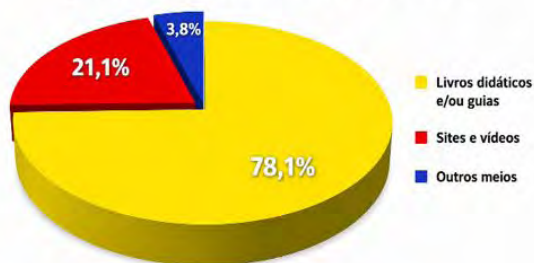
## Gêneros Oraís Utilizados



Fonte: autoria própria.

Em relação aos gêneros orais utilizados pelos docentes, organiza-se em escala do mais ao menos mencionado, 11 categorias: Debate: 50%; Música: 46,2%; Conversa Oral: 38,5%; Poema: 38,5%; Entrevista: 15,4%; Relato: 15,4%; Seminário: 15,4%; Texto Narrativo: 11,5%; Conto: 7,7%; Dramatização: 7,7%; Leitura Oralizada: 7,7%; Artigo: 3,8%; Exposição: 3,8%; Crítica: 3,8%; Notícia: 3,8%; Conferencia: 3,8%; Piada: 3,8%; Romance: 3,8%; Teatro: 3,8%. Observou-se que a variedade de textos citados para o tratamento da oralidade, em que se incluem muitos textos escritos, indica, mais uma vez, que o assunto parece ainda não estar tão claro para os professores que precisam buscar mais conhecimentos sobre esta temática para, de posse destes, estarem aptos a sistematizar melhor suas práticas escolares para esta finalidade.

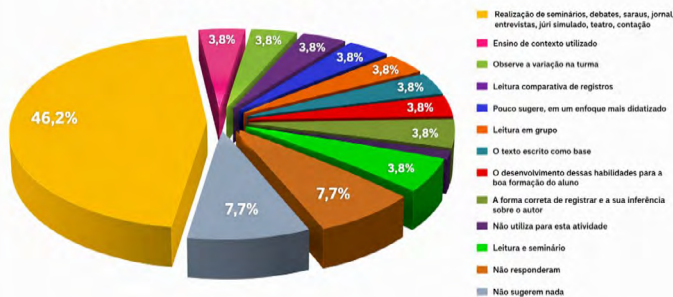
### Utilizam como Suporte para o Desenvolvimento da Temática



Fonte: autoria própria.

Ao serem indagados quanto aos suportes didáticos que têm utilizado para o desenvolvimento da temática, 73,1% dos professores entrevistados mencionaram o uso de livro didático e de outros meios; 23,1% disseram usar exclusivamente o livro didático e 3,8% disseram utilizar somente outros meios. Diante destes resultados, verifica-se que há a preocupação, por parte dos docentes, em buscar materiais que possam lhes servir como subsídios para o tratamento do oral; resta saber o que esses suportes lhes têm oferecido, no sentido de um ensino produtivo. Isso se verifica na próxima análise.

### O que os livros didáticos sugerem para o trabalho com a oralidade?

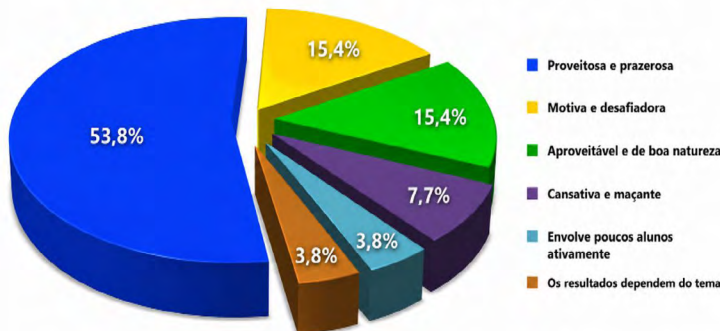


Fonte: autoria própria.

A respeito do que sugerem os livros didáticos para o trabalho com a oralidade, a análise das respostas obtidas indicam os seguintes resultados: 46,2% dos professores disseram que os livros orientam a realização de seminários, debates, saraus, jornal, entrevistas, júri simulado, teatro e contação de histórias; 3,8% relataram tratar de um ensino descontextualizado; outros 3,8% que os livros orientam que se observe a variação na turma; mais 3,8% preferiram que os livros sugerem leitura comparativa de registros; 3,8% opinaram que pouco sugerem; 3,8% que recomendam leitura em grupo; 3,8% indicam que se utilize o texto escrito como base; outros 3,8% aconselham que o desenvolvimento dessas habilidades são necessários para a boa formação do aluno; 3,8% que dão orientações sobre a forma correta de registrar e mencionam a sua inferência sócio cultural; outros 3,8% disseram não utilizarem livros para esta atividade; mais 3,8% relataram que os livros indicam leitura e seminário; 7,7% relataram que os livros que utilizam não sugerem nada; outros 7,7% não responderam.

Os dados com diferentes relatos dão indícios de que as sugestões contidas nos livros didáticos para o tratamento da oralidade na escola não satisfazem as necessidades dos docentes que compreendem a importância do tema e buscam suportes para este fim. Daí a relevância deste estudo, que visa contribuir com estes professores com um valioso material para subsidiar suas práticas no tratamento do oral no ambiente educacional.

### Como os alunos tem recebido esta atividade?

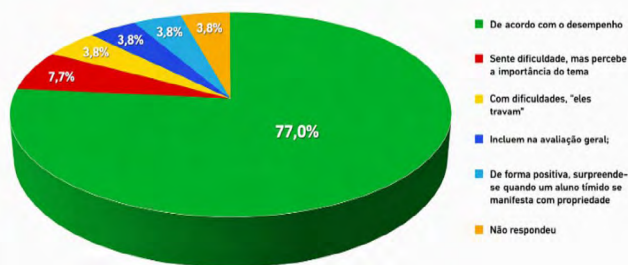


Fonte: autoria própria.

Partindo do pressuposto de que o público-alvo do ensino-aprendizagem é o aluno, buscou-se também conhecer, através da pesquisa, como estes têm recebido o tratamento da oralidade no espaço escolar. De acordo com as informações de 53,8% dos docentes entrevistados, os estudantes participam das atividades com entusiasmo; 15,4% deles disseram que os discentes sentem-se desconfortáveis; outros 15,4% relataram que alguns alunos recebem bem, entretanto, outros resistem; 7,7% contaram que eles recebem apenas como uma tarefa; 3,8% responderam que os estudantes inicialmente ficam receosos, depois se acostumam; outros 3,8% disseram que os alunos recebem com entusiasmo, dependendo do tema.

O resultado mostra que o professor, ao tratar de qualquer conteúdo na sala de aula, precisa planejar muito bem suas propostas de modo que estas aconteçam a partir de ações motivadoras. Este é um dos principais desafios do professor, por isso, a maneira como as metodologias são estruturadas afeta diretamente a vontade dos alunos de aprender. Portanto, o ensino de forma geral, aqui se tratando da oralidade, objeto deste estudo, deve ser colaborativo, com tarefas desafiadoras, experiências práticas e relacionadas com a realidade cultural e linguística do aluno.

### Como se tem avaliado os alunos em relação ao estudo do oral?

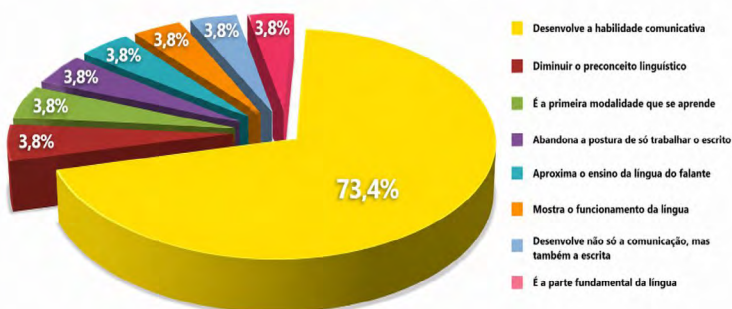


Fonte: autoria própria.

No que se refere à forma como os docentes têm avaliado seus alunos em relação ao estudo da oralidade, 77% dos entrevistados disseram que os avaliam de acordo com o desempenho; 7,7% deles sentem dificuldades em avaliar, mas reconhecem a importância do tema; 3,8% dos professores relataram que avaliam os estudantes com dificuldades, pois “eles travam”; mais 3,8% deles incluem as atividades na avaliação geral; outros 3,8% disseram avaliar de forma positiva, surpreendem-se quando um aluno tímido se manifesta com propriedade e 3,8% optaram por não responder.

Verifica-se, de acordo com os dados obtidos, no que se refere à avaliação de práticas de oralidade, que o professor sente dificuldade no momento de medir o desempenho do aluno, o que é natural, pois, na grande maioria das vezes, não houve orientação sobre isto durante os cursos de formação, considerados por muitos estudiosos como ineficientes. Avaliar configura-se como mais um dos desafios da docência. Geralmente, na maioria dos casos, quando o professor julga o desempenho dos seus alunos, o faz considerando o que se constatou no resultado desta pesquisa. Entretanto, deve-se considerar que a avaliação não deve ser reduzida a apenas atribuir notas, pois se o ato de aprender consiste na aquisição de conhecimento e mudança de comportamento, a avaliação deve consistir em verificar se o aluno está ou não sendo atingido e quais são os seus avanços e dificuldades.

## Qual a importância de se trabalhar a oralidade no ensino de língua portuguesa?

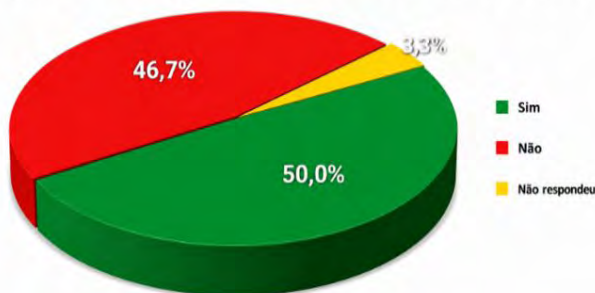


Fonte: autoria própria.

Ao serem questionados sobre qual a importância do trabalho com a oralidade no ensino de Língua Portuguesa, 73,4% dos docentes responderam que este ensino desenvolve a habilidade comunicativa do aluno; 3,8% que diminui o preconceito linguístico; outros 3,8% que é a primeira modalidade que se aprende; mais 3,8% que este faz com que se abandone a postura de só trabalhar o escrito; os seguintes 3,8% disseram que aproxima o ensino da língua do falante; mais 3,8% relataram que mostra o funcionamento da língua; outros 3,8% disseram que desenvolve não só a comunicação, mas também a escrita e os 3,8% restantes preferiram que a oralidade é parte fundamental da língua. Observou-se com estes resultados que os entrevistados, em sua grande maioria, têm consciência da importância da oralidade no ensino de Língua Portuguesa, o que realmente parece lhes faltar são as orientações sobre como agir, ou seja, que passos seguir na sua prática, na sala de aula.

Sobre encontrar ou não dificuldades no trabalho com a oralidade na sala de aula, 57,7% dos professores responderam que sim. Destes, 19,2% indicaram como motivo que faltam materiais (suporte) adequados/metodologias; 15,4% justificaram suas dificuldades ao dizer que os alunos têm problemas para se expressar; 11,6% relataram que este trabalho nem sempre é visto com seriedade pelos alunos; 3,8% explicaram que as dificuldades ocorrem em função dos conteúdos exigidos pelo currículo; outros 3,8% disseram que recebem críticas de colegas professores que acreditam não ser importante este trabalho. Não encontram dificuldades 42,3% dos entrevistados.

### O seu curso de formação tem contribuído para sua atuação com a oralidade na sala de aula?



Fonte: autoria própria.

Ao serem indagados se o curso de formação tem contribuído para sua atuação com a oralidade na sala de aula, 50 % dos docentes responderam positivamente; os 46,2% restantes afirmaram que não. Estes justificaram que o curso não fornece preparação para a prática na sala de aula, que somente a formação continuada abriu novos horizontes sobre a oralidade ou que o curso ficou muito preso à escrita. Não respondeu 3,8% dos entrevistados. Esses índices sinalizam a urgente necessidade de uma reformulação na organização curricular dos cursos de preparação de professores, de modo que se estabeleçam novas e significativas relações entre teoria e prática.

A problemática apontada pelos resultados da pesquisa indica que o ensino, especialmente o de Língua Portuguesa, do qual se trata neste estudo, precisa urgentemente de reformulação, pois se configura em um tradicionalismo que mais parece petrificado. É a escassez de metodologias motivadoras, principalmente para tratar de temas inovadores como a oralidade; é a falta de preparação dos professores que não conseguem estabelecer uma ponte entre o conhecimento e a sua prática, na sala de aula; é a falta de motivação entre os docentes que por não se sentirem valorizados, acabam não se empenhando em melhorar suas ações, como buscar capacitar-se constantemente para acompanhar as inovações deste setor; é os que tentam superar tantas dificuldades, mas que ainda são bloqueados pelas regras impostas, verticalmente, pelos sistemas de ensino; como também a falta de bom senso dos colegas professores que, por não buscarem superar as dificuldades para realizar um bom trabalho, criticam os que tentam fazê-lo.

Assim, o presente diagnóstico permitiu verificar não só como tem se dado o tratamento da oralidade como objeto de estudo ou ensino na escola, especificamente na Região Norte do país, considerando o público entrevistado. Mas proporcionou perceber que o grande déficit na eficiência deste ensino pode ser originário da baixa qualidade dos cursos de formação de professores que, de acordo com o que se averiguou, necessitam urgentemente de reformulação para que os profissionais recém-formados não cheguem às salas de aula, não somente embasados em teorias e discussões, mas também em práticas que devem acontecer ainda durante a formação inicial. Acredita-se que este debate pode trazer importantes e

significativas contribuições para o tratamento da oralidade na sala de aula como objeto de estudo, bem como para um ensino de Língua Portuguesa mais eficiente.

## **A PROPOSTA METODOLÓGICA “HISTÓRIAS PARA CONTAR HISTÓRIAS” E OS RESULTADOS DE SUA APLICAÇÃO**

A Proposta Metodológica “História para Contar Histórias” é uma sugestão direcionada ao professor de Língua Portuguesa das séries finais do ensino fundamental, do 6º ao 9º ano, para servir como subsídio para o tratamento da oralidade na sala de aula. Ela se apresenta em mídia digital e constitui-se de sequências didáticas para serem desenvolvidas nas aulas de língua portuguesa, a partir do estudo de narrativas culturais orais escolhidas como instrumento para esta finalidade com o intuito de aproximar o objeto de estudo do universo cultural dos alunos. As atividades estão seguidas de orientações para escuta, reflexão, produção oral e construção de conhecimentos a respeito da língua falada.

A realização desta pesquisa possibilitou trilhar um instigante percurso de descobertas tão interessantes quanto reveladoras em que não só se constatou a importância de se inserir o estudo da oralidade nas aulas de Língua Portuguesa como se definiram caminhos para esta finalidade. O estudo constituiu-se em busca de responder a uma pergunta comum a um grande número de professores de Língua Portuguesa do país que, ao compreender a necessidade da inserção da oralidade como objeto de estudo em suas aulas, ainda buscam direcionamentos. Como fazer?

