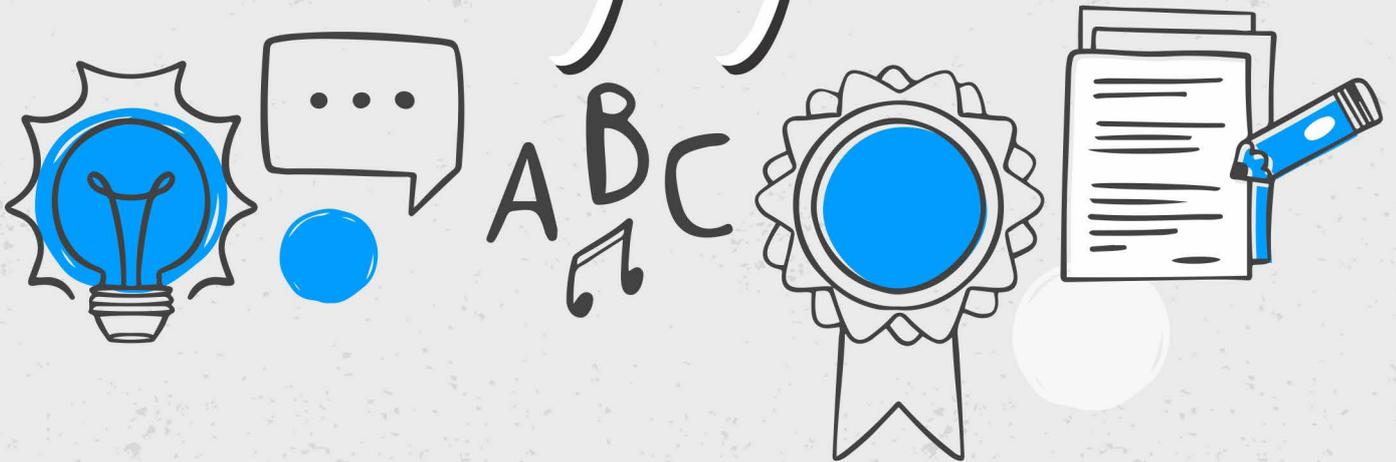


Denise Pereira  
(Organizadora)

# Métodos e Práticas



# Pedagógicas:



estudos, reflexões e perspectivas

Volume 8



AYA EDITORA

2024

**Denise Pereira**  
(Organizadora)

**Métodos e práticas  
pedagógicas: estudos,  
reflexões e perspectivas**

**Vol. 8**

**Ponta Grossa**  
**2024**

---

## Direção Editorial

Prof.º Dr. Adriano Mesquita Soares

## Organizadora

Prof.ª Ma. Denise Pereira

## Capa

AYA Editora©

## Revisão

Os Autores

## Executiva de Negócios

Ana Lucia Ribeiro Soares

## Produção Editorial

AYA Editora©

## Imagens de Capa

br.freepik.com

## Área do Conhecimento

Ciências Humanas

---

## Conselho Editorial

Prof.º Dr. Adilson Tadeu Basquerote Silva

*Universidade para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí*

Prof.º Dr. Aknaton Toczec Souza

*Centro Universitário Santa Amélia*

Prof.ª Dr.ª Andréa Haddad Barbosa

*Universidade Estadual de Londrina*

Prof.ª Dr.ª Andreia Antunes da Luz

*Faculdade Sagrada Família*

Prof.º Dr. Argemiro Midonês Bastos

*Instituto Federal do Amapá*

Prof.º Dr. Carlos López Noriega

*Universidade São Judas Tadeu e Lab. Biomecatrônica - Poli - USP*

Prof.º Dr. Clécio Danilo Dias da Silva

*Centro Universitário FACEX*

Prof.ª Dr.ª Daiane Maria De Genaro Chirolí

*Universidade Tecnológica Federal do Paraná*

Prof.ª Dr.ª Danyelle Andrade Mota

*Universidade Federal de Sergipe*

Prof.ª Dr.ª Déborah Aparecida Souza dos Reis

*Universidade do Estado de Minas Gerais*

Prof.ª Ma. Denise Pereira

*Faculdade Sudoeste – FASU*

Prof.ª Dr.ª Eliana Leal Ferreira Hellvig

*Universidade Federal do Paraná*

Prof.º Dr. Emerson Monteiro dos Santos

*Universidade Federal do Amapá*

Prof.º Dr. Fabio José Antonio da Silva

*Universidade Estadual de Londrina*

Prof.º Dr. Gilberto Zammar

*Universidade Tecnológica Federal do Paraná*

Prof.ª Dr.ª Helenadja Santos Mota

*Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano, IF Baiano - Campus Valença*

Prof.ª Dr.ª Heloísa Thaís Rodrigues de Souza

*Universidade Federal de Sergipe*

Prof.ª Dr.ª Ingridi Vargas Bortolaso

*Universidade de Santa Cruz do Sul*

Prof.ª Ma. Jaqueline Fonseca Rodrigues

*Faculdade Sagrada Família*

Prof.ª Dr.ª Jéssyka Maria Nunes Galvão

*Faculdade Santa Helena*

Prof.º Dr. João Luiz Kovaleski

*Universidade Tecnológica Federal do Paraná*

Prof.º Dr. João Paulo Roberti Junior

*Universidade Federal de Roraima*

Prof.º Me. Jorge Soistak

*Faculdade Sagrada Família*

Prof.º Dr. José Enildo Elias Bezerra

*Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Ceará, Campus Ubajara*

Prof.ª Dr.ª Karen Fernanda Bortoloti

*Universidade Federal do Paraná*

Prof.ª Dr.ª Leozenir Mendes Betim

*Faculdade Sagrada Família e Centro de Ensino Superior dos Campos Gerais*

Prof.ª Ma. Lucimara Glap

*Faculdade Santana*

---

**Prof.º Dr. Luiz Flávio Arreguy Maia-Filho**

*Universidade Federal Rural de Pernambuco*

**Prof.º Me. Luiz Henrique Domingues**

*Universidade Norte do Paraná*

**Prof.º Dr. Milson dos Santos Barbosa**

*Instituto de Tecnologia e Pesquisa, ITP*

**Prof.º Dr. Myller Augusto Santos Gomes**

*Universidade Estadual do Centro-Oeste*

**Prof.ª Dr.ª Pauline Balabuch**

*Faculdade Sagrada Família*

**Prof.º Dr. Pedro Fauth Manhães Miranda**

*Universidade Estadual de Ponta Grossa*

**Prof.º Dr. Rafael da Silva Fernandes**

*Universidade Federal Rural da Amazônia, Campus Parauapebas*

**Prof.ª Dr.ª Regina Negri Pagani**

*Universidade Tecnológica Federal do Paraná*

**Prof.º Dr. Ricardo dos Santos Pereira**

*Instituto Federal do Acre*

**Prof.ª Ma. Rosângela de França Bail**

*Centro de Ensino Superior dos Campos Gerais*

**Prof.º Dr. Rudy de Barros Ahrens**

*Faculdade Sagrada Família*

**Prof.º Dr. Saulo Cerqueira de Aguiar Soares**

*Universidade Federal do Piauí*

**Prof.ª Dr.ª Silvia Aparecida Medeiros  
Rodrigues**

*Faculdade Sagrada Família*

**Prof.ª Dr.ª Silvia Gaia**

*Universidade Tecnológica Federal do Paraná*

**Prof.ª Dr.ª Sueli de Fátima de Oliveira  
Miranda Santos**

*Universidade Tecnológica Federal do Paraná*

**Prof.ª Dr.ª Thaisa Rodrigues**

*Instituto Federal de Santa Catarina*

---

© 2024 - **AYA Editora** - O conteúdo deste Livro foi enviado pelos autores para publicação de acesso aberto, sob os termos e condições da Licença de Atribuição *Creative Commons* 4.0 Internacional (**CC BY 4.0**). Este livro, incluindo todas as ilustrações, informações e opiniões nele contidas, é resultado da criação intelectual exclusiva dos autores. Os autores detêm total responsabilidade pelo conteúdo apresentado, o qual reflete única e inteiramente a sua perspectiva e interpretação pessoal. É importante salientar que o conteúdo deste livro não representa, necessariamente, a visão ou opinião da editora. A função da editora foi estritamente técnica, limitando-se ao serviço de diagramação e registro da obra, sem qualquer influência sobre o conteúdo apresentado ou opiniões expressas. Portanto, quaisquer questionamentos, interpretações ou inferências decorrentes do conteúdo deste livro, devem ser direcionados exclusivamente aos autores.

---

M9399 Métodos e práticas pedagógicas: estudos, reflexões e perspectivas [recurso eletrônico]. / Denise Pereira (organizadora) -- Ponta Grossa: Aya, 2024. 84 p.

v.8

Inclui biografia

Inclui índice

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

ISBN: 978-65-5379-452-8

DOI: 10.47573/aya.5379.2.278

1. Educação. 2. História – Estudo e ensino. 3. Filosofia - Estudo e ensino. 4. Teatro na educação. 5. Atividades criativas na sala de aula. 6. Psicologia educacional. I. Pereira, Denise. 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..... 8

## 01

**Teatro infantil: Os Palhacinhos da alegria no combate a dengue, a leitura e a escrita dos alunos dos 4º e 5º ano da Escola Estadual Diamantina Ribeiro de Oliveira, no município de Coari-AM..... 9**

Cildenir de Freitas Lacet  
Claudia Cristina Nunes de Souza  
Jakécia Souza de Oliveira  
Elias Moriz de Lima  
Karoline Martina Silva dos Santos  
Sirce Maria Silva dos Santos  
Tertuliano Melo de Almeida

DOI: 10.47573/aya.5379.2.278.1

## 02

**A relevância das atividades lúdicas na abordagem psicopedagógica ..... 23**

Greice Zanotto Bonamigo  
DOI: 10.47573/aya.5379.2.278.2

## 03

**Metodologia de desenvolvimento de questionário semiestruturado para investigação em transtorno do espectro autista e articulações na aprendizagem: aplicações das bases psicanalíticas no contexto escolar com crianças autistas..... 33**

Jaqueline Andrea Wojahn  
Gláucio Diré Feliciano  
DOI: 10.47573/aya.5379.2.278.3

# 04

## **Mostra Cultural como ferramenta pedagógica no ensino de História para alunos do Ensino Médio ..... 44**

Robert de Souza Valois Batista

DOI: 10.47573/aya.5379.2.278.4

# 05

## **A contribuição do ensino de história e filosofia para a formação do pensamento crítico dos alunos do 3º ano do ensino médio da Escola Estadual João Vieira do município de Coari-AM..... 56**

Tertuliano Melo de Almeida

Glacilene Medins de Menezes Mitouso

DOI: 10.47573/aya.5379.2.278.5

# 06

## **Métodos e técnicas para o ensino da história na educação básica no Brasil ..... 73**

Otília Silva da Encarnação Elias

DOI: 10.47573/aya.5379.2.278.6

**Organizadora ..... 79**

**Índice Remissivo..... 80**

---

# Apresentação

---

É com grande entusiasmo que apresentamos o **“Métodos e práticas pedagógicas: estudos, reflexões e perspectivas – Volume 8”**. Este livro é uma coletânea que busca fornecer aos educadores, pesquisadores e interessados em pedagogia, novas abordagens e técnicas para enriquecer a educação.

Começamos com um estudo sobre o impacto do teatro infantil na educação ambiental e no desenvolvimento da leitura e escrita, centrado na experiência da Escola Estadual Diamantina Ribeiro de Oliveira, em Coari-AM. Este exemplo mostra como a arte pode ser uma ferramenta valiosa no ensino.

Em seguida, discutimos a importância das atividades lúdicas na educação, destacando como elas podem facilitar a aprendizagem e o desenvolvimento emocional e cognitivo dos alunos. Esse capítulo sublinha a necessidade de tornar as atividades lúdicas parte do currículo escolar.

O terceiro capítulo foca em uma metodologia específica para pesquisar o transtorno do espectro autista, aplicando conceitos psicanalíticos na educação de crianças autistas. Este estudo oferece *insights* importantes sobre como apoiar melhor a aprendizagem desses alunos.

Exploramos também o uso de Mostras Culturais como ferramenta no ensino de História para alunos do Ensino Médio, mostrando como esses eventos podem tornar o aprendizado mais interessante e significativo.

O quinto capítulo examina como o ensino de história e filosofia pode desenvolver o pensamento crítico dos alunos, usando como exemplo a Escola Estadual João Vieira, em Coari-AM. Este estudo destaca a importância de ensinar essas disciplinas de maneira integrada.

Por último, apresentamos métodos e técnicas para o ensino de história na educação básica, oferecendo estratégias para tornar as aulas mais dinâmicas e inclusivas.

Este livro é resultado do trabalho conjunto de especialistas dedicados a melhorar a educação. Esperamos que seja uma fonte de inspiração e um recurso valioso para aqueles comprometidos com o avanço da pedagogia.

Boa leitura!

## Teatro infantil: Os Palhacinhos da alegria no combate a dengue, a leitura e a escrita dos alunos dos 4º e 5º ano da Escola Estadual Diamantina Ribeiro de Oliveira, no município de Coari-AM

### **Cildenir de Freitas Lacet**

Mestra em Ciência da Educação pela universidade DEL SOL - UNADES – PARAGUAY. Especialista em Psicopedagogia pela Universidade Federal da Serra (MG). Especialista em Gestão Escolar pela Universidade Estadual do Amazonas (UEA). Graduada em Normal Superior pela Universidade Estadual do Amazonas (UEA). Professora da Rede Estadual de Ensino (SEDUC/AM), gestora da Escola Estadual Diamantina Ribeiro de Oliveira

### **Claudia Cristina Nunes de Souza**

Especialização em Mídia na educação pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Professora da Rede Estadual de Ensino (SEDUC/AM) do Ensino Fundamental Anos Iniciais na Escola Estadual Diamantina Ribeiro de Oliveira no Município de Coari-Am

### **Jakécia Souza de Oliveira**

Especialista em Docência na Educação Infantil e Anos Iniciais pela Faculdade Única de Ipatinga (MG). Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Amazonas (UEA). Professora da Rede Estadual de Ensino (SEDUC/AM) do Ensino Fundamental Anos Iniciais na Escola Estadual Diamantina Ribeiro de Oliveira no Município de Coari-Am

### **Elias Moriz de Lima**

Especialista em Docência na Educação Infantil e Anos Iniciais pela Faculdade Única de Ipatinga (MG). Graduado em Pedagogia pela Universidade Estadual do Amazonas (UEA). Professor da Rede Estadual de Ensino (SEDUC/AM) do Ensino Fundamental Anos Iniciais na Escola Estadual Diamantina Ribeiro de Oliveira no Município de Coari-Am

### **Karoline Martina Silva dos Santos**

Mestra em Ciência da Educação pela universidade DEL SOL - UNADES – PARAGUAY. Especialista em Educação Física pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Graduada em Licenciatura e bacharelado em Educação Física pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Professora da Rede Estadual de Ensino (SEDUC/AM) do Ensino Fundamental II

### **Sirce Maria Silva dos Santos**

Mestra em Ciência da Educação pela universidade DEL SOL - UNADES – PARAGUAY. Especialista em Ciências da Religião pela Universidade Estadual do Amazonas (UEA). Graduada em Normal Superior pela Universidade Estadual do Amazonas (UEA). Professora da Rede Estadual de Ensino (SEDUC/AM), do Ensino Fundamental II

### **Tertuliano Melo de Almeida**

Doutor em Ciências da Educação com especificidade em Filosofia pela Universidade DEL SOL - UNADES – Paraguay. Mestre em Filosofia pelo PROF-FILO (UFAM). Especialista em Tecnologia Educacional pela (UFAM) e Metodologia do Ensino de Filosofia pela Universidade Cândido Mendes (JMG). Graduado em Filosofia e Pedagogia pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Professor de filosofia da (SEDUC/AM), na Escola Estadual João Vieira e pedagogo do Ensino Fundamental I na Escola Estadual Diamantina Ribeiro de Oliveira no Município de Coari-Am. <http://lattes.cnpq.br/7735950592808264>



## RESUMO

Este artigo visa descrever a prática interdisciplinar das disciplinas de Ciências, Geografia e Arte por meio do teatro infantil: os palhacinhos da alegria no combate à dengue, a leitura e a escrita dos alunos dos 4º e 5º anos do Ensino Fundamental Anos Iniciais da Escola Estadual Diamantina Ribeiro de Oliveira, no Município de Coari-AM. Objetivo: desenvolver as competências e habilidades dos educandos para ler, escrever e interpretar textos literários por meio do teatro infantil os palhacinhos da alegria. Neste, utilizou-se como metodologia, a pesquisa bibliográfica e descritiva, com coleta de dados a partir da observação direta em sala de aula, abrangendo os métodos qualitativos dos sujeitos envolvidos no processo educativo. O artigo está fundamentado pelos autores: Freire (1996), Libâneo (1984), LDB (1996), Libâneo (1984), Foucambert (1994), LDB Nº 9.394/96, BNCC (2017), RCA (2019), DCNEB (2013), dentre outros, que abordam a importância da leitura no contexto da sociedade contemporânea. O artigo está dividido em cinco partes. A primeira, corresponde à introdução na qual apresentamos, de forma sucinta, as partes que compõem este artigo. Na segunda, apresenta-se o referencial teórico. Na terceira, apresenta-se a metodologia e as etapas desenvolvidas na organização das atividades. Na quarta, são apresentados discussão, análise e o resultado da pesquisa. Na quinta, as considerações finais, na qual relata-se a relevância desse trabalho tanto para a escola quanto para os discentes.

**Palavras-chave:** teatro. prática pedagógica. leitura. ensino. aprendizagem.

## ABSTRACT

This article aims to describe the interdisciplinary practice of the disciplines of Science, Geography and Art through children's theater: the clowns of joy in the fight against dengue, reading and writing by students in the 4th and 5th years of Elementary School Anos Iniciais, at Escola State Diamantina Ribeiro de Oliveira, in the Municipality of Coari-Am. Objective: to develop students' skills and abilities to read, write and interpret literary texts through the children's theater os clowns of joy. In this, bibliographic and descriptive research was used as a methodology, with data collection from direct observation in the classroom, covering the qualitative methods of the subjects involved in the educational process. The article is supported by the authors: Freire (1996), Libâneo (1984), LDB (1996), Libâneo (1984), Foucambert (1994), LDB Nº 9.394/96, BNCC (2017), RCA (2019), DCNEB (2013), among others, which address the importance of critical reading in the context of contemporary society. The article is divided into five parts. The first corresponds to the introduction in which we briefly present the parts that make up this article. In the second, the theoretical framework is presented. In the third, the methodology and stages developed in the organization of activities are presented. In the fourth, discussion, analysis and the result of the research are presented. In the fifth, the final considerations, in which the relevance of this work is reported both for the school and for the students.

**Keywords:** theater. pedagogical practice. reading. teaching. learning.

## INTRODUÇÃO

A Escola Estadual Diamantina Ribeiro de Oliveira<sup>1</sup>, após pandemia vive um grande dilema no tocante à leitura, escrita e interpretar textos literários. Informações obtidas por meio dos resultados das avaliações diagnósticas do SAEB, SADEAM – 2021. Diante das informações, constatou-se a necessidade de fazermos uma intervenção pedagógica para a ascensão das competências e habilidades leitoras no processo de leitura, escrita e interpretação de textos literários pelos educandos.

Compreende-se que a sociedade do século XXI, passa por grandes transformações nos contextos: sociais, políticos, culturais, educacionais, econômicos, dentre outros. Neste contexto, a sociedade exige um homem com novos conhecimentos ampliados que vai além da leitura e escrita, com capacidade de compreender, interpretar e produzir textos de diversa natureza e complexidade com competência para compreender o mundo em que vive.

Desse modo, a leitura torna-se indispensável para a formação do indivíduo e o educador é promotor para essa formação. Assim, o educador comprometido com a formação dos estudantes deve priorizar na sua prática pedagógica a interdisciplinaridade como um caminho de intercâmbio, de contextualização com outras áreas do conhecimento. “Contextualizar os conteúdos dos componentes curriculares, identificando estratégias para apresentá-los, representá-los, exemplificá-los, conectá-los e torná-los significativos, [...] (Brasil, 2017, p. 16).

Neste sentido, as ações da prática interdisciplinar de Ciências, Geografia e Arte, foi desenvolvida com os alunos dos 4º e 5º anos do Ensino Fundamental I, da Escola Estadual Diamantina Ribeiro de Oliveira, no Município de Coari-AM, que tem por objetivo desenvolver as competências e habilidades dos educandos para ler, escrever e interpretar textos literários por meio do teatro infantil os palhacinhos da alegria. Os envolvidos nessa prática foram: (01) gestora, (01) pedagogo, (05) professores, (58) alunos dos 4º anos e (58) alunos dos 5º anos, totalizando (116) alunos, com idade de 09 a 12 anos.

No entanto, a atividade do teatro infantil teve o intuito de provocá-los, estimulá-los a uma nova forma de estudar por meio de uma prática pedagógica diversificada, prazerosa e divertida para minimizar as barreiras e as dificuldades que os estudantes têm no processo da leitura e escrita. Assim, surge a indagação: Quais as contribuições do teatro infantil no processo de ensino e aprendizagem dos discentes do Ensino Fundamental I para ler e

*1 O estudo foi realizado na Escola da Rede Estadual de Ensino, no período do segundo bimestre nos meses de maio e junho de 2022. Localizada na Rua Odonel Vieira, 160, bairro de Santa Helena. Foi construída desde 1988, pelo Prefeito Roberval Rodrigues da Silva, porém só foi regulamentado pelo Decreto Nº 12.963 publicado no Diário Oficial dia 24 de abril de 1990. A escola recebeu esse nome em homenagem à genitora do Vice-Prefeito, o Sr. Evandro Francisco Aquino de Oliveira. O novo prédio foi entregue aos funcionários e alunos totalmente equipado possuindo: 05 (cinco) salas de aula; 01 (uma) biblioteca; 01 (uma) sala de professores com banheiro; 01 (uma) diretoria com banheiro; 01 (uma) secretaria; 01(um) banheiro masculino; 01(um) banheiro feminino; 01 (uma) copa; 01 (um) depósito e área de serviço. A escola atende alunos do 1º ao 5º Ano (Ciclo I e II) do Ensino Fundamental Anos Iniciais nos turnos matutino e vespertino, com uma demanda de 290 alunos. A escola desenvolve suas atividades pedagógicas de acordo com as orientações da LDB, Lei nº. 9.394/96, da BNCC/2017, do RCA/2019, e Lei 11.274/2005, das Resoluções nº. 122/2010 do Conselho Estadual de Educação do Amazonas e do seu regimento interno aprovado no ano de 2022 e reformulado em 2023. Atualmente, as salas de aula são equipadas com carteiras, quadro branco e mesas para os professores e todas climatizadas, incluindo, diretoria, secretaria, salas de professores e biblioteca. O atual quadro de funcionários é composto por (01) gestora mestra em Ciência da Educação, (01) secretário com graduação, (18) professores todos graduados com especialização; (02) pedagogos (01) com graduação e especialização, (01) com doutorado em Ciência da Educação; (09) administrativos: merendeira, serviços gerais e vigia. A escola tem uma história acentuada e significativa no processo democrático da comunidade, com sua presença marcante nos principais momentos sociais, culturais, esportivos e políticos da sociedade coariense.*

escrever?

Nesta perspectiva, o texto do artigo foi fundamentado nas ideias dos autores Libâneo (1984), Libâneo, Foucambert (1994), Freire (1996), LDB Nº 9.394/96, BNCC (2017), RCA (2019), DCNEB (2013) e outros, que possibilitaram um novo caminho de pensar e repensar uma prática pedagógica diversificada, dinâmica para uma aprendizagem significativa.

Portanto, o presente artigo está dividido em cinco partes. A primeira, corresponde à introdução na qual apresentamos, de forma sucinta, as partes que compõem este artigo. Na segunda, apresenta-se o referencial teórico. Na terceira, apresenta-se a metodologia da pesquisa e as etapas desenvolvidas na organização das atividades. Na quarta, são apresentados a análise, discussão e o resultado da pesquisa. Na quinta, as considerações finais, na qual relata-se a relevância desse trabalho tanto para a escola quanto para os discentes que nessa experiência como sujeitos aprendem o quanto a leitura é importante na nossa vida.

