

Adilson Tadeu Basquerote  
Eduardo Pimentel Menezes  
[Organizadores]



# Ensino e Aprendizagem:

novas práticas, novos saberes

Vol. 3



**AYA EDITORA**  
2024

# **Ensino e Aprendizagem:**

novas práticas, novos saberes

Vol. 3

**Adilson Tadeu Basquerote**  
**Eduardo Pimentel Menezes**  
(Organizadores)

# **Ensino e Aprendizagem:**

novas práticas, novos saberes

Vol. 3



---

## Direção Editorial

Prof.º Dr. Adriano Mesquita Soares

## Organizadores

Prof.º Dr. Adilson Tadeu Basquerote

Prof.º Dr. Eduardo Pimentel Menezes

## 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 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 Dr.ª 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.

---

E598 Ensino e aprendizagem: novas práticas, novos saberes [recurso eletrônico]. / Adilson Tadeu Basquerote, Eduardo Pimentel (organizadores). -- Ponta Grossa: Aya, 2024. 232 p.

v.3

Inclui biografia

Inclui índice

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

ISBN: 978-65-5379-538-9

DOI: 10.47573/aya.5379.2.327

1. Ensino. 2. Música e linguagem. 3. Professores- Formação. 4. Ensino superior. 5. Psicologia da aprendizagem. 6. Incentivo à leitura. 7. Educação multicultural. 8. Educação de jovens e adultos. 9. Música na educação. 10. Desenho da figura feminina. 11. Mulheres indígenas – Brasil. I. Basquerote, Adilson Tadeu. II. Pimentel, Eduardo. III. 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..... 12

## 01

**Prática docente e a inserção do lúdico no ensino aprendizagem dos alunos da “Creche Sementinha do Futuro”, no município de Mocajuba-Pará..... 13**

Lindalva Serrão Tavares

DOI: 10.47573/aya.5379.2.327.1

## 02

**A importância do lúdico como facilitador do aprendizado na educação infantil ..... 25**

Juliana da Costa Neves

DOI: 10.47573/aya.5379.2.327.2

## 03

**O lúdico na educação infantil e as práticas docentes.36**

Marilei Aparecida Barbieri

DOI: 10.47573/aya.5379.2.327.3

## 04

**A linguagem verbo-oral-cantada e seus impactos no ensino da língua portuguesa..... 48**

José Eduardo Borges da Costa

DOI: 10.47573/aya.5379.2.327.4

# 05

## **Práticas musicais no ensino e na aprendizagem da língua alemã ..... 60**

Guilherme Duarte Nunes Augusto  
Jorge José de Oliveira

DOI: 10.47573/aya.5379.2.327.5

# 06

## **Condicionantes de aprendizagem do francês como L2 com vistas ao bilinguismo em Manaus: experiência numa escola bilíngue sob a perspectiva discente nesse processo..... 75**

Sandra Cristina Rodrigues Torres  
Alderlan de Souza Cabral

DOI: 10.47573/aya.5379.2.327.6

# 07

## **Chove nos Campos de Cachoeira, motivação para o hábito da leitura e interpretação através da literatura regional ..... 87**

Antonio Carlos dos Santos  
Cícero Bandeira da Silva  
Marcia de Toledo Blake  
Karley dos Reis Ribeiro

DOI: 10.47573/aya.5379.2.327.7

# 08

## **Práticas pedagógicas no ensino superior: formação de professores atuantes no programa de pós-graduação em educação profissional e tecnológica..... 99**

Williane Cristina Viegas Madeira  
Alberico Francisco do Nascimento

DOI: 10.47573/aya.5379.2.327.8



# 09

**Oficina pedagógica nas aulas de filosofia: análise de vídeo, estudo e pesquisa sobre a história de vida de Benjamin Carson com os alunos do ensino médio da escola Instituto Bereano de Coari-AM ..... 112**

Tertuliano Melo de Almeida

DOI: [10.47573/aya.5379.2.327.9](https://doi.org/10.47573/aya.5379.2.327.9)

# 10

**Uma abordagem metodológica para o ensino de química na Educação de Jovens e Adultos, realizada em três escolas estaduais do município de Manaus-AM/ Brasil, no período de 2023-2024 ..... 127**

Obenésio Silveira de Aguiar

Alderlan Souza Cabral

DOI: [10.47573/aya.5379.2.327.10](https://doi.org/10.47573/aya.5379.2.327.10)

# 11

**A importância da valorização da diversidade sociocultural na EJA: contribuições da pesquisa de Leonardo Costa Pinheiro ..... 141**

Leonardo Costa Pinheiro

Márcia Ragina Guedes de Souza

Maria Suziany dos Santos Araújo

Aldeiza Silva de Oliveira

Tiago Lima e Silva

DOI: [10.47573/aya.5379.2.327.11](https://doi.org/10.47573/aya.5379.2.327.11)

# 12

**Colonialidade do poder e tecituras abissais: enredos (in)visíveis sobre a mulher indígena em expressões artísticas ..... 147**

Andrezza Karla Neves de Moura  
Jivago Correia Barbosa

DOI: [10.47573/aya.5379.2.327.12](https://doi.org/10.47573/aya.5379.2.327.12)

# 13

**Depressão na adolescência e os impactos na vida escolar..... 160**

Patrícia Carneiro de Souza Queiroz

DOI: [10.47573/aya.5379.2.327.13](https://doi.org/10.47573/aya.5379.2.327.13)

# 14

**Aplicação da análise cognitiva na aprendizagem.... 174**

Robervaldo da Silva Oliveira

DOI: [10.47573/aya.5379.2.327.14](https://doi.org/10.47573/aya.5379.2.327.14)

# 15

**Desenvolvimento de um dispositivo didático artesanal para ensino de testes de colimação e eixo central de raios X em cursos de radiologia..... 184**

Bianca Lamarca da Cruz  
Elizabeth Bernardo Britto  
Juliana Silva de Oliveira  
Alexandre dos Santos Gomes

DOI: [10.47573/aya.5379.2.327.15](https://doi.org/10.47573/aya.5379.2.327.15)

# 16

**Mapeamento de dados em canais de comunicação, para implementações de ações estratégicas, na difusão de conteúdos no âmbito virtual ..... 190**

Daniel Albuquerque dos Santos e Souza

DOI: 10.47573/aya.5379.2.327.16

# 17

**Múltiplos olhares para o processo avaliativo do aluno surdo: um estudo interdisciplinar nas escolas estaduais, localizadas no município de Manaus-AM/Brasil, período de 2022 - 2023 ..... 197**