A proposta foi desenvolvida durante pesquisa de Mestrado em Letras, vinculada à Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA) e parte do princípio de que a oralidade deve servir como ponto de partida para um ensino de Língua Portuguesa mais produtivo e eficiente. Assim, é necessário ampliar as reflexões sobre a língua em uso e, a partir disso, construir progressivamente novas habilidades linguísticas que se requerem neste ensino. Para aplicá-la é necessário que o professor, antecipadamente, tome conhecimento de todos os passos os quais deve seguir, iniciando com a escuta e assistência das narrativas, em mídia digital, para em seguida, executar as sequências didáticas em que consta uma base de instruções planejadas e destinadas a cada uma das narrativas, para que, caso o docente prefira, faça as adaptações necessárias, de modo a adequar à realidade da sua turma, bem como para que sua prática seja desenvolvida de modo eficiente.

Compreende-se que o tratamento da língua oral não deve significar para a escola somente possibilitar o acesso a usos mais formalizados e convencionais da linguagem, tampouco significa trabalhar a capacidade de falar em geral. Acredita-se que é necessário que se promova o estudo dessa modalidade da língua, de modo que se desenvolvam, fundamentalmente, atividades que possibilitem ao educando reflexões sobre seu uso real, bem como sobre seus aspectos, para que, deste modo, se possam construir progressivamente conhecimentos e a aquisição de novas habilidades.

A proposta de intervenção didática “Histórias para contar Histórias” foi aplicada em três turmas da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio José de Alencar: uma do 7º ano e duas do 8º ano do ensino fundamental, a primeira com 30 e as outras duas com 35 alunos cada.

A verificação demonstrou êxito no que se propôs, pois, inicialmente, os alunos participantes da pesquisa tiveram a oportunidade, talvez jamais tida como experiência na sala de aula, de observar a oralidade de uma forma diferenciada, como algo importante que merece atenção. Na verdade, todo o processo de aplicação se assemelhou a uma experiência em um laboratório, em que, passo a passo, a cada atividade proposta, observava-se a reação dos alunos e, simultaneamente, obtavam-se sensações de satisfação ao constatar que a ideia que se teve trazia bons resultados.

Para que se efetuem todos esses passos, é necessário que se apresente o estudo da oralidade aos alunos de forma que estes sejam estimulados a inúmeras descobertas a respeito da própria língua. O material é apenas uma sugestão que visa auxiliar o professor no estudo do oral em busca de melhor compreensão sobre a língua e, conseqüentemente, oportunidades para aquisição de outras habilidades linguísticas de modo mais consciente.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Verificou-se com esta investigação que a inserção da oralidade nas aulas de língua portuguesa é extremamente importante e necessária, para o processo que envolve inúmeras habilidades linguísticas que se requer que os alunos adquiram no ensino de português, pois ao refletir sobre a língua, em especial a partir de um elemento tão comum, tão próximo da sua cultura como são as narrativas culturais orais, motiva os estudantes a ir além, a querer mais, a compreender que estudar a língua é interessante. O ensino deixa de ter a aparência ilusória de algo que é muito difícil, distante da realidade do aluno e conforme o desenvolvimento das sequências didáticas, os estudantes vão deslumbrando-se com a própria língua, ao refletir sobre como ela acontece na realidade, observando seus diversos aspectos, compartilhando suas observações e aprendizados. Assim, os estudantes vão progressivamente adquirindo conhecimentos sobre a língua oral ao fazer descobertas, passam a valorizá-la e alcançam melhores níveis de aprendizado no que se refere ao que se requer no ensino de língua portuguesa.

Entre as descobertas destaca-se que para inserir a oralidade como objeto de estudo, na perspectiva de refletir sobre a língua, um dos caminhos é partir do princípio de que a maior importância da incorporação da língua falada no ensino está em fazer valer nossa identidade que inevitavelmente está em nossa língua e que, por conta disso, merece ser valorizada, respeitada e, por que não, aproveitada na escola. Isto quer dizer que o ensino de Língua Portuguesa deve partir do estudo da oralidade, da reflexão sobre a língua falada que, de acordo com o que se pode constatar neste trabalho, é, inevitavelmente, mais reveladora do que a outra

modalidade da língua, no que diz respeito aos processos constitutivos da linguagem humana.

Esta percepção é fundamentada nos pressupostos de Ataliba de Castilho, de acordo com os quais, quando se fala, não se prepara um rascunho, verbalizando um script depois de corrigido. Mas joga-se tudo para o ar, tanto o assunto da conversação quanto os processos de criação linguística que estão sendo desenvolvidos. Deste modo, acredita-se que a aquisição de habilidades e competência linguísticas, tanto no que se refere à linguagem oral quanto à escrita, objetivos do ensino de Língua Portuguesa, deve acontecer de forma processual tendo como ponto de partida a inserção da oralidade como objeto de estudo, não só no desenvolvimento da competência oral no sentido do bem falar em público, mas na valorização da identidade linguística do aluno, que o ocasionará no respeito à diversidade linguística, condição para que o preconceito linguístico, ainda tão enraizado em nossa sociedade, seja extinto.

Portanto, a reflexão sobre a língua oral desencadeia uma infinidade de conhecimentos linguísticos, de posse dos quais cada aluno estará apto a trilhar caminhos para a aquisição de melhores competências e desempenhos linguísticos para comportar-se com eficiência nos mais variados contextos de práticas linguísticas.

## REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail (Volochinov). **Marxismo e filosofia da linguagem**. 12 ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

BORTONI - RICARDO, Stella Maris. **Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

BRASIL. **LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira – Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Editora Saraiva.

BRASIL. MEC. **Coordenação geral de estudos e avaliação de materiais. Apresentação e orientações sobre o PNLD**. Disponível em [www.mec.gov.br/sef/fundamental/avaliv.shtm#1a](http://www.mec.gov.br/sef/fundamental/avaliv.shtm#1a)

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular – Documento preliminar**. MEC. Brasília, DF, 2015

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica, 2013**.

CASTILHO, Ataliba T. de. **Nova Gramática do Português Brasileiro**. 1. Ed., 2ª impressão – São Paulo: Contexto, 2012.

CASTILHO, Ataliba Teixeira de. **A língua falada no ensino de português**. Ataliba T. de Castilho. 7. E. 2ª reimpressão – São Paulo: Contexto, 2011.

CASTILHO, Ataliba Teixeira. Estudos de Língua Falada: uma entrevista com Ataliba Teixeira de Castilho. **Revista Virtual de Estudos da Linguagem - ReVEL**. Vol. 3, n. 4, março de 2005. ISSN 1678-8931 [www.revel.inf.br](http://www.revel.inf.br)

CASTILHO, A. T. Entrevista com Ataliba T. Castilho. **ReVEL – Revista virtual de Estudos da Linguagem**. CIDADE. nº 4, 2005. Disponível em [www](http://www.revel.inf.br). (ISSN: 1678-8931) (consultado em agosto de 2016)

CEREJA, William Roberto. **Português: Linguagens, do 6º ao 9º ano: Língua Portuguesa/Willian Roberto Cereja, Thereza Cochar Magalhães**. – 7. Ed. Reform. – São Paulo: Saraiva, 2012.

CYRANKA, Lúcia Furtado de Mendonça e MAGALHÃES, Tânia Guedes – **O Trabalho com a Oralidade/Variiedades Linguísticas no Ensino de Língua Portuguesa** – Linguística Aplicada das Profissões; Volume 16, nº 1 - 2012

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard, Gêneros orais e escritos na escola? **Tradução e organização de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro**. – Campinas, SP: Mercado de letras, 2004. – (Coleção As faces da Linguística Aplicada).

GERALDI, João Wanderley – O Ensino de Língua Portuguesa e a Base Nacional Comum Curricular. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v.9, n.17, p. 381 a 396, 2015.

GERALDI, João Wanderley. Uso social da língua. NPL, Nº 10. **Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro**. Cenpec. São Paulo – SP, 2008.

MAGALHÃES, T. G. Oralidade na sala de aula: alguém “fala” sobre isso? **Revista Instrumento: Revista de Estudo e Pesquisa em Educação**. EDUFJF, v. 7/8, 2005/2006.

MARCUSCHI, L. A. **A língua falada e o ensino de português**. 6º Congresso de Língua Portuguesa – PUC-SP, 1996.

MARCUSCHI, Luís Antônio. **Fenômenos da linguagem: reflexões semânticas e discursivas**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

PERINI, Mário. **Gramática do português brasileiro**. São Paulo. Parábola, 2010.

SCHNEUWLY, B. e DOLZ, J. (trad e org Roxane Rojo). **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004.



## Educação no Campo e a Aprendizagem Significativa em Salas Multisseriadas

### *Education in Rural Areas and Meaningful Learning in Multi-Grade Classrooms*

**Maria Cleide da Silva Cabral**

*Universidad de la Integración de las Américas*

**Alderlan Souza Cabral**

*Orientador: Dr.*

**Resumo:** Este estudo é uma terceira descrição resumida de uma dissertação de mestrado desenvolvida para reconhecimento de títulos no Brasil, que traz como temática “Educação no campo e a aprendizagem significativa em salas multisseriadas”, tendo como objetivo geral: Identificar as maiores relevâncias do ensino em classes multisseriadas. Ressalta-se que a aprendizagem significativa em salas de aula multisseriadas é bastante frequente em instituições de ensino em áreas rurais e ribeirinhas, viabilizando uma grande oportunidade para estudantes. A chave está em associar os ensinamentos ao contexto local, incentivando a colaboração entre os alunos e a realização de projetos de investigação, em vez de adotar um método de ensino rígido. O processo metodológico partiu de uma pesquisa descritiva interpretativa que buscava analisar relações de causa e efeito. O processo se desenvolve por meio de amostragens dedutivas, que proporcionam evidências para uma investigação aprofundada dos fenômenos, essencialmente realizadas em um contexto escolar. Os significados serão extraídos a partir dos dados obtidos, garantindo uma precisão em seus resultados. Creswell (2005). Os principais resultados apresentam que a educação em turmas multisseriadas desempenha um papel fundamental ao converter a diversidade presente no ambiente escolar em uma força enriquecedora. Essas aulas favorecem a interação social, incentivam a autonomia dos alunos e valorizam o contexto local, assegurando que os estudantes possam aprender dentro de sua própria comunidade.

**Palavras-chave:** classe multisseriada; aulas significativas; ensino-aprendizagem.

**Abstract:** This study is a third summary description of a master’s thesis developed for title recognition in Brazil, which has as its theme “Education in the countryside and meaningful learning in multi-grade classrooms,” with the general objective of identifying the greatest relevance of teaching in multi-grade classes. It is highlighted that meaningful learning in multi-grade classrooms is quite frequent in educational institutions in rural and riverside areas, providing a great opportunity for students. The key lies in associating teaching with the local context, encouraging collaboration among students, and undertaking research projects, instead of adopting a rigid teaching method. The methodological process began with descriptive-interpretative research that sought to analyze cause-and-effect relationships. The process develops through deductive sampling, which provides evidence for an in-depth investigation of the phenomena, essentially carried out in a school context. Meanings will be extracted from the data obtained, ensuring precision in its results. (Creswell, 2005). The main results show that education in multi-grade classrooms plays a fundamental role in transforming the diversity present in the school environment into an enriching force. These classes promote social interaction, encourage student autonomy, and value the local context, ensuring that students can learn within their own community.

**Keywords:** multi-grade classroom; meaningful lessons; teaching and learning.

## INTRODUÇÃO

A realização de aulas relevantes em turmas multisseriadas requer um planejamento integrado que considere as distintas etapas da educação. A chave para isso é converter a diversidade em uma força, conectando assuntos centrais (como as questões do ambiente rural), atividades em grupo (onde os alunos mais experientes compartilham conhecimentos com os mais jovens) e uma variedade de rotinas. Objetivo geral: Identificar as maiores relevâncias do ensino em classes multisseriadas.

As classes multisseriadas, que são comuns nas áreas rurais, refletem uma realidade repleta de contradições. Sua origem remonta ao histórico colonialista e se manteve por longos anos no panorama educacional brasileiro, mesmo diante das transformações provocadas por movimentos sociais e alterações políticas e econômicas. Desde o início da estruturação escolar, essa abordagem tem sido a forma de alfabetizar e disseminar conhecimentos nas comunidades rurais, respeitando sua diversidade cultural, saberes acumulados e modos de vida singulares.

Para conduzir o ensino nas classes multisseriadas, enfrenta-se não apenas obstáculos, mas também vivências de perseverança para superar diversos impedimentos decorrentes de eventos significativos que impactam negativamente o processo educacional. Isso resulta em um caminho repleto de dificuldades desanimadoras para aqueles que se dedicam a uma proposta de educação que é humanitária, transformadora e, quem sabe, libertadora.

## O ENSINO SIGNIFICATIVO EM CLASSES MULTISSERIADAS

O ambiente geográfico, com seus rios e florestas, aliado à baixa densidade populacional nas proximidades das margens fluviais, junto à diversidade de etnias indígenas e à interação com colonizadores europeus, gerou uma série de variações na região Amazônica, influenciando diretamente os métodos de educação que se estabelecem ali.

A abordagem do ensino significativo em turmas multisseriadas converte a variação de idades e níveis de conhecimento em uma oportunidade pedagógica. Em vez de ser um obstáculo, a interação entre estudantes de várias séries no mesmo ambiente favorece o compartilhamento de vivências, o desenvolvimento da autonomia e o fortalecimento da solidariedade, sempre que fundamentada em estratégias apropriadas. De acordo com Freire (2005) relata que:

É fundamental reconhecer e valorizar os diversos tipos de conhecimento no contexto educacional. Ele ressaltou que todos têm a capacidade de adquirir e desenvolver saberes. Por isso,

a escola deve considerar as experiências e conhecimentos que famílias e comunidades possuem, integrando-os ao ambiente escolar através de um diálogo contínuo com os saberes de diferentes disciplinas.

A realidade da Amazônia apresenta numerosos desafios ao educador que atua em áreas rurais. No que diz respeito ao trabalho pedagógico, o professor enfrenta várias dificuldades, especialmente por ser o único responsável pela sala de aula em uma escola multisseriada, que reúne alunos de diferentes idades e séries em uma única turma. De acordo com Hage (2010), “as classes multisseriadas desempenham um papel significativo tanto político quanto pedagógico para as comunidades que atendem, visto que, apesar de suas diversas dificuldades, essas escolas têm assumido a responsabilidade pela educação inicial da maioria dos indivíduos que vivem no campo”.

Nas comunidades ribeirinhas da Amazônia, as escolas operam com classes multisseriadas devido à vasta distância entre as localidades, ao número reduzido de alunos em cada ano e à escassez de professores tanto nas séries iniciais quanto nas finais do Ensino Fundamental. Essa situação se agrava ainda mais pela baixa qualificação dos docentes, com mais de 56,24% deles sem diploma de ensino superior, além de uma quantidade significativa atuando de forma temporária, “[...] sendo contratados por um período de quatro meses, demitidos e recontratados repetidamente ao início e ao término de cada semestre letivo, isentando as prefeituras da obrigação de pagar direitos trabalhistas” (Hage; Silva; Brito, 2016).