## REFERENCIAL TEÓRICO

Os professores dos anos iniciais da Escola Estadual Diamantina Ribeiro de Oliveira, vem enfrentando obstáculos que são: o desinteresse dos educandos pela leitura, interpretação e escrita; o baixo rendimento nas avaliações do Saeb e Sadeam. Com base nos obstáculos, alguns questionamentos foram feitos: Quais as contribuições do teatro infantil no processo de ensino e aprendizagem dos discentes do Ensino Fundamental I para ler, escrever e interpretar textos literários? Quais as condições necessárias para que os educandos do Ensino Fundamental I possam ler, escrever, compreender e interpretar textos literários importantes? Como tornar possível ler, compreender, interpretar e escrever textos literários pelos estudantes do Ensino Fundamental I?

Neste sentido, ressalta-se que as condições e como tornar possível ler, compreender e interpretar textos literários é de responsabilidade do educador. Segundo Paulo Freire (1996, p. 16, 78), ressalta que:

Gostaria de sublinhar a nós mesmos, professores e professoras, a nossa responsabilidade ética no exercício de nossa tarefa docente. Sublinhar essa responsabilidade é uma responsabilidade igualmente àquelas e àqueles que se acham em formação para exercê-la. Como professor, [...], não posso negar que o meu papel fundamental é contribuir positivamente para que o educando vá sendo o artífice de sua formação com a ajuda necessária do educador.

Nesta perspectiva, segundo o autor o professor no exercício de sua função deve exercê-la com responsabilidade e compromisso ético com a formação dos discentes, onde o ensino deve-se pautar no exercício da leitura, interpretação e escrita. Assim como, estimular e despertar o interesse e o gosto dos educandos pela leitura, para isso é necessário que o educador desenvolva estratégias didáticas pedagógicas interdisciplinares eficientes, capazes de minimizar os obstáculos inerentes a prática da leitura, interpretação e escrita. Se deve ensinar com o objetivo a formação do cidadão, mediante:

I - O desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;

II - A compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;

III - O desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;

IV - O fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social (Brasil, 1996, p. 27).

A LDB nº 9.394/96 em seu Art. 32, deixa claro o objetivo do Ensino Fundamental, quando expõe que o educador tem um papel indispensável no processo de ensino e aprendizagem objetivando a formação dos educandos. O professor é o responsável para desenvolver nos educandos posturas, atitudes, hábitos, competências e habilidades, criando condições para uma aprendizagem significativa e duradoura, um direito garantido nas legislações brasileira.

A escola é um espaço que assegura o direito à educação de todos, sem distinção, e, portanto, tem o dever de oferecer uma educação de qualidade com base em um currículo que atenda a diversidade do Estado, os anseios das crianças, dos adolescentes e dos jovens que almejam a promoção da aprendizagem na perspectiva da busca pelo conhecimento necessário para seu desenvolvimento, pessoal, social e profissional (Amazonas - RCA, 2019, p. 18).

Nesta perspectiva, o Referencial Curricular Amazonense (2019), em consonância com a BNCC (2017), recomenda que as metodologias pedagógicas sejam voltadas para o desenvolvimento das competências e habilidades dos educandos, regularizadas em uma formação continuada, articulada entre os conhecimentos teóricos e práticos vivenciados no cotidiano de sua realidade. Assim, o estudante desenvolve-se a partir do momento que suas habilidades são exercitadas por meio de atividades lúdicas e criativas das diversas disciplinas do currículo formal e executadas de maneira interdisciplinar, multidisciplinar, transdisciplinar e contextualizada.

Neste sentido, o que se deseja é uma educação de qualidade que promova a ampliação das habilidades dos educandos para ler, escrever, interpretar, pensar e argumentar é o que a sociedade exige hoje bons indivíduos enquanto pessoa humana. E o espaço para a construção dessa formação é a sala de aula, onde o professor atua como profissional da educação, mesmo tendo pouco espaço e tempo limitado em sala de aula com os educandos, dentre tantas outras dificuldades, mas nesse espaço e tempo pode ser aproveitado da melhor forma possível, desde que assuma suas responsabilidades, compromisso ético, político, social e cultural na sua condição de professor na qual não pode se afastar. Conforme afirma Libâneo, (1984, p. 22):

O campo específico de atuação profissional e político do professor é a escola, à qual cabe a tarefa de assegurar aos alunos um sólido domínio de conhecimentos e habilidades, o desenvolvimento de suas capacidades intelectuais, de pensamento, independente, crítico e criativo.

Partindo dessa compreensão do autor, é função da escola e dos profissionais que atuam nela desenvolver tais tarefas de assegurar aos alunos um sólido domínio de conhecimentos e habilidades, o desenvolvimento de suas capacidades intelectuais, de pensamento, independente, crítico e criativo. No entanto, as práticas pedagógicas nesse sentido dão ênfase para o crescimento ativo e progressivo do aluno no saber fazer, fazendo.

Considerando que aprender a ler, escrever, interpretar e produzir textos deve

ocupar um lugar central no ensino, onde o professor é a peça fundamental para possibilitar que os alunos se envolvam em práticas de leitura para chegar ao nível de compreensão e interpretação e, para isso, necessita de método coerente, eficaz e interdisciplinar. Assim, a Base Nacional Comum Curricular e o Referencial Curricular Amazonense – RCA (2019, p. 116), afirma que:

Envolver-se em práticas de leitura literária que possibilitem o desenvolvimento do senso estético para fruição, valorizando a literatura e outras manifestações artísticas culturais como formas de acesso às dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento, reconhecendo o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura.

Ler, escutar e produzir textos orais, escritos e multissemióticos que circulam em diferentes campos de atuação e mídias, com compreensão, autonomia, fluência e criticidade, de modo a se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos, e continuar aprendendo (Brasil, 2017; Amazonas-RCA, 2019, p. 116).

Essas considerações tornam-se fundamentais no trabalho com a prática da leitura, escrita, interpretação e produção, à medida que a aprendizagem delas seja compreendida e desenvolvida em sua totalidade. Conforme ressalta a Lei de nº 9.394/96, Art. 1º. “A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais”.

Acredita-se que o papel da educação consiste na preparação de indivíduos com talentos e habilidades e que possam realmente ampliar seus conhecimentos linguísticos, por meio da aquisição de conteúdos básicos e necessários para o seu desenvolvimento. Conforme ressalta as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica-(DCNEB):

O percurso formativo deve, nesse sentido, ser aberto e contextualizado, incluindo não só os componentes curriculares centrais obrigatórios, previstos na legislação e nas normas educacionais, mas, também, conforme cada projeto escolar estabelecer, outros componentes flexíveis e variáveis que possibilitem percursos formativos que atendam aos inúmeros interesses, necessidades e características dos educandos (Brasil, 2013, p. 68).

Neste sentido, as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (2013), expõe que a escola no processo formativo deve articular e desenvolver atitudes, valores que levem o aluno a inserir-se no mundo da linguagem, por meio de um currículo contextualizado e integrado com outras área do conhecimento, contribuindo para a formação dos estudantes pelo processo da leitura e, ao mesmo tempo, constituir-se em leitor crítico, que se posicione diante dos fatos e que use essa criticidade na vida cotidiana. Desse modo, ler é descobrir caminhos, conhecer e reconhecer o mundo à nossa volta. Nesse caminhar, Foucambert salienta que:

A leitura se faz importante na vida de qualquer ser humano, inclusive quando está dando os primeiros passos rumo ao mundo do conhecimento, desta forma a criança que tem vínculo desde cedo com a leitura sempre estará preparada para vencer seus obstáculos e questionar sua realidade social (Foucambert, 1994, p. 15).

Portanto, a escola é este espaço social, onde os professores podem desenvolver com os estudantes, atividades pedagógicas com metodologias ativas que os estimule a fazer leitura de mundo, de imagens, de palavras, de livros em diferentes concepções. Por isso, sensibilizar a criança a apreciar o prazer e o gosto pela leitura a partir das histórias contadas

de sua vida, do trabalho com a musicalidade, com o lúdico e com o teatro infantil, são atividades pedagógicas que propicia a formação de leitores. Diante dessas considerações, “observa-se, na prática, que o narrar faz parte do dia a dia da criança, ou ela própria relata oralmente a leitura que faz da realidade ou ouvi histórias contadas e ou lidas por adultos” (Brandão, 2005, p. 146). Portanto, a leitura promove no ser humano o poder de dialogar e, dialogar significa compartilhar com os outros as suas histórias, as suas emoções, os seus sentimentos, os seus saberes e seus valores.

## METODOLOGIA

Os procedimentos metodológicos adotados foram: “pesquisa bibliográfica desenvolvida com base em material elaborado e publicado, constituído principalmente de livros e artigos científicos” (Gil, 2008, p. 44). E “pesquisa descritiva: descrever as características de determinadas populações ou fenômenos. Uma de suas peculiaridades está na utilização de técnicas padronizadas de coleta de dados, tais como a observação sistemática. Ex.: Referente à idade, sexo, etc” (Gil, 2008, p.32).

As ações da prática interdisciplinar de Ciências, Geografia e Arte, foi desenvolvida com os alunos dos 4º e 5º anos do ensino fundamental I, da Escola Estadual Diamantina Ribeiro de Oliveira, no Município de Coari-Am, que teve por objetivo desenvolver as competências e habilidades dos educandos para ler, escrever e interpretar textos literários por meio do teatro infantil os palhacinhos da alegria. E para atingir o objetivo proposto, utilizou-se como recurso metodológico, a coleta de dados a partir da observação direta em sala de aula, abrangendo os métodos qualitativos o qual fornece descrições detalhadas das informações para serem analisadas em seus aspectos contextuais. Para Ludke e André (1986, p. 26):

O resultado qualitativo acontece no ambiente natural onde o pesquisador entra em contato direto e constante com o contexto a ser investigado, interagindo com o público, a fim de se obter uma resposta sobre a problemática em estudo. Tal abordagem permite ao pesquisador interagir com o público sem comprometer a qualidade da pesquisa. Nessa busca o investigador terá a oportunidade de conhecer a fundo o que se passa nos bastidores do campo em estudo, as forças do grupo, bem como suas fraquezas que darão sustentáculo e confiabilidade e credibilidade aos resultados de sua investigação.

Portanto, os resultados foram apresentados de forma descrita por meio das observações realizadas em sala de aula, a partir da coleta de informações do turno matutino, que envolveu (01) gestora, (01) pedagogo, (05) professores e (58) alunos dos 4º anos 1 e 2 e (58) alunos dos 5º anos 1 e 2, do Ensino Fundamental I, totalizando (116) alunos.

### As etapas desenvolvidas na organização da prática interdisciplinar ciências, geografia e arte

Durante as aulas das disciplinas de Ciências, Geografia e Arte, constataram que os estudantes precisam aprofundar os conhecimentos para superar as dificuldades de leitura, interpretação, escrita e produção textual. E, um dos instrumentos apropriados para esse propósito foi o estudo e pesquisa sobre o Mosquito da Dengue, essa atividade proporcionou uma leitura mais aprofundada para a aquisição de novas ideias, novos saberes, que são

relevantes para a construção do pensamento crítico.

- Objeto do Conhecimento trabalhado foram:
- Ciências: Mosquito da Dengue, características, hábitos, alimentos, as doenças, sintomas, ciclo de vida, tratamento e prevenção.
- Geografia: O ambiente onde vive
- Arte: Teatro: Formas de composição de narrativas: Elementos constituintes da narrativa (história narrada, narrador, personagens, enredo, tempo, cenário, música).
- Materiais utilizados: textos, livros, dicionário, ficha de leitura, Datashow, notebook, vídeo, papel cartão, papelão, tinta guache, lápis, fita crepe de diversas cores, barbante, tesoura, cola, roupa, TNT, etc.

Na primeira etapa a professora que ministra as disciplinas de Ciências, Geografia e Arte, organizou a atividade para estudo e pesquisa, essa atividade foi realizada durante nos tempos de aula da professora e nos momentos da HTP. Em seguida, a professora fez uma explanação para a organização da atividade. Explicou os objetivos da atividade, como seria dividida as equipes para a pesquisa e estudo. Explicou os critérios de avaliação, expondo a forma de como os estudantes seriam avaliados. No primeiro momento, pela (produção textual, apresentação do tema por equipe que envolve: expor com clareza, objetividade e domínio do conteúdo estudado). Essa atividade foi realizada mediante um calendário prevendo o tempo necessário à efetivação das leituras, debate, discussão em grupo e para a construção dos slides para a exposição. No segundo momento, a apresentação da peça teatral os palhacinhos da alegria, que realizar-se-á no corredor da escola.

Na segunda etapa, a turma foi dividida em grupos ficando da seguinte forma:

- Grupo 1 Tema: Mosquito da Dengue e características.
- Grupo 2 -Tema: hábitos e alimentos.
- Grupo 3 -Tema: As doenças causadas pelo mosquito da Dengue.
- Grupo 4 -Tema: Sintomas das doenças e ciclo de vida.

Após a divisão das equipes, a professora fez uma exposição de como seria desenvolvida cada etapa desse trabalho com os seguinte afazeres: realizar leitura do material destacando as informações importante do texto; Mapear os textos e aprofundar as leituras e discussões em grupo; Organizar um resumo de cada equipe para avaliação; Fazer o resumo em folha de papel almaço, contendo: capa, tema, nome da equipe, nome da professora, resumo manuscrito e sem rasura, data e ano; Apresentação do trabalho dar-se-á por cada equipe em sala de aula de acordo com o cronograma organizado; Os professores organizaram os debates, as discussões e socialização dos conteúdos dos textos em sala de aula para as outras equipes; Os professores providenciaram os demais materiais necessários à realização da atividade; Cada grupo definiu três membros para defesa da nota da equipe, fizeram a exposição e defesa dos pontos principais das temáticas em estudo; Expor o tema com clareza, objetividade e domínio do objeto do conhecimento em estudo.

Na terceira etapa, as equipes foram orientadas a escolher um coordenador e um redator que fossem responsáveis para conduzir as discussões nas equipes, socializando e tirando as dúvidas das temáticas em estudo. Essas atividades foram desenvolvidas em sala de aula no tempo destinado às disciplinas semanalmente.

Na quarta etapa, cada equipe expõe sua temática às demais equipes em sala de aula por meio da exposição de seminário, apresentado em slide e murais as principais ideias do autor em estudo. Ressalta-se que nessa atividade as equipes fizeram uso dos textos literários, vídeos e documentários curtos que subsidiaram uma compreensão maior sobre o tema em discussão.

Na quinta etapa, após as exposições dos trabalhos através de slides e murais, os professores selecionaram, escolheram e definiram os papéis das personagens para o teatro infantil: 05 alunos foram escolhidos para fazerem o papel do palhaço, (01) aluno para representar o mosquito da dengue, (01) aluno para fazer a apresentação no dia da culminância e os demais alunos para a dança. Essa atividade proporcionou aos educandos desenvolverem suas habilidades leitoras por meio da pesquisa bibliográfica, dança e teatro.

O projeto iniciou-se com a presença e participação de todos os alunos, alguns sentados e outros em pé no corredor da escola. A mentora de trabalhar a peça teatral foi a professora Cláudia Cristina Nunes de Souza, que desenvolveu um trabalho minucioso de conduzir os alunos para conhecer um pouco sobre os problemas que a Dengue causa ao ser humano e os meios eficazes para se prevenir contra essa doença. Em seguida, sob o comando das professoras Cláudia, Jakécia e Elias, os alunos desenvolveram suas habilidades leitoras, apresentando e dramatizando a peça teatral de como se prevenir do mosquito da dengue. Em seguida, os alunos se vestiram de soldadinhos para combater o mosquito da dengue dançando uma música Zum, Zum, Zum Xô Dengue da compositora Yasmim Veríssimo. Ressalta-se que os alunos se empenharam para a realização desta atividade, onde o interesse e a participação dos mesmos ficaram evidentes nessa atividade.

**Figura 1 - Apresentação do teatro infantil.**



Fonte: Os autores, 2023

Figura 2 - A morte do mosquito da dengue.



Fonte: Os autores, 2023

As duas atividades foram desenvolvidas em momentos distintos na escola com a participação de 100% dos estudantes, onde cada equipe deu o melhor de si para a exposição do teatro infantil.

## DISCUSSÃO, ANÁLISE DOS DADOS E RESULTADOS

Os passos para a realização da pesquisa foram: 1) a pesquisa bibliográfica, levando em conta os diversos fatores que causam as dificuldades no processo de leitura, interpretação e escrita, “desenvolvida com base em material elaborado e publicado, constituído principalmente de livros e artigos científicos” (Gil, 2008, p. 44). 2) A pesquisa descritiva, “busca descrever as características de determinadas populações ou fenômenos. Uma de suas peculiaridades está na utilização de técnicas padronizadas de coleta de dados, tais como o questionário e a observação sistemática. Ex.: referente à idade, sexo, etc.” (Gil, 2008, p.32). 3) observação participante.

Os dados foram analisados, tendo como suporte teórico a pesquisa qualitativa na perspectiva de Minayo (2010, p.68), ressaltando que:

Quando chegamos à fase de análise de dados, [...]. Outros autores já compreendem a “análise” num sentido mais amplo, abrangendo a “interpretação”. Somos partidários desse posicionamento por acreditarmos que a análise e a interpretação estão contidas no mesmo movimento: o de olhar atentamente para os dados da pesquisa. Na medida em que estamos tratando de análise em pesquisa qualitativa, não devemos nos esquecer de que, apesar de mencionarmos uma fase distinta com a denominação “análise”, durante a fase de coleta de dados a análise já poderá estar ocorrendo.

E, destaca ainda que, a observação participante:

É uma técnica que se realiza através do contato direto do pesquisador com o fenômeno observado para obter informações sobre a realidade dos atores sociais em seus próprios contextos. O observador, enquanto parte do contexto de observação, estabelece uma relação face a face com os observados. [...]. A importância dessa técnica reside no fato de podermos captar uma variedade de situações ou fenômenos que não são obtidos por meio de perguntas, uma vez que, observados diretamente na própria realidade, transmitem o que há de mais imponderável e evasivo na vida real (Minayo, 2010, p.60-61).

Segundo a autora Minayo (2010, p. 261), ressalva que a participação direta do observador, caracteriza-se por um envolvimento direto em todas as dimensões de vida do grupo a ser estudado. Noutro, observa-se um distanciamento total de participação da vida do grupo, tendo como prioridade somente a observação, no que diz respeito ao papel do pesquisador enquanto participante observador. Nessa situação, o pesquisador deixa claro para si e para o grupo sua relação como sendo restrita ao momento da pesquisa de campo. Nesse sentido, ele pode desenvolver uma participação no cotidiano do grupo estudado, através da observação de eventos do dia a dia.

Assim, demonstra-se a análise dos dados desta pesquisa, para elucidar as metodologias ativas na área de leitura e interpretação que contribuem para amenizar as dificuldades de leitura e escrita dos alunos do Ensino Fundamental I da referida escola, foi necessária e imprescindível esta observação direta em sala de aula com os professores e alunos.

Portanto, os dados foram coletados a partir da pesquisa bibliográfica, pesquisa descritiva, observação participante, documentos da secretaria da escola e ficha de matrícula dos alunos, onde são apresentados em tabelas, figuras e analisadas de forma descritiva para chegar à conclusão.

## Resultados da pesquisa

Para ter-se o conhecimento sobre o processo da leitura e escrita dos alunos da referida escola, optou-se por fazer a observação durante o mês de maio e junho de 2023, juntamente com os professores em sala de aula. E para analisar o perfil dos participantes da pesquisa, listaram-se critérios importantes como: idade e gênero dos alunos dos 4º e 5º anos do Ensino Fundamental I.

As tabelas a seguir, demonstram tais informações adquiridas durante a coleta de dados realizada pelos diagnósticos informados pelos professores da Escola Estadual Diamantina Ribeiro de Oliveira.

**Tabela 1 - Idade dos alunos observados do turno matutino 2023**

Perfil dos alunos			
4º ano 1	28 alunos	9 anos	01 com 12 anos
4º ano 2	21 alunos	Com 9 anos	08 com 10 anos
5º ano 1	23 alunos	Com 10 anos	06 com 11 anos
5º ano 2	18 alunos	Com 10 anos	11 com 11 anos

Fonte: Os autores, 2023.

Observa-se que os alunos do 4º ano 1, são em sua totalidade (29) alunos, destes (28) corresponde a 97%, tem a faixa etária de 09 anos de idade e apenas (01) corresponde a 3%, tem 12 anos, considera-se que estes (28) alunos estão com a idade de acordo com nível de escolaridade adequado, pois apenas (01) aluno se encontra com distorção série-idade, por que é aluno especial.

Nota-se que os alunos do 4º ano 2, são em sua totalidade (29) alunos, destes (21) alunos corresponde a 73%, estão com a faixa etária e (08) alunos corresponde a 27% tem a idade de 10 anos, considera-se que estes (29) alunos estão com a idade de acordo com

nível de escolaridade adequado.

Os dados mostram que os alunos do 5º ano 1, são em sua totalidade (29) alunos, destes (23) alunos corresponde a 79%, estão com a faixa etária de 10 anos de idade e (06) alunos corresponde a 21% tem a idade de 11 anos, considera-se que estes (29) alunos estão com a idade de acordo com nível de escolaridade adequado.

Comprova-se que os dados mostram que os alunos do 5º ano 2, são em sua totalidade (29) alunos, destes (18) alunos corresponde a 62% estão com a faixa etária de 10 anos de idade e 11 alunos corresponde a 38% tem a idade de 11 anos, considera-se que estes (29) alunos estão com a idade de acordo com nível de escolaridade adequado.

**Tabela 2 – Gênero dos alunos observados do turno matutino.**

Perfil dos alunos	Masculino	Feminino
4º ano 1	18	11
4º ano 2	13	16
5º ano 1	13	16
5º ano 2	18	11
Total	62 - 54%	54 - 46%

Fonte: Os autores, 2023

Observar-se que no turno matutino os 4º e 5º anos em sua totalidade são (126) alunos devidamente matriculados nessa escola, sendo (62) alunos são do sexo masculino e corresponde a 54% e (54) do sexo feminino e corresponde a 46%. Sendo assim, o sexo masculino tem uma predominância maior do que feminino. Somente no 4º ano 2 e 5º ano 1, que corresponde a (26) alunos do sexo masculino e (32) alunos do sexo feminino, percebe-se assim, mais alunos do sexo feminino do que alunos do sexo masculino.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Partindo dessas abordagens pedagógicas e com a finalidade de expressar caminhos complementares e alternativos, que ajudem a repensar a prática pedagógica e seus desafios no cotidiano escolar. Considera-se importante a adoção de estratégias que aumentem o interesse do aluno em estar na sala de aula e que estimulem processos de aprendizagens mais efetivos e significativos, especialmente por meio de uma metodologia ativa e diversificada voltada para o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes.

Ressalta-se que a prática pedagógica e o uso de metodologias ativas e significativas no processo de ensino da leitura e da escrita, possuem papel em destaque no Ensino Fundamental I da Escola Estadual Diamantina Ribeiro de Oliveira. Para tanto, o professor, como mediador do processo de ensino e aprendizagem, tem que adequar metodologias ativas ao contexto social no qual os alunos estão inseridos. No entanto, fazer uso de metodologias ativas na área da leitura e interpretação são básicas para amenizar as dificuldades apresentadas pelos alunos no processo da leitura e escrita.

Neste sentido, as metodologias ativas utilizadas pelos professores desta escola no processo da leitura, escrita e interpretação textual, visa melhorar o desempenho e as habilidades dos alunos, que se materializam por meio de seu fazer pedagógico, através

das rodas de leitura e socialização do texto, vídeo aulas, slides, livros didáticos, leitura de imagens, revistas, livros em quadrinhos, poemas, jornais, obras literárias infanto-juvenil e textos diversos.

Todavia, é por meio do exercício da leitura que se aprende a ler lendo, por tal motivo, foi necessário realizar junto aos professores oficinas pedagógicas de métodos e técnicas diversificadas para serem desenvolvidas em sala de aula, com o intuito de despertar o interesse e o gosto dos alunos pela leitura, assim como desenvolver suas habilidades na leitura e escrita. Mas há alguns fatores que interferem no processo da leitura e escrita dos alunos, que podemos destacar: alguns professores não tem o perfil para trabalhar nesta modalidade de ensino, a dificuldades que alguns professores têm de manusear os materiais didáticos existente na escola, os problemas extra-escolares (familiares) que de forma indireta, são causadores da má formação de leitores e escritores, ausência de acompanhamento dos pais nas tarefas escolares dos filhos.

Ressaltamos que muitos alunos leem frequentemente, outros que leem pouco e outros que ainda se encontram no processo de alfabetização, contudo, muitos demoram a compreender e têm dificuldade em entender a mensagem expressa pelo autor.