Edilvânia Pureza Von Paumgarten de Aguiar

DOI: 10.47573/aya.5379.2.327.17

# 18

**Evolución y desarrollo de la estructura de categoría docente en Guantánamo, Cuba, su incidencia en la superación profesional..... 212**

Nayiber Rodríguez Martínez

Inalvis Mengana Osorio

Dianelis Castro Trimiño

Adilson Tadeu Basquerote

Eduardo Pimentel Menezes

DOI: 10.47573/aya.5379.2.327.18

**Organizadores..... 224**

**Índice Remissivo..... 226**

---

# Apresentação

---

É com grande satisfação que apresentamos o terceiro volume da obra **“Ensino e Aprendizagem: novas práticas, novos saberes”**, um compêndio que reúne uma ampla gama de estudos e reflexões sobre os desafios contemporâneos na educação. Os capítulos aqui reunidos não apenas exploram diversas facetas do ensino e aprendizagem, mas também destacam a relevância crescente de abordagens inovadoras e inclusivas no panorama educacional atual.

Iniciando com a investigação sobre a prática docente enriquecida pelo lúdico na “Creche Sementinha do Futuro”, situada em Mocajuba-Pará, os autores delineiam como estratégias pedagógicas voltadas ao jogo e à brincadeira não apenas promovem o engajamento dos alunos, mas também potencializam processos de aprendizagem significativa desde os primeiros anos de vida. Este enfoque se estende ao estudo da importância do lúdico na educação infantil, ressaltando sua capacidade de facilitar o desenvolvimento integral das crianças.

A transição para a linguagem verbo-oral-cantada como ferramenta pedagógica na disciplina de língua portuguesa revela um novo paradigma no ensino, onde a expressão artística se integra organicamente ao processo educativo. Da mesma forma, as práticas musicais emergem como recursos potentes no ensino da língua alemã, demonstrando como a música pode ser empregada não apenas como meio de aprendizagem, mas como catalisador de compreensão cultural e linguística.

Além desses aspectos, o volume aborda questões fundamentais como a formação de professores para a educação profissional e tecnológica, a valorização da diversidade sociocultural na Educação de Jovens e Adultos (EJA), e a análise cognitiva na aprendizagem. Cada capítulo, de maneira única, contribui para um entendimento mais profundo e abrangente das dinâmicas educacionais contemporâneas, enriquecendo o debate acadêmico e prático em todo o mundo.

Ao reunir essas reflexões variadas, “Ensino e Aprendizagem: novas práticas, novos saberes – Volume 3” não apenas ilumina as interconexões entre diferentes campos do conhecimento educacional, mas também oferece um convite para reimaginar e revitalizar nossas abordagens pedagógicas. Que este livro inspire educadores, pesquisadores e estudantes a explorar novos horizontes no ensino e aprendizagem, guiados pelo compromisso com a inovação e a excelência educacional.

Que esta obra sirva como uma contribuição significativa e inspiradora para todos aqueles dedicados à causa da educação, em suas múltiplas formas e desafios.

Boa leitura!

# Prática docente e a inserção do lúdico no ensino aprendizagem dos alunos da “Creche Sementinha do Futuro”, no município de Mocajuba-Pará

Lindalva Serrão Tavares

## RESUMO

Este estudo tem como foco discutir prática docente: “a Inserção do lúdico no ensino aprendizagem”. Trata-se de uma pesquisa, que busca investigar como a ludicidade está sendo trabalhada na Creche Municipal Sementinha do Futuro no município de Mocajuba/PA. O objetivo principal do estudo é analisar a aplicação da prática docente diante do lúdico para a aquisição da qualidade do processo ensino aprendizagem dos alunos, compreendendo a importância da ludicidade na formação profissional do pedagogo para que ele se efetive em suas práticas futuras. Propõe um olhar reflexivo sobre a importância do lúdico na educação infantil, sendo que é nesse contexto que o brincar tem real importância. Abordamos a importância do brincar e suas contribuições no processo de ensino-aprendizagem, pois a brincadeira ajuda a criança no seu desenvolvimento físico, afetivo, intelectual e social, uma vez que, nesta atividade a criança forma conceitos, relaciona ideias, estabelece relações lógicas, desenvolve a expressão oral e corporal, reforça habilidades sociais, reduz a agressividade, integra-se na sociedade e constrói o seu próprio conhecimento. Na metodologia segue-se os princípios da pesquisa pura, qualitativa, bibliográfica, centrada numa perspectiva do tipo etnográfico. Porém, para este texto serão apresentados os resultados iniciais do estudo bibliográfico. Os subsídios teóricos foram baseados nos autores: Santos (2007); Vygotsky (1998); Kishimoto (2011); Moyles (2002); RCNEI entre outros. Sendo a Educação Infantil um direito de toda criança, ela deve proporcionar situações de aprendizagens, onde a criança seja respeitada e valorizada. Outro aspecto abordado é a importância do lúdico na formação do educador, o qual é o mediador para a construção do conhecimento. É a partir dessa formação que a prática em sala de aula será transformada, pois o educador terá uma consciência da importância do brincar. Com base nos resultados conclui-se que seja necessário trazer o rigor teórico-metodológico da ludicidade (sob a perspectiva de experiência ou vivências lúdicas) na formação inicial e o estudo permanente dos pedagogos são exigências para uma formação e prática de qualidade.

**Palavras-chave:** prática docente; lúdico; ensino aprendizagem.



## ABSTRACT

This study focuses on discussing teaching practice: A playful insertion in teaching and learning. This is a research, which seeks to investigate how the playfulness is being worked in the Municipal Nursery Sementinha Future in the municipality of Mocajuba/PA. The main objective of the study is to analyze the implementation of teaching practice before the playful to acquire the quality of teaching-learning process of students, understanding the importance of playfulness in vocational training of the pedagogue for it to be achieved in their future practices. It proposes a reflective look about the importance of the play in early childhood education, and it is in this context that the play has real importance. We address the importance of play and its contributions in the teaching-learning process, because the game helps children in their physical, emotional, intellectual and social development, since this activity the child form concepts, related ideas, establishes logical relations, develops oral and body language reinforces social skills, reduces aggression, is part of the society and build their own knowledge. The methodology follows the principles of pure research, qualitative, literature, centered on a perspective of ethnographic. But for this text the initial results of the literature study will be presented. The theoretical basis were based on authors: Santos (2007); Vygotsky(1998); Kishimoto (2011); Moyle (2002); RCNEI among others. And the Early Childhood Education a right of every child, it must provide learning situations where the child is respected and valued. Another aspect addressed is the importance of the play in the formation of the educator, who is the mediator for the construction of knowledge. It is from this training that the practice in the classroom will be transformed as the educator will have an awareness of the importance of play. Based on the results it is concluded that it is necessary to bring the theoretical and methodological rigor of playfulness (from the perspective of experience or play experiences) in initial training and ongoing study of pedagogues are requirements for training and practice of quality.