A função da escola é essencial na dinâmica de ensino e aprendizagem. Uma instituição educacional bem estruturada e acolhedora, com um ambiente favorável, favorece o desenvolvimento dos conceitos fundamentais dos alunos. O estudante deve ser um participante ativo nesse processo, buscando se apropriar do seu conhecimento e ocupar o papel de construtor de saberes, em vez de ser apenas um repetidor das ideias e conceitos de terceiros.

O educador tem uma função essencial na estruturação das atividades e na facilitação do aprendizado. Para que as lições tenham relevância, é preciso compreender o contexto dos alunos, elaborar estratégias adaptáveis e empregar abordagens que levem em conta as particularidades de cada indivíduo. Ademais, o professor precisa desempenhar o papel de mediador na educação, incentivando o envolvimento ativo dos estudantes e estabelecendo condições que promovam a colaboração na geração do saber.

Discutir a educação no meio rural, especialmente nas escolas do campo, leva a uma reflexão sobre a negligência que ainda persiste no sistema educacional voltado para as comunidades mais carentes que habitam áreas remotas. As salas de aula frequentemente estão superlotadas, e cabe ao professor enfrentar esse desafio em suas práticas pedagógicas (Arroyo e Fernandes, 2011).

Vários autores que abordam a educação no contexto rural mencionam situações em que os docentes precisam realizar diferentes atividades, cada uma

voltada para uma série específica, o que consome uma quantidade significativa do tempo de aula que poderia ser utilizado para esclarecer dúvidas dos estudantes, o que não é uma tarefa simples (Thomas e Shaw, 1992), nas turmas com múltiplas séries, o professor enfrenta diversas limitações, considerando que a escola em si é um ambiente isolado devido à distância e às dificuldades de deslocamento dos alunos, o que agrava a falta de atenção individualizada e dificulta o acesso a materiais didáticos e bibliotecas. Conforme Hage (2010) relata que:

As salas de aula com diversas séries podem ajudar a garantir a continuidade dos indivíduos no meio rural, proporcionando uma educação no próprio local de residência, desde que se elimine a precariedade que caracteriza a aprendizagem nessas instituições.

Planejar envolve organizar o que será gerido ao longo de um determinado prazo, exigindo a definição de metas, desenvolvimento, estratégias, análise e resultados. O desafio de criar um plano para uma sala de aula com múltiplas séries é conciliar tempo e conteúdo, promovendo a aprendizagem de forma semelhante ao que ocorre em uma sala com séries homogêneas. Conforme menciona Gandin (2014), “é essencial considerar o planejamento como um instrumento que aprimora a eficácia das ações humanas, tornando as decisões mais consistentes e ajudando na organização das práticas pedagógicas”.

Na educação do campo, esses conhecimentos devem ser vistos como conteúdos que têm utilidade e relevância social, pois são desenvolvidos na interação entre os indivíduos e o meio ambiente, no cotidiano e a partir das realidades enfrentadas na busca por soluções para problemas e desafios próprios. Conforme a LDB, é fundamental reconhecer os espaços e os tempos de formação dos aprendizes. A educação não se limita ao ambiente escolar; ela também ocorre nas interações sociais. Assim, a sala de aula se torna um espaço onde as aprendizagens e experiências se reúnem, e as diferenças são trabalhadas para serem superadas, promovendo a conscientização sobre a realidade que muitas vezes não é compreendida de forma crítica ou mais profunda nas interações entre os indivíduos.

As classes multisseriadas têm gerado muito desconforto em diversas pesquisas. Esse desconforto tem aumentado, pois é nesse contexto que se revelam diversos problemas históricos na educação, como a falta de infraestrutura adequada, deficiências pedagógicas, administrativas e na disponibilidade de profissionais. Além disso, as condições de trabalho e a formação dos docentes são muitas vezes inadequadas. Levanta outras questões, como o direito à educação, a democratização deste direito, o acesso à educação, o rendimento dos alunos, a qualidade do ensino, a estrutura do trabalho pedagógico, o currículo, a capacitação dos educadores, a diversidade e o projeto político-pedagógico. Esses assuntos são amplamente discutidos nos dias de hoje, mas, muitas vezes, carecem de um significado real e de conexão com os indivíduos envolvidos no processo educativo.

Quando uma instituição de ensino decide implementar a multisseriação em algumas de suas escolas e turmas, frequentemente essa escolha não é acompanhada

por um conjunto de diretrizes pedagógicas. Na maioria das situações, os professores não recebem orientações sobre como atuar em uma estrutura multiseriada. Essa falta de diretrizes resulta, muitas vezes, na replicação do modelo seriado, o que gera a necessidade de duplicação, ou até mesmo multiplicação, de atividades devido à mescla de alunos de diversas séries/anos.

As escolas multiseriadas surgiram como uma alternativa política para atender uma população que, ao longo da história, foi marginalizada em relação à educação. Essa desproporção na oferta de ensino é particularmente evidente em nações em desenvolvimento, como o Brasil. Em razão disso, há várias décadas, instituições internacionais têm debatido e firmado acordos com o intuito de resolver essas históricas lacunas educacionais.

A educação, entendida como um direito subjetivo público assegurado pela Constituição Federal de 1988, se apresenta nos diversos cenários brasileiros por meio de múltiplas e variadas possibilidades e realidades. No contexto específico da Amazônia, as turmas multiseriadas surgem como a única via disponível para promover o acesso à educação democrática. Assim, essas turmas se tornam ambientes educacionais de elevada complexidade e diversidade, refletindo não apenas a variedade etária e cognitiva dos alunos, mas também as distintas práticas pedagógicas, conhecimentos locais e dinâmicas socioculturais que nelas se manifestam. A abordagem proposta neste estudo considera as turmas multiseriadas como espaços simbólicos, indo além da simples visão de alternativa organizacional diante das limitações geopolíticas e sociais de certas regiões, desde que sejam reconhecidas em sua complexidade e abordadas de maneira intencional na prática pedagógica.

Os temas geradores facilitam a troca de ideias e a colaboração entre disciplinas, enfrentando a divisão do conhecimento. É essencial dedicar esforços ao aprimoramento do saber em harmonia entre a escola e a comunidade, promovendo a troca de experiências, valorizando a cultura local e abordando questões relacionadas à administração, ao projeto político-pedagógico e aos critérios curriculares que impulsionam o aprendizado. Isso permite a atualização de conhecimentos e técnicas, tornando-os eficazes e impactantes na formação da identidade dos indivíduos.

A falta de orientação pedagógica para os educadores que atuam em salas de aula multiseriadas cria oportunidades para que soluções educativas surjam a partir da prática docente. Isso possibilita o desenvolvimento de novas alternativas, materiais, inovações e maneiras de se organizar para enfrentar os desafios que emergem no ambiente escolar. Assim, sob essa perspectiva, a organização multiseriada não apresenta diferenças significativas em relação à seriada: diante de um modelo escolar específico, existe uma variedade de possibilidades e abordagens que os profissionais da educação podem adotar, seja porque o sistema educacional propicia essas iniciativas, seja por sua omissão, ou ainda devido à sua natureza tão opressiva que torna imprescindível transcender e superar os limites impostos tanto política quanto pedagogicamente. Como relatado por Chizzotti (2016):

O direito à educação vai além do mero acesso à escola, assegurado pelo governo, sendo uma condição fundamental para o aprendizado. A missão da instituição de ensino é assegurar que cada indivíduo tenha a oportunidade de aprender, em um ambiente formal e organizado. O aprendizado é um fator essencial do sistema educacional e representa um dever claro do Estado democrático de oferecê-lo aos seus cidadãos.

Atuar em turmas multisseriadas envolve mais do que apenas coordenar um grupo heterogêneo com diferentes interesses e expectativas. Esse cenário apresenta obstáculos que devem ser enfrentados diariamente por professores e alunos, como a limitação de materiais didáticos, condições inadequadas de infraestrutura e a falta de preparo dos docentes para lidar com a realidade das classes multisseriadas. De acordo com Parente (2014), muitos professores finalizam sua formação superior sem jamais ter tido contato com o conceito de turmas multisseriadas, pois os currículos de seus cursos não abordam essa temática, nem sob a perspectiva legal nem metodológica.

Dentro desse cenário, é importante valorizar os educadores que trabalham nas comunidades da Amazônia, não apenas em termos financeiros, mas também reconhecendo sua importância na formação das crianças ribeirinhas. Com relação às classes multisseriadas, assegurar o acesso à educação é imprescindível. Segundo Caldart (2002), os habitantes do meio rural têm o direito de reivindicar políticas públicas que garantam uma educação que seja adequada ao seu ambiente. Dessa forma, é vital que a educação ocorra no próprio local de residência dessas pessoas, sendo desenvolvida de acordo com suas culturas e necessidades sociais. Portanto, as crianças da Amazônia, que vivem às margens de rios e lagos da região, têm o direito a uma educação de qualidade que leve em conta sua realidade, evitando uma metodologia escolar que não esteja em sintonia com seu contexto geográfico, histórico e cultural.

## PROCESSO METODOLÓGICO

A presente pesquisa caracteriza-se como descritiva interpretativa, que é um método que visa elucidar as características de um fenômeno, grupo ou contexto, sem alterar as variáveis envolvidas. Seu foco está na coleta de informações detalhadas para oferecer uma visão clara sobre o tema investigado. Essa abordagem faz uso de diversas técnicas e ferramentas, como questionários, entrevistas, observações e análise de dados já existentes. Além disso, pode ser executada com amostras aleatórias, amostras estratificadas ou amostras convenientes, entre outras.

A pesquisa descritiva é fundamental para a elaboração de modelos e teorias que ajudem a compreender fenômenos complexos, pois possibilita a análise do estado atual de uma população ou evento.

As investigações desse tipo têm como principal finalidade descrever as particularidades de uma população ou fenômeno específico, bem como estabelecer

vínculos entre variáveis (Gil, 2010). São classificadas como pesquisas descritivas, nas quais se analisa um fenômeno e se documenta a forma como ele ocorre, além de serem vistas como experimentais quando envolvem interpretações e avaliações na aplicação de determinados fatores ou na análise de resultados preexistentes dos fenômenos (Hymann, 1967). No processo de planejamento desse tipo de pesquisa, o primeiro passo consiste em identificar as variáveis específicas que podem ser relevantes, permitindo assim uma melhor compreensão das características complexas de um problema (Richardson, 1989). A investigação interpretativa abarca os estudos qualitativos e adota uma abordagem indutiva. É fundamentada em dados e é uma forma de pesquisa interpretativa que se insere dentro do interacionismo simbólico. Já a pesquisa descritiva pode ser entendida como uma tentativa de retratar uma determinada realidade, conforme sugere o próprio termo. Um exemplo disso são as pesquisas de opinião. A aplicabilidade do instrumento se deu para 15 professores de uma escola pública, que se disponibilizaram a colaborar com a pesquisa.

## ANÁLISE DOS RESULTADOS

A Amazônia é reconhecida mundialmente por suas vastas riquezas naturais, com suas florestas luxuriantes, rios volumosos, variedades de flora e fauna, além da variedade de comunidades indígenas. No entanto, pouco se discute sobre as questões sociais da região, particularmente aquelas ligadas à educação e ao direito à aprendizagem de cada indivíduo, o que é fundamental para a obtenção da cidadania e da autonomia pessoal.

Ao pensar na reforma do sistema educacional, é essencial considerar os principais agentes envolvidos: os educadores, a formação que recebem, as interações pedagógicas e os desafios que enfrentam no cotidiano escolar, que frequentemente é marcado por violência, a realidade dos alunos, a escassez de materiais de apoio e a falta de valorização profissional. Ademais, é importante também analisar a carga horária muitas vezes excessiva dos professores e entender a diversidade geográfica e cultural do Brasil, que impacta diretamente o processo de ensino e aprendizado.

As instituições de ensino em áreas ribeirinhas, no entanto, apresentam uma realidade complexa, e os obstáculos que docentes e alunos de classes multisseriadas encontram requerem uma ação coordenada. É fundamental que se baseiem nas vivências locais, nas universidades e nas diretrizes governamentais para assegurar o direito à educação e promover o pleno exercício da cidadania.

As turmas multisseriadas são uma realidade em diversas comunidades rurais e áreas remotas. Nesses ambientes, alunos de diferentes séries convivem no mesmo espaço educativo, sob a supervisão de um único docente. Nesse cenário, é essencial implementar estratégias de ensino que propiciem aulas relevantes, atendendo às demandas e características individuais de cada aluno.

O ensino em turmas multisseriadas apresenta um desafio tanto para educadores quanto para administradores escolares, especialmente em virtude da variedade de níveis de aprendizado que coexistem em uma única classe. Embora enfrente obstáculos, esse formato educacional proporciona chances para a implementação de práticas pedagógicas criativas e cooperativas. Quando se buscou identificar as maiores relevâncias do ensino em classes multisseriadas, constatou-se uma proposta dentro desse cenário, a aprendizagem significativa, que emerge como uma metodologia que favorece a construção do saber de maneira contextualizada e pertinente para os alunos. Sob essa ótica, o processo de ensino precisa conectar os conteúdos curriculares às vivências e ao conhecimento pré-existente dos estudantes.

“Estratégias para promover a *aprendizagem significativa*” Dentre as abordagens que podem ser aplicadas em salas de aula com diferentes séries, ressaltam-se:

- Criação de iniciativas que envolvem diversas disciplinas;
- Emprego de tarefas em equipe e aprendizado em cooperação.
- Reconhecimento e valorização dos saberes e tradições da comunidade.
- Emprego de materiais de ensino variados;
- Organização de ações variadas de acordo com o grau de aprendizado dos alunos;

Essas abordagens promovem a independência dos estudantes e possibilitam que os alunos mais experientes ajudem aqueles que enfrentam mais desafios, reforçando a colaboração e a empatia no ambiente escolar.

A Educação do Campo indica que devemos considerar as questões relacionadas ao ambiente rural, no entanto, notamos que essas questões não são abordadas de forma adequada no planejamento e na prática pedagógica. Isso resulta em um ensino fragmentado, fortemente influenciado por uma visão tradicional centrada no contexto urbano. A abordagem da professora na sala de aula consiste em apresentar os conteúdos organizados por série em um único quadro e, após uma breve explicação, seguir para o próximo tema.

Essa metodologia requer que o educador se esforce para atender individualmente os alunos de diferentes séries, assim que o tema da aula é introduzido. Essa forma de ensino, em que o professor é o único docente, torna-se uma tarefa multifacetada que o isola em uma sala de aula diversa, dificultando a profundidade na interação com os conteúdos e, por consequência, gerando lacunas na compreensão do aprendizado.

As escolas que adotam o formato multisseriado ajudam a evitar que crianças e adolescentes precisem percorrer longas distâncias até os centros urbanos, o que geralmente leva ao abandono escolar. Aprendizado Colaborativo e Autonomia ao invés de ser um impedimento, esse modelo pode ser visto pedagogicamente como uma valiosa ferramenta para o desenvolvimento que resulta em:

- **Compartilhamento de vivências:** Alunos mais experientes auxiliam aqueles que estão nas etapas iniciais, solidificando seu aprendizado ao orientar.
- **Fomento à autonomia:** Ao se mover entre diversas turmas, o educador permite que os estudantes busquem informações e executem atividades de forma autônoma, promovendo uma maior independência.