Portanto, as dificuldades apresentadas pelos alunos, foram: falta de leitura, falta de habilidade ortográfica, falta de interesse, dificuldade para compreender o texto, as redes sociais também fazem com que os alunos percam o interesse pela leitura, por que não escreve as palavras e sim abrevia as mesmas. Assim, o professor deve propiciar aos alunos meios de vivenciar e experimentar diferentes formas de aprender com novas metodologias que possam contribuir para a formação do leitor e amenizar as dificuldades de leitura e escrita dos alunos dos 4º e 5º anos do Ensino Fundamental I da Escola Estadual Diamantina Ribeiro de Oliveira.

## REFERÊNCIAS

AMAZONAS, Secretaria de Estado da Educação e Desporto Escolar - SEDUC. **Referencial Curricular Amazonense**: ensino fundamental anos iniciais, 2019.

BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. MEC- Brasília: Editora do Brasil, 2017.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica** (DCNEB) - MEC. Brasília: Editora do Brasil, 2013.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/96)**. MEC- Brasília: Editora do Brasil, 1996.

FOUCAMBERT, J. **A leitura em questão**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994. (Coleção Magistério 2º Grau – série Formação do Professor).

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MINAYO, M. C. S. **Técnicas de pesquisa: entrevista como técnica privilegiada de comunicação**. In: O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2010. p. 261- 297.

## A relevância das atividades lúdicas na abordagem psicopedagógica

Greice Zanotto Bonamigo

*Professora de História Licenciatura Plena pela Universidade de Passo Fundo – UPF. Pedagoga pela Faculdade Educacional da Lapa - FAEL. Psicopedagoga com ênfase em Educação Especial pela Faculdade Educacional da Lapa – FAEL. Psicopedagoga Institucional e Clínica pela Faculdade Venda Nova Do Imigrante - FAVENI*

### RESUMO

Este estudo tem como propósito listar a relevância do aspecto lúdico quando aplicado em atendimentos psicopedagógicos, bem como sua contribuição no processo de aprendizagem. Para aprimorar a efetividade do ensino, a Educação tem se esmerado, buscando novas abordagens educacionais, mais inovadoras e envolventes. As atividades recreativas representam ferramentas didáticas dinâmicas que asseguram resultados efetivos, estendendo-se além do tradicional ambiente de sala de aula e desempenhando um papel eficaz em todos os contextos educacionais. É crucial que o suporte psicopedagógico inicie com base nas necessidades individuais do sujeito, proporcionando-lhe momentos de interação com o ambiente para um desenvolvimento abrangente. Isso implica compreender e intervir em sua aprendizagem, seja em um estado considerado normal ou patológico. Nesse sentido, o psicopedagogo deve realizar uma análise aprofundada do paciente, identificando as razões pelas quais ele enfrenta dificuldades na assimilação ou no desenvolvimento do aprendizado. O objetivo é ajudá-lo a superar suas fragilidades e construir o caminho da readaptação por meio de abordagens propícias para obter resultados efetivos, tornando o lúdico seu principal aliado nesse processo.

**Palavras-chave:** lúdico; processo de aprendizagem; psicopedagogia; ferramentas psicopedagógicas.

### INTRODUÇÃO

A ludicidade no contexto pedagógico viabiliza a construção do conhecimento, a promoção da aprendizagem e o estímulo ao desenvolvimento. Independentemente da etapa, cultura ou condição social, os jogos e brinquedos integram-se à nossa vivência, desempenhando um papel importante no progresso individual.

Partindo do princípio de que contribui para a prática educacional e introduz a inserção de vida, satisfação e significado ao processo de ensino-aprendizagem, este artigo tem como meta definir o termo lúdico, evidenciar sua importância para o desenvolvimento individual e, fortalecer,



sua aplicação no âmbito terapêutico sob a orientação do psicopedagogo, facilitando efetivamente a reaprendizagem de conteúdos e atitudes.

A pesquisa bibliográfica apresentada neste estudo justifica-se ao buscar discutir o emprego do lúdico como uma ferramenta relevante e transformadora no processo educacional. Reconhecendo que cada ser humano é singular, com aspirações, experiências e desafios distintos, compreende-se que nem sempre um método de ensino é eficaz para todos de maneira uniforme.

Diante dessa constatação, o lúdico destaca-se como um colaborador na prática educativa, conferindo novo significado a conteúdos previamente ensinados de forma convencional, mas que não foram adequadamente assimilados pelo educando.

Conhecedor da importância desse estudo, prossegue-se com esta análise fundamentada em fontes de autores qualificados, visando responder a indagações como: “Qual é a relevância do lúdico no processo de ensino-aprendizagem e reaprendizagem?” e, também, “De que maneira o lúdico pode orientar os atendimentos psicopedagógicos?”

## CONTEXTUALIZANDO O LÚDICO

A presença do lúdico no contexto histórico do Brasil teve origens nas raízes folclóricas, embora, mesmo estando sempre presente nas atividades socioeducativas, os jogos não eram reconhecidos como um recurso pedagógico capaz de estimular a aprendizagem. Antes, eram percebidos apenas como atividades recreativas desvinculadas do potencial educacional.

Há bastante tempo, já se reconhecia a importância das brincadeiras e dos jogos, nos quais “entre os egípcios, romanos e maias, o lúdico se destacava em importância, pois era através dos jogos que as gerações mais jovens aprendiam com os mais velhos, os valores e conhecimento de sua cultura.” (Souza, 1996, p.343).

O termo “lúdico”, é originário do latim “ludus”, está associado aos jogos e ao entretenimento. Seu conceito abrange o ludismo, englobando atividades relacionadas ao ato de brincar, como jogos, brinquedos e brincadeiras. Além de proporcionar diversão, o lúdico desempenha uma função educativa, oferecendo oportunidades para a aprendizagem, aquisição de conhecimento e compreensão do mundo. Contribui de maneira significativa para o desenvolvimento humano em todas as idades, auxiliando na aprendizagem, no progresso social, pessoal e cultural. Facilita o processo de socialização, comunicação, expressão e construção do pensamento, enquanto enfatiza sentimentos de liberdade e espontaneidade nas atividades realizadas. Essas experiências descontraídas e espontâneas promovem interação constante e contínua aprendizagem para todos os envolvidos.

A transformação semântica da palavra “lúdico” não se restringiu à sua origem e evoluiu em paralelo às pesquisas em Psicomotricidade. O lúdico passou a ser identificado como um traço essencial na psicofisiologia do comportamento humano, indo além da definição simplista como sinônimo de jogo. As ramificações da necessidade lúdica ultrapassaram as fronteiras do brincar espontâneo. (Almeida, 2009, p.1).

Almeida (2009) sustenta que ao empregar o lúdico de maneira apropriada, ele oferece conhecimentos amplos, uma vez que as brincadeiras facilitam uma constante troca de aprendizado. A atividade lúdica concentra-se principalmente no entretenimento, onde o foco não se limita apenas ao resultado, mas também envolve o divertimento, o prazer e a interação dos participantes.

A prática do brincar perdura na humanidade, mantendo-se relevante até os dias de hoje. Sempre foi uma experiência natural para muitos, além de ser empregada como uma ferramenta educativa para fomentar o desenvolvimento. O lúdico emerge como uma estratégia irrefutável na construção do conhecimento humano, servindo como estímulo e impulsionando o desenvolvimento das diversas aptidões operatórias. Além disso, revela-se como uma ferramenta decisiva para o avanço pessoal e para o êxito dos objetivos institucionais. Parte superior do formulário

De acordo com Kishimoto (2002, p.01) "...toda e qualquer atividade lúdica tem sua função, e quem as pratica terá chance de um bom desenvolvimento psicológico e motor". Ao considerarmos essa perspectiva, torna-se evidente que a atividade lúdica desempenha um papel importante na formação dos indivíduos e representa um recurso valioso para as práticas pedagógicas. É responsabilidade do facilitador, seja ele um educador, um psicopedagogo ou outro profissional, estimular a construção de novos conhecimentos por meio de atividades desafiadoras, instigando os participantes a produzirem soluções para as situações-problemas apresentadas. O lúdico emerge como um motivador essencial na percepção e elaboração de esquemas de raciocínio, constituindo-se também como uma forma de aprendizagem diferenciada e significativa.

Gilda Rizzo (2001, p. 40) diz sobre o lúdico: "... A atividade lúdica pode ser, portanto, um eficiente recurso aliado do educador, interessado no desenvolvimento da inteligência...". Para que a aprendizagem ocorra de maneira significativa, propostas de atividades diferenciadas, juntamente com estímulos e motivação, desempenham um papel decisivo. Através desses elementos, a aquisição ou reconquista do conhecimento se torna não apenas prazerosa, mas também concreta, promovendo assim um desenvolvimento eficaz.

O lúdico é uma forma expressiva que viabiliza a compreensão de si mesmo, do outro, da cultura e do mundo, configurando-se como um ambiente autêntico para aprendizados significativos. Através das brincadeiras, crianças ou adultos têm a oportunidade de revisitar seus medos, confrontar conflitos e celebrar alegrias, resolvendo essas experiências de acordo com sua perspectiva. Dessa forma, eles transformam sua realidade conforme seus desejos, assimilando normas de conduta e valores que guiarão seu comportamento.

## **A APLICAÇÃO DE ATIVIDADES LÚDICAS NO PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM**

A relevância dos jogos e brincadeiras no processo de aprendizagem não é uma temática recente, ela tem sido objeto de estudo e discussão ao longo do tempo. Sua eficácia não se limita ao ambiente escolar, estendendo-se também a atendimentos e intervenções psicopedagógicas. Seja para abordar dificuldades de aprendizagem ou para reaprender

conteúdos esquecidos devido a circunstâncias patológicas, torna-se evidente que os jogos lúdicos possuem uma base pedagógica substancial.

O ser humano experimenta contínuas transformações, resultando na construção de uma série de processos interligados, que englobam aspectos biológicos, intelectuais, sociais e culturais. O desenvolvimento cognitivo atravessa diferentes estágios marcados por mudanças, permitindo ao indivíduo construir e reconstruir cada estrutura, tornando-se mais apto ao equilíbrio e preparando-se para os desafios da vida.

É sabido que o ato de brincar representa a essência da infância, sendo uma atividade inerente, espontânea e crucial para o desenvolvimento da criança. Conforme destacado por Luckesi (1994), brincar envolve atividades que proporcionam uma experiência de plenitude, vivenciadas e sentidas pela criança. Ao observar um bebê nos primeiros meses de vida, é evidente que o brincar está integrado ao seu cotidiano, inicialmente explorando seu próprio corpo e, em seguida, interagindo com tudo ao seu alcance. Dessa forma, as brincadeiras transcendem o mero entretenimento, desempenhando um papel fundamental como estímulo para a aprendizagem e, conseqüentemente, tornando-se uma necessidade intrínseca à condição humana.

A aplicação de atividades lúdicas no processo de aprendizagem e reaprendizagem é um recurso extremamente enriquecedor. Isso porque possibilita a recuperação de valores esquecidos e a assimilação de novos conhecimentos, proporcionando condições para que indivíduos de todas as faixas etárias - crianças, adultos e idosos - vivenciem diferentes situações. O caráter lúdico tem se mostrado um instrumento favorável na busca por um aprendizado de qualidade. É relevante destacar que o desenvolvimento de cada ser humano varia em função de fatores internos (biológicos) e externos aos quais estão expostos.

O ato de brincar demanda a assimilação de normas de comportamento e convivência em grupo, aliadas à imaginação criativa. Nesse contexto, o facilitador deve estar ciente das particularidades desses aspectos na sociedade à qual pertence. É essencial ter conhecimento das fases que caracterizam a evolução cognitiva e afetiva do indivíduo em relação ao brincar, possibilitando a elaboração de intervenções adequadas junto ao grupo de trabalho.

A reaprendizagem e a aprendizagem são elementos de uma dinâmica que só se altera verdadeiramente quando o conhecimento é percebido como um processo dinâmico, vivo e de interações entre sujeito e objeto. Envolve a relação entre o sujeito, seu conhecimento prévio e todo o ambiente social, incluindo outras pessoas. Nesse movimento de relações, o sujeito se modifica, conferindo significado ao objeto de conhecimento, que deixa de ser o mesmo.

Ao apresentar uma atividade relacionada ao uso de jogos, é imperativo destacar a intervenção pedagógica como meio para adquirir uma aprendizagem significativa. Além de desempenhar um papel fundamental no desenvolvimento do trabalho, proporciona ao sujeito reflexões diante das ações que tomará, desenvolvendo habilidades para compreender as estratégias utilizadas pelo adversário.

O jogo deve ser percebido como uma ferramenta para direcionar o trabalho, um elo entre o conhecimento e o aprendiz, favorecendo a possibilidade de domínio pessoal,

criatividade e capacidade. Funciona como uma estratégia metodológica, pois seu uso contínuo contribui para o desenvolvimento de atitudes e hábitos.

Apesar de o lúdico não ser o único instrumento para aprimorar a aprendizagem, é uma ponte que auxilia na melhoria dos resultados para os educadores comprometidos com a implementação de mudanças.

Segundo Almeida (1998, p.123), “o bom êxito de toda atividade lúdico pedagógica depende exclusivamente do bom preparo e liderança...”. A partir desse cenário, é imperativo buscar uma nova abordagem que faça uso consciente do lúdico como instrumento metodológico capaz de facilitar a aprendizagem.

## CONTEXTUALIZANDO A PSICOPEDAGOGIA

Conforme Bossa (2000), os primórdios da Psicopedagogia remontam à França, durante o século XIX. Nessa época, a Psicopedagogia contava com o respaldo e a influência de disciplinas como Medicina, Psicologia e Psicanálise para embasar seus atendimentos e intervenções. Sua atuação era voltada para a terapia de crianças que enfrentavam desafios de aprendizagem ou algum tipo de atraso no processo educacional. A expectativa era de que a integração entre psicologia, psicanálise e pedagogia resultasse em uma compreensão abrangente da criança e de seu ambiente social. Isso visava entender a verdadeira causa dos problemas apresentados pelo indivíduo, possibilitando intervenções e ações reeducativas.

As pesquisas conduzidas na França exerceram uma influência significativa no estabelecimento da Psicopedagogia na Argentina e foram também determinantes para o surgimento dessa área no Brasil. Segundo Visca, a Psicopedagogia teve sua origem como uma ação subsidiária da Medicina e da Psicologia, evoluindo posteriormente para um conhecimento independente e complementar. Essa disciplina passou a contar com um objeto de estudo definido, denominado processo de aprendizagem, além de recursos próprios para diagnóstico, correção e prevenção (Visca *apud* Bossa, 2000, p. 21).

O educador argentino Jorge Visca (1987) exerceu uma profunda influência na psicopedagogia brasileira, sendo o idealizador da teoria da Epistemologia Convergente. Essa abordagem propõe uma abordagem da aprendizagem que integra três linhas fundamentais da Psicologia: a Psicogenética de Piaget, a Psicanálise de Freud e a Psicologia Social de Enrique Pichon Riviere.

Visca propõe o trabalho com a aprendizagem, utilizando-se de uma confluência dos achados teóricos da escola de Genebra, em que o principal objeto de estudo é o nível de inteligência, com as teorizações da psicanálise sobre as manifestações emocionais que representam seu interesse predominante. A esta confluência, junta, também, as proposições da psicologia social de Pichon Riviere, mormente porque a aprendizagem escolar, além do lidar com o cognitivo e com o emocional, lida também com relações interpessoais vivenciadas em grupos sociais específicos. (França *apud* Visco, 2002, p. 101).

Os cursos na área de Psicopedagogia começaram a emergir nos anos 70, mas é na década de 90 que se proliferaram significativamente no Brasil. Em 1996, durante o III Congresso Brasileiro de Psicopedagogia, foi aprovado em Assembleia Geral o Código de

Ética, que destaca, entre outros pontos, que a Psicopedagogia é um campo de atuação em saúde e educação dedicado ao processo de aprendizagem humana. Essa disciplina é de natureza interdisciplinar, e as atividades podem ocorrer tanto em clínicas quanto em instituições, com caráter preventivo e/ou remediativo. Cabe ao psicopedagogo, por escolha e não por obrigação, aderir a esse código.

Para Rubinstein (1996, p. 127), “a Psicopedagogia tem como compreender a complexidade dos múltiplos fatores envolvidos nesse processo”. Considerando o processo de ensino-aprendizagem como uma empreitada complexa, emerge o pressuposto da transdisciplinaridade, no qual a Psicopedagogia se sustenta com base em conhecimentos provenientes de outras áreas e ramos de atuação.

Alguns dicionários da língua portuguesa erroneamente definem a psicopedagogia como uma simples associação entre a Psicologia e a Pedagogia. No entanto, essa definição reduz a potencialidade da Psicopedagogia, que se propõe a pesquisar e resolver os problemas de aprendizagem por meio de um intercâmbio de conhecimentos provenientes de diversas áreas. Grassi (2013, p. 125) afirma que:

Os dicionários da língua portuguesa não levam em conta que o todo é muito mais que a soma de todas as partes, que a psicopedagogia se apropria de conhecimentos de várias ciências e ramos de conhecimentos, reelaborando-os e configurando-se numa área independente e produtora de conhecimentos novos sobre um objeto de estudo que se modificou e se ampliou ao longo de sua consolidação, sofrendo condicionamentos de diversos fatores, que precisam ser considerados em sua análise.

Assim, o psicopedagogo não atuará isoladamente, mas sim em uma equipe multidisciplinar, colaborando estreitamente com outros profissionais de diversas áreas, como fonoaudiólogos, psicólogos, neurologistas, professores, psiquiatras, entre outros. Paín (1992, p. 74) afirma que “o tratamento psicopedagógico é o mais indicado no caso de tratar-se um transtorno de aprendizagem”.

O psicopedagogo pode atuar em duas vertentes de atendimento, desempenhando o papel de psicopedagogo clínico ou psicopedagogo institucional. Essa atuação pode ter um caráter preventivo ou remediativo. Na psicopedagogia clínica, o profissional utiliza como recurso principal a condução de entrevistas dedicadas à expressão e resolução das problemáticas individuais e/ou grupais dos consultantes.

Nessa vertente, o psicopedagogo realiza diagnósticos, orienta, oferece tratamento e investiga os problemas que emergem nos processos de aprendizagem, elucidando os obstáculos que afetam a obtenção de uma aprendizagem efetiva e promovendo o desenvolvimento de atitudes e processos de aprendizagem adequados. Para isso, realiza o diagnóstico psicopedagógico, com ênfase nas potencialidades e dificuldades da aprendizagem, esclarece e orienta aqueles que buscam auxílio, além de oferecer orientação vocacional operativa em todos os níveis educativos.

No âmbito institucional, a psicopedagogia pode ser aplicada em diversas organizações, como empresas, hospitais e escolas. Nessas situações, sua função é analisar e identificar os fatores que interferem ou prejudicam a aprendizagem dentro dessas instituições.

## RECURSOS LÚDICOS COM FOCO PSICOPEDAGÓGICO

Ao discutirmos os recursos psicopedagógicos, não devemos restringi-los a meros objetos ou materiais de trabalho. A gama de recursos disponíveis para apoiar os atendimentos psicopedagógicos é vasta, sendo responsabilidade do psicopedagogo discernir qual abordagem é necessária para cada paciente. Isso se dá considerando que cada indivíduo é único, possuindo uma forma singular de aprender e assimilar a realidade.

A abordagem lúdica desempenha um papel facilitador tanto na aprendizagem quanto no estabelecimento de um vínculo positivo entre terapeuta e paciente, portanto, deve ser incorporada às sessões de atendimento. Fernández (2001, p.163) destaca que o psicopedagogo deve criar “um espaço de confiança e criatividade, onde possa conferir sentido criativo e lúdico ao trabalho” desenvolvido por ele. Com base nessa afirmação, torna-se evidente que não existem recursos específicos e limitados, nem uma receita pronta a ser seguida passo a passo pelo terapeuta.

Entretanto, o psicopedagogo pode orientar-se em atendimentos que envolvam jogos, atividades de expressão artística, linguagem oral e escrita, dramatização, e uma variedade de recursos que facilitem o desenvolvimento da capacidade de aprender. Essa abordagem deve ser conduzida com autonomia e prazer, levando sempre em consideração as características intrínsecas e extrínsecas do indivíduo em atendimento, além de adotar uma visão holística do aprendente, considerando suas capacidades físicas, sociais e emocionais. Com base nisso, destaca-se a importância da ludicidade nos recursos psicopedagógicos para os atendimentos. O lúdico emerge como um elemento crucial na vida do ser humano, aliviando o peso da aprendizagem formal. Desse modo, redescobre-se o prazer em aprender e se relacionar com o conhecimento de maneira mais leve e divertida, superando as barreiras que surgiram no processo de ensino-aprendizagem.

Conforme Macedo, Petty e Passos (2005), para que as atividades sejam consideradas lúdicas, é necessário que as crianças as identifiquem como possuidoras de cinco qualidades: proporcionar prazer funcional, apresentar desafios, criar possibilidades, ter caráter simbólico e serem expressas de maneira construtiva ou relacional. Os autores também destacam que “o lúdico combina com a ideia de errância... É como se fosse um passeio desejado, mas não premeditado nem submisso a um roteiro rígido” (Macedo, Petty, Passos, 2005, p. 21).

Dessa forma, ressalta-se a importância do aspecto lúdico como uma ferramenta valiosa para prevenir e identificar possíveis desafios de aprendizagem dentro do ambiente escolar. É através da brincadeira que a criança absorve conhecimento de forma prazerosa, sem sentir qualquer obrigação, ao contrário, ela se envolve mais ativamente. Por esse motivo, a abordagem lúdica desempenha um papel crucial no desenvolvimento afetivo, cognitivo, social e intelectual da criança.

Dessa forma, o uso do lúdico como instrumento pedagógico é:

[...] direcionado às áreas de desenvolvimento e aprendizagem pode ser muito significativo no sentido de encorajar as crianças a tomar consciência dos conhecimentos sociais que são desenvolvidos durante o jogo, os quais podem ser usados para ajudá-las no desenvolvimento de uma compreensão positiva da sociedade e na aquisição de habilidades (Rau, 2011, p. 110).

E ainda:

É assim que o lúdico pode ser visto como um recurso facilitador da aprendizagem para as crianças. Nessa mesma linha de raciocínio os jogos podem ser aplicados como desafios cognitivos não bastando apenas constatar se certas habilidades foram desenvolvidas de acordo com os objetivos propostos pelo educador, mas também adequar as propostas aos interesses dos alunos.

O psicopedagogo pode empregar tanto brincadeiras espontâneas quanto dirigidas durante seus atendimentos, utilizando recursos como contação de histórias, fantoches, desenhos, músicas, dramatizações, teatros, rodas de conversa, jogos de encaixe, quebra-cabeças, entre outros. Essa abordagem permite a observação do paciente em diversos aspectos sociais, familiares, acadêmicos e emocionais de forma lúdica e não penosa, facilitando a identificação da raiz do problema. O psicopedagogo atua como mediador e facilitador no processo de reaprendizagem, além de orientar pais e professores em relação ao paciente.

## A EFETIVIDADE DA ABORDAGEM PSICOPEDAGÓGICA COM A INCORPORAÇÃO DE ELEMENTOS LÚDICOS

Uma das ferramentas primordiais no arsenal de trabalho do psicopedagogo é a observação realizada de maneira imparcial. É por meio dessa prática que o profissional obtém “pistas” essenciais para orientar seu processo de intervenção. Barbosa (2012, p. 194) ressalta a importância da observação nesse contexto.

Observar é uma das possibilidades de aperfeiçoamento da intervenção psicopedagógica e deve ser entendida como um exercício de ver e compreender o que acontece sem julgar. Apesar de, em algumas instâncias, a observação ser um instrumento autoritário, na Psicopedagogia ela se desenvolve de tal forma que promove o crescimento do aprendiz e do próprio psicopedagogo.

Diante dessa afirmação, confirma-se a importância do elemento lúdico, por meio de jogos e brincadeiras, como um recurso eficaz nos atendimentos psicopedagógicos. Ao observar o aprendente envolvido nessas atividades recreativas, o terapeuta tem a oportunidade de identificar o interesse do paciente nelas. A postura adotada durante as atividades, os desafios enfrentados, os sentimentos manifestados nas ações, o momento vivenciado e o significado real oculto por trás das brincadeiras estimulam a participação do paciente. É por meio dessa observação minuciosa que o profissional elaborará seu plano de ação e intervenção subjetiva.

Ao explorar a presença de jogos em atendimentos psicopedagógicos, Jorge Visca (1996) salienta dois aspectos cruciais a serem considerados: o nível de desenvolvimento cognitivo do aprendiz e o conhecimento prévio que ele possui sobre o jogo. Segundo Barbosa (2012), “todos os jogos podem desenvolver competências”.