**Keywords:** teaching practice; playful; teaching and learning.

## INTRODUÇÃO

Este projeto traz como tema: *“A prática docente; A inserção do lúdico para a aquisição da qualidade do processo ensino aprendizagem dos alunos da Creche “Sementinha do Futuro”, no Município de Mocajuba”*.

Logo, tendo por foco desta pesquisa a educação infantil na creche pública do município de Mocajuba-PA, farão parte do estudo todos os professores de educação infantil, ou seja, quanto à amostra, será selecionada 01 escola da rede pública, que possuem Professores de Educação Infantil. A pesquisa de campo será feita nas dependências da Escola Municipal.

Surgiu de uma inquietação que se observou e vivenciou-se desde o ano de 2005, na primeira escola de educação infantil que começou o trabalho de docência no Município de Mocajuba-PA. Diante das observações realizadas e das experiências vivenciadas durante onze anos que contribuimos com as exigências práticas do Curso de Pedagogia da Universidade do Estado do Pará - UFPA, quando tive a oportunidade de conhecer a realidade de trabalhar com crianças, muitas vezes dispersas, com pouco interesse pelas aulas, desatentas e até mesmo com aspectos de agressividade, dificultando o processo de



ensino-aprendizagem, é que podemos perceber a necessidade de o professor repensar sua prática, através de atividades que estimulem a participação e envolvimento das crianças.

O estudo tem como objetivo geral: Analisar a aplicação da prática pedagógica docente diante do lúdico para a aquisição da qualidade do processo ensino aprendizagem dos alunos da Creche “Sementinha do Futuro”, no Município de Mocajuba/PA no ano de 2016. E como objetivos específicos: Identificar a aplicabilidade da prática pedagógica docente na educação infantil na escola municipal Creche Sementinha do Futuro no município de Mocajuba/PA; Verificar o desenvolvimento da ludicidade com os alunos da educação infantil na Creche Sementinha do Futuro do município de Mocajuba/PA e compreender a qualidade do processo ensino aprendizagem aplicado através do lúdico na educação infantil na Creche Sementinha do Futuro do município de Mocajuba/PA.

Portanto, na perspectiva pedagógica a ludicidade vem ganhando espaço dentro do cenário atual das discussões em torno da educação, uma vez que se constitui um instrumento essencial na formação e desenvolvimento da criatividade, iniciativa e autonomia, bem como na aquisição dos diversos saberes.

## REVISÃO DA LITERATURA

A necessidade do ato de planejar no meio educacional é indispensável, portanto, a pesquisa visará compreender a importância desse instrumento no meio educativo e como ele influencia para a qualidade educacional. A importância da prática docente na inserção do lúdico para o ensino aprendizagem na educação infantil é indispensável, nesse caso a temática contribuirá para a compreensão do instrumento no meio educativo e como influenciará para a qualidade educacional.

Segundo Oliveira (1993), o autor afirma que a formação de professores dependerá de uma política nacional, que considera a complexidade crescente da vida na sociedade atual, a qual vem trazendo profundas modificações, no que se refere à responsabilidade na educação para os centros infantis. Cunha (1994), afirma que a brincadeira é a atividade predominante na idade pré-escolar e ressalta que esta atividade infantil só se justifica pelo próprio processo de brincar e não pelos resultados dessa ação. Segundo Negrine (1997), sugere então três pilares que sustentariam uma formação profissional satisfatória: a formação teórica, a prática e a pessoal ressaltando que este tipo de formação é praticamente inexistente nos currículos oficiais dos cursos de formação do educador, mas que, algumas experiências têm mostrado sua validade e não são poucos os educadores que têm afirmado ser a ludicidade a alavanca da educação para o terceiro milênio.

A teoria de Nóvoa (1992), houve uma grande revolução na formação dos professores nos últimos anos, porém ainda não é suficiente. O autor aborda que há uma grande dificuldade em colocar em prática, concepções e modelos inovadores.

A preocupação com a pessoa do professor é central na reflexão educacional e pedagógica. A formação depende de cada um, e mais importante do que formar é formar-se; que todo o conhecimento é autoconhecimento e que toda a formação é auto formação (Nóvoa, 1992, p. 34).

Wajskop (1995) ressalta que o brincar na Educação Infantil fornece às crianças a

possibilidade de construir uma identidade autônoma, cooperativa e criativa. Negrine (1997), diz que muitos pensadores pós-modernos admitem que o terceiro milênio é o da Ludicidade. O lúdico, na Educação Infantil é essencial para o desenvolvimento das crianças, pois são atividades primárias, as quais trazem benefícios nos aspectos físico, intelectual e social.

Portanto, é necessário que os adultos, pais e educadores tenham convicção e levem a sério a importância do brincar, pois a criança em idade pré-escolar começa a experimentar necessidades, em que os desejos não realizáveis podem ser realizados por meio do brincar, como um mundo imaginário, no qual a criança cria e imagina, e ao imaginar ela brinca, pois, o brincar proporciona a mediação entre o real e o imaginário (Volpato, 2002).

O educador pode trabalhar a ludicidade, para isso acontecer, é necessária a vivência, o sentido, a percepção. O professor precisa saber selecionar as situações importantes dentro da sala de aula, percebendo e sentindo de que forma irá auxiliar no processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança.

Valorizar o lúdico durante os processos de ensino significa considerá-lo na perspectiva das crianças, sendo vivido na sala de aula como algo espontâneo, permitindo-lhes sonhar, fantasiar, realizar desejos e viver como crianças de verdade. Assim, recomendo que em seus artigos revelam diferenças entre jogos, brinquedos e brincadeiras boa análise para criar e recriar metodologias favoráveis para o lúdico na educação infantil.