As turmas multisseriadas no âmbito da educação para crianças do interior representam uma das soluções mais eficazes para promover o aprendizado em comunidades ribeirinhas afastadas dos centros urbanos. É importante considerar diversos fatores relacionados a essas instituições de ensino, como o conteúdo curricular, a qualificação dos educadores, a infraestrutura das escolas e os recursos didáticos.

Uma instituição de ensino que não possua uma infraestrutura apropriada para o Ensino Fundamental pode fazer com que os alunos ribeirinhos desenvolvam uma sensação de descaso em relação à educação, tanto por parte do Estado quanto da sociedade, segundo Hage e Barros (2010). Além da ausência de uma biblioteca e de uma quadra de esportes, faltam itens essenciais, como banheiros para os alunos e professores e até mesmo fornecimento de eletricidade.

Uma infraestrutura adequada é fundamental para a realização das atividades escolares, tornando-as mais agradáveis e confortáveis, diminuindo o desgaste e favorecendo tanto a atenção dos estudantes quanto a concentração dos educadores, o que, por sua vez, eleva a qualidade do ensino.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Uma aula relevante é aquela que cativa o aluno e cria vínculos entre os assuntos abordados e sua vida cotidiana. Em turmas multisseriadas, essa abordagem se torna ainda mais essencial, uma vez que os estudantes possuem diversos estágios de desenvolvimento mental e variadas vivências. Ao empregar abordagens que incentivam a participação ativa dos alunos, o educador favorece a conexão entre diferentes turmas e estimula a solução de desafios do dia a dia, tornando o processo de aprendizagem mais eficaz. Assim, os estudantes passam a perceber a relevância do que têm aprendido, o que aumenta sua motivação para o aprendizado.

Fica comprovado que as turmas com diferentes séries enfrentam desafios únicos, mas também proporcionam oportunidades para a implementação de metodologias de ensino criativas e inclusivas. Promover aulas relevantes ajuda a tornar o aprendizado mais envolvente, contextualizado e eficaz, beneficiando o desenvolvimento global dos alunos.

Consequentemente, é essencial aplicar metodologias que reconheçam as experiências anteriores dos estudantes, incentivem a interação entre diversas turmas e conectem os conteúdos à realidade da comunidade para assegurar uma educação de excelência nas salas multisseriadas.

## REFERÊNCIAS

- ARROYO, M.; FERNANDES, B. M. **A educação básica e o movimento social do campo – por uma educação básica do campo**. Brasília: MST - Coordenação da Articulação Nacional Por uma Educação Básica do Campo, 2011
- CRESWELL, J. W. W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativos, quantitativo e mistos**. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.
- CALDART, Roseli Salete. **Pedagogias do Movimento Sem Terra**. Petrópolis: Vozes, 2002.
- CHIZZOTTI, Antonio. **Currículo por competência: ascensão de um novo paradigma curricular**. Educação e Filosofia, Uberlândia, v. 26, n. 52, p. 429-448, jul./dez. 2012.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. 16. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.
- GANDIM, Danilo. **O planejamento como ferramenta de transformação da prática educativa**. 2014.
- GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2010.
- HAGE, Salomão e ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel (Orgs.). **Escola de Direito: Reinventando a Escola Multisseriada**. Belo Horizonte: Autentica Editora, 2010.
- HAGE, Salomão Antônio Mufarrej; SILVA, Hellen do Socorro de Araújo; BRITO, Márcia Mariana Bittencourt. Educação superior do campo: desafios para a consolidação da licenciatura em Educação do Campo. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 32, n. 4, p. 147-174, out./dez. 2016.
- HAGE, Salomão Antônio Mufarrej; BARROS, Oscar Ferreira. Currículo e educação do campo na Amazônia: referências para o debate sobre a multisseriação na escola do campo. **Revista Espaço do Currículo**, João Pessoa, v. 3, n. 1, p. 348-362, mar./set. 2010.
- HYMANN, Hebert. **Planejamento e análise da pesquisa: princípios, casos e processos**. Rio de Janeiro: Lidador, 1967.
- PARENTE, Cláudia da Mota Darós. **Escolas Multisseriadas: a experiência internacional e reflexões para o caso brasileiro**. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, Rio de Janeiro, v. 22, n. 82, p. 57-88, jan./mar. 2014.
- RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. São Paulo: Atlas, 1989.
- THOMAS, C.; SHAW, C. **Questões no desenvolvimento de escolas multisseriadas**. Documento Técnico do Banco Mundial nº 172. Washington DC: Banco Mundial, 1992.



## Estratégias Pedagógicas para Reduzir a Evasão Escolar na Modalidade de Ensino, EJA - Educação de Jovens e Adultos

### *Pedagogical Strategies to Reduce School Dropout in the EJA- (Youth And Adult Education) Program*

**Adelane de Lima Costa**

*Universidad de la Integración de las Américas*

**Alderlan Souza Cabral**

<https://lattes.cnpq.br/8583035818373126>

**Resumo:** Este estudo é uma descrição resumida de uma dissertação de mestrado desenvolvida para validação de título que traz como temática “Estratégias pedagógicas para reduzir a evasão escolar na modalidade de ensino EJA – Educação de Jovens e Adultos”. Objetivo geral: analisar a relação entre a abordagem pedagógica e a permanência de estudantes da EJA- Educação de Jovens e Adultos no espaço escolar. A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma forma de ensino direcionada a indivíduos que, por várias razões, não finalizaram seus estudos na faixa etária considerada adequada. A pesquisa é embasada em uma revisão bibliográfica que traça um panorama atual sobre um determinado assunto, reconhecendo as lacunas existentes na produção acadêmica. Os principais resultados apontam que estudantes com longas jornadas de trabalho, obrigações familiares, problemas financeiros, abordagens pedagógicas pouco envolventes e a falta de políticas de apoio à permanência têm um impacto direto na desistência escolar dos alunos da EJA. Portanto, pode-se afirmar que a elaboração de estratégias de ensino contextualizadas, junto a políticas educacionais mais eficazes, poderá ajudar consideravelmente na diminuição das taxas de evasão.

**Palavras-chave:** educação de jovens e adultos; evasão escolar; permanência escolar.

**Abstract:** This study is a summary description of a master’s thesis developed for degree validation, focusing on “Pedagogical strategies to reduce school dropout in the EJA - Youth and Adult Education modality.” General objective: to analyze the relationship between pedagogical approach and the retention of EJA (Youth and Adult Education) students in the school environment. Youth and Adult Education (EJA) is a form of education aimed at individuals who, for various reasons, did not complete their studies within the appropriate age range. The research is based on a literature review that outlines a current overview of the subject, recognizing existing gaps in academic production. The main results indicate that factors such as long working hours, family obligations, financial problems, unengaging pedagogical approaches, and a lack of support policies for student retention have a direct impact on school dropout among EJA students. Therefore, it can be stated that the development of contextualized teaching strategies, along with more effective educational policies, can considerably help in reducing dropout rates.

**Keywords:** youth and adult education; school dropout; school retention.

## INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma forma de ensino projetada para assegurar que pessoas que não conseguiram acessar ou dar continuidade aos estudos na faixa etária correta tenham essa oportunidade. Com o passar do tempo, a EJA se transformou em uma ferramenta significativa para promover a inclusão social e fortalecer a cidadania. Embora tenha havido progressos nas políticas de educação, muitas instituições ainda lidam com altos índices de abandono escolar entre jovens e adultos. Essa situação impacta diretamente o crescimento social, econômico e individual das pessoas afetadas. Objetivo geral: analisar a relação entre a abordagem pedagógica e a permanência de estudantes da EJA- Educação de Jovens e Adultos no espaço escolar.

A presente obra se justifica, pois vários elementos impactam a desistência escolar na Educação de Jovens e Adultos (EJA), incluindo as condições financeiras, a exigência de um emprego, as dificuldades em equilibrar estudos e responsabilidades familiares, e também metodologias de ensino que muitas vezes não se alinham com a vivência desses alunos.

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) desempenha um papel essencial na promoção da inclusão social e na efetivação da cidadania. Este tipo de educação assegura que indivíduos que não finalizaram sua formação durante a faixa etária ideal tenham acesso ao aprendizado, facilitando a entrada no mercado de trabalho, promovendo a independência e aumentando a autoconfiança dos alunos.

## EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E A EVASÃO ESCOLAR

A Educação de Jovens e Adultos surgiu em resposta à demanda por assegurar o direito à educação para segmentos que historicamente foram marginalizados do sistema educacional. No Brasil, seu desenvolvimento esteve ligado às mudanças sociais e às estratégias governamentais focadas na alfabetização e no processo de escolarização.

Durante o século XX, várias ações foram implementadas com o objetivo de aumentar o acesso à educação para adultos, principalmente em situações de desigualdade social. A Constituição Federal de 1988 consolidou a educação como um direito de todos.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996) estabeleceu a Educação de Jovens e Adultos (EJA) como uma categoria própria dentro da educação básica, assegurando condições apropriadas às particularidades dos alunos. A educação deve atuar como uma ferramenta para a libertação e a mudança social, pois o processo de ensino deve levar em conta os conhecimentos anteriores e as experiências dos alunos.

Na Educação de Jovens e Adultos (EJA), o aluno não entra na escola sem bagagem; ele carrega consigo vivências do trabalho, da família e da sociedade, que precisam ser levadas em conta na formação do saber.

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) representa uma abordagem educacional destinada a garantir os direitos de aprendizado de indivíduos com 15 anos ou mais que não conseguiram acessar ou tiveram que interromper seus estudos antes de completar a educação básica (Brasil, 2018). Segundo Almeida e Corso (2015): “Essa abordagem não se orienta pela faixa etária ou por gerações, mas sim pelas circunstâncias de exclusão socioeconômica, cultural e educacional que afetam uma parcela da população que ela busca atender”.

Conforme argumenta Gadotti (2011), a continuidade dos alunos está ligada à criação de uma instituição educacional que valorize suas particularidades, respeite o que já sabem e proporcione um ambiente apropriado para o aprendizado. Além dos aspectos socioeconômicos, os fatores pedagógicos desempenham um papel importante na continuidade dos alunos na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Com frequência, os conteúdos abordados nas aulas são exibidos de maneira isolada, sem conexão com as vivências dos estudantes. Freire (1996) argumenta que:

A educação deve se basear nas experiências dos indivíduos, reconhecendo seus conhecimentos e estimulando um aprendizado relevante. Quando a instituição de ensino desconsidera as vivências dos alunos, isso costuma resultar em desinteresse e distância em relação ao ambiente escolar.

Libâneo (2013) ressalta que a prática pedagógica precisa levar em conta as peculiaridades dos alunos e adotar métodos que promovam uma participação ativa na aprendizagem. Assim, abordagens como projetos interdisciplinares, métodos participativos e a contextualização dos conteúdos podem ajudar a diminuir as taxas de evasão escolar. Dentro do contexto institucional, questões ligadas à infraestrutura das escolas, horários inconvenientes, falta de suporte pedagógico e a carência de programas de assistência aos alunos podem contribuir para o aumento da evasão escolar.

Conforme mencionado por Leite (2013), no Brasil e em diversas nações da América Latina, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) desempenha um papel fundamental na inclusão de migrantes do campo em um ambiente urbano que valoriza a alfabetização, além de promover a elevação do nível educacional entre os adultos, alinhando-os às exigências da nova geração. Simultaneamente, essa modalidade de educação serve como um mecanismo para acelerar a aprendizagem dos jovens, permitindo que aqueles que foram deixados de lado ou excluídos do sistema se reintegrem à sociedade.

Portanto, ao considerar a elaboração de políticas públicas para a Educação de Jovens e Adultos (EJA), é fundamental reavaliar a aplicação das diretrizes educacionais voltadas a esse grupo. Além disso, é crucial destacar a relevância das atividades realizadas em sala de aula e as conexões com diversas instituições e níveis educacionais.

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é frequentemente ligada ao ensino oferecido à noite, mas essa associação merece ser reconsiderada, pois esse tipo

de educação não se caracteriza apenas pelo período em que as aulas ocorrem, mas sim pela particularidade dos alunos que a frequentam. Segundo Gadotti (1996) comenta que:

De maneira ampla, a Educação de Jovens e Adultos vai além da simples recuperação de anos de estudo negligenciados; sua verdadeira função é promover a emancipação e libertar o indivíduo das restrições do analfabetismo. Isso ajuda o aluno a fazer escolhas mais conscientes e a entender e modificar sua realidade.

A educação, em essência, é uma ferramenta essencial para a promoção da cidadania e desempenha um papel crucial no progresso e na inserção competitiva de um país no cenário global. Atualmente, vive-se um intenso debate sobre a qualidade educacional.

Essa discussão surge em função das novas exigências decorrentes da reestruturação da produção e das inovações tecnológicas, além da disseminação das práticas de gestão empresarial resultantes do novo modelo produtivo (Ceccon, 2012).

Assim, a educação não deve ser vista apenas como uma simples memorização ou como um meio de moldar pensamentos, nem como um transmissor de uma cultura desconectada da realidade. Pelo contrário, ela precisa estar alinhada com a vivência e a existência, funcionando como um motor para o desenvolvimento tanto do ser humano quanto da coletividade.

As necessidades e características específicas de aprendizagem desses jovens e adultos foram reconhecidas pela legislação, que estabelece a oferta de ensino regular noturno, adaptações nos cursos e modalidades, além de uma organização flexível. Isso inclui a implementação do princípio da aceleração da aprendizagem e a chance de obter certificação por meio de exames. A Constituição de 1988, junto com as Diretrizes da Educação Nacional e a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996, assegurou o direito de jovens e adultos ao ensino fundamental, determinando que o governo o disponibilizasse de maneira regular. Já a Emenda Constitucional nº 59 de 2009 amplificou esse direito para incluir o ensino médio. Leite (2013) exemplifica que:

No Brasil e em nações da América Latina, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) desempenha o papel de inserir os imigrantes do campo em uma sociedade urbana letrada, além de aumentar o nível de escolaridade dos adultos a um padrão que é característico das novas gerações. Simultaneamente, essa abordagem serve como um mecanismo para facilitar a educação dos jovens, permitindo que aqueles que foram marginalizados e deixados de lado pelo sistema voltem a se integrar socialmente.

Assim, ao considerar a política pública de Educação de Jovens e Adultos (EJA), é essencial reavaliar a aplicação das diretrizes voltadas para esse público.

Além disso, é importante destacar a relevância das atividades realizadas em sala de aula e os laços estabelecidos com diversas instituições e níveis educacionais.

Nesse contexto, fica claro que o ambiente escolar desempenha um papel primordial na promoção da EJA, contribuindo para a disseminação de seu valor, conhecimento e experiências, além de favorecer a eficácia do processo de ensino e a inclusão social. Portanto, o objetivo deste capítulo é apresentar as políticas públicas relacionadas à Educação de Jovens e Adultos dentro do cenário educacional no Brasil.