Ao planejar a intervenção psicopedagógica, é possível empregar jogos que promovam o desenvolvimento de diversos aspectos, tais como raciocínio lógico, afetividade, convívio social, percepção, ritmo, memória, escrita, oralidade, entre outras abordagens, mantendo sempre o foco no indivíduo que está passando pelo processo de intervenção e preservando o caráter lúdico do instrumento.

O terapeuta pode instigar no aprendente o desejo de aprender por meio dos jogos, ao mesmo tempo em que estimula a compreensão de que o erro pode ser utilizado como um meio de aprendizado, não apenas como um símbolo de falta de conhecimento. Nesse contexto, os jogos e as atividades lúdicas se tornam aliados indispensáveis. De acordo com Barbosa (2012, p. 198):

Aprendizes que apresentam dificuldades para aprender, frequentemente, não reconhecem o não saber como um requisito para saber. O jogo pode auxiliar no enfrentamento de situações desconhecidas que provoquem tensões, na medida em que jogar pode aliviá-las, minimizar os erros e as dificuldades.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através de extensas leituras bibliográficas, concebemos e direcionamos a presente proposta de trabalho, o que nos permitiu concluir que a presença de jogos e brincadeiras, quando aplicados e direcionados de forma adequada, certamente contribuirá nos atendimentos psicopedagógicos. A ludicidade possibilita resgatar o que há de mais belo no ser humano: a capacidade de brincar. Diante dessa relevância, ao explorarmos a importância do lúdico no processo de ensino-aprendizagem e reaprendizagem, assim como sua orientação nos atendimentos psicopedagógicos, inferimos que o lúdico desempenha uma função essencial no desenvolvimento do indivíduo e na formação de sua personalidade. Além disso, amplia e reconstrói seus conhecimentos, permitindo-lhe encontrar formas de autorrealização como pessoa e cidadão integrado na sociedade. O lúdico impacta o indivíduo de maneira abrangente, facilitando sua relação com a aprendizagem, com o ambiente circundante e auxiliando-o a superar fragilidades na área do ensino.

No âmbito da psicopedagogia, considerando os objetivos almejados, identificamos que os jogos podem ser reconhecidos como uma ferramenta excelente e eficaz no tratamento das dificuldades de aprendizagem. Ao empregar essa atividade, o profissional tem possibilidades praticamente ilimitadas de diversificar seu trabalho durante a avaliação e intervenção do paciente. Este é estimulado a confiar mais em si mesmo, aprendendo a superar o medo de errar e, por conseguinte, a trilhar o caminho do reaprendizado, vencendo possíveis obstáculos existentes no processo de aprendizagem.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Paulo Nunes. de. **Educação lúdica**. São Paulo: Loyola, 1998.
- ALMEIDA, Anne. **Ludicidade como instrumento pedagógico**. Itinerarius Reflectionis, 2009.
- BARBOSA, Laura Monte Serrat (org.). **Intervenção Psicopedagógica no espaço da clínica**. Curitiba: Intersaberes, 2012.
- BOSSA, Nádia Ap. **A Psicopedagogia no Brasil: contribuições a partir da prática**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.
- \_\_\_\_\_. **A psicopedagogia no Brasil: contribuições a partir da prática**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

FERNÁNDEZ, Alicia. **A mulher escondida na professora**. 2 ed. Porto Alegre: Artmed, 2001.

GRASSI, Tânia Mara. **Psicopedagogia: um olhar, uma escuta**. Curitiba: Intersaberes, 2013.

\_\_\_\_\_. **Oficinas Psicopedagógicas**. Curitiba: Intersaberes, 2013.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogos, brinquedos, brincadeiras e educação**. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

KNEBEL, Cassiane. **Revista Travessias**. Cascavel, v. 8, n. 3, p. e10952, 2014. Disponível em: <https://saber.unioeste.br/index.php/travessias/article/view/10952>. Acesso em: 11 dez 2023.

LINHARES, Ednéia Dothling; MILHOMEM, Elda Santos; CARVALHO, Nerci Maria R. **Revista Humanidades e Inovação**. Tocantins. v.3, n.3 -2016. Disponível em: < <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/223>>. Acesso em: 12 nov.2023.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **O Lúdico na Prática Educativa**. 23 ed. Rio de Janeiro: Tecnologia Educacional, 1994.

MACEDO, Lino de; PETTY, Ana Lúcia Sícoli; PASSOS, Norimar Christe. **Os jogos e o lúdico na aprendizagem escolar**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

PAÍN, Sara. **Diagnóstico e tratamento dos problemas de aprendizagem**. 4 ed. Porto Alegre: Artmed, 1992.

RAU, Maria Cristina Trois Dorneles. **A ludicidade na educação: uma atitude pedagógica-2**. ed.rev., atual. e ampl. -Curitiba: Ibpex, 2011.

RIZZO, Gilda. **A importância do lúdico na aprendizagem, com auxílio dos jogos**. Rio de Janeiro, 2001.

RUBINSTEIN, Edith. **Atuação psicopedagógica e aprendizagem escolar**. Petrópolis: Vozes, 1996.

\_\_\_\_\_. **Psicopedagogia: uma prática, diferentes estilos**. 4 ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2012.

SEO, CMP.; GUIMARÃES JÚNIOR, JC.; CARVALHO, A. dos SM de. **A importância das atividades lúdicas psicopedagógicas com crianças de 0 a 3 anos – uma revisão teórica. Pesquisa, Sociedade e Desenvolvimento**, [S. l.], v. 1. Disponível em: < <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/24468>>. Acesso em 11 dez 2023.

SISTO, F.F. **Aprendizagem e mudanças cognitivas em crianças**. Petrópolis: Vozes, 1997.

SOUZA, Edison Roberto. **O lúdico como possibilidade de inclusão no ensino fundamental**. 8 ed. Porto Alegre: Revista Motrivivência, 1996.

VISCA, Jorge. Clínica Psicopedagógica: **Epistemologia Convergente**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

\_\_\_\_\_. **Psicopedagogia: novas contribuições**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1991.

\_\_\_\_\_. **in Psicopedagogia e Aprendizagem**. Coletânea de reflexões. Curitiba, 2002.

**Metodologia de desenvolvimento de questionário semiestruturado para investigação em transtorno do espectro autista e articulações na aprendizagem: aplicações das bases psicanalíticas no contexto escolar com crianças autistas**

***Methodology for developing a semi-structured questionnaire for investigation into autism spectrum disorder and learning articulations: applications of psychoanalytic foundations in the school context with autistic children***

**Jaqueline Andrea Wojahn**

*Orientanda no Mestrado em Neurociências, Facultad Interamericana de Ciencias Sociales - FICS*

**Gláucio Diré Feliciano**

*Professor Doutor-Orientador no Mestrado em Neurociências, Facultad Interamericana de Ciencias Sociales - FICS*

**RESUMO**

Este estudo apresenta uma metodologia detalhada para a elaboração de um questionário semiestruturado destinado à pesquisa sobre o Transtorno do Espectro Autista (TEA) e suas implicações nas articulações da

*Métodos e práticas pedagógicas: estudos, reflexões e perspectivas - Vol. 8*

*DOI: 10.47573/aya.5379.2.278.3*



aprendizagem, especialmente quando aplicado ao contexto escolar com crianças autistas. A abordagem adotada fundamenta-se nas bases psicanalíticas, visando compreender as complexidades psicológicas envolvidas nessa população específica.

**Palavras-chave:** transtorno do espectro autista; aprendizagem; investigação; metodologia; questionário semiestruturado.

## ABSTRACT

This study presents a detailed methodology for the development of a semi-structured questionnaire aimed at researching Autism Spectrum Disorder (ASD) and its implications on learning articulations, especially when applied to the school context with autistic children. The approach adopted is grounded in psychoanalytic foundations, aiming to understand the psychological complexities involved in this specific population.

**Keywords:** autism spectrum disorder; learning; investigation; methodology; semi-structured questionnaire.

## INTRODUÇÃO

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) tem emergido como um tema de considerável relevância no âmbito educacional, dada a crescente incidência dessa condição. O entendimento aprofundado de suas implicações é fundamental para proporcionar um ambiente educacional inclusivo e eficiente. Este texto busca contextualizar a importância do estudo do TEA, destacando sua prevalência crescente e a necessidade premente de compreender suas ramificações no processo educacional.

Em primeiro lugar, é imperativo compreender o panorama atual do TEA, que abrange um conjunto diversificado de condições neurológicas que afetam o desenvolvimento da comunicação, interação social e comportamento. As estatísticas revelam um aumento significativo na incidência do TEA nos últimos anos, demandando uma atenção mais detalhada por parte da comunidade acadêmica e educacional. Esse aumento pode ser atribuído a uma combinação de fatores, incluindo avanços na identificação precoce e diagnóstico mais preciso, destacando a necessidade de uma abordagem educacional especializada.

Ao considerar o contexto educacional, torna-se evidente que o estudo do TEA é crucial para proporcionar um ambiente de aprendizagem inclusivo. Alunos com TEA podem enfrentar desafios significativos na comunicação e interação social, o que pode impactar diretamente seu desempenho acadêmico. Professores e profissionais da educação precisam estar capacitados para adaptar estratégias pedagógicas, oferecendo suporte personalizado a esses alunos, promovendo assim a igualdade de oportunidades.

Embora tomada a questão dos professores, é importante antecipar frente a subjetividade da criança e seu estatuto do sujeito, a distinção que nele resiste e dele retorna

como enigma, como opacidade da criança. Na dimensão das significações que residem na criança, Freud (1933) *apud* Vorcaro (2020), já afirmara sobre a vida anímica infantil – não responde pelo infantil e origina mal-entendidos, e assim, a criança pode se tornar inabordável e surpreender quem dela cuida. Por isso, para Vorcaro (2020), conjugar essa criança no laço escolar implica, inicialmente, substituir a estranheza por uma suspensão da nomeação (condicionante) e com isso, transcender à concepção de um corpo na ordem de enigma, porquanto, é muito difícil distinguir, na criança, a dimensão do real do sujeito.

Ainda que todo sujeito tenha atravessamentos em sua constituição psíquica, é importante reconhecer a falha, ou fracasso, da função simbólica inerente ao autista. Estudos lacanianos conferem sem a inclusão do sujeito na ordem simbólica, que sustenta, o homem não pode se sustentar na relação com o outro – “o ego não encontra uma possibilidade de estruturação na medida em que fracassa a relação com o semelhante sustentada por esta ordem”<sup>1</sup>. A partir disso, há uma relação estreita com o real – real marcado pelo humano e relações.

Dessa maneira, a dificuldade do ambiente escolar em dar conta do conjunto de questões psíquicas como a linguagem e o estabelecimento de uma comunicação, a desorganização psíquica que se manifesta na descarga de excitação, a recusa e o pouco intercâmbio com o outro assim como a comum maneira de utilizar o outro humano como suporte para alcançar a satisfação das necessidades vitais. As urgências que a estruturação psíquica precisa desdobrar não se limita somente ao corpo e como ele se apresenta frente a dinâmica escolar, ou, todos autistas teriam o mesmo comportamento. Trata-se de conhecer o campo no qual a subjetividade se dá, para que a leitura do professor e colegas venha a posicionar o autista, do campo simbólico à experiência com o real, e franquear o acolhimento de seus enigmas e singularidade.

Além disso, compreender as implicações do TEA no contexto educacional não se restringe apenas aos professores, mas também envolve a formação de profissionais multidisciplinares. Equipes escolares que incluem psicólogos, fonoaudiólogos e terapeutas ocupacionais desempenham um papel crucial na concepção e execução de programas educacionais individualizados, atendendo às necessidades específicas de cada aluno com TEA. A colaboração entre esses profissionais é essencial para desenvolver estratégias eficazes e promover a inclusão de maneira abrangente.

Adicionalmente, investir no estudo do TEA proporciona benefícios não apenas para os alunos afetados, mas para toda a comunidade educacional. O conhecimento sobre o TEA promove uma cultura de sensibilização e aceitação, combatendo estigmas e preconceitos associados a essa condição. A conscientização no ambiente escolar contribui para a criação de uma comunidade mais inclusiva, preparando os alunos para compreender e respeitar a diversidade.

A relevância do estudo do Transtorno do Espectro Autista no contexto educacional é indiscutível diante da crescente incidência dessa condição. Compreender as implicações do TEA é crucial para adaptar abordagens pedagógicas, capacitar profissionais da educação e promover a inclusão. Investir nesse conhecimento não apenas atende às necessidades dos alunos com TEA, mas também contribui para a construção de uma sociedade mais

<sup>1</sup> Bleichmar (1993, p. 117).

inclusiva e informada.

A compreensão das articulações específicas entre o Transtorno do Espectro Autista (TEA) e o processo de aprendizagem é uma área de crescente interesse, exigindo uma análise abrangente que integre diferentes perspectivas teóricas. A abordagem psicanalítica, notadamente desenvolvida por Sigmund Freud e posteriormente ampliada por teóricos como Melanie Klein e Donald Winnicott, oferece um arcabouço teórico que pode contribuir significativamente para a compreensão dos desafios (e sua natureza) enfrentados por crianças autistas no contexto educacional.

Um dos grandes impasses se constitui em construir vínculos. Pichon Rivière (1982), psiquiatra e psicanalista, autor da teoria do vínculo, instiga sobre a patologia dos vínculos caracterizando os mais conhecidos pela ação que mais atribui sentido, um exemplo é o estilo paranoico que concerne em um perfil desconfiado porque está intimamente associada à exigência que ele experimenta em relação ao próximo. No caso de uma criança autista, a abordagem permeia um campo que se fundamenta primitivamente do mesmo modo ao de outras pessoas, porém, a uma certa idade, para alguns indivíduos, a prevalência em não estabelecer vínculos com o outro submete-a a viver a individualidade profunda, constitucionalmente solitária e restritamente vazia.

Segundo Serra (2007, p. 3) *apud* Mannoni (1984), as crianças autistas não entram no mundo, porquanto não se retiram do mundo, pois antes não chegam a entrar nele. Nas vias do vínculo são rasos e evitam estabelecer alguma interação, não se espera profundidade e tão pouco reciprocidade nas relações, são escorregadios e receosos de precisar enfrentar outro mundo, aquele que se oferece no imperativo dos personagens à sua volta. Às vistas da psicanalista Mannoni (1974, 1981), a criança autista é objeto da angústia familiar, enclausurada na palavra do outro, um ser falado, porém não falante. Cabe dizer, no sentido literal, o ser falado é submetido a diferentes reeducações e ‘adestramentos’, por conseguinte, alguém fala por ela metaforiza sua relação com a estrutura do sujeito imbricado de emoções, afetos, desejos e pensamentos.

Zimerman (2010, p. 28), evidencia a relação do vínculo como estrutura relacional-emocional entre duas ou mais pessoas, ou ainda, entre duas ou mais partes separadas de uma mesma pessoa, distendendo a concepção de “vínculo a qualquer função ou órgão que, desde a condição de bebê esteja encarregado de vincular objetos, sentimentos e ideias, uns aos outros. Partindo dessa afirmativa, o autor relaciona três vínculos específicos (Amor, Ódio e Conhecimento), dos quais absorve-se o do Conhecimento para evidenciar quando este se coloca a serviço da desvitalização e à anulação dos significados das experiências emocionais, conservando a defesa de negação. Na dinâmica do autista pode-se entender que decorre tal função corriqueiramente, uma vez que se torna um indivíduo falado e geralmente, muito pouco espaço para tornar falante, marcar o desejo e gozo.

Portanto, no contexto do trabalho intitulado “Metodologia de Desenvolvimento de Questionário Semiestruturado para Investigação em Transtorno do Espectro Autista e Articulações na Aprendizagem: Aplicações das Bases Psicanalíticas no Contexto Escolar com Crianças Autistas”, a justificativa para a escolha da perspectiva psicanalítica repousa em sua ênfase na compreensão das dinâmicas inconscientes e na influência das experiências precoces na formação da psique e os desafios que reverberam no amadurecimento. A seguir, são apresentados argumentos que sustentam essa escolha metodológica.

## Complexidade da subjetividade autista

A abordagem psicanalítica reconhece a singularidade da subjetividade, o que é crucial ao lidar com crianças autistas que frequentemente apresentam uma gama diversificada de características e desafios individuais.

A compreensão das dinâmicas inconscientes pode lançar luz sobre as peculiaridades cognitivas e emocionais das crianças autistas, contribuindo para estratégias educacionais mais personalizadas.

## Desenvolvimento psíquico e aprendizagem

A psicanálise destaca a importância das fases do desenvolvimento psicosssexual na formação da personalidade. No contexto das crianças autistas, a compreensão dessas fases pode elucidar possíveis entraves no desenvolvimento cognitivo e emocional.

A relação entre o desenvolvimento psíquico e a aprendizagem pode ser explorada, identificando possíveis pontos de intervenção que considerem as necessidades específicas das crianças autistas.

## Relação entre afeto e aprendizagem

A psicanálise ressalta a importância do afeto nas experiências humanas. No contexto escolar, compreender como as crianças autistas lidam com afetos pode ser crucial para desenvolver estratégias que promovam uma aprendizagem mais efetiva.

A consideração do afeto no processo de ensino-aprendizagem pode contribuir para criar ambientes escolares mais acolhedores e adaptados às necessidades emocionais das crianças autistas.

## Construção do questionário semiestruturado

A metodologia proposta baseia-se na construção de um questionário semiestruturado, permitindo uma abordagem flexível que se alinha com a natureza multifacetada do TEA.

A escolha de questões semiestruturadas proporciona espaço para as nuances e singularidades, permitindo uma investigação aprofundada das interações entre o TEA e a aprendizagem.

A opção pela abordagem psicanalítica nesse estudo visa enriquecer a compreensão das articulações específicas entre o TEA e a aprendizagem, proporcionando insights valiosos para a prática educacional. A metodologia proposta, centrada em um questionário semiestruturado, visa capturar a complexidade dessas interações, contribuindo para o avanço do conhecimento e o aprimoramento das intervenções educacionais direcionadas a crianças autistas.

O objetivo geral deste trabalho consiste em desenvolver uma metodologia eficaz para a elaboração de questionários semiestruturados voltados à investigação do Transtorno do Espectro Autista (TEA) e suas interseções com os processos de aprendizagem em contextos escolares. Além disso, busca-se explorar as aplicações das bases psicanalíticas

como fundamentos teóricos relevantes para compreender e intervir no contexto educacional de crianças autistas.

## METODOLOGIA

### Formulação do Questionário

Este questionário tem como objetivo coletar as informações para uma pesquisa acadêmica sobre o Transtorno do Espectro Autista (TEA) e suas implicações na aprendizagem de crianças autistas em contexto escolar, com base na abordagem psicanalítica. Todas as respostas serão usadas para compor a análise final da pesquisa, sendo unicamente utilizadas como subsídios instrumentais quantitativos para evidenciar impressões gerais. São discutidas as categorias temáticas a serem abordadas, garantindo que o questionário contemple aspectos relevantes do TEA e suas repercussões na aprendizagem.

Etapas para a formulação do questionário:

1. Discutindo a estruturação:
  - a. Contextualização do objetivo do questionário.
  - b. Explicação breve sobre a importância das respostas.
2. Informações Demográficas:
  - a. Coleta de dados pessoais básicos (idade, gênero, nível de educação, etc.).
  - b. Essas perguntas ajudam na análise estratificada dos dados.
3. Perguntas Abertas Iniciais:
  - a. Iniciou-se com perguntas abertas que permitam aos respondentes expressar livremente suas opiniões.
  - b. Evitou-se influenciar as respostas com opções restritas.
4. Tópicos Principais:
  - a. Dividiu-se o questionário em seções relacionadas aos principais tópicos de interesse.
  - b. Cada seção começou com uma pergunta aberta seguida por perguntas mais específicas e diretas.
5. Perguntas Fechadas com Opções de Resposta:
  - a. Utilizou-se perguntas fechadas para coletar dados quantitativos.
  - b. Forneceu-se uma variedade de opções para garantir abrangência nas respostas.
6. Perguntas de Múltipla Escolha:
  - a. Utilizou-se perguntas de múltipla escolha quando a resposta precisar ser escolhida entre diversas opções.

- b. Evitou-se criar opções que possam levar a respostas ambíguas.
- 7. Verificação de Consistência:
  - a. Introduziu-se perguntas de verificação para avaliar a consistência nas respostas.
  - b. Isso ajudou a identificar respostas desonestas ou inconsistentes.
- 8. Perguntas Finais Abertas:
  - a. Terminou-se o questionário com perguntas abertas adicionais para obter insights não abordados nas seções anteriores.
  - b. Incentivou-se os respondentes a compartilharem observações finais.
- 9. Instruções Claras:
  - a. Forneceu-se instruções claras sobre como os respondentes devem preencher o questionário.
  - b. Destacou-se a importância da sinceridade e da atenção às perguntas.
- 10. Teste Prévio:
  - a. Foi realizado um teste piloto com um grupo reduzido de pessoas para identificar possíveis problemas de compreensão.
  - b. Foram realizados os ajustes com base nos feedbacks obtidos.

## RESULTADOS

A partir das etapas da estruturação do questionário, foram elaboradas 18 perguntas.

Estruturação do Questionário:

É orientado que se responda às perguntas da maneira mais sincera possível, destacando que o questionário não possui caráter discriminatório ou qualquer natureza classificatória e todas as respostas serão tratadas de forma confidencial e anônima. Em destaque, o símbolo (\*) indica uma pergunta obrigatória.

*Perguntas que constituem o questionário:*

1. Idade e gênero: \*
  2. Profissão: \*
  3. Você tem uma ideia das causas etiológicas (ciência das causas) do autismo? \*
  4. Como você caracteriza o autismo? \*
  5. Você já fez algum curso ou formação específica que tratou do autismo? \*
- ( ) Sim.
- ( ) Não.

6. Você tem experiência direta com crianças autistas no ambiente escolar? \*

( ) Sim.

( ) Não.

7. Se sim, como soube que a criança é autista?

8. Que processos escolares são modificados para a Inclusão da criança autista?

9. Quais desafios você acredita que as crianças autistas enfrentam em relação à aprendizagem em um ambiente escolar?

10. Que estratégias você utiliza na prática diária com a criança autista?

11. Você tem conhecimento sobre intervenções psicanalíticas utilizadas com crianças autistas em contexto escolar? \*

( ) Sim.

( ) Não.

12. Você acredita que a abordagem psicanalítica pode ser útil para compreender as dificuldades de aprendizagem das crianças autistas? \*

( ) Sim.

( ) Não.

13. Se sim, de que maneira a psicanálise pode ser aplicada de forma benéfica no contexto escolar para crianças autistas?

14. Como é a relação dos pais da criança autista com você?

( ) Pouca comunicação.

( ) Interesse e frequente comunicação.

( ) Geralmente conversam com o(a) monitor(a).

( ) Via agenda ou telefone.

( ) Outro: \_\_\_\_\_.

15. Você sabe se a criança autista tem algum acompanhamento especializado fora da escola? Se sim, quais e com que frequência?

16. Sua escola promove formações docentes abordando a Educação Inclusiva de estudantes autistas? \*

( ) Sim.

( ) Não.

( ) Outro: \_\_\_\_\_.

17. Você gostaria de compartilhar outras informações ou observações relevantes sobre o

tema da pesquisa?

18. Agradecemos sinceramente por sua participação neste questionário. Suas respostas são essenciais para a pesquisa em andamento e contribuirão para o avanço do conhecimento nesta área. Se você desejar receber informações sobre os resultados da pesquisa, por favor, forneça seu endereço de e-mail abaixo (opcional). Se preferir permanecer anônimo, não é necessário fornecer seu e-mail. E-mail (opcional): \_\_\_\_\_.

## DISCUSSÃO

A Metodologia de Desenvolvimento de Questionário Semiestruturado para Investigação em Transtorno do Espectro Autista (TEA) e suas Articulações na Aprendizagem, com ênfase nas Bases Psicanalíticas no Contexto Escolar com Crianças Autistas, demanda uma análise detalhada e reflexiva a qual poderá ser viabilizada a partir dos resultados obtidos por meio da aplicação do questionário semiestruturado, os quais poderão proporcionar uma compreensão aprofundada dos aspectos fundamentais relacionados ao TEA e seu impacto no processo de aprendizagem de crianças autistas no ambiente escolar. A abordagem psicanalítica adotada na formulação do questionário permitiu explorar não apenas as manifestações externas dos sintomas, mas também as dinâmicas internas e os processos psicológicos subjacentes.

Um dos potenciais achados relevantes que poderão ser obtidos a partir desta investigação é a identificação de padrões comportamentais específicos associados ao TEA, destacando-se as dificuldades na interação social e as peculiaridades no desenvolvimento da linguagem. A análise dos dados poderá viabilizar revelar nuances nas articulações entre esses sintomas e os desafios encontrados no contexto educacional, evidenciando a necessidade de abordagens pedagógicas adaptativas e personalizadas.