É uma atividade gratuita, que favorece um espaço a imaginação que não tem tempo nem lugar para acontecer, mas precisa de muito tempo e de um lugar que seja acolhedor (Cunha, 2001). O lúdico deve permear a prática escolar, fluindo e manifestando-se na criatividade. Portanto, é necessário que os adultos, pais e educadores tenham convicção e levem a sério a importância do brincar, pois a criança em idade pré-escolar começa a experimentar necessidades, em que os desejos não realizáveis podem ser realizados por meio do brincar, como um mundo imaginário, no qual a criança cria e imagina, e ao imaginar ela brinca, pois o brincar proporciona a mediação entre o real e o imaginário (Volpato, 2002).

O brincar faz parte da vida da criança, do seu dia-a-dia, considerando que durante o brincar ela aprende e gasta energia, brincando por puro prazer, para ocupar o tempo, e o ambiente escolar deve ser transformado num espaço cheio de prazer, utilizando atividades direcionadas ao brincar.

A LDB (Lei de Diretrizes e Bases) quando dispõe a formação do docente, no título VI, art. 62:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal.

Assim também o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (Brasil, 1998), onde a brincadeira está colocada como um dos princípios fundamentais. É importante ressaltar a visão da escola Educação Infantil, com um novo olhar sobre a educação, tendo em vista a escola que temos e a escola que queremos ter, respaldados e diante de uma

força que garante uma visão especial a essa modalidade de ensino como prevê a lei de Diretrizes e bases da educação.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394/96) estabeleceu a Educação Infantil como a primeira etapa da educação básica (título V, capítulo II, seção II, art. 29); assim como afirmam as Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil, delineando diretrizes voltadas a este nível de ensino (LDB art. 29).

Nos dias atuais as creches e pré-escolas buscam uma ação educativa que englobe a concepção da criança no espaço educacional. De acordo com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, a criança:

(...) é um ser social que nasce com capacidades afetivas, emocionais e cognitivas. Tem desejo de estar próxima às pessoas e é capaz de interagir e aprender com elas de forma que possa compreender e influenciar seu ambiente. Ampliando suas relações sociais, interações e formas de comunicação, as crianças sentem-se cada vez mais seguras para se expressar, podendo aprender, nas trocas sociais, com diferentes crianças e adultos cujas percepções e compreensões da realidade também são diversas (RCNEI, 1998, p. 21).

O atendimento à criança de zero a seis anos foi reconhecido na Constituição Federal de 1988, e as escolas de Educação Infantil em creches e pré-escolas passaram a ser, do ponto de vista legal, dever do estado e direito da criança. Também o Estatuto da Criança e do Adolescente destaca esses direitos.

É relevante na Educação Infantil a clareza dos objetivos referentes ao desenvolvimento das crianças nas diferentes fases, pois é, nesse nível, que a criança começa a trabalhar suas habilidades, hábitos, atitudes e atividades psicomotoras num grau crescente, que deve ser aperfeiçoado à medida que a criança cresce e se desenvolve.

A Educação Infantil deve orientar o trabalho pedagógico através do desenvolvimento da autonomia, ou seja, instruir a criança sobre a capacidade de construir suas regras e meios de ação, esta construção não se esgota ao completar seis anos de idade, frente às características do desenvolvimento infantil.

Tendo como objetivo o desenvolvimento integral e a construção da autonomia infantil, para isso o modelo pedagógico precisa proporcionar experiências, tomada de decisão, socialização e descobertas. Nessa [organização de trabalho pedagógico, o educador e a criança têm papéis ativos, sendo que o educador deve pesquisar e conhecer o desenvolvimento infantil.

## Prática Pedagógica do Docente Diante da Necessidade Infantil

Analisar a prática pedagógica dos docentes da Creche Sementinha do Futuro, é primeiramente sondar inúmeros conceitos de estudiosos que averiguam como suas vertentes variam e certamente chegaremos que esses termos negativamente darão um mesmo conceito entre pesquisadores. Mas conclui-se que em se tratando de educação infantil o educar e o cuidar são dois conceitos que abordarão o ciclo dessa análise.

A prática docente consiste na materialização de um trabalho que contribui para o desenvolvimento da aprendizagem das crianças na educação infantil. Nesse sentido, é importante ressaltar a formação do profissional que possibilite no exercício da sua profissão uma atuação na sala de aula que contemple os objetivos e necessidades dessa modalidade

de ensino. Pois, entende-se que a criança nessa fase se encontra em um momento no qual está formando sua própria identidade e começando a ver-se como pessoa independente e autônoma, construindo também a sua imagem e o seu autoconceito.

Analisa-se o conhecimento pedagógico e a satisfação de ser profissional num conjunto que envolva todos como: estrutura, coordenação pedagógica, gestão e seu foco principal, o aluno constituído culturalmente de seu meio. Não especificando receitas e sim construindo e desconstruindo pelo seu cotidiano que certamente sua prática diversificará ao momento de sua atuação.

O saber pedagógico é o saber que o professor constrói no cotidiano de seu trabalho e que fundamenta sua ação docente, ou seja, é o saber que possibilita ao professor interagir com seus alunos, na sala de aula, no contexto da escola onde atua. A prática docente é, simultaneamente, expressão desse saber pedagógico construído e fonte de seu desenvolvimento (Gadotti, 2000).

A prática pedagógica é estar atento ao desenvolvimento nos aspectos físicos, emocionais e sociais dos alunos, sobretudo da educação infantil. Em se tratando do ambiente de educação infantil a prática desse profissional está interligada com o carinho especial de cuidar e educar. Passando a ser também como um desafio. Pois, quando se propõe a trabalhar com crianças bem pequenas, deve-se ter como princípio, conhecer sua formação pessoal, social, identidade e autonomia.

Isso significa saber verdadeiramente quem são, saber um pouco da história de cada uma, conhecer a família, as características de sua faixa etária e a fase de desenvolvimento em que se encontra, além de considerar o tempo que permanecem na instituição. Só assim pode-se compreender quais são as reais possibilidades dessas crianças, lembrando que, para elas, o mundo escolar é a porta de entrada para uma vida social mais ampla, longe do ambiente familiar.

Esse profissional também é dotado do conhecimento de que a educação infantil é um direito da criança, garantindo um espaço que ela sinta prazer em frequentar. Não mais como um espaço de caráter assistencialista, no qual apenas o cuidar era focalizado; considerando a instituição infantil frequentada apenas por crianças que foram deixadas lá pela família. Tal visão deve ser superada porque se revela preconceituosa e sem fundamentação diante da realidade em que se encontra e que, cada vez, mais se procura trilhar, que é a de garantir espaço para que a criança possa ter os seus direitos respeitados e, entre eles, o de viver a infância.