A implementação da política voltada para a Educação de Jovens e Adultos é resultado de esforços políticos de grupos que lutam por uma educação acessível em massa e de movimentos sociais, cujo objetivo é promover a equidade de oportunidades, a inclusão e a justiça social, conforme estabelecido na Constituição Federal de 1988. Esta constitui a base para que toda forma de educação contribua para o completo desenvolvimento do indivíduo, sua preparação para a cidadania e sua capacitação para o trabalho (Art. 205). Esse princípio é reafirmado pelo Art. 2º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, nº 9.394/96), que considera a totalidade do público e dos educandos como um universo sem restrições. Desse modo, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) busca, além da formação escolar, promover a inclusão, restaurar a cidadania e corrigir anos de exclusão educacional, além de lutar pela igualdade de acesso à educação como um direito social (Brasil, 1996). De acordo com Lima (2009):

Esses conhecimentos são construídos não apenas pelos conhecimentos acadêmicos, mas, sobretudo, pela transmissão das experiências culturais. Essas experiências podem incluir os tabus, que são o que não é explicitamente dito ou falado em uma cultura, mas que são igualmente transmitidos por ela, assim como as crenças, que representam outro tipo de saber que reflete aspectos da condição humana.

De acordo com Lima (2009), os adultos que se juntam a programas de educação básica costumam esperar reencontrar a escola que conheceram na infância. Para aqueles que não tiveram essa experiência, há a expectativa de encontrar uma instituição acolhedora e amorosa, que os ajude a recuperar o aprendizado perdido. No que diz respeito aos jovens, a realidade costuma ser distinta, especialmente nas áreas urbanas, onde frequentemente estão voltando após uma fase recente de contínuos insucessos na educação convencional (Lima, 2009).

De acordo com o mesmo autor, esses estudantes, assim, mantêm uma interação mais tumultuada tanto com as práticas escolares quanto com as suas interações diretas com as pessoas (Lima, 2009).

Nesse contexto, o principal desafio para o educador, no primeiro caso, é estimular uma ampliação dos interesses do aluno, enquanto para os jovens, é fundamental reconstruir um relacionamento positivo com a escola, levando em conta suas preferências e personalidades. Entre os mais velhos, isso se manifesta como uma baixa autoestima, resultando em timidez, inseguranças e bloqueios. Já

entre os mais jovens, frequentemente, a baixa autoestima se revela por meio de comportamentos indisciplinados e uma busca por autoafirmação negativa, como pensar: “se não sou reconhecido por minhas qualidades, serei notado por meus defeitos”.

Para resolver o persistente problema da distorção entre idade e série escolar, é essencial desenvolver iniciativas voltadas para a aceleração da aprendizagem, uma vez que se trata de uma questão política cuja solução exige uma mudança social e política significativa. Apenas uma distribuição equitativa de recursos, salários adequados, acesso à moradia e ao saneamento e, de forma geral, uma democracia que promova igualdade de oportunidades para todos permitirão que os alunos avancem nas etapas de sua trajetória educacional. Isso porque esses projetos e programas costumam ser elaborados com intenções bem definidas, frequentemente totalitárias, e focam em soluções educacionais de curto prazo. Dentro desse modelo, que prioriza a mera escolarização, tais iniciativas tendem a criar uma divisão (contradição) nas escolas, separando os alunos que seguem a trajetória regular de estudo daqueles que buscam novas oportunidades (Ribeiro, 2014).

Assim, é evidente a importância da atuação do governo no processo para encontrar alternativas que assegurem o cumprimento dos princípios constitucionais, como o acesso e a democratização da educação. Contudo, é fundamental avaliar se os programas destinados à educação de jovens e adultos realmente atendem a metas como: promover a compreensão dos direitos e deveres individuais e coletivos; garantir o respeito à dignidade e às liberdades humanas; fomentar a união e a solidariedade; impulsionar o desenvolvimento da personalidade e do bem-estar coletivo; preparar para o manejo adequado dos conhecimentos científicos e tecnológicos; conservar o patrimônio cultural; cultivar habilidades; promover a autorrealização; e capacitar para o exercício da cidadania, que são objetivos essenciais de qualquer iniciativa educacional (Barros, 2010).

A desistência escolar representa um dos maiores obstáculos que os sistemas de ensino enfrentam, caracterizando-se pela parada ou abandono dos estudos antes de finalizar um nível educacional. Esse fenômeno é complexo e resulta de diversos fatores, incluindo questões sociais, econômicas, culturais, familiares e institucionais. Sua incidência prejudica não apenas o progresso educacional dos alunos, mas também as suas chances de acesso à vida social e ao mercado de trabalho. Conforme Arroyo (2017) relata que:

A desistência escolar não pode ser vista apenas como uma falha do aluno, mas como o produto de diversos fatores que evidenciam as desigualdades históricas e sociais existentes na sociedade. Assim, o abandono das atividades escolares está comumente ligado às circunstâncias de vida das pessoas e às barreiras que dificultam o acesso e a continuidade na educação.

A desistência dos estudos também configura uma transgressão ao direito à educação, assegurado pela Constituição Federal de 1988 e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996). Esses dispositivos legais

reconhecem a educação como um direito essencial e definem a obrigação do Estado de garantir as condições necessárias para o acesso, a continuidade e o êxito acadêmico dos alunos.

Dentre os motivos que levam à desistência escolar, sobressaem-se as condições socioeconômicas tanto dos alunos quanto de suas famílias. A carência financeira, a desigualdade social e a urgência de entrar cedo no mercado de trabalho são aspectos frequentemente citados como fatores que influenciam o abandono escolar.

Um grande número de alunos se vê na obrigação de equilibrar suas obrigações escolares com empregos, o que impede a assiduidade nas aulas e o monitoramento das atividades educacionais. Em várias situações, as demandas financeiras da família se tornam a principal preocupação, resultando em jovens que colocam sua educação em pausa. O ambiente familiar tem um papel importante na continuidade dos alunos na escola. A falta de suporte dos pais, desavenças no lar, exigências de maturidade antecipada e problemas de interação social podem levar ao abandono escolar.

Conforme afirma Libâneo (2013), a família tem um papel essencial ao promover a aprendizagem e ao valorizar a educação. Quando esse respaldo é enfraquecido, o aluno pode demonstrar uma motivação reduzida para continuar seus estudos.

Fatores culturais também impactam as taxas de abandono escolar. Em certos contextos sociais, a educação pode não ser vista como uma prioridade em relação às necessidades urgentes para a sobrevivência. Ademais, experiências de discriminação, preconceito e exclusão social podem criar um sentimento de desânimo e de menor conexão com a escola.

A evasão escolar gera consequências consideráveis, afetando tanto as pessoas quanto a coletividade. Em nível individual, a interrupção da educação diminui as chances de aprimoramento profissional, torna mais difícil o ingresso no ambiente laboral e restringe as oportunidades de mobilidade social. Em um cenário social, altos índices de abandono escolar estão relacionados ao crescimento das desigualdades, à marginalização social e à continuidade dos ciclos de pobreza. Ademais, a paralisação no percurso educacional prejudica a formação de cidadãos e o desenvolvimento humano das pessoas. Conforme Gadotti (2011) fomenta que:

A educação desempenha um papel fundamental na formação da cidadania e na promoção de mudanças sociais. Assim, enfrentar o problema da desistência escolar é promover melhorias na qualidade de vida, aumentar as oportunidades e reforçar o envolvimento das pessoas na comunidade.

Conforme Freire (1996), a educação deve ser vista como um ato de libertação, que favorece a autonomia e a conscientização das pessoas a respeito de sua realidade social. Nesse contexto, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) se apresenta como um ambiente que valoriza as vivências dos alunos, reconhecendo os saberes acumulados ao longo da vida e oferecendo novas chances para o crescimento pessoal e profissional.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) garante a educação de jovens e adultos (EJA) como uma alternativa para aqueles que não finalizaram seus estudos na faixa etária apropriada, enfatizando a obrigação do Estado de proporcionar condições adequadas para o acesso e a permanência dos alunos na escola.

## PROCESSO METODOLÓGICO

Esta investigação é composta por uma pesquisa de caráter bibliográfico, com uma abordagem qualitativa, efetuada através da análise de livros, artigos acadêmicos e documentos legais pertinentes à Educação de Jovens e Adultos e à questão da evasão escolar.

A Pesquisa Bibliográfica envolve a coleta de toda a literatura já divulgada, incluindo livros, revistas, teses, anais de congressos e outros materiais disponíveis em bases de dados online. O objetivo é facilitar o acesso de alunos e pesquisadores à literatura relacionada a um tema específico, atuando como suporte para a elaboração de trabalhos científicos e a avaliação de estudos realizados.

A revisão da literatura tem como objetivo abordar um problema com base em referências teóricas contidas em documentos já publicados. Pode ser executada isoladamente ou em conjunto com abordagens de pesquisa descritiva ou experimental. Em qualquer uma das situações, o foco é compreender e avaliar as contribuições culturais ou científicas do passado relacionadas a um tema, assunto ou questão específica. Assim, é fundamental que estudantes de todas as instituições de ensino e pesquisa sejam introduzidos aos métodos e técnicas de revisão bibliográfica.

No contexto deste estudo, a pesquisa bibliográfica foi realizada por meio da consulta a autores que discutem a Educação de Jovens e Adultos (EJA), suas características, desafios e importância social. Entre os principais referenciais teóricos utilizados destacam-se Paulo Freire, que defende uma educação libertadora e voltada para a formação crítica dos sujeitos; Miguel Arroyo, que analisa as trajetórias dos estudantes da EJA e os processos de exclusão social; Moacir Gadotti, que aborda a EJA como instrumento de inclusão e cidadania.

Além das obras citadas, também foram analisados documentos normativos, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996) e a Constituição Federal de 1988, que asseguram o direito à educação e sustentam a implementação da EJA no Brasil.

Assim, a revisão da literatura proporcionou uma melhor compreensão dos elementos ligados à saída dos alunos da Educação de Jovens e Adultos, além de permitir a identificação de métodos que ajudam a garantir a continuidade dos estudantes e a realização do direito à educação.

## ANÁLISE DOS RESULTADOS

A desistência escolar diz respeito ao abandono das aulas antes de finalizar o ciclo educacional. No contexto da Educação de Jovens e Adultos, esse processo possui traços particulares que estão associados ao perfil dos alunos. O desistir da escola não é resultado de uma única razão, mas sim de uma mistura de elementos internos e externos ao contexto educacional. A evasão escolar pode ser vista como consequência de uma série de elementos que impedem os alunos de continuarem seus estudos. Esses elementos vão desde situações socioeconômicas complicadas até aspectos vinculados à estrutura pedagógica e à administração das instituições de ensino. Dentre os elementos externos, podem ser ressaltados de:

- Emprego
- Problemas econômicos.
- Deveres familiares;
- Movimentação;
- Questões sociais.

Dentre os fatores internos, estão presentes:

- Abordagens impróprias;
- Ausência de acolhimento;
- Pouca conexão com o conteúdo do currículo;
- Infraestrutura educacional restrita

Um número significativo de alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) divide seu tempo entre o trabalho e os estudos. A urgência em assegurar uma fonte de renda para a família muitas vezes resulta em deserção escolar. Ademais, vários alunos encontram obstáculos relacionados ao transporte, à alimentação e à disponibilidade de materiais didáticos. Um aspecto relevante diz respeito à desigualdade social. Em várias situações, a educação torna-se uma questão secundária frente às necessidades urgentes de subsistência.

A abordagem educacional tem um papel fundamental na retenção dos alunos da Educação de Jovens e Adultos. Métodos convencionais podem causar falta de interesse ao desconsiderar o aprendizado adquirido pelos alunos ao longo de suas experiências. A aprendizagem eficaz está ligada ao reconhecimento das vivências dos alunos e à conexão entre os temas abordados na escola e o contexto social em que estão inseridos. Dentre as abordagens educacionais, sobressaem-se:

- Projetos que abarcam diversas disciplinas;
- Abordagens participativas
- Adaptação do currículo;
- Avaliação constante;
- Apoio institucional.

A avaliação revela que a desistência escolar na Educação de Jovens e Adultos vai além de aspectos pessoais, estando vinculada às condições estruturais da sociedade e da instituição de ensino.

É fundamental entender que a continuidade na escola requer a implementação de políticas públicas, suporte das instituições e abordagens educativas mais inclusivas.

A desistência escolar é uma questão intrincada que se refere ao abandono dos estudos antes de finalizar um ciclo educacional. No contexto da Educação de Jovens e Adultos, esse desafio possui particularidades próprias, uma vez que os alunos frequentemente lidam com diversas obrigações familiares, profissionais e sociais. Conforme Arroyo (2017), a maior parte dos participantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA) faz parte de populações que historicamente foram marginalizadas nos processos de ensino, apresentando histórias de desigualdade social e econômica. Por isso, para entender a evasão escolar, é necessário examinar não apenas fatores pessoais, mas também as condições estruturais da sociedade.

A continuidade na escola demanda esforços conjuntos entre a instituição de ensino, a comunidade e as autoridades governamentais. Nesse contexto, a adoção de políticas de suporte aos estudantes, iniciativas de transporte escolar, adaptações no currículo e supervisão pedagógica pode ajudar a diminuir os níveis de abandono escolar. Arroyo defende que a Educação de Jovens e Adultos (EJA) deve ser vista como:

Um ambiente que reconhece as histórias pessoais e sociais dos alunos. Assim, é essencial desenvolver abordagens pedagógicas que favoreçam a inclusão, a apreciação das diferenças e a consideração das vivências dos estudantes (Arroyo, 2017).

Além disso, a capacitação contínua dos educadores é um fator crucial para a consolidação dessa modalidade, permitindo a criação de metodologias que se ajustem melhor ao perfil de alunos jovens e adultos. Dessa forma, a continuidade dos alunos na Educação de Jovens e Adultos (EJA) não se baseia apenas na dedicação pessoal, mas também na implementação de condições sociais e institucionais que assegurem o efetivo acesso ao direito à educação.

Fica comprovado que a abordagem pedagógica utilizada pela instituição tem um impacto significativo na retenção ou desistência dos alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Considerando que os estudantes desse grupo possuem particularidades distintas, vivências variadas e necessidades de aprendizado específicas, é essencial que as abordagens pedagógicas sejam alinhadas com suas circunstâncias. Quando o método de ensino é convencional, focando apenas na entrega de informações sem conexão com a realidade dos alunos, isso pode levar ao desinteresse, a obstáculos na aprendizagem e, por fim, ao abandono escolar. Vários estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA) retornam às aulas após extensos intervalos sem estudar e precisam de abordagens que reconheçam seu conhecimento anterior e incentivem sua participação ativa no aprendizado.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A desistência escolar entre os alunos da Educação de Jovens e Adultos representa um obstáculo contínuo para o sistema educativo do Brasil. As razões que levam ao abandono escolar incluem aspectos financeiros, sociais e educacionais. Chega-se à conclusão de que a colaboração entre a escola, a família e as políticas públicas pode aumentar as chances de continuidade e êxito acadêmico dos alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Fica comprovado que diminuir os níveis de evasão escolar demanda uma colaboração efetiva entre instituições de ensino, famílias, comunidades e autoridades governamentais. Dentre as táticas mais significativas, podem ser mencionadas a criação de políticas de apoio aos estudantes, a introdução de programas de suporte educacional, o reforço da relação entre escola e família, além da promoção de metodologias de ensino mais inclusivas.