A lógica profissional da educação especial ainda concebe a ideia do educador sem formação adequada ser considerado com pouco saber, porém atribuído de muitas responsabilidades em relação a aprendizagem do autista. Observa-se que o discurso da formação docente se repete e enuncia um “não saber lidar com o aluno autista”, pois requer “preparo”. Por um lado, evidencia o déficit brasileiro de investimento na educação e formação continuada de professores, as demandas da “inclusão” aumentam e a necessidade de estruturar o processo educacional é imprescindível.

De outro lado, pode-se entender como a marca de um desacordo pessoal, onde questiona-se a responsabilidade do professor com a ética na tarefa educativa, posicionando-se de maneira anônima diante de crianças nada anônimas. De acordo com Rosado e Pessoa (2021), a relação entre professor e aluno e a maneira como este adulto se endereça à criança diz respeito a sua implicação subjetiva, trata-se das escolhas conscientes e inconscientes diante dela. O que determina a relação fica circuncidado na forma em que professor acolhe a criança e seu corpo, como qual a abertura para o que vem dela, tomando novamente algo da ordem do desejo. Nesse caso, implícita está a postura ética do educador que enlaça o sujeito e o especula, em nome próprio.

Ao contextualizar os resultados à luz das Bases Psicanalíticas, poderá ser

observado que as teorias freudianas e pós-freudianas fornecerão um arcabouço teórico valioso para a compreensão das dinâmicas intrapsíquicas envolvidas no TEA. A ênfase na importância das primeiras experiências e nas relações interpessoais como determinantes do desenvolvimento emocional podem contribuir para uma interpretação mais abrangente dos dados que sejam coletados.

Contudo, é crucial reconhecer as limitações desta abordagem, como a possibilidade de viés na interpretação dos dados ou a generalização restrita dos resultados. Além disso, considerando a natureza multifacetada do TEA, futuras pesquisas podem explorar abordagens metodológicas adicionais para obter uma visão mais abrangente e holística.

Porém, ao ideal das novas descobertas é inevitável considerar os vínculos do autista, embora comprometidos pela recusa do contato humano, por medo de ser devassado pelo outro em sua integridade psíquica e até mesmo física, a desintegração do corpo sem contorno que a qualquer momento pode se despedaçar. De acordo com Munimos (2023), mesmo na ausência de qualquer deficiência fonológica ou mental, *“é um sujeito que algumas vezes nem fala por impossibilidade de se dizer a partir de um Eu tão precário.”*

Já aos olhos de Perrenoud (2002), a área da educação há de incluir a antecipação das práticas, pensá-las de modo que não se precisasse de uma formação para professores, e sim, oferecer a realidade dos problemas reais e diários, dos dilemas enfrentados, decisões e posições assumidos diariamente. Essa conduta propõe o espaço de troca, familiaridade, exposição ao erro e acerto em termos auto-crítico-analítico, autonomia e sobretudo, aproximação do que é prescrito e o que é viável nas condições efetivas do trabalho docente.

Entretanto, no que diz respeito às implicações práticas, os resultados deste estudo podem oferecer insights valiosos para profissionais da educação, psicólogos escolares e outros intervenientes no processo educacional de crianças autistas. A implementação de estratégias baseadas nas descobertas deste estudo pode contribuir para a promoção de um ambiente educacional mais inclusivo e adaptado às necessidades individuais das crianças com TEA.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em síntese, a Metodologia de Desenvolvimento de Questionário Semiestruturado poderá revelar-se como uma ferramenta eficaz na investigação do TEA no contexto escolar, proporcionando contribuições significativas para a compreensão dos desafios enfrentados pelas crianças autistas. A abordagem psicanalítica possibilitará o enriquecimento da análise ao incorporar uma perspectiva mais profunda sobre os processos mentais subjacentes, estabelecendo pontes valiosas entre a teoria psicanalítica e a prática educacional.

## REFERÊNCIAS

BLEICHMAR, S. **Nas origens do Sujeito Psíquico: Do Mito à História.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

MUNIMOS, S. S. **O aluno que desconcerta:** autistas no ensino regular. Educ. Pesqui., São Paulo, v. 49, e257162, 2023.

PERRENOUD, P. **As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação.** Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

PICHON-RIVIÈRE, E. **Teoria do vínculo.** São Paulo: M. Fontes, 1982.

ROSADO, J.; PESSOA, M. (Orgs.) **As abelhas não fazem fofoca** – estudos psicanalíticos no campo da educação. São Paulo: Instituto Langage, 2021.

SERRA, S. **Autismo infantil:** Abordagem psicanalítica. Aprovado em: 14/09/2007. Disponível em: [https://cprj.com.br/download/artigo\\_sonia\\_caldas.pdf](https://cprj.com.br/download/artigo_sonia_caldas.pdf).. Acesso em: 30 ago. 2023.

VORCARO, Â. O dizer de crianças que não falam. In: VOLTOLINI, R.; GURSKI, R. **Retratos da Pesquisa em Psicanálise e Educação** – Coleção Psicanálise e Educação. São Paulo: Editora Contracorrente, 2020.

ZIMERMAN, D. E. **Os quatro vínculos:** amor, ódio, conhecimento, reconhecimento na psicanálise e em nossas vidas. Porto Alegre: Artmed, 2010.

## Mostra Cultural como ferramenta pedagógica no ensino de História para alunos do Ensino Médio

Robert de Souza Valois Batista

*Graduado em Licenciatura Plena em História (UFAM); Especialista em Metodologia do Ensino de História (UEA); Mestre em Ciências da Educação (UNADES-PY)*

### RESUMO

A presente pesquisa qualitativa e quantitativa teve como objetivo analisar o potencial pedagógico de uma Mostra Cultural de História, realizada em 2022 na Escola Estadual Tiradentes, localizada no município de Manaus, no Estado do Amazonas. Esta investigação tem o intuito de refletir sobre as estratégias de ensino que possibilitem uma prática pedagógica ativa no ensino de História. Assim, foi realizado um levantamento bibliográfico constituído de livros e artigos científicos, que a partir das informações coletadas, efetuou-se a análise e interpretação dos dados. Na coleta de dados também se adotou uma postura de observação participante e sistemática dos procedimentos no decorrer da fase de preparação dos trabalhos e durante a apresentação das equipes. Conclui-se que a utilização da Mostra Cultural é uma ferramenta fundamental para superação da pedagogia tradicional, pois contribuiu de forma ativa para o processo de ensino e aprendizagem, porque o aluno se apropria mais facilmente do conhecimento, além de contribuir para superar o paradigma de que a História é uma disciplina chata, decorativa e sem relevância, demonstrando que o conhecimento histórico pode ser alcançado por todos.

**Palavras-chave:** mostra cultural. ensino de história. prática pedagógica.

### ABSTRACT

The aim of this qualitative and quantitative research is to analyze the pedagogical potential of a Cultural Exhibition of History, held in 2022 at the Tiradentes State School, located in the municipality of Manaus, in the state of Amazonas. This research aims to reflect on teaching strategies that allow an active pedagogical practice of History education. A bibliographical survey was carried out, consisting of books and scientific articles, and based on the information collected, the data were analyzed and interpreted. The data collection also included the participant and systematic observation of the procedures developed during the work preparation phase and during the presentations of the teams. The conclusion is that the use of the Cultural Exhibition is a fundamental tool for overcoming traditional pedagogy, as it actively contributes to the teaching and learning process, because the



student more easily appropriates knowledge, and helps to overcome the paradigm that History is a boring, decorative and irrelevant subject, demonstrating that historical knowledge is accessible to everyone.

**Keywords:** cultural exhibition; history education; pedagogical practice.

## INTRODUÇÃO

A divulgação da mostra cultural como temática de pesquisa científica, vem sendo objeto de estudo em outros componentes curriculares como ciências e matemática recebendo diversas nomenclaturas tais como Feiras de Ciências, Mostra Científica, Feira Cultural. Quanto a realização da mostra cultural para o ensino de história no Ensino Fundamental e Médio é uma c bastante comum entre alguns professores, porém não há estudos científicos que analisem os resultados dessa prática pedagógica.

Neste sentido, a pesquisa realizada sobre a mostra cultural no ensino de história, realizada na Escola Estadual Tiradentes é inovadora e bastante relevante para o ensino de história, bem como para divulgação do conhecimento produzido nas universidades. A maioria da população conhece pouco sobre a História do Brasil e mundial, geralmente decoraram alguns fatos históricos, mas tem dificuldade ou não conseguem fazer uma análise de conjuntura. Isto se deve provavelmente por ter pouca ou nenhuma prática de leitura e, conseqüentemente, acaba dificultando a interpretação de textos históricos.

Ao realizarmos algumas perguntas sobre temas históricos as respostas não serão tão objetivas, visto que a História como disciplina escolar durante muito tempo predominou apenas como uma matéria decorativa, assimilada por técnicas de memorização, voltada para atender a orientação ideológica das classes dominantes onde predominava o ensino sobre heróis com a finalidade de desenvolver o sentimento patriótico de pertencimento à pátria.

Nas escolas públicas, percebe-se que o ensino de História ainda ocorre com a utilização dos livros didáticos e das aulas expositivas, mesmo após o surgimento das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC). É perceptível a precariedade das escolas nesse quesito, principalmente por falta ou pouco investimento dos poderes públicos para adequação das mesmas à esta nova realidade.

Mesmo diante todas as dificuldades, nos últimos anos a Secretaria de Educação do Estado do Amazonas tem procurado orientar os professores a realizarem práticas exitosas, ou seja, estratégias pedagógicas inovadoras a partir da utilização de metodologias ativas com a finalidade de tornar as aulas mais atraentes e colocar o educando como protagonista do processo ensino-aprendizagem.

## PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

Nesta etapa, considera-se ser de fundamental importância elencarmos alguns dos pressupostos teóricos que embasaram esta pesquisa, visando possibilitar melhor

compreensão dos conceitos que nortearam todos os passos para utilização da Mostra Cultural como ferramenta pedagógica inovadora para o ensino de História para alunos do Ensino Médio.

## O que entendemos por escola

Durante muito tempo a escola era pensada como uma instituição de ensino sediada em um edifício para onde as crianças e jovens eram enviadas para aprenderem assuntos de diversas disciplinas por intermédio de aulas de professores que eram responsáveis pela transmissão de conhecimentos considerados importantes para formação das gerações futuras. Entretanto, o conceito de escola foi sendo redefinido com o passar do tempo e surgiu uma preocupação em relação a qualidade do ensino transmitido nestas instituições.

Para Libâneo (2004), uma escola de qualidade deve se posicionar contra a exclusão social, política, econômica e cultural. Este autor defende que a escola tem um papel crucial para possibilitar à sua clientela todas as condições para apropriação de conhecimentos e desenvolver a capacidade de reflexão e raciocínio crítico, transformando-os em cidadãos mais atuantes na sociedade brasileira.

Na atualidade, espera-se que uma escola de qualidade além de ensinar os conteúdos das disciplinas desempenhe um papel mais importante promovendo a inclusão social, desenvolvendo capacidade de interferir de forma crítica na realidade vivenciada pela comunidade escolar, contribuindo para construção de uma sociedade mais justa, que respeite as diferenças étnicas e culturais.

## A História com disciplina escolar

A História adquiriu status de ciência e tornou-se disciplina escolar somente no Século XIX. Nesta época destacaram-se os historiadores da Escola Positivista defendendo que somente seria possível entender a História por meio de documentos oficiais do Estado. A partir deste entendimento começaram a “trabalhar regularmente nos arquivos e elaboraram técnicas cada vez mais sofisticadas para avaliar a confiabilidade dos documentos” (Burke, 2002, p.17).

Os historiadores positivistas buscavam uma neutralidade em relação ao documento, apenas identificando os fatos mais importantes sem a preocupação de interpretá-los. Porém, não percebiam que ou não queriam perceber que ao selecionar os fatos que consideravam mais importantes não estavam sendo neutros, pois eram seletivos em relação aos documentos.

Neste sentido, a escola positivista contribuiu bastante para a construção da História como ciência e sua influência predominou durante o Século XIX e boa parte do Século XX. Entretanto, vale destacar que a história, assim como a escola, passou por mudanças ou redefinições ao longo do tempo, sendo considerada uma ciência em fase de construção (Cardoso, 1994).

A partir da década de 1920 do Século XX, surgiu na França uma nova corrente historiográfica que ficou conhecida como “Escola dos Annales” que influenciou as novas gerações de historiadores profissionais. Segundo Burke: “O movimento dos Annales, em

sua primeira geração, contou com dois líderes: Lucien Febvre, um especialista do Século XVI, e o medievalista Marc Bloch” (1992, p.16).

Empenhando-se em combater a perspectiva positivista da História, os historiadores da Escola dos Annales introduziram novas fontes de pesquisa e adotaram uma abordagem na qual analisavam os processos históricos de longa duração e estudavam outros aspectos d vida humana ligados às estruturas sociais, procurando obter melhor compreensão das civilizações.

Desta maneira, a Escola dos Annales foi revolucionária ao ampliar as fontes de pesquisa, reconhecendo a subjetividade do historiador, elaborando questionamentos para guiar a pesquisa de documentos e utilizando métodos de pesquisa de outras ciências humanas. De todas as inovações implementadas na pesquisa histórica, a mais relevante segundo as considerações de Burke foi a questão da interdisciplinaridade ( Burke1992, p.16).

A partir de então, a Escola dos Annales predominou na produção historiográfica e no ensino universitário na maioria dos países ocidentais, chegando nas escolas a partir da elaboração de novos livros didáticos. Entretanto, a Escola dos Annales começou a perder sua hegemonia na historiografia mundial a partir da Revolução Cultural de 1968, que atingiu todas as áreas do conhecimento humano, rompendo com inúmeras formas do conhecimento científico.

Com a produção historiográfica também não foi diferente. Desde então nenhuma Escola se destacou isoladamente, abrindo oportunidade para várias perspectivas históricas, pois de certa forma percebeu-se um movimento de articulação visando desenvolver inovações no campo da historiografia, tornando-se um ponto positivo conforme afirmou Rojas (2017, p.70):

O fato de que hoje em dia ninguém é exclusivamente hegemônico dentro da historiografia contemporânea faz com que todos participem igualmente na construção e afirmação de diferentes formas e figuras da inovação historiográfica.

A partir deste ponto de vista, vale colocar em destaque a contribuição do marxismo para a historiografia mundial. Quando surgiu no Século XIX, o materialismo histórico encontrou um grande obstáculo que foi o predomínio do pensamento liberal burguês nas universidades, o que acabou prejudicou a intenção dos historiadores marxistas que era fazer uma revisão de todos os discursos históricos.

Por este motivo os historiadores marxistas estudaram todas as sociedades existentes antes da sociedade capitalista, analisando todos os modos de produção desde o comunismo primitivo, passando pelo escravismo antigo e feudalismo até chegar no capitalismo. Para realizar esta análise elaboraram um método de pesquisa que ficou conhecido como materialismo histórico.

A influência do materialismo histórico foi predominante nos países de orientação socialista e mesmo após a desintegração da União das Repúblicas Socialistas Soviéticas e da República Socialista Federativa da Iugoslávia, o marxismo continuou sendo um elemento fundamental para renovação da historiografia contemporânea porque na visão da maioria dos historiadores é inconcebível compreender a história sem levar em conta as críticas que

o marxismo original fez para desconstruir as narrativas míticas, teológicas e empiristas.

Esta desconstrução foi a principal contribuição de Marx para o surgimento da História como ciência. Conforme comentou Le Goff (1993, p.52): “Marx, sob vários aspectos, é um dos mestres de uma história nova, problemática, interdisciplinar, ancorada na longa duração e com pretensões globais” .

Comparando o marxismo original com a Escola dos Annales, vários historiadores contemporâneos identificaram muitos pontos em comum entre as duas vertentes históricas. Le Goff (1993, p.52) afirma que Pierre Villar comprovou que é possível ser discípulo de Marx e Febvre ao mesmo tempo. Entretanto, Cardoso (1994, p.44), alerta que nesta junção de correntes é preciso estar atento à possíveis atritos de ideias entre as duas correntes históricas, mas confirma que esta junção é o caminho mais eficiente para fazer da História uma ciência.

## O ensino de história no Brasil

Desde os primeiros momentos da conquista, a história do Brasil esteve entrelaçada com a história da metrópole. Os primeiros registros históricos foram realizados por cronistas da coroa lusitana e, posteriormente, por cronistas contratados pelas câmaras municipais das vilas e cidades originadas em território brasileiro. A partir das crônicas e relatos transmitia-se para população uma história narrativa que enfatizava somente a versão dos conquistadores, destacando a biografia dos reis e os feitos extraordinários dos heróis. Era uma versão histórica parcial que desconsiderava a versão dos povos conquistados.

No Brasil, conforme Manoel (2012), a História só ganhou status de disciplina durante o Período Regencial. A partir da criação do Colégio Pedro II no Rio de Janeiro em 1837, com o objetivo de preparar as futuras gerações de governantes. Tratava-se, portanto, de uma instituição destinada somente para as elites, enquanto a maioria da população não tinha acesso à educação.

Sob influência da Escola Positivista, foram introduzidos novos conteúdos à disciplina de história. Segundo Toledo (2005, p.6): “passou a ensinar História Natural, Universal, do Brasil e História Regional”, sem qualquer interferência do professor. Pois na prática, [...] ensinar história era transmitir os pontos estabelecidos nos livros, dentro do programa oficial, e considerava-se que aprender História reduzia-se a saber repetir as lições recebidas” (Brasil, 1997, p.21).

Em síntese, o ensino de História nas escolas do império visava enaltecer os ideais de construção da nação e a formação do cidadão, ensinando uma versão heroica da história nacional, encobrendo os conflitos sociais existentes. Essa versão continuou sendo ensinada mesmo após a Proclamação da República em 1889, pois o governo republicano permaneceu se empenhando em consolidar o projeto de formação da nação. Segundo Manoel (2012, p.15), o ensino de história era apenas um instrumento ideológico nas mãos do Estado brasileiro.

Segundo Nadai (1993), a História era utilizada para legitimar um discurso histórico que buscava a convivência harmoniosa entre os diferentes grupos sociais, visando a construção de uma sociedade democrática, sem qualquer tipo de preconceito social ou

racial. Uma versão histórica onde as lutas dos povos originários contra a conquista e a resistência à escravidão dos africanos e seus descendentes desapareceram dos livros didáticos.

Durante a Era Vargas o ensino primário foi estendido às camadas populares, mas nas escolas continuaram predominando práticas pedagógicas que usavam técnicas de memorização e as comemorações cívicas. Enquanto nas décadas de 50 e 60, foi introduzido o ensino de História da América, enquanto a História do Brasil passou a ser ensinada através dos ciclos econômicos do pau-brasil, da cana-de-açúcar, da mineração, da borracha, do café, e no ensino secundário ensinava-se os modos de produção.

Entretanto, esta forma de ensino de história sofreu mudanças a partir da implantação da ditadura civil-militar em 1964. A LDB de 1971 retirou as disciplinas de História e Geografia e criou as disciplinas de Estudos Sociais para o primário e Educação Moral e Cívica para o ginásial. Esta condição permaneceu até a redemocratização do país.

Acredita-se que a apropriação de conhecimentos históricos seja fundamental para compreensão da sociedade em que vivemos, pois conforme afirmou Libâneo (1994, p.46):

O objetivo máximo da disciplina História é auxiliar os alunos no conhecimento da realidade, suscitando a compreensão do papel dos indivíduos e grupos na transformação da sociedade, tendo em vista um mundo de convivência humana que assegure a plena satisfação das necessidades materiais e espirituais de todos.

Contudo, o ensino de história sofreu mudanças importantes a partir da aprovação da LDB de 1996. A História voltou a ser disciplina escolar e passou a assumir um novo papel social. Segundo Fonseca (2005, p.62):

De todo modo, o processo de redemocratização gerou novas expectativas quanto ao ensino de História, porquanto os novos projetos apresentados ansiavam por uma História [...] mais crítica, dinâmica, participativa, acabando assim, com a História linear, mecanicista, etapista, positivista, factual e heroica.

Desse momento em diante, a História passou a destacar-se por seu papel social, sendo ensinada através da interdisciplinaridade como estratégia para fornecer elementos importantes para os alunos desenvolverem competências para o aprendizado, reflexão e participação ativa na sociedade brasileira.

## Superando a pedagogia tradicional

A pedagogia tradicional é o processo de ensino no qual o professor é considerado o detentor do conhecimento a ser repassado para o aluno. Neste processo, o aluno é um agente passivo que escuta as aulas, faz anotações, memoriza e responde os exercícios. Nesta prática pedagógica, conforme a visão de Paulo Freire (1968), o educando está recebendo uma educação bancária, ou seja, o professor vê o aluno como um banco no qual deposita o conhecimento.

A aprendizagem idealizada pela pedagogia tradicional não acontece realmente, pois existem várias situações que interferem na aprendizagem como fatores sociais, políticos e econômicos. Freire (1996), defende que o professor ao entrar em sala de aula deve estar atento à curiosidade e aos questionamentos dos alunos e suas particularidades. Além disso, é inegável que cada aluno tem seus próprios interesses conforme descreveu

Perrenoud (2000, p.24):

Cada um vivencia a aula em função do seu humor e sua disponibilidade, do que ouve e compreende, conforme seus recursos intelectuais, sua capacidade de orientação, o que interessa, faz sentido para ele, relaciona-se com outros saberes, ou com realidades que lhe são familiares ou que consegue imaginar.

A partir dessa realidade, vários pesquisadores da educação formularam métodos alternativos de ensino afirmando que o aluno só conseguiria aprender se estivesse envolvido no processo de conhecimento, dentre eles destaca-se Ausubel, criador da Teoria da Aprendizagem Significativa (TAS). Segundo Ausubel (1978, p.41): “A essência da aprendizagem significativa é que ideias simbolicamente expressas sejam relacionadas, de maneira substantiva (não literal) e não arbitrária, ao que o aprendiz já sabe, [...]”.

Diante destas novas perspectivas, os professores passaram a ser capacitados para desenvolver uma postura crítico-reflexiva sobre sua prática em sala de aula. Conforme Schon (1992), um professor reflexivo deve ajudar o aluno a encontrar seu processo de conhecimento para que possa desenvolver seu próprio aprendizado.

Esta pesquisa fundamenta-se na pedagogia crítico-social dos conteúdos porque defende que a educação tem como função contribuir para transformação da sociedade brasileira, pois objetiva segundo Aranha (1996, p.216): “Construir uma teoria pedagógica a partir da compreensão da realidade histórica e social, a fim de tornar possível o papel mediador da educação no processo de transformação social”.

A partir dessas orientações, acredita-se que o professor deve utilizar ferramentas que possibilitem o aluno se apropriar de conhecimentos articulados com a realidade por ele vivida, recuperando histórias de grupos sociais menos favorecidos para ser capaz de refletir sobre versões históricas e se reconhecer nesse processo.

Assim, conceituados educadores, procurando renovar o processo educativo defendem a utilização de metodologias ativas de ensino para motivar o interesse dos alunos nas aulas. Bastos (2006) define Metodologias Ativas como “processos interativos de conhecimentos com a finalidade de encontrar soluções para um problema. É o processo de ensino em que a aprendizagem depende do próprio aluno”.

Neste sentido, o professor passou a exercer o papel de facilitador do conhecimento, ajudando o aluno a desenvolver seu espírito crítico e reflexivo. Neste contexto, a Mostra Cultural ou Feira de Ciências é apontada como prática inovadora importante para o desenvolvimento do aluno, pois conforme definiu:

As Feiras de Ciências (ou Feiras de Conhecimentos, ou Feiras de Ciência e Cultura) se apresentam então como um convite para abrir todas as janelas: da curiosidade e interesse do aluno, da criatividade e mobilização do professor, da vida e sentido social da Escola (Lima Apud Brasil, p.20).

Nesta pesquisa, utiliza-se a Mostra Cultural como estratégia de ensino de acordo com as propostas de renovação pedagógica citadas anteriormente, porque entende-se que se trata de uma atividade diferenciada na qual o aluno participa de atividades em grupo possibilitando a cooperação, troca de conhecimentos e socialização. Contribui também para aprimorar seus conhecimentos, respeitar as diversidades culturais e desenvolver sua consciência crítica.

## PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

### A pesquisa

A pesquisa de natureza qualitativa e quantitativa, pretende apresentar e analisar os processos e os resultados de uma Mostra Cultural de História realizada na Escola Estadual Tiradentes, no ano de 2022, como atividade avaliativa para discutir o tema “Regimes Políticos”. Na coleta de dados e análise utilizamos a pesquisa bibliográfica, a entrevista semiestruturada e a observação participante durante o processo de organização, da preparação das salas temáticas até a apresentação dos trabalhos.