Assim cuidar e educar são práticas pedagógicas de consciência, estabelecendo uma visão integrada do desenvolvimento da criança com base em concepções que respeitem a diversidade, o momento e a realidade peculiares à infância. Nesse sentido, o educador deve estar em permanente estado de observação e vigilância para que não transforme as ações em rotinas mecanizadas, guiadas por regras. Consciência é a ferramenta de sua prática, que embasa teoricamente, inova tanto a ação quanto à própria teoria.

Portanto, cuidar e educar devem caminhar juntos. Percebe-se nos dias de hoje e apoiado nos paradigmas emergentes da complexidade (Demo, 2002); (Morin, 2002) e da visão sistêmica relacionada ao ser vivo (Capra, 2001); (Capra, 2002); (Maturana e Varela, 2001), o indivíduo como ser global, não fragmentado e não linear, em todos os momentos e

em todas as situações, ou seja, cuidar e educar, contemplando de forma democrática todas as diferenças e, ao mesmo tempo, a natureza complexa do indivíduo.

Unificação dos educadores e demais membros da equipe da instituição é essencial para garantir que o cuidar e o educar aconteçam de forma integrada. Essa atitude deve ser contemplada desde o planejamento educacional até a realização das atividades em si. O fazer dentro da instituição educacional, há momentos em que a prática pedagógica decisiva se faz necessária, pois o educador, em alguns momentos, necessita esclarecer aos pais e demais profissionais, atitudes que visam ao melhor desenvolvimento da criança.

O processo educativo é realizado de várias formas: na família, na rua, nos grupos sociais e, também, na instituição. Educar, nessa primeira etapa da vida, não pode ser confundido com cuidar, ainda que crianças (especialmente as de zero a cinco anos) necessitem de cuidados elementares para garantia da própria sobrevivência. O que deve permear a discussão não são os cuidados que as crianças devem receber, mas o modo como elas devem recebê-los, já que se alimentar, assear-se, brincar, dormir, interagir são direitos indispensáveis à infância (Garcia, 2001).

A família e o educador tornam-se necessárias para o bem-estar do educando. Portanto, cuidar e educar envolve estudo, dedicação, cooperação, cumplicidade e, principalmente, amor de todos os responsáveis pelo processo, que se mostra dinâmico e em constante evolução.

As formas de cuidar, muitas vezes, são influenciadas por crenças e valores em torno da saúde, da educação e do desenvolvimento infantil, embora as necessidades humanas básicas sejam comuns como, alimentar-se, proteger-se, etc. As formas de identificá-las, valorizá-las e atendê-las são construídas socialmente. As necessidades básicas, podem ser modificadas e acrescidas de outras de acordo com o contexto sociocultural. Pode-se dizer que além daquelas que preservam a vida orgânica, as necessidades afetivas são, também, base para o desenvolvimento infantil.

## MATERIAIS E MÉTODOS

A metodologia é definida como processo de planejamento, onde se define um conjunto de métodos científicos a serem utilizados no decorrer da pesquisa, pois tais, conforme Marconi e Lakatos (2005) servem de instrumentos para alcance dos objetivos.

Esta pesquisa terá como objetivo fundamental Analisar a aplicação da prática pedagógica docente diante do lúdico para a aquisição da qualidade do processo ensino aprendizagem dos alunos da Creche “Sementinha do Futuro”, no Município de Mocajuba/ PÁ no ano de 2016.

Mediante os objetivos e finalidades desse estudo, do ponto de vista da abordagem optou-se por realizar uma pesquisa qualitativa e de natureza descritiva, com base em corte transversal, com variáveis. Entretanto, na sua primeira fase a pesquisa a ser desenvolvida terá um cunho quantitativo em função da necessidade de se realizar um estudo, compreendendo, através de questionários e entrevista com profissionais, buscando assim descobrir o que está faltando em relação ao problema de pesquisa. De acordo com

Richardson (1999, p. 80):

Os estudos que empregam uma metodologia qualitativa podem descrever a complexidade de determinado problema, analisar a interação de certas variáveis, compreender e classificar processos dinâmicos vividos por grupos sociais, contribuir no processo de mudança de determinado grupo e possibilitar, em maior nível de profundidade, o entendimento das particularidades dos comportamentos dos indivíduos.

Para Miles e Huberman (1994) a utilização da pesquisa qualitativa, além de oferecer descrições ricas sobre uma realidade específica, ajuda o pesquisador a superar concepções iniciais e a gerar ou revisar as estruturas teóricas adotadas anteriormente, oferecendo base para descrições e explicações muito ricas de contextos específicos. Além disso, a pesquisa qualitativa ajuda o pesquisador a ir além de concepções iniciais e a gerar ou revisar estruturas teóricas.

Esta pesquisa investigará a prática docente: a inserção do lúdico para a aquisição da qualidade do processo ensino aprendizagem dos alunos da Creche “Sementinha do Futuro”, no Município de Mocajuba/PA. Esse município conta com 5 escolas que oferecem a modalidade da educação infantil. A pesquisa será realizada na Creche Sementinha do Futuro, localizada na estrada da Acapuquara no bairro Monte Alegre que atende 150 crianças entre a faixa etária de 02, 03 e 04 anos de idade.

O universo da pesquisa será distribuído do seguinte modo; 01 gestor da unidade escolar, 01 Coordenador, 09 professores e 150 alunos analisando um total de 161 participantes no que diz respeito a este estudo, onde todos os envolvidos no universo desta pesquisa estão participando do processo educacional no ano 2016 no sistema municipal de educação da cidade de Mocajuba-PA, para que deste modo, seja possível confirmarmos com mais precisão os resultados advindos do referido estudo. Nesta pesquisa será utilizado como instrumentos de coleta de dados, o questionário, conversa, roteiro de observação, roteiro de entrevista com professores.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Com o desenvolvimento do estudo, os resultados demonstraram que as professoras planejam no contexto educacional que vai além do simples fato de se estabelecerem metas e caminho a seguir. Levam em conta toda a realidade presente na comunidade escolar. Toda semana se reúnem e planejam. Sempre manifestando suas opiniões e sugestões para um bom andamento do trabalho escolar. Disseram que o planejamento é flexível, se surgir um fato novo no dia nada impede de modificar.