A capacitação contínua dos educadores é essencial para que as abordagens aplicadas nas aulas correspondam às exigências dos alunos. Ademais, o desenvolvimento de espaços escolares receptivos e democráticos pode promover um senso de pertencimento e ajudar na retenção dos estudantes.

Assim, a abordagem para evitar a evasão escolar demanda não só ações educativas, mas também políticas públicas que possam combater as desigualdades sociais que impactam o acesso e a continuidade na educação.

A educação precisa ser interativa e situacional, possibilitando que os alunos conectem o que aprendem na escola com suas vivências pessoais. Segundo o autor, o estudante não é um receptor passivo de informações, mas sim um agente ativo na construção do saber por meio da interação com o mundo ao seu redor. Assim, abordagens educacionais que desconsideram as experiências dos alunos podem levar a sensações de exclusão e falta de motivação. Adicionalmente, a carência de um ambiente que receba bem os alunos, a falta de métodos que incentivem a participação e a rigidez do currículo podem tornar mais desafiadora a adaptação dos estudantes ao cotidiano escolar.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Adriana; CORSO, Angela Maria. **A Educação de Jovens e Adultos: aspectos históricos e sociais**. In: XII Congresso Nacional de Educação: Educere, Curitiba, 2015.

ARROYO, Miguel G. **Passageiros da Noite: do trabalho para a EJA**. Petrópolis: Vozes, 2017.

BARROS, C. B. I. **Educação de Jovens e adultos: acertos e desacertos**. São Paulo: Pioneira, 2010.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

CECCON, C. **A vida na escola e a escola da vida**. Petrópolis, Vozes, 2012.

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

GADOTTI, Moacir. **Educação de Jovens e Adultos: teoria, prática e proposta**. São Paulo: Cortez, 2011.

GADOTTI, M. **Educação de Jovens e Adultos no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 1996.

LEITE, Sandra Fernandes. **O direito à educação básica para jovens e adultos da modalidade EJA no Brasil: um resgate histórico e legal**. Unicamp. Campinas, 2013.

LIBÂNEO, José Carlos (org.). **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. Goiânia: Alternativa, 2013.

LIMA, P. C. de. **A Educação de Jovens e Adultos no Brasil**. São Paulo: Summus, 2009.

RIBEIRO, E. A. **A educação de jovens e adultos e os jovens do “último turno”: produzindo outsiders**. Faculdade de Educação da UFF/Eliane Ribeiro Andrade. – Niterói, 2014.



## Dificuldades e Abordagens Educacionais no Ensino em Turmas Multisseriadas

### *Educational Difficulties and Approaches in Teaching in Multigrade Classrooms*

**Camila Silva de Souza**

*Universidad de La Integración de Las Américas.*

**Alderlan Souza Cabral**

*Orientador do artigo: Dr. <https://lattes.cnpq.br/8583035818373126>*

**Resumo:** Este estudo é uma descrição resumida de uma dissertação de mestrado desenvolvida para validação de título que traz como temática “Desafios e estratégias pedagógicas no ensino em classes multisseriadas”. Objetivo geral: Analisar os obstáculos que educadores de classes multisseriadas enfrentam em regiões rurais. As turmas multisseriadas são compostas por um só docente que leciona para alunos de várias idades e séries escolares simultaneamente. Essas configurações são frequentes em regiões rurais, áreas ribeirinhas ou locais de difícil acesso, e asseguram o acesso à educação em situações onde o número de estudantes é insuficiente para criar turmas separadas. O processo metodológico parte de um estudo de caso, que é uma abordagem que visa examinar detalhadamente uma circunstância particular. O foco de um estudo de caso pode ser um coletivo social, uma instituição ou um evento social. Em uma análise de caso, o investigador procura compreender o objeto de forma integral, interpretando o cenário em que está situado e as variáveis que o afetam. As fontes utilizadas em um estudo de caso podem ser diversas, incluindo a análise de documentos, a observação ativa, entrevistas, grupos de discussão, entre outras (Sampiere Hernández, 2006). Os principais resultados apresentam que as aulas didáticas eficazes em turmas multisseriadas são relevantes para viabilizar maior rendimento no ensino-aprendizagem. Essas estratégias asseguram o acesso à educação, combatendo a evasão escolar, ao mesmo tempo em que valorizam a realidade sociocultural dos estudantes.

**Palavras-chave:** classe multisseriada; estratégia; ensino-aprendizagem.

**Abstract:** This study is a summary description of a master’s thesis developed for degree validation, focusing on “Challenges and pedagogical strategies in teaching in multi-grade classrooms.” General objective: To analyze the obstacles faced by educators in multi-grade classrooms in rural areas. Multi-grade classes are composed of a single teacher who teaches students of various ages and grade levels simultaneously. These configurations are frequent in rural regions, riverside areas, or locations with difficult access, and ensure access to education in situations where the number of students is insufficient to create separate classes. The methodological process is based on a case study, an approach that aims to examine a particular circumstance in detail. The focus of a case study can be a social collective, an institution, or a social event. In a case analysis, the researcher seeks to understand the object holistically, interpreting the scenario in which it is situated and the variables that affect it. The sources used in a case study can be diverse, including document analysis, active observation, interviews, and focus groups, among others (Sampiere Hernández, 2006). The main results show that effective teaching methods in multi-grade classrooms are relevant for enabling higher learning outcomes. These strategies ensure access to education, combating school dropout, while valuing the sociocultural reality of the students.

**Keywords:** multi-grade classroom; strategy; teaching-learning.

## INTRODUÇÃO

As turmas multisseriadas são uma forma das secretarias de educação, em consonância com a escola, de não deixarem os alunos perderem o ano letivo; reúnem alunos de diferentes séries ou anos em uma única sala, sob a responsabilidade de um único professor. O ensino multisseriado, conforme as orientações curriculares, as sequências didáticas e as políticas públicas direcionadas ao modelo urbano, pode impactar negativamente o processo de aprendizagem. Isso se torna evidente quando os alunos chegam ao ensino fundamental, especialmente nos últimos anos, já que essa forma de ensino é estruturada em séries/anos e não apresenta uma continuidade clara. Objetivo geral: analisar os obstáculos que educadores de classes multisseriadas enfrentam em regiões rurais.

A sala de aula multisseriada estimula a convivência entre estudantes com diferentes graus de compreensão e evolução, promovendo a cooperação, o compartilhamento de vivências e o suporte entre eles. Contudo, isso exige uma metodologia de ensino que seja flexível e ajustável, pois os alunos apresentam diversas necessidades educativas. Requer que os educadores sejam flexíveis em suas estratégias de ensino, ajustando o conteúdo e as atividades para responder às necessidades específicas de cada estudante. Ademais, as turmas multisseriadas frequentemente representam as características culturais e sociais das comunidades na Amazônia, enfatizando os princípios de colaboração e apoio mútuo.

## DESAFIOS NAS CLASSES MULTISSERIADO

A classe multisseriada é uma forma de organização educacional na qual estudantes de várias idades e séries são reunidos para aprender juntos em uma única sala. Esse formato é comum em áreas rurais, localidades isoladas ou escolas com um número reduzido de alunos, onde não é viável formar turmas com apenas um ano escolar. Assim, as instituições de ensino adotam o modelo de classe multisseriada, juntando alunos de diferentes faixas etárias na mesma turma. Na prática, pode-se encontrar estudantes dos 1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental Anos Iniciais no mesmo ambiente, sob a orientação de um único professor que conduz as aulas.

O desafio para o docente nesse contexto é adaptar o ensino para atender, de maneira apropriada, ao desenvolvimento e à aprendizagem de cada aluno. O professor precisa desenvolver métodos de ensino que considerem as diversas faixas etárias e competências dos alunos, assegurando que cada um tenha a oportunidade de aprender de maneira justa. Além disso, incentivar a colaboração entre os estudantes é essencial, favorecendo a interação e a partilha de saberes entre eles.

Segundo Arroyo *et al.* (2011), a Educação do Campo oferece importantes lições e apresenta consideráveis desafios para o debate educacional: “compreender os processos de ensino na variedade de dimensões que os formam como fenômenos sociais, políticos e culturais, moldadores do ser humano e da sociedade em si”. Ela se estabelece como uma alternativa ao paradigma rural, dismantelando a ideia equivocada de que o campo é um local de retrocesso e falta de perspectivas, habitado por pessoas sem cultura, ignorantes e limitadas, enquanto o ambiente urbano e seus habitantes são considerados o modelo ideal de cidadãos justos. O mesmo autor relata que:

A cidade é frequentemente vista como o espaço por excelência da civilização, um local que promove a convivência, a sociabilidade e a socialização, além de ser um reflexo das dinâmicas políticas, culturais e educacionais. Essa visão idealizada do ambiente urbano contrasta com uma percepção negativa do campo, que é associado ao atraso e ao tradicionalismo cultural. Essas representações, que se inter-relacionam, influenciam as políticas públicas, principalmente nas áreas educacionais e escolares, além de moldar a maior parte da legislação pertinente. O modelo urbano se torna, assim, a fundamentação para o direito à educação (Arroyo, 2007).

Em relação ao engajamento dos educadores que trabalham em turmas multisseriadas, é fundamental enfatizar sua capacitação para executar suas atividades pedagógicas com qualidade e eficiência. Dada a sua diversidade e singularidade, a multisseriada exige um profissional apto a valorizar o cotidiano, os conhecimentos e as culturas dos alunos. Dessa forma, no processo de formação dos docentes, é essencial levar em conta não apenas a situação dos estudantes que enfrentam diferentes realidades escolares, muitas vezes repletas de desafios que podem inibir o progresso da aprendizagem, mas também a dos professores que, em sua maioria, estão à frente do ensino e exercem sua função enfrentando os mesmos obstáculos, os quais podem impactar tanto o aprendizado quanto o ato de ensinar.

As escolas que atendem a classes multisseriadas têm se encarregado da educação inicial da maior parte das crianças do meio rural. Por essa razão, sua importância é equivalente à de qualquer outra instituição de ensino situada em diferentes contextos. Além das dificuldades vivenciadas na multissérie, existem outros desafios mais amplos que precisam ser ressaltados no contexto escolar. Um deles é a migração do campo para a cidade, que pode levar à deterioração das condições de vida. A visão que reforça e amplia a noção de que o ambiente urbano é superior ao rural. De acordo com Hage (2010) relata que:

As escolas com múltiplas séries proporcionam aos indivíduos a oportunidade de estudar em sua própria comunidade, o que pode ser um elemento importante para a retenção dessas pessoas no ambiente rural, ao reforçar os vínculos de pertencimento.

Existem diversos pontos que a instituição de ensino rural deve considerar em sua grade curricular, incorporando-os aos projetos para valorizar e reforçar as identidades culturais dos moradores da área rural.

O ensino em turmas com várias séries requer um planejamento que valorize a autonomia e a adaptação do currículo. As abordagens mais eficientes incluem a organização dos alunos conforme suas habilidades, a utilização de estações de aprendizagem, o incentivo à tutoria entre os estudantes e a implementação de temas geradores que variem em complexidade.

A educação é um fenômeno intrínseco ao ser humano, representando a construção do pensamento social nas situações concretas da realidade, através da criação e manutenção da própria existência (Saviani, 2007). Através do trabalho, o ser humano transforma a natureza para atender às suas necessidades, resultando na formação de um mundo humano, que é o mundo da cultura.

## **Estratégia de Ensino para Classe Multisseriado**

Nos últimos anos, as turmas multisseriadas têm ganhado destaque no contexto acadêmico e nas políticas públicas. Em um país com uma grande diversidade geográfica, essas turmas representam uma realidade comum, especialmente na região Norte, que possui ampla extensão territorial e uma população dispersa. Essa questão nos leva a refletir e debater sobre a estrutura curricular das classes multisseriadas, que se caracteriza pelo agrupamento de estudantes com idades, ritmos de aprendizado e séries escolares distintos, sob a orientação de um único docente.

Apesar da prevalência das turmas multisseriadas nas instituições de ensino rural, não é verdade que todas elas adotem essa configuração com um único docente. É possível observar outras formas de organização escolar, dependendo do número de estudantes; por exemplo, em uma mesma instituição, podem existir turmas seriadas, organizadas conforme os níveis de ensino, caracterizando-se, assim, como não unidocentes (Jacomeli; Cardoso, 2011).

Ademais, pode-se ainda perceber a combinação de dois níveis educacionais, como a pré-escola e o ensino fundamental, sendo essa estrutura referida como multietapa e multisseriada.

É fundamental destacar que o educador que trabalha em classes multisseriadas, em um contexto desafiador, tem uma função tão significativa quanto a dos pais no desenvolvimento dos alunos. Sua abordagem pedagógica visa, principalmente, dar sentido à realidade vivida pelos estudantes, incentivando-os a pensar de forma crítica, a descobrir sua identidade e a explorar sua criatividade. Este educador deve cultivar em si mesmo o compromisso de constantemente buscar a construção do conhecimento, como um recurso para seu crescimento pessoal e profissional, o que proporcionará maior segurança e confiança em sua prática docente. De acordo com Angotti (2010), a atitude do professor que atua na

zona rural e em turmas multisseriadas deve ser versátil, ou seja, ele deve ser capaz de propor e implementar diversas formas de aprendizagem, abrangendo várias áreas do conhecimento e valorizando cada aluno em sua singularidade e vivências pessoais.

É importante ressaltar que as turmas multisseriadas favorecem a interação e a convivência entre alunos de diferentes idades e turmas, o que não é um desafio, mas sim uma vantagem para o crescimento das crianças. Essa diversidade permite enriquecer o currículo, com ênfase na troca entre os colegas. Esse conceito é abordado por Marsiglia e Martins (2014), que discutem a apropriação cultural. Segundo as autoras, a assimilação da cultura se dá inicialmente nas relações interpessoais, através da mediação com outros, uma vez que toda função psíquica surge primeiro na interação social para, em seguida, se tornar uma experiência interna.

As normas de educação no Brasil permitem que as escolas rurais adaptem sua estrutura de ensino levando em consideração suas particularidades relacionadas ao tempo, espaço e tipo de trabalho. Dessa maneira, essas instituições possuem uma autonomia conferida pela própria LDB e podem explorar métodos alternativos para assegurar a eficácia do processo educacional, promovendo a transição dos alunos do conhecimento prático, cotidiano e espontâneo para o saber que foi historicamente elaborado e organizado por meio do currículo escolar.

Conforme aponta Martinic (2015), ambientes educacionais variados enriquecem o processo de aprendizado, não apenas na abordagem dos conteúdos curriculares, mas também na socialização dos alunos. Devido às suas diferentes faixas etárias, os estudantes mais jovens tendem a se integrar com os mais velhos, promovendo uma troca de colaboração e compreensão entre eles. Os mais novos têm a chance de ouvir e aprender com estratégias mais sofisticadas. A colaboração oriunda do trabalho em grupo contribui para a redução de conflitos, tanto entre grupos quanto dentro deles, resultando em menos desentendimentos e disputas, além de fomentar um maior respeito pelo grupo. As autoras ressaltam que o planejamento educacional abrange dois níveis:

Vertical e horizontal. O plano vertical se refere à identificação e à escolha dos conteúdos a serem abordados em um horizonte mais amplo, levando em conta uma seleção que se estende por períodos maiores, como etapas, ciclos, anos ou grupos de séries. Por outro lado, o plano horizontal é uma extensão do plano vertical. Este último tem a função de detalhar, aprofundar e especificar os conteúdos selecionados para o longo prazo, convertendo-os em um plano de ensino de curto prazo, que pode ser organizado mensalmente, semanalmente ou diariamente, considerando tanto os conhecimentos já adquiridos quanto aqueles que ainda precisam ser aprendidos (Marsiglia; Martins, 2014).