### Local

A escola onde realizou-se a Mostra Cultural de história fica localizada na rua Coronel Ferreira de Araújo S/N, no bairro de Petrópolis em Manaus (Am). Atende alunos dos anos finais do Ensino Fundamental no turno matutino, alunos do Ensino Médio Regular no vespertino e, alunos do Ensino Médio Regular e da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no noturno. A escola está localizada no ambiente urbano cujo contexto sociopolítico e econômico dos moradores é formado, em sua maioria, por trabalhadores assalariados e autônomos, comerciantes, donas de casa e pessoas que ainda não adentraram no mercado de trabalho. A escola recebe alunos de diversas classes sociais, predominando crianças e adolescentes das classes baixas e com pouco poder aquisitivo.

### Sujeitos

Participaram da Mostra Cultural de História 18 turmas do Ensino médio do turno vespertino, totalizando 500 alunos frequentando regularmente as aulas. Deste total, 100 alunos participaram da pesquisa respondendo ao questionário/formulário contendo 10 questões abertas e fechadas, sendo 55% discentes do sexo masculino e 45% do sexo feminino. A faixa etária destes alunos variou entre 15 e 20 anos, sendo 1% com 15 anos, 8% com 16 anos, 49% com 17 anos, 31% com 18 anos, 9% com 19 anos e 2% com 20 anos. Vale ressaltar que todos os alunos participaram do processo de produção até o dia da culminância da mostra cultural de história.

### Coleta de dados

Foi realizada a técnica observação participante durante o processo de ornamentação das salas temáticas e a realização das atividades de apresentação dos trabalhos e análise da percepção como um todo, dos alunos e dos professores que visitaram as salas temáticas. Sobre essas informações registradas a partir desse procedimento “o observador se incorpora no grupo ou comunidade pesquisados” (Barros, 1990, p.54).

Empreendeu-se uma pesquisa documental com a finalidade de fazer uma revisão literária sobre autores que trabalham com a temática estudada, isto é, com feira de ciências e mostra cultural. Este procedimento tem por objetivo “colocar o pesquisador em contato com tudo aquilo que foi escrito sobre determinado assunto” (Lakatos e Marconi, 2001, p.44).

Utilizou-se também a entrevista estruturada por ser uma técnica na qual o

pesquisador tem mais controle sobre a entrevista. Conforme afirmou Gil (2008, p.113):

A entrevista estruturada desenvolveu-se a partir de uma reflexão fixa de perguntas, cuja ordem e redação permanece invariável para todos entrevistados, que geralmente são em grande número. Por possibilitar o tratamento quantitativo dos dados, este tipo de entrevista torna-se o mais adequado para o desenvolvimento de levantamentos sociais.

Esta técnica de entrevista favorece que todos os entrevistados forneçam respostas com maior relevância para realização de comparações com mais qualidade, facilitando a análise das informações coletadas visto que os entrevistados respondem as mesmas perguntas.

## RESULTADOS DA DISCUSSÃO

A análise realizada a partir dos dados coletados no grupo de alunos que participaram da mostra Cultural de História e da entrevista respondendo ao questionário resultou em importantes contribuições para a melhoria do ensino de História para alunos do Ensino Médio. Entretanto, vale salientar que o projeto da mostra Cultural de História ocorreu em um período posterior à pandemia de Corona Vírus.

Na pergunta, qual a importância do ensino de História, as respostas foram diversificadas e ao mesmo tempo parecidas, sendo que a maioria reconhece a importância da disciplina para sua formação escolar. Alguns responderam que é importante conhecer os acontecimentos do passado e as origens dos nossos antepassados. Outros salientam que serve para conhecer o modo de vida das sociedades e as mudanças que ocorreram ao longo do tempo. Enquanto muitos afirmaram a importância de conhecer os processos históricos e as dinâmicas envolvendo os diversos grupos sociais para entendermos melhor a realidade social em que vivemos. Tais respostas estão de acordo com a Proposta Curricular de História para o Ensino Médio, a qual destaca que “[...] os educandos possam posicionar-se de maneira crítica, ética, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais, utilizando o conhecimento como instrumento para mediar conflitos e tomar decisões [...]” (Santos, 2012, p.16).

Quando se perguntou a opinião dos alunos sobre as aulas em sala de aula, as respostas também foram diversificadas. Muitos destacaram a preferência pelas aulas presenciais por conta do contato com professores e colegas de classe, pois haviam retornado há poucos meses do isolamento social e das aulas remotas por conta da pandemia de coronavírus. Muito destacaram as dificuldades para estudar em casa devido problemas familiares e econômicos, como a falta de celular, computador e internet.

Muitos alunos responderam que em sala de aula as aulas são enfadonhas, entediantes ou sufocantes por se sentiram presos a aulas com assuntos que não lhes despertam interesse. Enquanto outros alunos consideram que em sala de aula é mais interessante porque podem tirar suas dúvidas, pedindo mais explicações e fazendo perguntas ao professor.

Outro grupo de alunos responderam que se encontram desmotivados pela forma como os professores abordam os assuntos, as vezes sendo superficiais ou aprofundando

excessivamente. Observou-se, porém que a maioria das dificuldades e desmotivação dos alunos está relacionada a deficiências de aprendizagem que foram acumulando ao longo da vida escolar como por exemplo as dificuldades na leitura e interpretação de textos.

Na questão: Qual a melhor maneira para aprender História, as respostas variaram bastante. Muitos afirmaram que prestar atenção na explicação do professor é suficiente, porém destacaram a importância em utilizar outras estratégias didáticas, como leituras, resumos, confecção de mapas mentais e principalmente o uso de slides e vídeos. Outros afirmam que os trabalhos de apresentação em grupo são importantes para a troca de conhecimentos e socialização, enquanto vários deram ênfase ao uso das tecnologias de informação (TIC) como melhor forma para aprender.

Na questão: Qual a importância da Mostra Cultural para o ensino de História, 4% não responderam, 5% disseram não ser importante, enquanto a grande maioria, ou seja, 91% dos entrevistados responderam que é muito relevante. Ao justificarem suas respostas, disseram que a mostra cultural facilita a aprendizagem de muitos assuntos, vários alunos afirmaram que o comprometimento em fazer um bom trabalho é maior, outros que a assimilação de conhecimento se dá de maneira descontraída e divertida devido as formas criativas utilizadas para apresentação dos temas.

Para a maioria dos alunos a Mostra Cultural é uma maneira dinâmica para aprender História visto que são utilizados vários recursos didáticos como estratégia para a apresentação dos trabalhos, porque são explicados com uma linguagem do dia a dia dos estudantes. Tais argumentos fornecidos pelos alunos vão de encontro a afirmação de Santos (2012, p.157):

[...], a organização de feiras e mostras de ciências pode proporcionar oportunidades multidisciplinares de parcerias entre alunos e professores de interação social, troca de conhecimentos com visitantes, comunicação em diferentes linguagens, estímulo à afetividade e vivência do prazer em realizar o trabalho escolar.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Realizou-se esta pesquisa com a finalidade de analisar a utilização da Mostra Cultural no ensino de História para os alunos do Ensino Médio da Escola Estadual Tiradentes. Apresenta-se a Mostra Cultural com um instrumento pedagógico inovador, o qual oferece um aprendizado diferenciado e ao mesmo tempo descontraído. Pretendeu-se a superação de dificuldades existentes no cotidiano escolar durante as aulas de História.

Registrou-se inúmeras contribuições que a Mostra Cultural oferece ao ensino de História. Constatou-se pela pesquisa bibliográfica e observação participante que esta estratégia de ensino vem ganhando maior relevância nas escolas, não somente para o ensino de História como também em outras áreas do conhecimento.

Conclui-se, a partir da análise das informações coletadas no decorrer da realização da Mostra Cultural de História que os professores precisam estar dispostos a se qualificarem para efetiva utilização de instrumentos pedagógicos inovadores, tornando suas aulas mais atraentes e diversificadas tais como a Mostra Cultural, Metodologias Ativas e Tecnologias de Informação e Comunicação.

Ao analisar as dificuldades dos alunos do Ensino Médio diante dos conteúdos de História, conclui-se que muitos alunos não aprendem somente com a aula explicativa do professor em sala de aula. Neste sentido, recomenda-se aos professores a diversificação didática para que as aulas não fiquem na rotina e se tornem enfeitadas e cansativas para os alunos.

Conclui-se que o objetivo deste estudo foi alcançado pois comprovou-se que a Mostra Cultural é um instrumento pedagógico inovador, porque trata-se de uma atividade dinâmica que contribui de inúmeras formas para uma aprendizagem mais significativa dos conceitos, conteúdos e processos históricos por parte dos estudantes do Ensino Médio das escolas, em particular da Escola Estadual Tiradentes.

Por fim, vale a pena salientar que a realização da Primeira Mostra Cultural de História, da Escola Estadual Tiradentes alcançou resultados impressionantes na aprendizagem dos alunos, contribuindo para um aprendizado mais significativo e duradouro. A partir desta constatação confirmou-se o potencial da Mostra Cultural como instrumento de ensino, no qual o aluno se apropria mais facilmente do conhecimento, contribuindo bastante para a superação da pedagogia tradicional baseada na repetição de textos e técnicas de memorização.

## REFERÊNCIAS

ARANHA, Maria Lucia de Arruda. **Filosofia da Educação**. 2.ed.rev. e amp. São Paulo: Moderna, 1996.

AUSUBEL, D. P., NOVAK, J.D. and HANESIAN, H. **Educational psychology**. New York: Holt, Rineart and Winston, 1978. Publicado em português pela Editora Interamericana, Rio de Janeiro, 1980.

BARROS, Aidil de Jesus Paes de; LEHFELD, Neide Aparecida de Souza. **Projeto de Pesquisa: Propostas Metodológicas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1990.

BASTOS, C. C. **Metodologias Ativas**. 2006. Disponível em: <http://educacaoemedicina.blogpost.com.br/2006/02/metodologias-ativas.html>>. Acesso em: 08 dez.2022.

BORGES, Vavy Pacheco. **O que é História** / Vavy Pacheco Borges – 2ªed. Rev. – São Paulo: Brasiliense, 1993. – (Coleção Primeiros Passos; 17)

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: história, geografia**. Brasília: MEC/SEF, 1997, 166p.

BURKE, Peter. **A Revolução Francesa da historiografia: a Escola dos Annales (1929-1989)**/ Peter Burke; tradução Nilo Odália. 2ª edição – São Paulo: Editora UNESP, 1992.

CARDOSO, Ciro Flamarion S. **Uma Introdução à História**. 10ª edição – São Paulo, Brasiliense, 1994.

FONSECA, Thais Nívia de Lima e. **História e ensino de História**/Thais Nívia de Lima e Fonseca. – 2 Ed., 1. Reimpressão. – Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**, 17<sup>a</sup>. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

GIL. A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6.ed. São Paulo: Atlas, 2008.

LAKATOS, E. Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de Metodologia Científica.** 4.ed. São Paulo: Atlas, 2001.

LE GOFF, Jacques. **A História Nova.** São Paulo: Martins Fontes, 1993.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática** / José Carlos Libâneo. – São Paulo: Cortez, 1994. – Coleção magistério 2º grau. Série formação do professor).

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática.** Goiânia: Alternativa, 2004.

NADAI, Elza. **Ensino de História no Brasil: trajetória e perspectiva.** Revista Brasileira de História, São Paulo, v.13, n 25/26, p. 143-162, ago.93. Disponível em: <http://repositorio.usp.br>  
Acesso em: 07.02.2023

PENTEADO, Heloísa Dupas. **Metodologia do ensino de História e Geografia.** São Paulo: Cortez, 1994. – (Coleção magistério 2º grau. Série formação do professor).

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar/** Philippe Perrenoud; tradução Patrícia Chittoni Ramos. - Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SANTOS., A. B. **Feiras de Ciência: Um incentivo para desenvolvimento da cultura científica.** Rev. Ciênc. Ext. v.8, n.2, p.155-166, 2012.

ROJAS, Carlos A. A., **A Historiografia no Século XX: História e Historiadores entre 1848 e... 2025?** / Carlos Antonio Aguirre Rojas; tradução Fernando Correa Prado. São Paulo, Editora Universidade de São Paulo, 2017.

TOLEDO, M. A. L. T. **Disciplina de História no Império Brasileiro.** Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n.17, p.1-10, mar. 2005 – ISSN: 1676-2584. Disponível em: <https://www.fe.unicamp.br>  
Acesso em: 07.02.2023.

# A contribuição do ensino de história e filosofia para a formação do pensamento crítico dos alunos do 3º ano do ensino médio da Escola Estadual João Vieira do município de Coari-AM

**Tertuliano Melo de Almeida**

*Doutor em Ciências da Educação com especificidade em Filosofia pela Universidade DEL SOL - UNADES – Paraguay. Mestre em Filosofia pelo PROF-FILO da Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Especialista da Educação em Tecnologia Educacional pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM) e Metodologia do Ensino da Filosofia pela Universidade Cândido Mendes Juiz de Fora (MG). Graduação em: Licenciatura Plena em Filosofia e Pedagogia pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM). É professor de filosofia da (SEDUC/AM), lotado na Escola Estadual João Vieira e pedagogo do Ensino Fundamental I na Escola Estadual Diamantina Ribeiro de Oliveira no Município de Coari-AM*

**Glacilene Medins de Menezes Mitouso**

*Mestra em Ensino de Ciências Ambientais pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Especialista da Educação em Tecnologia Educacional pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Graduação em: Licenciatura Plena em Filosofia e Pedagogia pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM). É professora de história da (SEDUC/AM), lotada na Escola Estadual João Vieira e pedagoga do Ensino Fundamental II na Escola Estadual Nossa Senhora do Perpétuo Socorro no Município de Coari-AM*

## RESUMO

O estudo trata-se de um relato de experiência com foco na contribuição do ensino de história e filosofia para a formação do pensamento crítico dos alunos do 3º ano do ensino médio da Escola Estadual João Vieira do Município de Coari-AM<sup>1</sup>. Objetivo: Estimular o pensamento crítico dos alunos do 3º ano do ensino médio aprimorando a capacidade de raciocinar e pensar, por meio da prática de seminário. Questionamento: Quais

*1 Coari é um município do interior do Estado do Amazonas, Região Norte do país, distante 362 km de Manaus. Sua fundação deu-se numa aldeia de índios pelo jesuíta Samuel Fritz. O município está localizado no Rio Solimões entre o Lago de Mamiá e o Lago de Coari, este povoamento recebeu o nome de Coari, por estar situado às margens de um lago com esse nome, próximo ao rio Coari. A denominação recebida pelo rio que banha o município foi dada também ao lago que banha a sede municipal, sendo estendida a denominação também ao município. A sua história está ligada aos índios Catuxy, Jurimauas, Passés, Irijus, Jumas, Purus, Solimões, Uaiupis, Uamanis e Uaupés. O nome Coari provém das raízes indígenas e há duas versões: vem das palavras indígenas “Coaya Cory”, ou “Huary-yu”, ou significam respectivamente “rio do ouro” e “rio dos deuses. Em 1759 a aldeia é elevada a lugar com o nome de Alvelos. Em 2 de setembro de 1874 foi elevada a vila, em 2 de agosto de 1932 a Vila de Coari é elevada à categoria de município. Na área territorial do município, localiza-se a plataforma da Petrobrás de Urucu, onde se extrai petróleo e gás. Próximo à cidade, está instalado o Terminal Aquaviário da Transpetro (subsidiária da Petrobras), que recebe, através de dois dutos, o gás e o petróleo, que são levados por navios para Manaus e outras regiões do Nordeste. De acordo com estimativas do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o total de habitantes do município em 2018 é 84.762, sendo o quinto município mais populoso do Estado. (CÂMARA MUNICIPAL DE COARI. Disponível em: <http://www.ale.am.gov.br/coari/historia/>. Acesso em: 20 de janeiro de 2024).*

Métodos e práticas pedagógicas: estudos, reflexões e perspectivas - Vol. 8

DOI: 10.47573/aya.5379.2.278.5



as contribuições do ensino de história e filosofia para a construção do pensamento crítico? Para tal, elegeu-se, como procedimento investigativo, o estudo bibliográfico e descritivo numa abordagem qualitativa dos sujeitos envolvidos no processo educativo, utilizou-se da técnica de análise de conteúdo e a observação direta em sala de aula. A leitura dos textos deu-se na abordagem hermenêutica de Gadamer (2008). O estudo está fundamentado nos referenciais teóricos da legislação brasileira: Constituição Federal do Brasil (1988), LDB (nº 9.394/1996), BNCC (2017), RCA-EM (2021), DCNEB (2013), Delors (2007), Dewey (1979), (Ramal, 2019), Perrenoud (2000), dentre outros, que abordam a questão do desenvolvimento do pensamento crítico no contexto da sociedade. O artigo está dividido em cinco partes. A primeira, corresponde à introdução na qual apresentamos, de forma sucinta, as partes que compõem este estudo. Na segunda, apresenta-se o referencial teórico. Na terceira, apresenta-se a metodologia e as etapas desenvolvidas na organização das atividades. Na quarta, são apresentados discussão, análise e o resultado da pesquisa. Na quinta, as considerações finais, na qual relata-se a relevância desse trabalho tanto para a escola quanto para os discentes.

**Palavras-chave:** educação; ensino; história; filosofia; pensamento crítico.

## ABSTRACT

The study is an experience report focusing on the contribution of teaching history and philosophy to the formation of critical thinking among students in the 3rd year of high school at Escola Estadual João Vieira in the Municipality of Coari-AM. Objective: To stimulate critical thinking in 3rd year high school students by improving their ability to reason and think, through seminar practice. Question: What are the contributions of teaching history and philosophy to the construction of critical thinking? To this end, a bibliographic and descriptive study was chosen as an investigative procedure in a qualitative approach to the subjects involved in the educational process, using the content analysis technique and direct observation in the classroom. The texts were read using Gadamer's (2008) hermeneutic approach. The article is based on the theoretical references of Brazilian legislation: Federal Constitution of Brazil (1988), LDB (nº 9,394/1996), BNCC (2017), RCA-EM (2021), DCNEB (2013), Delors (2007), Dewey (1979), (Ramal, 2019), Perrenoud (2000), among others, which address the issue of developing critical thinking in the context of society. The study is divided into five parts. The first corresponds to the introduction in which we succinctly present the parts that make up this article. In the second, the theoretical framework is presented. In the third, the methodology and steps developed in the organization of activities are presented. In the fourth, discussion, analysis and the results of the research are presented. In the fifth, the final considerations, in which the relevance of this work is reported both for the school and for the students.

**Keywords:** education. teaching. history. philosophy. critical thinking.

## INTRODUÇÃO

Este artigo visa apresentar o relato de experiência da prática interdisciplinar de história e filosofia para a construção do pensamento crítico dos alunos do 3º ano do ensino médio. A prática interdisciplinar teve como objetivo estimular o pensamento crítico dos

estudantes do 3º ano do ensino médio, aprimorando a capacidade de raciocinar e pensar por meio da prática de seminário. Pois, exercitar o pensamento por meio da pesquisa e estudo, reforçará os estudantes a minimizar as dificuldades de ler, compreender e interpretar textos de diversas naturezas.

Na tentativa de superar essas dificuldades que os estudantes têm na leitura, lançamos o desafio de trabalhar a temática “As contribuições da cultura africana para a formação da cultura brasileira”, do autor Roberto Benjamin, tema que surgiu a partir do projeto interdisciplinar da escola “Consciência Negra” que é desenvolvido todos os anos. Neste sentido, os estudantes individualmente e coletivamente, fizeram pesquisa e estudo dos assuntos selecionados para a atividade de seminário, consultaram outros autores, fizeram uso de dicionários para conhecer os termos, os conceitos, as analogias expressas pelo autor, fizeram uso das novas tecnologias, assim como, expuseram suas considerações para a turma. Neste sentido, Ramal (2019, p. 78), expõe sua visão sobre a educação, afirmando que:

Sou entusiasmada pela inovação na educação através do uso consciente e crítico de mídias e tecnologias como ambientes de aprendizagem. [...] Entendo a escola articulada com a comunidade e a vida concreta. Defendo a formação integral do estudante, voltada para a autonomia intelectual e a cidadania ativa e comprometida. Acredito numa sala de aula dialógica, inclusiva e plural, espaço de construção de novas identidades, capazes de se engajar na construção de uma sociedade justa, democrática, solidária e sustentável.

Na perspectiva de Ramal (2019), atividades interdisciplinares inovadoras com novas experiências como a de seminário, contribuem e muito para a construção do pensamento crítico, assim como, desenvolvem os aspectos socioemocionais, afetivos, psicológico, lógico, sociabilidade, interação, motivação, dentre outros. E, as aulas de história e filosofia são indispensáveis para que o professor possa desenvolver atividades dinâmicas, interativas e dialógicas, pois, é uma grande oportunidade para desenvolver o pensamento crítico. Desse modo, os estudantes terão facilidade para analisar e avaliar as informações, os discursos e ideologias, possibilitando buscar razões das coisas e testar seus argumentos ou hipóteses. Portanto, o professor tem um papel relevante para estimular e despertar essa consciência crítica durante suas aulas.

Nesse enfoque, o presente artigo está fundamentado nos referenciais teóricos da legislação brasileira e, embasado pelos artigos específicos da Constituição Federal de 1988, que versam sobre o tema, principalmente, com os que dissertam sobre o pensamento crítico no contexto escolar. LDB (9.394/96), BNCC (2017), RCA-EM (2021), Delors (2007), Dewey (1979), Ramal (2019), Perrenoud (2000), Rodrigo, (2014) e, outros que busca discutir, como o ensino interdisciplinar de história e filosofia, por meio de atividades pedagógicas criativas e reflexivas pode contribuir para o desenvolvimento do pensamento crítico dos estudantes, pautado no questionamento investigativo: Quais as contribuições do ensino interdisciplinar de história e filosofia para a construção do pensamento crítico?

## REFERENCIAL TEÓRICO

Diversos teóricos, educadores e pesquisadores na área da educação, ressaltam a necessidade de um ensino interdisciplinar da área das ciências humanas em conformidade

para o desenvolvimento do pensamento crítico, que possibilite aos estudantes um exercício mútuo de interação com a crescente transformação, informações e conhecimento provindos dos meios tecnológicos e midiático. Neste sentido, Delors (2007, p. 89-90), ressalta que:

A educação deve, pois, adaptar-se constantemente a estas transformações da sociedade, sem deixar de transmitir as aquisições, os saberes básicos frutos da experiência humana. A educação, deve transmitir de fato, de forma maciça e eficaz, cada vez mais saberes e saber-fazer evolutivos, adaptados à civilização cognitiva, pois são as bases das competências do futuro.

Esta perspectiva educacional deve contribuir para o desenvolvimento integral da pessoa enquanto indivíduo de inteligência, de sensibilidade, de sentido estético, de responsabilidade pessoal e social. Visto que, todo ser humano se desenvolve e amplia sua visão de mundo por meio do processo educativo, no qual são preparados para elaborar e construir pensamentos autônomos e críticos e, assim, poder estabelecer os seus próprios juízos de valor, de modo a poder decidir, por si próprio, como agir nas diversas situações da vida.

Neste sentido, a prática pedagógica interdisciplinar de história e filosofia assume um papel importantíssimo na formação dos estudantes, possibilitando a aquisição dos conhecimentos, permitindo a todos para que possam compreender, entender os problemas do mundo de hoje e da realidade em que vivem.

Desse modo, os documentos vigentes que fundamentam a educação, estabelecem as finalidades da educação centradas na formação de cidadãos que sejam capazes de agir racionalmente e intervir socialmente nas tomadas de decisão e na resolução de problemas de âmbito local, regional, nacional e até mesmo mundial.

Neste contexto, um trabalho interdisciplinar de história e filosofia implica e colabora para a ampliação da capacidade de pensamento e atitudes científicas, de grande valor para a vida dos alunos durante e para além dos seus anos de escola, de modo a poderem contribuir para o desenvolvimento social e económico da sociedade em que vive. Diante do exposto, faz-se necessário uma educação promotora do pensamento crítico, desde os primeiros anos de escolaridade.

Neste olhar, a proposta educativa com a finalidade de formar consciência cidadã por meio do pensamento crítico e das ações educativas, nas diversas áreas do conhecimento, encontra-se exposta nos artigos da Constituição Federal de 1988, no Capítulo III, Seção I, art. 205 a 214, onde estabelece os objetivos e as diretrizes para o sistema educacional do país. Assinala os titulares interlocutores do direito à educação, pertencendo à família, à sociedade e ao Estado de promovê-la e incentivá-la.