De acordo com Veiga (2007), o trabalho coletivo é fundamental com discussões sobre o universo da escola para se atingir a tão desejada cidadania. Compreende-se que o projeto político-pedagógico tem a ver com a organização do trabalho pedagógico em dois níveis: como organização da escola como um todo e como organização da sala de aula, incluindo sua relação com o contexto social imediato, procurando preservar a visão de totalidade.

Em relação a orientação da Coordenação Pedagógica os professores entrevistados alegaram que: contribui nos momentos de planejamento das atividades semanais. Faltando



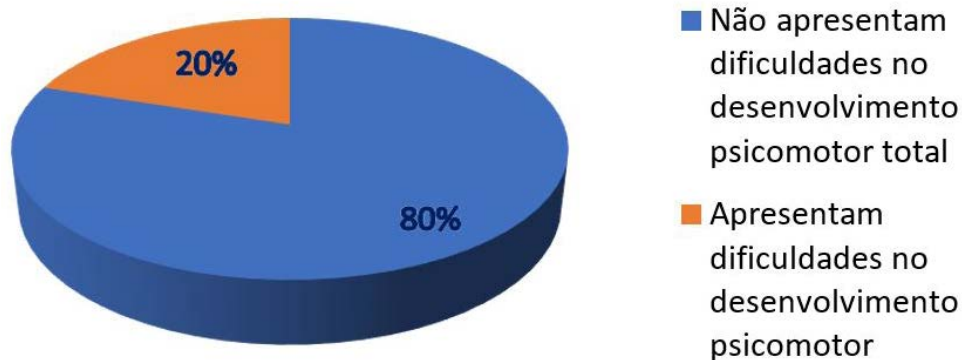
mais empenho, porque o perfil de um coordenador pedagógico é de liderar e articular com harmonia as relações entre escola, aluno, professor, gestor, comunidade, pais e envolvidos, prezando sempre pelo PPP (Projeto Político Pedagógico) decidido pela equipe e pela qualificação do processo ensino aprendizagem.

De acordo com Palhares (2000) a função primeira do coordenador pedagógico é planejar e acompanhar a execução de todo o processo didático-pedagógico da instituição, tarefa de importância primordial e de inegável responsabilidade e que encerra todas as possibilidades como também os limites da atuação desse profissional. Quanto mais esse profissional se voltar para as ações que justificam e configuram a sua especificidade, maior também será o seu espaço de atuação.

Como acontece o processo ensino aprendizagem dos alunos da creche sementinha do futuro?

**Gráfico 1 - Ensino Aprendizagem na Escola Sementinha conforme os professores.**

## Ensino e aprendizagem



Fonte: Própria.

Os docentes entrevistados alegaram que se diversificam as atividades visando proporcionar um trabalho mais adequado possível. São trabalhadas as atividades como hora da história, da música, do jogo, brincadeira, pintura e hora do aprender, ou seja, através do lúdico. As atividades são direcionadas com objetivos a serem alcançadas. A maioria das aulas são práticas, pois as crianças são bem pequenas e a aprendizagem é bem visual, onde participam das atividades de forma bem espontânea.

O ensino aprendizagem na educação infantil privilegia o educar e o cuidar. Desse modo na atuação realiza-se atividades que despertam muito o interesse por parte das crianças em relação aos conteúdos. Utiliza-se cartazes bem ilustrativos, teatros com fantoches, pinturas e confecções de materiais de sucatas, entre outros, que fazem com que aconteça de fato o ensino aprendizagem das crianças através do lúdico. Percebem nas crianças dificuldades de aprendizagens, mudanças repentinas de escola, de cidade, de separações dos pais. Existe uma minoria das crianças que não tem prazer pelo ambiente escolar, choram muito e poucos interagem com outras crianças, por motivos de desestrutura familiar, dificultando um pouco seu desempenho na aprendizagem.

Em relação as dificuldades no desenvolvimento psicomotor, na avaliação a maioria

das crianças apresentam um bom desenvolvimento no ensino aprendizagem. Porém, algumas crianças apresentam dificuldades de aprendizagem devida mudanças de escola, de município, mal alimentadas e principalmente desestrutura familiar, como pais separados. Ficam sem vontade de estudar, muito tristes, não interagem com outras crianças e choram para não querer ficar na escola.

Conforme Melo (2013), as crianças não podem ser rotuladas como portadoras de dificuldades de aprendizagem, pois por muitas vezes, pequenos desvios de atenção e/ou assimilação estão dentro da normalidade considerando a faixa etária da criança. Por vezes é apenas dificuldade no processo do ensino, a forma como o professor expõe o conteúdo torna-se complicado para a criança assimilar. Ultrapassam, inclusive, situações relacionadas com a realidade sociocultural da criança, o que implica, em certas situações na sua aprendizagem. Aulas que envolvam elementos lúdicos precisam de estratégias didáticas bem planejadas e orientadas pelos educadores.

Os professores ao serem perguntados se proporcionam um ambiente acolhedor lúdico, em sua totalidade responderam que sim. Neste contexto, compreende-se que o planejamento é importante para o professor como um roteiro, pois ao planejar, o mesmo tem ao final da sua execução um objetivo a ser atingido e mesmo auxilia a realizá-lo com sucesso. O uso de materiais lúdicos e concretos faz com que os alunos tenham curiosidade, queira tocar, olhar, cheirar, o concreto é a forma mais correta de se ensinar, pois estimula-se todos os sentidos desde o tato até o paladar, além da expressão corporal e estimula a linguagem.

Volpato (2002) também se mostra bem interessado por esta questão de a escola se tornar mais prazerosa, em seu livro “Jogo, brincadeira e brinquedo” traz dois subitens de capítulo tratando desta temática. Para o autor compreender o jogo, a brincadeira e o brinquedo como manifestações culturais de profunda significação, principalmente para a criança, e reconhecer a necessidade dessas atividades no processo de desenvolvimento infantil, [...], é importante, sobretudo pela necessidade urgente de a escola vir a ser um lugar mais prazeroso (Volpato, 2002, p. 111). A ludicidade torna o ambiente escolar mais prazeroso, por meio dos jogos e das brincadeiras as crianças exploram muito mais sua criatividade, melhora sua conduta no processo ensino aprendizagem e sua autoestima. A ludicidade está inserida em todo o planejamento. A importância dessa prática é que nossas crianças aprendem o conteúdo programático brincando.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nas últimas décadas observou-se uma grande preocupação em relação às linhas pedagógicas adotadas pelas instituições escolares. Na Educação Infantil não é diferente. O que se verifica nas creches e pré-escolas são tendências bastante distintas, que, no entanto, podem-se mesclar na prática do dia a dia da instituição.