Entre as diversas esferas do planejamento — que vão do global ao diário — é importante buscar que o “caminho do ensino, que deve ser controlado pelo professor,

não replique a 'lógica infantil', ocorrendo, portanto, de maneira hierárquica, do geral para o específico, do abstrato para o concreto" (Marsiglia; Martins, 2014). Conforme as autoras, o cotidiano, as experiências sensoriais e o concreto estão presentes, mas servem como um ponto de cruzamento na aprendizagem, conectando o aluno ao ensino, mediado pelo professor. Elas afirmam com clareza: "somente dessa forma podem contribuir para a superação das realidades cotidianas em direção a conhecimentos mais complexos".

## Formação Docente para Classes Multisseriadas

Segundo Hashizume e Lopes (2006), ao abordar a comunidade escolar da zona rural, é essencial levar em conta aspectos relacionados aos alunos e à prática pedagógica. Os autores ressaltam que, no que diz respeito à atuação do educador, existem fatores como a inadequação do currículo, a escassez de incentivos para melhorar as condições de trabalho, que afetam a estrutura didático-pedagógica, e as deficiências na formação profissional voltada para a educação rural. Outros teóricos relatam que:

A baixa formação dos professores, a falta de recursos e materiais didáticos, a complexidade de lecionar em turmas multisseriadas e o atraso na escolarização dos estudantes do campo, entre outros aspectos, complicam ainda mais esse cenário, comprometendo o avanço tanto dos alunos quanto da educação como um todo (Rocha; Hage, 2010).

O processo de formação está profundamente relacionado com nossa identidade como indivíduos, através da autonomia e das habilidades que exercemos no contexto educacional. "É impossível dissociar o eu profissional do eu pessoal" (Nóvoa, 2000). Concordamos que, ao vivenciarmos a autenticidade necessária para o ato de ensinar e aprender, participamos de uma experiência integral, que abrange dimensões direcionais, políticas, ideológicas, gnosiológicas, pedagógicas, estéticas e éticas, onde a beleza deve estar unida à dignidade e à tranquilidade (Freire, 2001). De acordo com Frigotto (1996), a formação e a profissionalização do educador, sob a ótica da práxis, requerem como condições essenciais a implementação de um processo educacional baseado em um projeto claro e consciente, no qual as dimensões ético-políticas, teóricas e epistemológicas formam sua estrutura fundamental.

"A formação dos educadores tem se tornado cada vez mais relevante, apesar de constatarmos a constante desvalorização cultural, social e econômica da carreira docente" (Medrado, 2012).

O desprezo pela diversidade nas turmas multisseriadas pode gerar diversos desafios na prática do ensino. Embora existam variações entre os alunos, como gênero, idade, aspirações e séries, as semelhanças com as turmas seriadas se mantêm, impulsionadas pelo desejo de acesso a uma educação de qualidade e ao conhecimento por meio de diferentes meios de comunicação. Segundo Hage (2010), os professores que atuam na zona rural podem enfrentar incertezas em relação às

suas aptidões e habilidades, precisando demonstrar sua eficácia de acordo com os rígidos padrões das escolas urbanas, ignorando a realidade do campo.

Assim, compreender o perfil dos educadores nas classes multisseriadas é essencial para o desenvolvimento de metodologias que aproveitem a experiência do professor no ambiente rural, buscando a adequação do ensino, o que tem um impacto significativo no processo de aprendizagem.

Nos trabalhos de Araújo (2006), é evidenciado o complexo papel dos educadores em turmas multisseriadas, especialmente em relação à alfabetização e ao letramento, atribuindo essa complexidade à falta de formação inicial e contínua dos docentes. Ele ressalta que, nesses contextos, os professores acumulam diversas funções, o que complica a organização do processo pedagógico. Dessa forma, fica claro que a dificuldade enfrentada pelos educadores está relacionada à falta de formação continuada, que muitas vezes é negligenciada devido às múltiplas responsabilidades que lhes são atribuídas.

Gentilini e Scarlatto (2015) afirmam que as inovações teóricas advindas das pesquisas sobre a “formação dos professores” e as reflexões sobre a formação contínua buscam estabelecer novos paradigmas e tendências nessa área. Assim, é imprescindível que o professor esteja receptivo a novas experiências e habilidades educacionais. De acordo com Freitas e Campelo (2017), entendemos a formação contínua do docente como um processo de ‘formação em serviço’, que proporciona um espaço para refletir sobre suas práticas atuais e buscar maneiras de aprimorá-las. Portanto, a formação continuada se torna uma necessidade para os professores, assegurando, assim, a melhoria da qualidade do ensino no dia a dia.

No que diz respeito às inovações na Educação do Campo, Santos (2017) observa que a abordagem do Ensino nessa área está em constante desenvolvimento, com novas propostas emergindo. Atualmente, a alfabetização deve ser um processo dinâmico, colaborativo e contextualizado, oferecendo às crianças a oportunidade de explorar uma variedade de textos e participar de atividades lúdicas que incluem jogos, brincadeiras, músicas e outras práticas estimulantes. Segundo Souza Santos e Santos (2017), os educadores têm a capacidade de enriquecer o processo de ensino-aprendizagem ao promover interações entre os alunos e entre alunos e professores, cultivando uma pedagogia repleta de esperança e transformando a sala de aula em um espaço ideal para aprender, crescer e construir conhecimento.

Rocha e Hage (2010) ressaltam que, apesar dessa visão, analisar as classes multisseriadas no campo para discutir a qualidade do ensino que proporcionam e as razões de sua continuidade apresenta desafios para os pesquisadores. Isso se deve ao fato de que, ao se tratar do “Classe Multisseriado”, muitas vezes busca-se sua superação, uma vez que esse formato organizacional da educação rural tem sido visto, por muito tempo, como antitético ao paradigma curricular moderno e urbano, frequentemente considerado de baixa qualidade e ultrapassado por razões diversas (Silva *et al.*, 2025). De acordo com Matias (2016), é fundamental que o professor, antes de apresentar o conteúdo, realize uma investigação por meio de perguntas aos alunos, despertando o interesse deles pelo tema a ser abordado na aula, a partir

da qual se inicia a construção de um conhecimento mais estruturado, envolvendo a participação ativa dos alunos, que são os protagonistas desse processo.

## PROCESSO METODOLÓGICO

Este trabalho é definido como um Estudo de Caso, que se apresenta como uma metodologia que busca investigar com profundidade uma situação específica. O objeto de análise pode ser um grupo social, uma organização ou um acontecimento social. No decorrer da pesquisa, o pesquisador tem como objetivo entender o tema de maneira holística, interpretando o contexto em que se insere e as variáveis que o influenciam. As fontes de dados em um estudo de caso podem variar, incluindo a revisão de documentos, observação direta, realização de entrevistas, discussões em grupo, entre outras (Sampiere Hernández, 2006).

Uma amostra é uma parte específica de uma população, que reflete uma fração ou segmento desse conjunto. Em determinadas situações, entrevistar todos os membros de uma população pode ser impraticável, pois isso exigiria muito tempo ou representaria um custo elevado. Assim, o total de entrevistados representa uma quantidade particular de elementos daquela totalidade, originando uma amostra. A pesquisadora escolheu 15 docentes da escola que é o foco deste estudo para realizar a coleta de dados, sendo que esses professores têm experiência com escolas do campo e turmas multisseriadas.

A coleta de informações foi uma das etapas fundamentais na condução da pesquisa, pois foi nesse momento que a pesquisadora reuniu os dados essenciais para a elaboração de seu estudo. Pode-se dizer que o êxito da pesquisa está intimamente ligado à forma como os dados são coletados. Assim, foi um desafio para a pesquisadora selecionar os instrumentos adequados que correspondam ao seu objetivo e se alinhem à técnica escolhida para a coleta das informações necessárias.

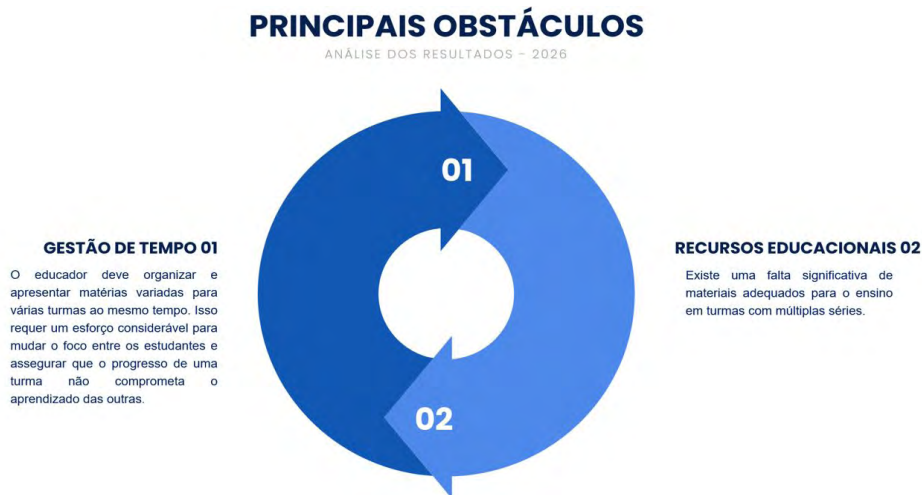
Ao longo do texto, buscamos empregar as concepções dos autores mencionados anteriormente para destacar a relevância desses instrumentos na coleta de dados, abordando tanto suas vantagens quanto suas restrições. Dessa forma, foi possível para a pesquisadora no seu curso de mestrado em Ciências da Educação realizar escolhas adequadas ao coletar informações para suas investigações.

## ANÁLISE DOS RESULTADOS

A estruturação em classes multisseriadas demanda a atuação eficaz do setor público, visando melhorias para os estudantes rurais. É essencial entender o meio rural como parte das diversas heranças culturais que enriquecem a população brasileira. Com essa perspectiva, acredita-se na possibilidade de uma Educação do Campo que favoreça o processo de aprendizado. Os alunos que vêm do

campo têm o direito a uma escola bem organizada, com educadores qualificados e recursos pedagógicos de excelência. Quando se procurou saber quais os principais obstáculos que educadores de classes multisseriadas enfrentam em regiões rurais, constatou-se que:

**Figura 1 - Resultado da Coleta das Entrevistas.**



**Fonte: A pesquisadora (2026).**

Conforme relatado pelos educadores, nos quais a pesquisadora transformou os relatos de forma resumida nesta figura, constata-se que a gestão do tempo e os recursos educacionais disponíveis para conduzir o ensino em uma classe multisseriada são dificultosos. Ressalta-se que as abordagens educacionais direcionadas para turmas com diferentes séries incluem a criação de um currículo adaptável que reconheça as particularidades e os anseios de cada estudante. Também destaca a importância de implementar metodologias ativas, como o aprendizado colaborativo e a abordagem por projetos. Ademais, é fundamental promover capacitações contínuas para os educadores que trabalham com essas classes, a fim de que possam avaliar suas estratégias de ensino e se sintam sustentados e empoderados em sua prática profissional.

As turmas multisseriadas constituem um ambiente onde se mesclam diferentes culturas e características, acolhendo crianças, adolescentes e jovens provenientes de comunidades rurais e ribeirinhas. Esses alunos trazem consigo suas tradições e modos de vida, e os educadores têm o desafio de ensinar dentro desse cenário diversificado e particular.

O educador, ao desenvolver seu planejamento de aulas e implementá-las, precisa refletir sobre a situação inicial e a meta final, ambos os aspectos interligados e mediadores da prática educativa. É fundamental considerar o contexto dos alunos que vivem no meio rural, ao mesmo tempo em que se relaciona com a realidade mais ampla da sociedade capitalista. “Assim, o conjunto de conhecimentos deve ser

organizado de forma espiralada, de modo que conteúdos mais complexos surjam a partir de conceitos e compreensões que já foram anteriormente estabelecidos” (Marsiglia; Martins, 2014), exemplificando a importância do ponto de partida, que se fundamenta na realidade cotidiana do estudante.

Assim, é fundamental prestar atenção na escolha dos conteúdos a serem abordados, priorizando o que é crucial para o aprendizado dos estudantes, focando no essencial e relegando o que é secundário a um segundo plano, conforme ressalta Saviani (2016b). Nesse contexto, o eixo, atuando como elemento central, irá conectar os princípios, vínculos e inter-relações entre os conteúdos, além de definir as abordagens iniciais e de aprofundamento, facilitando a transição dos alunos do abstrato para o concreto.

A escola multisseriada é um tipo de estrutura educacional comumente encontrada em regiões rurais. Frequentemente, essas instituições consistem em uma ou duas salas de aula, onde um único professor atende alunos de diversas idades e séries. Esse modelo educacional tem se mantido ao longo dos anos e é envolto por uma percepção negativa que o coloca em posição inferior em relação às escolas urbanas, alimentada por dicotomias enganosas que escondem a realidade do campo no Brasil, marcada por conflitos e desigualdades históricas, resultado do desenvolvimento desigual do capitalismo rural. Essa visão negativa também obscurece a imagem do trabalhador rural, que acaba sendo esquecido e tem suas lutas históricas negligenciadas, sendo tratado como um cidadão de segunda classe, para quem qualquer tipo de escola seria suficiente.

A formação de educadores exige uma compreensão profunda. Nesse sentido, Janata e Anhaia (2015) destacam que a capacitação de professores que atuam em contextos rurais deve se basear nos fundamentos teóricos dessa abordagem, possibilitando a utilização de diversas estratégias pedagógicas que potencializem a aprendizagem dos alunos. De acordo com Souza e Santos (2017), é imprescindível que os docentes da Educação do Campo participem de programas de formação continuada para atualizar seus princípios e métodos pedagógicos, permitindo uma visão mais ampla da realidade rural.

Hage (2010) aponta que a solidão no trabalho, o isolamento e a falta de preparação para lidar com a diversidade de idades, séries e ritmos de aprendizado são desafios enfrentados pelos professores em escolas com classes multisseriadas. A presença de escolas unidocentes reflete a desvalorização e a carga excessiva de trabalho dos professores, que precisam atender a várias séries e ainda realizar diversas funções, que vão desde a docência até o preparo da merenda e a limpeza da escola.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

É essencial que as escolas rurais desenvolvam uma proposta de educação que contemple de forma plausível o ensino nas classes multisseriadas, com ênfase na formação de professores, tanto na graduação quanto na formação continuada.

Isso é necessário para que se possam implementar metodologias, procedimentos e técnicas de ensino que promovam a apropriação do conhecimento, adequem os conteúdos pedagógicos à realidade do campo e melhorem a infraestrutura das escolas. Essas ações visam atender de forma eficiente e inovadora, destacando as instituições em vez de mantê-las em anonimato.