O Art. 206, está em concordância com o Art. 205, pois apenas estabelecem a forma como deve ser desenvolvida a educação no país, pautada nos princípios da igualdade e liberdade, incluindo tanto as entidades públicas quanto as privadas, de modo que venha a ser garantida uma boa prestação dos serviços educacionais com o princípio de que todos os indivíduos são iguais perante a lei.

Esta perspectiva, nos conduz a compreender que a educação pública bem ministrada por profissionais competentes é capaz de aperfeiçoar qualquer indivíduo com pensamento crítico, sendo capaz de atuar na sociedade com juízo de valor e responsabilidade exercendo

sua plena cidadania.

Todavia, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDB de nº 9394 de 20 de dezembro de 1996, em seu Art. 35 seções IV, destina-se às finalidades da etapa final do ensino básico, o Ensino Médio terá duração de três anos com as seguintes finalidades:

I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;

II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;

III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;

IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina (Brasil, 1996, p. 28).

De acordo com o Art. 35 da LDB de nº 9.394/96, compreende-se que o desenvolvimento do pensamento crítico perpassa todo sistema educativo, iniciando pela educação infantil ao ensino médio sendo obrigatório e gratuito, assim, todo sistema de ensino tem seus pressupostos de oferecer o desenvolvimento integral do educando em todos os seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementado pela ação da família e comunidade.

A ênfase exposta no desenvolvimento do pensamento crítico, como uma das características fundamentais direcionadas às finalidades da educação e da aprendizagem escolar no ensino de história e filosofia, tendo em vista a formação do cidadão pleno, compromissado com os múltiplos fatores da vida humana. Trata-se de uma educação científica emancipadora, envolvendo não somente as questões socioeconômicas e culturais, mas, desenvolvendo a capacidade de discernimento ético, compromissada com exercício de uma postura crítica diante da realidade.

No entanto, a BNCC- Base Nacional Comum Curricular (2017), traz nas suas competências gerais a afirmação de que o pensamento crítico deve ser desenvolvido na educação básica, reiteradamente, como apresentamos algumas competências básicas:

1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.

2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções com base nos conhecimentos das diferentes áreas.

5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) [...].

6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem [...] ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.

7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular,

negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental [...], com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.

8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, [...], com autocrítica e capacidade para lidar com elas.

10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários (BRASIL-BNCC, 2017, p.10).

Conforme o exposto pela Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2017), as competências que tratam do desenvolvimento do pensamento crítico devem ser feitas por meio de várias estratégias metodológicas, privilegiando o questionamento, a análise crítica, a pesquisa e a busca por soluções criativas e inovadoras.

Além disso, a BNCC (2017), propõe uma transformação na educação, onde as escolas precisam mudar e incorporar ainda mais a contextualização, a interdisciplinaridade, a participação colaborativa e ativa dos estudantes, promover debates e discussões, estimulando a exposição de diferentes pontos de vista, sempre incentivando os alunos a não só trazerem para a sala de aula os problemas reais do seu cotidiano, mas também levarem para a sua comunidade o seu conhecimento teórico e assim propor soluções para o meio em que eles vivem, desta forma, podendo desenvolver habilidades ligadas à liderança, como a autonomia, o respeito, a empatia, a responsabilidade e a capacidade de tomar decisões.

Nesse contexto, observa-se que o ensino de qualquer área do conhecimento deve ser pautado na interdisciplinaridade e contextualizados, fazendo uso de metodologias com atividades que estimulem os estudantes a desenvolver sua criatividade com autonomia. Trata-se, portanto, de um ensino que promova a liberdade destes atores a expressarem seus conhecimentos por meio de atividades dinâmicas, criativas e reflexivas.

Nesse viés, Dewey (1979, p. 75) expressa que: “a liberdade intelectual é poder de agir e executar independentemente de tutela exterior. Significa domínio, capaz de exercício independente, emancipado dos cordéis da direção alheia, não simplesmente atividade exterior sem peias”. Logo, o desenvolvimento do pensamento crítico, estabelece um enlace necessário no processo de ensinar e aprender plenamente, envolvendo, portanto, professores e alunos em todas as modalidades de ensino. Nessa dinâmica de aperfeiçoamento e aprendizagem, “requer que os professores, além de estimularem o conhecimento mútuo e o respeito de uns pelos outros, adotem estratégias que garantam que todos aprendam igualmente e possam alcançar sucesso na escola e no mercado de trabalho” (Ramal, 2019 p.74).

Estas perspectivas estão contempladas nas dez competências da BNCC (2017), conforme foi mencionada anteriormente, que traz como definição “a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho”. Perrenoud (2000, p. 13), onde o mesmo chama essa mobilização de “*recursos cognitivos* (saberes, técnicas, *savoir-faire*, atitudes, competências mais específicas)”, em que a tarefa do professor está em relacionar um conjunto de problemas e de tarefas que coadunam com a vivência do aluno.

[...] os professores devem dominar os saberes a serem ensinados, ser capazes de dar aulas, de administrar uma turma e avaliar. Restringindo-se a formulações sintéticas, provavelmente todos concordarão que o ofício do professor consiste também, por exemplo, em administrar a progressão das aprendizagens, ou em envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho (Perrenoud, 2000, p. 13).

Portanto, podemos compreender que para promover a educação integral dos estudantes, é necessário desenvolver as competências e habilidades para que saibam como aplicar na prática os conhecimentos adquiridos por meio de estudo e pesquisa. Nessa ótica de educar, propõe que o professor assuma uma postura de um pesquisador e o estudante, por sua vez, torna-se ator do processo educativo, que ambos se entendam como atores que geram conhecimento e saberes pedagógicos.

## METODOLOGIA

Este estudo trata-se de um relato de experiência da prática interdisciplinar de história e filosofia para a construção do pensamento crítico dos alunos do 3º ano do ensino médio da escola Estadual João Vieira do Município de Coari-Am. Esta prática foi desenvolvida em sala de aula com a participação direta com os autores envolvidos nas atividades de estudo e pesquisa. Esta atividade teve suas etapas de organização, de construção, de investigação, de efetivação e culminância para estimular o pensamento crítico dos estudantes do 3º ano do ensino médio, aprimorando a capacidade de raciocinar e pensar.

As ações foram desenvolvidas a partir do dia 13/10/2022, com término em 22/11/2022, com duração de 08 aulas, onde a turma desenvolveu um projeto de pesquisa para construir nova síntese de saberes no tocante ao projeto “Consciência Negra”. Logo, os estudantes fizeram estudo e pesquisa do livro “A África está em nós: história e cultura afro-brasileira”, do autor Roberto Benjamin, com as exposições na sala da TV/ Escola e em sala de aula, com 02 professores e 135 estudantes do ensino médio, na faixa etária de 17 e 18 anos.

Para tal, elegeu-se, como procedimento investigativo, o estudo bibliográfico e descritivo numa abordagem qualitativa dos sujeitos envolvidos no processo educativo, tomando como referência a técnica de análise de conteúdo para analisar os dados e trazer as contribuições para o desenvolvimento da consciência crítica dos educandos frente às diversas questões no contexto da sociedade e a observação direta em sala de aula.

Esta atividade possibilitou a exposição dialogada entre os sujeitos com apropriação dos textos, estudo dos textos em grupos, individuais, debates e discussões na sala de aula. Os orientadores buscaram auxiliar e estimular os estudantes como sujeitos da construção do conhecimento, bem como instigá-los à curiosidade e assumir uma postura de investigador.

A leitura dos textos deu-se na abordagem hermenêutica de Gadamer (2008), em que texto e intérprete encontram-se situados em fusão de horizontes históricos diferentes, por isso, a leitura se constitui em uma experiência hermenêutica de interpretação e aprendizado, que modifica a maneira de ser, pensar e agir. Desse modo:

A estrutura circular dialógica que existe entre a compreensão (o todo) e a interpretação (parte) determina o processo hermenêutico. O círculo hermenêutico- a interpretação e compreensão, entre passado (texto) e presente (intérprete) mostra que o sentido ultrapassa aquilo que o autor quis dizer quando escreveu seu texto. Ou melhor, a interpretação não é mera repetição do que foi compreendido, visto que o círculo hermenêutico se move em espiral. O horizonte hermenêutico do intérprete e do texto constituem os elementos fundamentais da estrutura da compreensão. [...]. Texto e intérprete encontram-se situados em horizontes históricos diferentes, isto é, possuem interesses, perspectivas e motivações diversas. É no processo hermenêutico da interpretação textual que leitor e autor se tornam contemporâneos, dado que a leitura é essencialmente encontro e confronto de perspectivas. Por isso, a leitura constitui uma experiência hermenêutica (de interpretação e aprendizado) para o pensamento. O intérprete é instado a modificar sua forma de ser, pensar e agir (Gadamer, 2008, p. 404-405).

Diante dessa perspectiva, abordada pelo autor deu-se a leitura dos textos, pois, para a compreensão dos mesmos foram necessários fragmentar os textos em várias partes para facilitar a leitura, torná-la mais didática, possibilitando a localização dos argumentos, das ideias principais e secundárias do autor para se chegar à compreensão do todo.

### As etapas desenvolvidas na organização da prática interdisciplinar

Durante as aulas de história e filosofia, constataram que os estudantes precisam aprofundar seus conhecimentos para superar as dificuldades de leitura e qualificá-los no desenvolvimento das competências e habilidades argumentativas. Para tal empreendimento e atingir o objetivo proposto, os professores desenvolveram estratégias didático pedagógico (seminário) para que os estudantes pudessem por meio das leituras desenvolver o pensamento crítico.

E, um dos instrumentos apropriados para esse propósito foi o estudo e pesquisa do livro “A África está em nós: história e cultura afro-brasileira”, do autor Roberto Benjamin, essa atividade proporcionou uma leitura mais aprofundada para a aquisição de novas ideias, novos saberes, que são relevantes para a construção do pensamento crítico. “[...] contribui muito a leitura estrutural de texto, porque, à medida que desvenda o modo de estruturação lógica de um texto, o aluno vai aprendendo a organizar logicamente seu próprio pensamento” (Rodrigo, 2014, p. 66).

### Objeto do Conhecimento em estudo e pesquisa

História: Livro do autor Roberto Benjamin “A África está em nós: história e cultura afro-brasileira”. Temas: Diversidades étnicas africanas que contribuíram para a formação do povo brasileiro; Heranças africanas (culinária, religião); As principais heranças africanas para a cultura brasileira (linguagem, indumentária folguedos e danças); Heranças africanas (capoeira, folguedos da festa do Rosário ou de reis negros, bumbá meu boi e dança de São Gonçalo); A escravidão; Os negros da sociedade brasileira atual.

Filosofia: A cultura, natureza humana, desmistificando conceitos, culto, inculto e os sentidos da cultura.

Materiais utilizados: textos, livros, dicionário, ficha de leitura, Datashow, notebook, papel cartão, papelão, tinta guache, lápis, fita crepe de diversas cores, barbante, tesoura, cola, etc.

Etapas das atividades: Esta atividade foi realizada em cinco etapas, mediante a um calendário prevendo o tempo necessário à efetivação das leituras, debate, discussão em grupo, construção dos slides para a exposição e a construção de uma sala temática com galeria de artes, subdivididas em três partes: Cultura, história e sociedade africana no contexto brasileiro.

- Na primeira etapa, deu-se às orientações por parte dos professores para organizar a atividade de estudo e pesquisa, que foi realizada durante os tempos de aula nas disciplinas de história e filosofia. Em seguida, os professores fizeram uma explanação para a organização da atividade: Explicam com clareza os objetivos dessa atividade, justificam a importância da mesma para a formação e a construção do pensamento crítico, destacando que todos os alunos, devem colaborar na organização do espaço físico da sala de aula para favorecer o debate, a discussão e o diálogo; explicaram os critérios de avaliação, expondo a forma de como os estudantes seriam avaliados.
- Na segunda etapa, a turma foi dividida em grupos ficando da seguinte forma:

Grupo 1 Tema: Diversidades étnicas africanas que contribuíram para a formação do povo brasileiro, p. 12 a 23.

Grupo 2 -Tema: Heranças africanas (culinária, religião), p. 26 - 39.

Grupo 3 -Tema: As principais heranças africanas para a cultura brasileira (linguagem, indumentária, folguedos e danças), p. 40-55.

Grupo 4 -Tema: Heranças africanas (capoeira, folguedos da festa do Rosário ou de reis negros, bumbá meu boi e dança de São Gonçalo), p. 58-71.

Grupo 5 -Tema: A escravidão, p. 100-129.

Grupo 6 -Tema: Os negros da sociedade brasileira atual, p. 132-142.

Após a divisão das equipes, os professores fizeram uma exposição de como seria desenvolvida cada etapa desse trabalho:

- Ler o material e buscar outras referências bibliográficas da temática em estudo, consultar internet, revistas, trabalhos que foram produzidos para agregar outros conhecimentos e informações;
- Mapear os textos e aprofundar as leituras e discussões em grupo;
- Organizar (resumo, síntese, resenha, esquema, fichamento, produção textual, etc), de acordo com as normas da ABNT;
- Redigir um resumo com as considerações das equipes para entregar no dia da exposição do seminário, contendo: capa, contracapa, resumo sem rasura manuscrito;
- Apresentação do trabalho por cada equipe de acordo com o cronograma organizado;
- Selecionar, escolher e definir os papéis dos expositores e coordenadores das

equipes;

- Organizar os debates, as discussões e socialização dos conteúdos dos textos em sala de aula para as outras equipes;
- Providenciar os demais materiais e recursos de ensino necessários à realização da atividade;
- Cada grupo definirá três membros para defesa da nota da equipe, fazer a exposição e defesa dos pontos principais das temáticas em estudo;
- Comprometer-se em expor o tema com clareza, objetividade e domínio do objeto do conhecimento em estudo;

Na terceira etapa, as equipes foram orientadas a escolher um coordenador e um redator que fossem responsáveis para conduzir as discussões nas equipes, socializando e tirando as dúvidas das temáticas em estudo. Essas atividades foram desenvolvidas em sala de aula no tempo destinado às disciplinas semanalmente.

**Figura 1 - Sistematização, estudo e discussão em grupos com monitoria.**



**Fonte: Os autores 2022**

Na quarta etapa, cada equipe expõe sua temática às demais equipes em sala de aula por meio da exposição de seminário, apresentado em slide as principais ideias do autor em estudo. Ressalta-se que nessa atividade as equipes fizeram uso dos textos literários, vídeos e documentários curtos, que subsidiaram uma compreensão maior sobre o tema em discussão.

**Figura 2 - Exposição do seminário.**

Fonte: Os autores 2022

Na quinta etapa, após as exposições dos trabalhos através de slides, os alunos se organizaram para discutir e planejar o que produzir para a culminância do projeto Consciência Negra, e coletivamente, optaram por construir uma sala temática com galeria de artes, subdivididas em três partes: Cultura, história e sociedade africana no contexto brasileiro.

**Figura 3 - Oficina para a confecção dos materiais para a galeria de arte.**

Fonte: Os autores 2022

Figura 4 - Materiais produzidos pelos alunos para a sala temática.



Fonte: Os autores 2022.

Figura 5 - Expositor da sala temática.



Fonte: Os autores 2022.

Figura 6 - Registro fotográfico após a montagem da galeria de arte.



Fonte: Os autores 2022.

As duas atividades foram desenvolvidas em momentos distintos em sala de aula

com a participação de 95% dos estudantes, onde cada equipe deu o melhor de si para a exposição da galeria de arte.

## ANÁLISE DOS DADOS, DISCUSSÃO E RESULTADOS

Diante da análise, discussão e resultado sobre a prática pedagógica interdisciplinar de história e filosofia, para a construção do pensamento crítico dos alunos do 3º ano do ensino médio, observa-se diversas situações que se revelam em dificuldades para o processo de ensino e aprendizagem nas disciplinas expostas. Essas dificuldades são a falta de hábito de estudo, pesquisa, desinteresse, baixa estima.

A coleta dos dados ocorreu mediante as observações direta e participativa nas ações em sala de aula, durante e depois da implementação do projeto Consciência Negra. As ações práticas foram de acordo com o planejamento executado voltado ao desenvolvimento das habilidades e competências leitoras dos educandos na pesquisa e estudo para a construção do pensamento crítico.

Todavia, os dados coletados dessa experiência foram: analisados, discutidos, apresentados e fundamentados com o pensamento de autores e normativas vigentes que justificaram a importância do ensino de história e filosofia como os melhores caminhos para uma aprendizagem significativa e a formação do pensar crítico dos estudantes.

No entanto, considera-se que a leitura e pesquisa são indispensáveis aos estudantes no processo de sua formação para desenvolver seu potencial intelectual de pensar, de raciocinar, de ampliar as habilidades cognitivas, de desenvolver o pensamento crítico e para isso, precisam de um ensino desafiador com metodologias ativas e criativas.

No entanto, nota-se que o ensino de história e filosofia, na sua incumbência requer conhecimento bem mais ampliado e elaborado, por isso, o professor deve fazer uso de métodos e técnicas criativas em sala de aula, que proporcione efeito positivo para a construção do conhecimento do mundo atual, ajustado para o desenvolvimento do pensamento crítico, que possibilite aos estudantes interagir com o crescente volume de informação provinda dos meios tecnológicos cada vez mais acentuados de informações.

Desse modo, o ensino de história e filosofia tem uma aplicação social, como também o desenvolvimento dos aspectos criativos que devem estar presentes nas atividades práticas no ambiente escolar que é imprescindível para formar o aluno crítico, autônomo e criativo. Destacamos abaixo algumas características da metodologia e técnica utilizada, como as de seminário que justificam uma prática eficiente voltada para a formação do sujeito, sobretudo, porque:

O aluno torna-se um ser pensante e construtor de conhecimento; Estimula a pesquisa, a crítica e a reflexão por meio de processos interativos; O saber tem a mesma relevância do fazer, ser e conviver; Erros servem como experiência para um novo aprendizado; O professor atua como mediador, estimulando e orientando situações de aprendizagem, por meio de diálogo e debate, assim como, desenvolve a capacidade de ressignificar sua atuação em sala de aula que tem papel fundamental para a qualidade de ensino.

No novo cenário mundial, reconhecer-se em seu contexto histórico e cultural, comunicar e, ser criativo, analítico-crítico, participativo, aberto ao novo, colaborativo, resiliente, produtivo e responsável requer muito mais do que o acúmulo de informações. Requer o desenvolvimento de competências para aprender a aprender, saber lidar com a informação cada vez mais disponível, atuar com discernimento e responsabilidade nos contextos das culturas digitais, aplicar conhecimentos para resolver problemas, ter autonomia para tomar decisões, ser proativo para identificar os dados de uma situação e buscar soluções, conviver e aprender com as diferenças e as diversidades (Brasil, 2017, p.14).

Nesta perspectiva, o RCA-EM, 2021, documento construído para reafirmar o compromisso voltado para a formação integral do estudante, destaca-se o que esse aponta, enquanto finalidade:

[...] continuar desenvolvendo o aprendizado dos estudantes, por meio das mesmas vertentes usadas no currículo do ensino fundamental, mesmo que inclua uma gama mais ampla e complexa de conceitos e contextos, para o aprofundamento das habilidades consideradas focais no percurso da Educação Básica e que estão diretamente relacionadas ao desenvolvimento integral dos estudantes e, por meio disso, possam realizar seus Projetos de Vida (Amazonas-RCA-EM, 2021, p.27).

Portanto, os documentos vigentes legisladores da educação, estabelece o compromisso no desenvolvimento do pensamento crítico no contexto do ensino básico da área das ciências humanas e sociais, pois, formar um aluno mais participativo, por meio da leitura e pesquisa para que possa compreender e interpretar melhor as informações sobre o mundo em que vive. Sob esse viés, defende-se, que no contexto escolar o pensamento crítico seja assumido como uma necessidade, a fim de proporcionar às pessoas que dela participam, a estruturação de maneiras de pensar por conta própria, bem como a capacidade de assumir posições admissíveis frente às situações sociais que envolvam a sua realidade quanto às questões culturais, políticas e científicas.

## RESULTADOS

Os resultados foram satisfatórios, principalmente na assiduidade das equipes em assumir tais funções com responsabilidade. Sobretudo, na seriedade e compromisso que cada equipe teve, pois, muitos são tímidos, mas deixaram a timidez de lado e participaram com sucesso para o desenvolvimento da atividade. A participação dos alunos foi excelente, demonstraram domínio na leitura e souberam controlar o nervosismo, apresentaram sua retórica e oratória com competência e respeitando as regras gramaticais.

Pode-se afirmar que as atividades desafiadoras, por mais simples que sejam, despertam nos estudantes a vontade de vencer, competir, superar seus medos e timidez. São atividades reflexivas como essas que fazem a diferença no processo de ensino e aprendizagem dos mesmos. Conforme salienta Galuch (2013, p. 265), “o pensamento crítico se caracteriza pela atividade reflexiva, o que implica potencializar a mobilização de conhecimentos, capacidades, normas e disposições”. Conforme discorre Barbosa (2006, p.8), “que na atualidade diante do “desencanto escolar” motivar os alunos é a palavra chave para resgatar o interesse em aprender”. Para isso, o professor precisa desenvolver um trabalho interdisciplinar e planejado onde todos os estudantes devem se envolver para melhorar sua aprendizagem.

Nessa perspectiva, observa-se a contribuição de vários teóricos sobre o uso

de métodos e técnicas eficiente e eficaz aos processos de ensino e aprendizagem, que possibilite a construção de conhecimentos, assim como, o exercício de atividades de modo interventivo e crítico, pois desde cedo as crianças aprendem a colocar questões, a encontrar e a usar argumentos e opiniões, assim como a tomar decisões sobre situações diversas que envolvem seu cotidiano.

Nesse ponto de vista, Figueiroa (2014), expõe que o uso de métodos, técnicas e atividades experimentais são eficientes e eficazes nos processos de ensino e aprendizagem. O autor ressalta que:

As atividades experimentais se constituem numa ótima ferramenta capaz de proporcionar situações didáticas investigativas, promotoras do pensamento crítico uma vez que ajudam significativamente no desenvolvimento de múltiplas atitudes como: questionar, ouvir, observar, pesquisar, prever, planificar, registrar, argumentar, concluir, avaliar, induzir, deduzir, a capacidade de comunicação, discussão de ideias entre pares e questionar (Figueiroa, 2014, p. 265 -288).

Portanto, tais atividades trabalhadas de forma dinâmica e reflexiva, dependendo da orientação dada pelo professor em sala de aula, contribui para a curiosidade, o questionamento, a discussão, a argumentação, a comunicação, a interação entre os alunos e da autonomia intelectual. Tais experiências são consideradas como fundamentais para o desenvolvimento cognitivo e a consciência crítica dos educandos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste texto artigo buscamos evidenciar as potencialidades do uso de métodos, técnicas e atividades experimentais como a de seminário, como práticas pedagógicas eficiente e eficaz, e promotora para o desenvolvimento das competências e habilidades, assim como, para a formação do pensamento crítico do aluno, nas disciplinas de história e filosofia.

Dessa forma, a análise dos elementos aqui empreendidos evidencia que as práticas pedagógicas podem trazer grandes contribuições para o desenvolvimento da consciência crítica do aluno frente diversas questões (sociais, econômicas, ambientais, políticas, entre outras) que envolve a sociedade e o meio em que o estudante vive, colaborando para uma educação crítica, científica, emancipatória e eticamente comprometida com a humanização dos sujeitos. Neste trabalho, ressaltamos alguns motivos para desenvolver o pensamento crítico dos educandos:

Estimula o hábito para pesquisar, estudar e a disciplina, visto que, nossos estudantes necessitam desse direcionamento para pensar de forma crítica, organizar os pensamentos, as ideias, tirar conclusões sobre si mesmo, sobre os outros indivíduos e sobre as situações do dia a dia, ou seja, aprende a conhecer o mundo por meio da literatura.

Desenvolve a criatividade, quando os alunos em sala de aula são estimulados a organizar as ideias, conseqüentemente criam novos desafios, farão escolhas mentalmente, pensarão nas hipóteses e realizarão outras ações que trabalham a parte cognitiva deles, ou seja, aprende a fazer as coisas de forma correta.

Desenvolve a inteligência emocional, social, psicológica, dentre outras habilidades essenciais para a educação do século 21. Conforme destaca Delors (2007, p. 90):

A educação deve organizar-se em torno de quatro aprendizagens fundamentais que ao longo de toda a vida, serão de algum modo para cada indivíduo, os pilares do conhecimento: aprender a conhecer, isto é, adquirir o instrumento de compreensão; aprender a fazer, para poder agir sobre o meio envolvente; aprender a viver juntos, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas e aprender a ser, via essencial que integra as três precedentes.