Parte significativa das práticas pedagógicas em Educação Infantil tem dificuldade de considerar a criança pequena como um ser capaz e competente. Por isso, afastam o menino e a menina do mundo em que vivem e da cultura em que estão inseridos. Muito difundidas, essas práticas tendem a simplificar os conteúdos e a desconsiderar aquilo que a criança

já sabe, imaginando que ela é um receptáculo vazio, que precisa receber as informações lentamente, a contra gotas. Um exemplo é o repertório musical de instituições de Educação Infantil, pois muitos educadores, ignorando o rico cancionário popular brasileiro, ensinam músicas pobres para as crianças. Associa-se também a uma concepção ultrapassada de “pedagogia da prontidão”, que compreende a pré-escola somente como uma preparação para a alfabetização e o cálculo. Não leva em conta que a criança tem uma maneira lúdica de interagir com o mundo e que a infância é um tempo em si.

No outro extremo estão às práticas pedagógicas que idealizam a criança, considerando que ela tudo pode e tudo sabe. Segundo essa concepção, a criança é protagonista, e o professor não deve interferir no processo de aprendizagem. Não se valorizam as aprendizagens específicas e de conteúdos. Assim, observa-se a mesma limitação da outra prática, ou seja, não se atua no potencial de aprendizagem da criança.

Outra via de ação pedagógica adotada pela instituição assenta-se sobre a compreensão da importância das funções de “cuidar e educar” como aspectos indissociáveis no trabalho com crianças de 0 a 5 anos de idade. Esse trabalho se fundamenta numa concepção da criança como ser social, histórico, inserido na cultura e um cidadão de direitos. Os professores que se identificam com essa proposta constroem outras formas de atuar: organizam e planejam suas ações a partir do brincar, por considerá-lo uma forma privilegiada de a criança ser e estar no mundo; desenvolvem suas múltiplas linguagens – corporal, plástica, musical, oral, escrita, faz-de-conta, virtual (computador); consideram a importância da alfabetização nesta faixa etária, sem, contudo, privilegiar esse trabalho; estão atentos à curiosidade da criança e à sua necessidade de conhecer o mundo, organizando projetos transdisciplinares, envolvendo temáticas relativas à natureza e à cultura.

Esse trabalho acontece em sintonia com as necessidades básicas da criança sono, higiene, alimentação, saúde e proteção e voltam-se para o aprendizado do auto cuidado por parte das crianças. Essa forma de atuar não se encontra pronta, com todas essas características, mas tem sido uma busca permanente de muitas instituições de Educação Infantil. Independentemente da concepção sobre a qual se estrutura o trabalho na instituição, é preciso entender que a criança é um ser pleno de potencialidades e que uma boa proposta pedagógica pode estimular suas capacidades e proporcionar à criança oportunidades de conhecimento e de desenvolvimento, ampliando as possibilidades de compreensão do mundo que a cerca.

Dessa forma, a escola deve propor situações que tenham sentido e significado para a criança. O professor passa a trabalhar com a resolução de problemas, tendo claro que não há uma resposta única para eles e que as crianças encontrarão caminhos e soluções individuais. O professor passa a levar em conta que a criança tem uma forma específica de pensar e que cada uma tem uma maneira individual de compreensão.

Enfim, é necessário que os cursos de formação contribuam na prática docente na Educação Infantil contemplando, nos seus currículos, discussões sobre o tema que subsidiem a utilização da ludicidade, pois a ausência de conhecimentos, dessa natureza, dificulta ao docente a percepção desse tipo de atividade, como meio privilegiado para o alcance das suas finalidades educativas.

## REFERÊNCIAS

CAPRA, Fritjof. **A teia da vida: uma nova compreensão científica dos sistemas vivos**. 7. ed. São Paulo: Cultrix, 2002.

\_\_\_\_\_. **O ponto de mutação: a ciência, a sociedade e a cultura emergente**. 22. ed. São Paulo: Cultrix, 2001.

CUNHA, N. H. da S. **Brinquedo, desafio e descoberta: subsídios para utilização e confecção de brinquedos**. Rio de Janeiro: FAE, 1994. 427 p.

DEMO, Pedro. **Complexidade e aprendizagem: a dinâmica não linear do conhecimento**. São Paulo: Atlas, 2002.

GADOTTI, M. **Perspectivas atuais da educação**. Porto Alegre: Ed. Artes Médicas, 2000.

GARCIA, Regina Leite. **Em defesa da educação infantil**. Rio de Janeiro: DPLA, 2001.

LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica** / Marina de Andrade Marconi, Eva Maria Lakatos. – 8. ed. – São Paulo: Atlas, 2005.

MATURANA, H; VARELA, F. **A árvore do conhecimento: as bases biológicas da compreensão humana**. 2. ed. São Paulo: Palas Athena, 2002.

MELO, Belane Rodrigues de. **A importância da brincadeira como recurso de aprendizagem**. Disponível em: Acesso em 30 de outubro de 2016.

MILES, M.; HUBERMAN, M. **Qualitative data analysis London**: Sage Publications, 1994.

NEGRINE, A. **Brinquedoteca: teoria e prática**. In: **SANTOS, S. M. P. dos. Brinquedoteca: o lúdico em diferentes contextos**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.p.83-94.

NÓVOA, Antonio. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos. **Educação Infantil. Muitos Olhares**. São Paulo: Cortez, 1993.

PALHARES, S. M. **Educação infantil pós-LDB: rumos e desafios**. 2. ed. Florianópolis: UFSC, 2000.

RICHARDSON, R.J. **Pesquisa Social: métodos e técnicas**. 3.ed. São Paulo Atlas: 1999.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. 23ª ed. Campinas, SP: Papirus, 2007.

WAJSKOP, G. **Creches: atividades para crianças de zero a seis anos**. São Paulo: Moderna, 1995.