Assim, é responsabilidade das entidades governamentais, em colaboração com as escolas locais, desenvolver currículos, treinamentos, atividades educativas e esforçar-se para transformar a educação no meio rural. É importante destacar que isso só se tornará viável por meio da ação de indivíduos que realmente compreendem a realidade enfrentada diariamente pelos alunos em turmas multisseriadas.

Contesta-se que as escolas com múltiplas séries têm o potencial de inovar na elaboração do planejamento das atividades educacionais. Em uma sala multisseriada, é viável criar um planejamento consolidado para a turma, alinhado aos conteúdos estabelecidos para cada fase, além de distribuir as tarefas com base na complexidade do aprendizado e na adequação ao estágio de desenvolvimento cognitivo de cada aluno. Essa abordagem pode incluir a remoção das séries, focando nos níveis de aprendizagem, assegurando que todos os estudantes tenham acesso ao conhecimento, sem que ninguém fique em desvantagem.

Dessa forma, ressaltamos a relevância da escola rural, em suas diversas modalidades de estruturação, especialmente a que atende a múltiplas séries, que enfrenta frequentes riscos de fechamento. Assim, a educação se configura como uma ferramenta de resistência e, se o acesso à educação e à assimilação dos conteúdos escolares fosse assegurado, não estaríamos analisando qual seria o modelo mais apropriado de organização escolar.

## REFERÊNCIAS

ANGOTTI, Maristela. **Educação infantil: para quê, para quem e por quê?** Campinas: Alínea, 2010.

ARAÚJO, José Dantas de. **A escola rural brasileira: vencendo os desafios nos caminhos e descaminhos do tempo.** [S.l.: s.n.], 2006.

ARROYO, Miguel González. **Políticas de formação de educadores(as) do campo.** Cadernos Cedes, Campinas, maio/ago. 2007.

ARROYO, Miguel Gonzáles; CALDART, Roseli Salet; MOLINA, Mônica Castagna. **Por uma educação do campo.** 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia dos sonhos possíveis.** Organização de Ana Maria Araújo Freire. São Paulo: UNESP, 2001.

FREITAS ARAÚJO, Telma Maria; HOLANDA, Maria Edileuza Cavalcante. **Necessidades formativas de professores que atuam em turmas multisseriadas nos anos iniciais de escolas do campo no município de Espírito Santo/RN na perspectiva de alfabetizar letrando: um estudo de caso.** Rio Grande do Norte, 2017.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A formação e a profissionalização do educador.** In: SILVA, Tomaz Tadeu da; GENTILI, Pablo. Escola S.A.: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo. Brasília: CNTE, 1996.

GENTILINI, João Augusto; SCARLATTO, Eliane Cristina. **Inovações no ensino e na formação continuada de professores: retrocessos, avanços e novas tendências.** In: MATTOS, Maria José Vianna Marinho; PARENTE, Cláudia da Mota Darós; VALLE, Luiza Elena L. Ribeiro do (orgs.). A formação de professores e seus desafios frente às mudanças sociais, políticas e tecnológicas. Porto Alegre: Penso, 2015. p. 15-42.

HAGE, Salomão Antônio Mufarrej. **A realidade das escolas multisseriadas frente às conquistas na legislação educacional.** In: Anais da 29ª Reunião Anual da ANPED: Educação, Cultura e Conhecimento na Contemporaneidade: desafios e compromissos manifestos. Caxambu: ANPED, 2006.

HAGE, Salomão Antônio Mufarrej. **Escolas multisseriadas contribuem para a afirmação das identidades culturais locais.** [S.l.: s.n.], 2010.

HASHIZUME, Maria Cristina; LOPES, Marília Macedo. **Trabalho docente rural: dores e prazeres do ofício.** Estudos e Pesquisas em Psicologia, Rio de Janeiro, v. 6, n. 1, p. 99-108, 2006.

JACOMELI, Mara Regina Martins; CARDOSO, Maria Angélica. **O Programa Escola Ativa e a gestão democrática: análises e possibilidades.** In: BEZERRA NETO, Luiz; BEZERRA, Maria Cristina dos Santos (org.). Educação para o campo em discussão: reflexões sobre o Programa Escola Ativa. São José: Premier, 2011.

JANATA, Natacha Eugênia; ANHAIA, Edson Marcos de. **Escolas/classes multisseriadas do campo: reflexões para a formação docente.** Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 40, n. 3, p. 685-704, 2015.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão; MARTINS, Lúgia Márcia. Contribuições gerais para o trabalho pedagógico em salas multisseriadas. **Revista Nuances: Estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, v. 25, n. 1, p. 176-192, jan./abr. 2014.

MARTINIC, Sergio. El tiempo y el aprendizaje escolar: la experiencia de la extensión de la jornada escolar en Chile. **Revista Brasileira de Educação**, v. 20, n. 61, p. 479-499, abr./jun. 2015.

MATIAS, Eliane Maria de Jesus. **Os desafios do processo de alfabetização nas classes multisseriadas.** Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2016.

MEDRADO, Cícera Helena de Sousa. Prática pedagógica em classes multisseriadas. **Revista Eletrônica de Culturas e Educação**, v. 2, n. 6, p. 133-148, set./dez. 2012.

NÓVOA, António (org.). **Vidas de professores.** 2. ed. Porto: Porto Editora, 2000.

ROCHA, Maria Isabel Antunes; HAGE, Salomão Mufarrej. **Escola de Direito: reinventando a escola multisseriada**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. (Coleção Caminhos da Educação do Campo, v. 2).

SAMPIERI, Roberto Hernández; BAPTISTA LUCIO, Pilar; FERNÁNDEZ COLLADO, Carlos. **Metodologia de pesquisa**. São Paulo: McGraw-Hill Interamericana, 2006.

SAVIANI, Dermeval. Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. **Movimento: Revista de Educação**, ano 3, n. 4, 2016.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34, jan./abr. 2007.

SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton. **A formação humana na perspectiva histórico-ontológica**. In: SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton. *Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar*. Campinas: Autores Associados, 2012.

SILVA TENÓRIO, Ana Beatriz; MESQUITA, Carla Cristina Gomes da Silva; SILVA, Maria Márcia; BEZERRA, Maria Auxiliadora Dantas. Educação do campo: os desafios enfrentados pelos professores das turmas multisseriadas. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, v. 11, n. 5, p. 1753-1767, 2025.

SOUZA SANTOS, R.; SANTOS, M. **Educação do campo: classes multisseriadas e seus desafios pedagógicos**. In: *Encontro Internacional de Formação de Professores e Fórum Permanente de Inovação Educacional*. 2017.

## **Alderlan Souza Cabral**

Possui graduação em Letras – Língua Portuguesa pela Universidade Luterana do Brasil (2010), graduação em Logística pela Universidade Luterana do Brasil (2012), mestrado em Ciências da Educação pela Universidade Del Sol (2017) e doutorado em Ciências da Educação pela Universidade Del Sol (2019). Atualmente é doutor orientador temporário – UNITI BRASIL, estatutário da Prefeitura Municipal do Careiro da Vázea e estatutário da Prefeitura Municipal de Autazes. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em orientação de Metodologias Técnicas Científicas com mais 490 orientações entre Mestrado e Doutorado. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8583035818376126>.

### A

Aprendizagem significativa 12, 18, 46, 135, 142  
Atividades lúdicas 104, 105, 106, 107, 109, 111, 112, 163  
Avaliação 8, 9, 13, 28, 34, 37, 38, 41, 44, 46, 51, 56, 64, 65, 70, 73, 93, 104, 112, 128, 133, 144, 152, 153, 154

### B

Base Nacional Comum Curricular 7, 16, 21, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 33, 38, 45, 94, 96, 100, 102, 112, 122, 133, 134, 169  
BNCC 7, 10, 12, 16, 24, 25, 26, 27, 30, 31, 32, 34, 35, 37, 38, 39, 45, 92, 94, 95, 96, 100, 102, 112

### C

Cidadania 5, 24, 27, 29, 32, 38, 63, 81, 100, 107, 141, 146, 148, 149, 150, 151, 152  
Competência comunicativa 4, 125  
Competência linguística 4, 133  
Compreensão leitora 58  
Criança 54, 72, 85, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 140, 142, 143, 159, 161, 163, 165  
Currículo 4, 16, 21, 22, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 31, 32, 34, 36, 38, 39, 42, 44, 46, 49, 53, 61, 64, 65, 95, 96, 97, 98, 100, 101, 102, 129, 138, 140, 144, 153, 154, 155, 160, 161, 162, 165, 167, 169

### D

Desigualdade educacional 47  
Dialeto 8, 73, 74, 78, 118, 121  
Dificuldades de aprendizagem 63  
Diversidade cultural 2, 4, 10, 100, 136  
Diversidade linguística 2, 4, 7, 10, 74, 76, 77, 78, 119, 120, 121, 122, 133  
Docência 34, 35, 36, 39, 40, 44, 46, 68, 128, 166

# E

- Educação básica 4, 21, 24, 25, 31, 34, 53, 55, 58, 92, 93, 96, 100, 102, 122, 133, 144, 146, 147, 149, 156
- Educação de Jovens e Adultos 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 67, 68, 69, 145, 146, 147, 148, 149, 150, 151, 152, 153, 154, 155, 156
- Educação infantil 4, 11, 46, 106, 107, 109, 110, 112, 113, 167
- Educação integral 21, 26, 102
- Educação no campo 135
- EJA 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 145, 146, 147, 148, 149, 151, 152, 153, 154, 155, 156
- Ensino-aprendizagem 1, 4, 5, 6, 14, 15, 47, 48, 59, 64, 81, 92, 93, 100, 104, 116, 127, 135, 157, 163
- Ensino de língua portuguesa 7, 11, 115, 116, 117, 118, 120, 121, 122, 129, 131, 132, 133, 134
- Ensino fundamental 4, 5, 16, 22, 34, 36, 39, 51, 54, 55, 76, 80, 81, 82, 95, 96, 97, 98, 102, 103, 118, 123, 131, 132, 137, 143, 148, 158, 160
- Ensino médio 4, 10, 12, 13, 16, 19, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 48, 49, 50, 51, 52, 55, 56, 57, 80, 92, 94, 95, 102, 123, 148
- Escola do campo 144
- Escola pública 12, 13, 19, 22, 46, 68, 141
- Escola rural 167
- Escrita 1, 4, 5, 7, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 58, 69, 70, 73, 75, 76, 77, 78, 80, 82, 83, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 99, 115, 116, 117, 118, 119, 120, 121, 122, 125, 129, 130, 133
- Estratégias didáticas 59
- Evasão escolar 21, 59, 60, 68, 69, 145, 146, 147, 151, 152, 153, 154, 155, 157

# F

- Formação da identidade 104, 109, 112, 139
- Formação de professores 34, 37, 116, 130, 166, 168, 169

# G

Gêneros textuais 5, 54, 55, 57, 116  
Gramática normativa 3, 6, 70, 116, 117

# I

Identidade brasileira 1  
Identidade cultural 2  
Identidade linguística 72, 76, 133  
Inclusão 1, 10, 15, 24, 26, 34, 35, 36, 37, 40, 41, 44,  
45, 59, 61, 63, 68, 83, 84, 90, 91, 107, 117, 120,  
133, 146, 147, 149, 152, 154  
Inclusão escolar 34, 37  
Interdisciplinaridade 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19,  
20, 21, 22, 72, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 100,  
101, 102, 103  
Interpretação de texto 49  
Itinerários formativos 24, 26, 27, 29, 30, 31, 95

# J

Jogo 40, 64, 87, 90, 104, 105, 106, 107, 108, 110,  
111, 112, 113, 163

# L

LDB 16, 21, 34, 35, 37, 38, 39, 94, 107, 122, 133, 138,  
146, 148, 149, 150, 152, 161  
Legislação educacional 168  
Leitura 5, 8, 18, 39, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56,  
57, 58, 66, 68, 76, 80, 82, 83, 85, 86, 87, 89, 90, 91,  
95, 98, 101, 110, 115, 116, 122, 125, 126, 127  
Letramento 11, 57, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89,  
90, 91, 163  
Letramento digital 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89,  
90, 91  
Língua falada 3, 5, 117, 119, 121, 131, 132, 133, 134  
Língua portuguesa 1, 2, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 50,

52, 53, 58, 70, 71, 73, 75, 78, 79, 80, 95, 115, 116,  
117, 118, 119, 120, 121, 122, 123, 129, 130, 131,  
132, 133, 134  
Literatura 7, 8, 30, 34, 36, 47, 48, 57, 66, 92, 96, 100,  
104, 110, 152

## M

MEC 11, 21, 33, 45, 46, 54, 97, 98, 102, 103, 113, 118,  
122, 133  
Metodologia de ensino 58, 158  
Multiculturalismo 6

## N

Narrativa 2, 34, 36, 57, 94, 108, 115, 131, 132  
Norma culta 9, 117, 118  
Norma padrão 2, 4, 8, 70, 71, 76, 120  
Novo Ensino Médio 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 31, 32,  
95

## O

Oralidade 4, 9, 54, 73, 76, 80, 95, 112, 115, 116, 117,  
118, 119, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 127,  
128, 129, 130, 131, 132, 133, 134

## P

Parâmetros Curriculares Nacionais 5, 7, 38, 45, 75,  
80, 93, 97, 98, 100, 101, 102, 103, 122  
PCN 5, 92, 93, 100, 122  
Pesquisa bibliográfica 1, 8, 23, 30, 48, 55, 56, 58, 59,  
66, 81, 88, 92, 99, 103, 104, 110, 152  
Pesquisa qualitativa 99, 102  
Planejamento pedagógico 41, 87  
Políticas educacionais 32, 36, 145  
Prática pedagógica 13, 47, 90, 139, 142, 147, 162,  
168

Preconceito linguístico 1, 4, 7, 8, 9, 10, 11, 70, 71, 74, 75, 77, 79, 80, 129, 133

Professor 6, 9, 10, 13, 14, 17, 18, 20, 21, 22, 25, 27, 28, 29, 32, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 50, 51, 57, 58, 59, 64, 68, 69, 73, 75, 76, 84, 85, 89, 90, 94, 95, 96, 97, 107, 108, 113, 115, 116, 117, 118, 120, 121, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 132, 137, 138, 139, 140, 141, 142, 143, 158, 159, 160, 161, 162, 163, 164, 166, 167, 168, 169

## R

Reforma do ensino médio 26, 27, 28, 29, 31, 32, 33

## S

Salas multisseriadas 135, 143, 168

Sociolinguística 7, 71, 73, 75, 79, 80, 120, 121, 133

## T

Tecnologias da informação e comunicação 82, 84, 86, 87

TIC 47, 86, 87

Trabalho docente 34, 35, 37, 38, 41, 42, 43, 44, 46, 47, 168

Turmas multisseriadas 135, 136, 139, 140, 141, 142, 143, 157, 158, 159, 160, 161, 162, 163, 164, 165, 167, 169

## V

Variação linguística 3, 4, 6, 7, 11, 76, 78, 80, 125





  
**AYA EDITORA**  
**2026**