Aprende a ter boas relações sociais, desenvolve a capacidade de pensar de forma racional, de refletir sobre as próprias atitudes, de decidir o que querem, a tomar decisões com sabedoria, a se compreender como ser humano de progresso, além de estimular o desenvolvimento de outras habilidades importantes para o convívio social.

É importante salientar que as discussões em torno da necessidade de desenvolvimento do pensamento crítico, não devem ocorrer desvinculadas do papel a ser exercido pelo professor devido a sua importante função desempenhada no contexto da sala de aula.

Portanto, este relato descreve a experiência de uma prática pedagógica interdisciplinar de história e filosofia no âmbito de uma escola da rede estadual de ensino, localizada em um bairro onde as famílias dos estudantes são de baixo poder econômico que possuem pouco contato com a leitura de textos e de autores diversos.

## REFERÊNCIAS

AMAZONAS, Secretaria de Estado da Educação e Desporto - SEDUC. **Proposta Curricular Amazonense** - PCP: ensino médio, 2020.

AMAZONAS, Secretaria de Estado da Educação e Desporto - SEDUC. **Referencial Curricular Amazonense** – RCA-EM: ensino médio, 2021.

BARBOSA, José Juvêncio. **Alfabetização e leitura**. São Paulo: Cortez, 2006.

BENJAMIN, Roberto. **A África está em nós**: história e cultura afro-brasileira. 2ª ed, volume 3. João Pessoa, PB: Editora Grafset, 2010.

BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular - BNCC**. MEC- Brasília: Editora do Brasil, 2017.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica** – DCNEB. MEC. Brasília: Editora do Brasil, 2013.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/96)**. MEC- Brasília: Editora do Brasil, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação – MEC. **Constituição da República Federativa do Brasil** (1988). Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

DELORS, Jacques. **Um tesouro a descobrir**. UNESCO, MEC, Cortez Editora, São Paulo, 2007.

DEWEY, John. **Liberalismo, liberdade e cultura**. São Paulo: Companhia Editora Nacional: Ed. USP, 1979, p. 75.

FIGUEIROA, A. **Trabalho experimental um recurso promotor do pensamento crítico:** intervenção no 1.º GEB. In: VIEIRA, R. M.; et. al. (Org.). *Pensamento crítico na educação: perspectivas atuais no panorama internacional*, Universidade de Aveiro, 2014, p.265-288.

GADAMER, H. G. **Verdade e método I:** Traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica. Tradução de Flávio P. Meurer. 6ª. ed. Petrópolis: Vozes, Petrópolis: Vozes, 2008, p. 404-405.

GALUCH, M. T. B. **Desenvolvimento do pensamento crítico e valorização da realidade nos anos iniciais do ensino fundamental:** vivência ou experiência? *Acta Scientiarum Education*, Maringá, v. 35, n. 2, p. 263- 269, 2013.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar.** Porto Alegre: Editora Artmed, 2000.

RAMAL, Andrea. **Educação no Brasil:** um panorama do Ensino na Atualidade. São Paulo: Atlas, 2019.

RODRIGO, Lídia Maria. **Filosofia em sala de aula:** teoria e prática para o ensino médio. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2014. (Coleção Formação de Professores).

## Métodos e técnicas para o ensino da história na educação básica no Brasil

Otília Silva da Encarnação Elias

### RESUMO

Este trabalho apresenta como título “Métodos e técnicas para o ensino da história na educação básica no Brasil”. Foi escolhido tal tema, que é muita relevância, haja vista que o ensino de disciplina História na educação básica no Brasil, tem sido objeto de debates, de lutas políticas e também teóricas, em função de resistências políticas, dentre outros fatores. Como objetivo geral, este estudo visou demonstrar a obrigatoriedade do ensino de História na educação básica no Brasil, destacando alguns métodos e técnicas para o ensino dessa disciplina, tão importante para a formação de cidadãos. Como metodologia para este trabalho, foi utilizada a revisão de literatura, se baseando em publicações científicas em periódicos, livros, dentre outros. Além disso, foram feitas consultas a outros documentos, textos e artigos, com diversos autores que escreveram sobre o referido assunto. Como resultado, viu-se a necessidade de estimular a formação de docentes mais dinâmicos, para que estes possam reproduzir um saber mais didático, com diferentes visões de professores e historiadores focados na aproximação dos alunos com o ensino de História, com melhores abordagens e temas desenvolvidos pela pesquisa científica e teórica.

**Palavras-chave:** história; métodos; técnicas e disciplina; Brasil.

### INTRODUÇÃO

O presente trabalho, de forma delimitada, trata do tema “Métodos e técnicas para o ensino da história na educação básica no Brasil”. Este estudo é justificável como importante, uma vez que o ensino de disciplina História na educação básica no Brasil, tem sido objeto de debates, de lutas políticas e também teóricas, em função de resistências políticas, dentre outros fatores.

Portanto, é de elevada necessidade se discutir sobre questões pedagógicas, de técnicas e métodos utilizados pelos professores, afim de evitar que haja formação de professores de História despreparados, utilizando de conteúdos de livros didáticos e recursos carentes, que se venham a ser mais barreiras enfrentadas no cotidiano vistos no ensino de História na educação básica.

Este estudo torna-se relevante para professores de História e



demais conteúdos, pedagogos, historiadores, alunos, pais e sociedade em geral, uma vez que conhecer a História, é fundamental para a formação de indivíduos mais críticos e discursivos.

Como justificativa, vê-se a necessidade de se reavaliar a forma de ensino da História na Educação Brasileira. Assim, fica exposto como problema de pesquisa: Qual são os melhores métodos e técnicas para o ensino de História, que podem ser utilizados pelos professores no ensino médio e fundamental, afim de melhorar a qualidade da educação e formação de cidadãos conscientes e críticos?

Como objetivo geral, este estudo visou demonstrar a obrigatoriedade do ensino de História na educação básica no Brasil, destacando alguns métodos e técnicas para o ensino dessa disciplina, tão importante para a formação de cidadãos.

Como objetivos específicos, este estudo apresentou, em seus capítulos: Descrever sobre a Educação a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no Brasil e mostrar a obrigatoriedade da disciplina História, no ensino básico, assim como a sua grade de ensino e discorrer sobre alguns métodos e técnicas para o ensino da História, que podem ser utilizadas pelos educadores, afim de facilitar a compreensão e discussão dessas disciplinas pelos alunos, uma vez que ela é muito importante para a formação dos cidadãos.

Sobre a Natureza da pesquisa, utilizou-se a Pesquisa básica. Segundo Michel (2005), este tipo de pesquisa tem como objetivo central gerar conhecimento que aplicável para a ciência ou tecnologia, sem que haja uma aplicação prática ou que vise obtenção de lucro. Este modelo é muito usado pelas universidades tradicionais, para aplicação do conhecimento teórico adquirido pelos universitários. Esse tipo de pesquisa é realizado para elevar o conhecimento sobre determinado, mesmo que sem finalidade de aplicação imediata.

Acerca da abordagem do problema, esse trabalho utilizar-se-á a pesquisa Qualitativa. Para, esse tipo de pesquisa busca trata os dados qualitativos, que refletem informações que não buscam simplesmente medir um determinado tema, mas também descrevê-lo, utilizando opiniões ou pontos de vista de diferentes autores. Essa pesquisa qualitativa normalmente possui menor estruturação e busca aprofundar-se em um determinado tema, afim de obter informações acerca das motivações e das ideias.

A abordagem será qualitativa pois seu objeto será compreender e descrever o fenômeno pesquisado. Sobre a realização dos objetivos, utilizou-se a pesquisa Exploratória e Descritiva. A pesquisa é exploratória, porquê este tipo de pesquisa visa explorar um determinado problema, fornecendo informações para se realizar uma investigação de forma mais precisa. Utilizou-se a pesquisa bibliográfica. Lakatos (2017) afirma que essa metodologia se fundamenta em publicações científicas em periódicos, livros, anais de congressos, dentre outros, não se dedicando à coleta de dados "*in natura*", assim não se caracteriza por uma simples transcrição de ideias feita com base em livros.

## DESENVOLVIMENTO

### A base nacional comum curricular

Segundo Viegas (2019), a Base Nacional Comum Curricular (sigla BNCC) se trata de um documento normativo que definirá a progressão das aprendizagens básicas, que todos os alunos necessitam compendiar ao longo das modalidades básicas da Educação Brasileira, afim de que sejam assegurados todos os seus direitos de desenvolvimento e de aprendizagem, previstos no Plano Nacional de Educação (ou PNE). Tal documento, também normativo, é aplicado à educação, definido no § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que pode ser visto na Lei nº 9.394/96). Pode-se ver os princípios éticos e políticos que objetivam uma formação humana mais integral e uma imersão de uma sociedade mais democrática, justa e inclusiva.

Este modelo é uma referência para essa reformulação dos currículos das redes e dos sistemas escolares dos Estados, e também das propostas pedagógicas vindas das instituições de educação. A BNCC integrará essa política nacional da Educação Básica, contribuindo para um alinhamento de diversas outras políticas ou ações, em todas as esferas, referentes à uma boa formação dos professores, das avaliações, da elaboração dos conteúdos educacionais e dos critérios para uma oferta de boas infraestruturas, e que sejam mais adequadas para um desenvolvimento da educação mais eficaz (Brasil, 2017).

Portanto, o que se espera é que a BNCC possa ajudar a superar uma fragmentação de todas as políticas educacionais, visando o fortalecimento de um regime para a colaboração entre as esferas do Governo, e que seja balizadora de uma maior qualidade na educação. Além da garantia de um acesso e também de permanência nas escolas, torna-se necessário que estes sistemas, redes e todas as escolas possam garantir um bom patamar de aprendizagens aos estudantes, tarefa essa que BNCC se torna um instrumento essencial (Brasil, 2017).

Na Educação Básica, tais aprendizagens básicas definidas na BNCC necessitarão concorrer, com o objetivo de assegurar a todos os alunos, um acesso ao melhor desenvolvimento das competências, afim de suprir todos os direitos, no âmbito pedagógico, para a aprendizagem e desenvolvimento (Brasil, 2009).

Pode ser percebido na BNCC, um destaque das competências que foram definidas como uma mobilização dos conhecimentos, que envolve conceitos e procedimentos, habilidades práticas, cognitivas, ou socioemocionais, e outras s atitudes e s valores para que seja possível uma resolução das variadas tarefas complexas do cotidiano e do exercício da cidadania. Quando são definidas tais competências, a BNCC reconhecerá que a educação deverá afirmar todos os valores e dar estímulos às ações que possam contribuir para uma maior transformação da sociedade, fazendo com que se torne mais humana e justa, voltada também para também para a preservação do meio ambiente (Zanatta; Branco, 2020).

Torna-se imprescindível dar destaque de que as competências vistas na Educação Básica, se inter-relacionam e se desdobram no tratamento didático que são propostos para as três fases vistas Educação Básica, que são a Educação Infantil, o Ensino Fundamental

e o Ensino Médio, focados na construção de mais conhecimentos, em um desenvolvimento de mais habilidades e em uma formação valores e atitudes, vistos na LDB (Zanatta; Branco, 2020).

## Desafios para o ensino de história na educação básica

Segundo Bittencourt (2004), o ensino da disciplina História é caracterizado dentro de dois grandes momentos. Este primeiro se iniciou na metade do século XIX, com uma introdução na área da nação, foi elaborada uma história nacional, enraizada na matriz europeia, com pressupostos no ocidente europeu. Já no segundo momento, ocorreram entre 1930 e 1940, com base nas políticas nacionalistas e desenvolvimentistas.

Ferreira e Franco (2009) refletem que o Estado realizou uma intervenção normativa na educação e foram criadas as faculdades de filosofia no Brasil, formando pesquisadores e professores, quando foi consolidado a produção de conhecimento cultural e científico, de forma autônoma no país. Já a História, vista como área escolar obrigatória, emergiu com a criação do Colégio Pedro II, no ano de 1837, em um programa que foi inspirado em um modelo francês. Eram predominados estudos literários voltados para um ensino clássico e humanístico e destinados à formação de cidadãos proprietários e escravistas.

A História foi inserida no currículo, juntamente às línguas modernas, ciências naturais e físicas e das matemáticas, dividindo espaço com a História Universal, voltadas para uma formação moral do aluno. Esta dava exemplos dos grandes homens da História, com prevalência para um estudo do espaço do Oriente Médio, berço do monoteísmo, e da Antiguidade clássica grega e romana (Bittencourt, 2004).

Já aquela concebia os acontecimentos como providências divinas e forneciam bases focadas em uma formação cristã. Todavia, em sala de aula, via-se divergências sobre algumas abordagens e sobre a importância dada à Igreja na História, dependendo da formação dos professores (laicos ou religiosos) e do fato de as escolas serem públicas ou católicas (Ferreira; Franco, 2009).

Desde o momento que foi inserida no currículo escolar, a disciplina História ensinada foi mantida com uma interlocução do conhecimento histórico. Desde o início, muitos profissionais que atuam no ensino e produzem material didático, normalmente são pesquisadores ou produtores de chamado “conhecimento historiográfico” (Ferreira; Franco, 2009).

Mesmo que em determinados momentos da história da educação brasileira, viu-se que algumas políticas públicas acabaram rompendo vínculos diretos entre o que é ensinado, com a escola e produção histórica, viu-se estimulação para a formação de docentes para fossem capazes de reproduzir um saber mais escolar, ainda permanecem visões de professores e historiadores focados na aproximação do ensino de História com questões, mais abordagens e temas desenvolvidos pela pesquisa científica e teórica (Cerri, 2010).

O principal fator de distinção entre o homem e os demais animais é a cultura, que nada mais é que o conjunto das ideias e realizações (materiais e não- materiais) do ser humano. A partir deste ponto de vista, a educação assume grande importância, pois é a

responsável pela transmissão, de geração em geração, através da linguagem, da cultura de um determinado povo, de uma civilização (Cerri, 2010).

A história, enquanto uma ciência humana, e, portanto, com toda a sua carga de complexidade, tem a função de construir, a partir do presente do historiador, uma visão sobre o passado que nada mais é que uma investigação interpretativa, e concomitante a esta podem surgir outras interpretações de diversos ângulos e com diferentes abordagens (Cerri, 2010).

O ensino da história, visando claros objetivos, passou a operar com a interdisciplinaridade, transversalidade e o chamado currículo por competências, ou seja, no parâmetro do ensino de história buscou-se um ecletismo onde marxismo, tradições francesa e inglesa, associaram-se às ideias da ciência política e do direito, na tentativa de criar os espaços para o desenvolvimento da cidadania e para a capacitação para os usos das tecnologias (Bittencourt, 2004).

Na visão dos Parâmetros Curriculares Nacionais, pode-se perceber que o ensino de história deverá se articular com as outras disciplinas que englobam a área denominada Ciências Humanas, com o objetivo de aprofundar em temas estudados no Ensino Fundamental, que redimensionem aspectos acerca da vida em sociedade, além do papel do indivíduo nas transformações do processo histórico, completando a compreensão das relações entre a liberdade a necessidade. Neste sentido, Cerri (2010) reforça que o ensino de história faz parte de uma estratégia maior, que objetiva absorver essa crescente demanda do Ensino Médio, modernizá-la, ou seja, capacitá-la para a utilização das mais diversas tecnologias,

Analisando este ponto de vista, o ensino de história e suas áreas fazem parte de uma maior estratégia, que seria de absorver uma crescente demanda pelo Ensino Médio, afim de modernizá-la e capacitá-la para utilização das mais diversas tecnologias, com o intuito de transformá-la em um exército de reserva pronto para assumir postos de trabalho mais qualificados, substituindo desta maneira, a mão de obra desqualificada (Ferreira; Franco, 2009).

No estudo da História, deve-se considerar a dimensão do tempo que é predominante no ritmo da organização da vida coletiva, de forma ordena das ações individuais e também sociais. No caso das rotinas de trabalho dos camponeses que, por exemplo, dependem da época do ano para plantar e colher, o ritmo de vida orientador de suas atividades está mais relacionado aos ciclos naturais (Cerri, 2010).

Nesse sentido, é possível falar que os camponeses vivenciam no seu trabalho um tempo da natureza. Na produção de uma fábrica, por outro lado, onde os operários ganham pelas horas de trabalho, o ritmo de tempo é orientado pela marcação mecânica das horas de um relógio. Esse ritmo de tempo chamado de tempo da fábrica é encontrado também em outras atividades sociais, como nas rotinas escolares.

As vivências vistas nos ritmos de tempo, acabam sofrendo mudanças com o passar dos anos e desenvolvimento de novas tecnologias e meios de comunicação à distância. O entendimento sobre o tempo passou a ser diferenciado (Cerri, 2010). Isso também ocorre com a comunicação entre as pessoas, com agora utilizam os telefones, e-mail e internet.

A tecnologia da comunicação via satélite e a internet tendem a encurtar essas distâncias.

E todas essas tecnologias são percebidas no contexto da educação brasileira nos últimos tempos. Proporcionar dinâmicas as quais promovam um maior conhecimento e aprofundamento da disciplina de História certamente é uma alternativa mais que viável, é de fundamental importância para a consolidação de um ensino mais rico e prazeroso da disciplina de história.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesse trabalho, foi demonstrado que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) se trata de um documento normativo que irá definir o conjunto orgânico e a progressão das aprendizagens básicas, sendo, portanto, uma referência para a formulação dos currículos das redes e dos sistemas escolares dos Estados, e das propostas pedagógicas vindas das instituições escolares e que contribui para um alinhamento de diversas outras políticas ou ações, referentes à uma boa formação dos professores, das avaliações, da elaboração dos conteúdos educacionais e dos critérios para uma oferta de boas infraestruturas.

Sobre o assunto central, o ensino da História, viu-se a necessidade de, viu-se estimular a formação de docentes mais dinâmicos, para que estes possam reproduzir um saber mais didático, com diferentes visões de professores e historiadores focados na aproximação dos alunos com o ensino de História, com melhores abordagens e temas desenvolvidos pela pesquisa científica e teórica.

Foi também evidenciado que é possível utilizar os mais modernos meios de comunicação, para estimular o estudo da História, como a internet e comunicação via satélite, para melhorar a educação brasileira, além de proporcionar dinâmicas que levem os alunos a um maior conhecimento e aprofundamento dessa disciplina, que é de grande importância para a efetivação de um ensino com mais qualidade no Brasil, respondendo assim, a problemática levantada.

## REFERÊNCIAS

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandez. **Ensinar História: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2004

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017

CERRI, Luís Fernando. **Didática da História: uma leitura teórica sobre a História na prática**. In: Revista de História Regional. 2010

FERREIRA, Marieta de Moraes. FRANCO, Renato. **Aprendendo História: reflexão e ensino**. São Paulo: Editora do Brasil, 2009

VIEGAS Amanda. **A literatura nas competências da BNCC**. 2019. Disponível em <[https://www.coletivoleitor.com.br/literatura-naBNCC/?gclid=Cj0Kh\\_kAGZMjl](https://www.coletivoleitor.com.br/literatura-naBNCC/?gclid=Cj0Kh_kAGZMjl)> Acesso em 10 julho 2020

ZANATTA; Shalimar Calegari; BRANCO, Emerson Pereira. **A Implantação da Base Nacional Comum Curricular no Contexto das Políticas Neoliberais e Book Kindle**: Editora Appris; Edição: 1 2020.

---

## Organizadora

## Denise Pereira

Mestre em Ciências Sociais Aplicadas (UEPG), Especialista em História, Arte e Cultura, (UEPG), Especialista em Tecnologias Educacionais, Gestão da Comunicação e do Conhecimento (CENSUPEG); Especialista em Docência do Ensino Superior, Gestão e Tutoria EAD (FABRAS); Especialista em Gestão Educacional (IBRA), Graduada em História (UEPG) e Graduada em Pedagogia (IBRA). Atualmente Professora/Tutora Ensino a Distância da UEPG, Professora Orientadora de TCC da UFRN, Coordenadora Geral Acadêmica da FASU.

# Índice Remissivo

## A

abordagem 15, 23, 27, 29, 30, 34, 36, 37, 38, 40, 41, 42, 47, 57, 60, 62  
ambiente social 26, 27  
aprendizagem 10, 11, 12, 13, 14, 20, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 36, 37, 38, 40, 41, 44, 45, 49, 50, 53, 54, 58, 60, 61, 68, 69, 70  
aspecto lúdico 23, 29  
atividade lúdica 24, 25  
atividades lúdicas 13, 23, 26, 31, 32  
atividades sociais 77  
avaliações 11, 12

## C

combate à dengue 10  
crianças autistas 33, 34, 36, 37, 38, 40, 41, 42

## D

democrática 48, 58, 60, 75  
desenvolvimento 12, 13, 14, 23, 24, 25, 26, 28, 29, 30, 31, 33, 34, 37, 41, 42, 50, 52, 55, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 68, 69, 70, 71, 75, 76, 77  
diagnósticas 11  
diagnóstico psicopedagógico 28  
disciplina 27, 44, 45, 46, 48, 49, 52, 60, 70, 73, 74, 76, 78

## E

educação 9, 13, 14, 22, 27, 32, 34, 35, 38, 41, 42, 43, 48, 49, 50, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 69, 70, 71, 72  
educação básica 60, 73, 74, 76  
ensino 10, 11, 12, 13, 14, 15, 20, 21, 23, 24, 28, 29, 31, 32, 37, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 60, 61, 62, 65, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 76, 77, 78  
ensino de história 44, 45, 48, 49  
estratégia 25, 26, 49, 50, 53, 77  
estratégias 11, 12, 20, 26, 34, 35, 37, 40, 42, 44, 45, 53  
estratégias pedagógicas 34

---

## F

ferramenta 24, 25, 26, 29, 31, 42, 44, 46

ferramentas 23, 30

filosofia 9, 56, 57, 58, 59, 60, 62, 63, 64, 68, 70, 71

## H

habilidades 10, 11, 13, 14, 15, 17, 20, 21, 26, 29, 30, 61, 62, 63, 68, 69, 70, 71

história 11, 16, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 51, 54, 56, 57, 58, 59, 60, 62, 63, 64, 66, 68, 70, 71, 73, 76, 77, 78

## I

inovações 47

instrumentais 38

investigação 15, 33, 34, 37, 41, 42

## L

legislação brasileira 57, 58

leitura 9, 10, 11, 12, 14, 15, 16, 18, 19, 20, 21

liberdade 24, 59, 60, 61, 71

lúdicas 13, 14

ludicidade 23, 29, 31, 32

lúdico 15, 23, 24, 25, 26, 27, 29, 30, 31, 32

## M

métodos 10, 15, 21, 47, 50, 68, 70, 73, 74, 78

mostra cultural. 44, 51

## N

normativo 75, 78

novas tecnologias 58

# P

pandemia 11  
pedagógica 10, 11, 12, 20, 25, 26, 27, 32  
pedagógicas 11, 12, 13, 14, 15, 20, 21, 25, 34, 35, 41, 45, 49  
pedagógico 20, 23, 24, 29, 31, 44, 53, 54  
pensamento crítico 16, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 68, 69, 70, 71, 72  
políticas 69, 70, 73, 75, 76, 78  
prática 10, 11, 12, 14, 15, 20, 21, 23, 24, 25, 30, 31, 32, 37, 40, 42, 44, 45, 48, 49, 50, 55  
prática interdisciplinar 10, 11, 15, 57, 62, 63  
prática pedagógica 10, 11, 12, 20, 44, 45, 49, 59, 68, 71  
práticas pedagógicas 13, 25  
processo 10, 11, 12, 13, 14, 18, 19, 20, 21  
processo de aprendizagem 23, 25, 26, 27, 31  
processo de ensino 11, 12, 13, 20, 23, 24, 28, 29, 31, 37, 44, 49, 50  
processo educacional 24, 27  
psicopedagogia 23, 27, 28, 31  
psicopedagógicas 23, 25, 32  
psicopedagógicos 23, 24, 28, 29, 30, 31

# S

sala de aula 10, 13, 15, 16, 17, 19, 20, 21  
serviços educacionais 59  
sistema 5  
sistema educacional 59  
sociedade 10, 11, 13, 14, 26, 29, 31, 35, 46, 47, 48, 49, 50, 57, 58, 59, 60, 62, 63, 64, 66, 70  
sociedade civil 14  
socioeconômicas 60

# T

teatro 10, 11, 12, 15, 17, 18  
técnicas 15, 18, 21, 45, 46, 49, 54, 55, 61, 68, 70, 73, 74  
tecnologia 13, 74, 78  
transtorno do espectro autista 33, 34