# A importância do lúdico como facilitador do aprendizado na educação infantil

Juliana da Costa Neves

## RESUMO

O presente estudo tem como eixo principal demonstrar a *Importância do Lúdico como Facilitador do Aprendizado na Educação Infantil*, pois toda criança aprende a brincar desde os primeiros anos de vida, precisando de alguém disponível para brincar em conjunto, além de ensiná-la a brincar. Neste sentido, tem-se uma relação estreita entre o brincar e o aprender, ou seja, se o brincar pode fazer parte da aprendizagem não sendo somente lazer, ressaltar aos professores a relevância de utilizar a ação lúdica como ferramenta de ensino e aprimoramento da aprendizagem, e não apenas como momentos livres e sem direcionamento, o que também é muito importante, transformando assim suas aulas em momentos divertidos e prazerosos. Este trabalho foi desenvolvido através de pesquisa bibliográfica utilizando-se também uma abordagem qualitativa onde podemos ver vários autores renomados como Vygotski, Santos, Kishimoto, Oliveira entre outros, o que nos deixa explícito a relevância deste tema, foi feito também um esboço sobre o que a legislação atual fala sobre o lúdico. Conclui-se por tanto, qual importante, a atividade lúdica é para o aprendizado na educação infantil, e que sem dúvida deve ser levado a sério pelos profissionais da educação, e por que não tirarmos proveito de algo que é tão natural de nossas crianças, a brincadeira pode ser instruída para que esse aprendizado seja ainda melhor.

**Palavras-chave:** lúdico; educação infantil; ensino.

## INTRODUÇÃO

A atividade lúdica está presente no ser humano desde os tempos mais remotos das civilizações, é tão espontâneo das crianças que flui naturalmente sem procedimentos técnicos ou regras, quando queremos maximizar esse aprendizado podemos direcioná-los fazendo com que sejam ainda mais produtivos como instrumentos pedagógicos.

Segundo Oliveira (1985, p.74), o lúdico é:

(...) um recurso metodológico capaz de propiciar uma aprendizagem espontânea e natural. Estimula à crítica, a criatividade, a sociabilização, sendo, portanto reconhecidos como uma das atividades mais significativas- senão a mais- pelo seu conteúdo pedagógico social.



O presente projeto de pesquisa tem como eixo principal demonstrar de acordo com teóricos renomados como Oliveira, Santos, Vygotski, Kishimoto entre outros, o quanto a atividade lúdica é importante para o aprendizado na educação infantil, pois através de vários estudos foi comprovado que as crianças ao brincar se desenvolve em vários aspectos de suas vidas como o social o intelectual e aspecto motor, para essa metodologia temos um grande respaldo, pois, toda a legislação que rege a educação faz grande ressalva ao lúdico. De acordo com Salomão e Martini (2007, p. 4):

O lúdico tem origem na palavra latina “*Ludus*” que quer dizer “jogos” e “brincar”, e neste brincar estão incluídos os jogos, brinquedos e divertimento, isto oportuniza a aprendizagem do indivíduo. A introdução do lúdico na vida escolar do educando é uma maneira muito eficaz de repassar pelo universo infantil para imprimir-lhe o universo adulto, nosso conhecimento e principalmente a forma de interagirmos.

Esta pesquisa foi desenvolvida em forma de estudo científico de revisão bibliográfica que procura explicar um problema com base em referências teóricas publicadas em artigos, livros, dissertações e teses. A pesquisa bibliográfica é meio de formação por excelência e constitui o procedimento básico para os estudos, pelos quais se busca o domínio sobre determinado tema. Utilizando de uma abordagem qualitativa que conforme Silveira e Córdova (2009, p.31) “A pesquisa qualitativa preocupa-se, com aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais”.

Podemos observar através da pesquisa realizada o quanto “o brincar”, o “faz de conta” são importantes para a criança, pois, aguça sua imaginação faz com que a mesma saia de onde esta e vá para um mundo cheio de possibilidades onde ela pode ser o quiser o que desejar ou imaginar, e é imprescindível o quanto as crianças tem prazer em brincar, por isso o lúdico se faz de extrema importância como ferramenta de aprendizado.

## DESENVOLVIMENTO

O lúdico é muito importante para a educação infantil, pois antes de ser considerado como componente de um currículo ele já é presente na vida das crianças, antes de ir para a escolinha as mesmas já brincam de faz de conta, sejam imitando a mãe, cuidando de suas bonecas ou até mesmo imaginando que são princesas em grandes castelos. Quando utilizamos o lúdico na prática educativa facilitamos o aprendizado, pois, criança aprende brincando, na visão de Kishimoto (1999, p.33):

Enquanto manifestação livre e espontânea da cultura popular, a brincadeira tradicional tem a função de perpetuar, a cultura infantil, desenvolver forma de convivência e permitir o prazer de brincar. Por pertencer à categoria de experiências transmitidas espontaneamente conforme motivações internas da criança, a brincadeira tradicional infantil garante a presença do lúdico, na situação imaginária.

Pesquisando alguns autores como Oliveira (2002) entre outros verificamos a importância do faz de conta no imaginário das crianças e que sem dúvida esses processos predominam em seus cotidianos. A criança sente-se estimulada e, sem perceber, vai se desenvolvendo e construindo seu conhecimento. Segundo Oliveira (2002, p. 231):



A brincadeira infantil beneficia-se de suportes externos para sua realização: rituais interativos, objetos e brinquedos, organizados ou não em cenários (casa de bonecas, hospital, etc.), que contém não só temas, mas também regras. Em virtude disso, o professor pode organizar áreas para desenvolvimento de atividades diversificadas que possibilitem às crianças estruturar certos jogos de papéis em atividades específicas.

Para Kishimoto (1999), ao brincar a criança não está preocupada com os resultados da brincadeira, fato possível de ser observado antes e depois da brincadeira- o que ela busca, é motivada pelo prazer que acontece através dos exemplos dos pais, amigos ou exemplos de pessoas próximas, ou seja, referências de comportamentos.

Segundo o Referencial Curricular Nacional (RCN) da educação infantil (1998, p.27) “Ao adotar outros papéis na brincadeira, as crianças agem frente à realidade de maneira não literal, transferindo e substituindo suas ações cotidianas pelas ações e características do papel assumido, utilizando-se de objetos substitutos”. Este mesmo documento que pretende apontar metas de qualidade que contribuam para que as crianças tenham um desenvolvimento integral de suas identidades, capazes de crescerem como cidadãos cujos direitos à infância são reconhecidos, aponta:

A brincadeira favorece a autoestima das crianças, auxiliando-as a superar progressivamente suas aquisições de forma criativa. Brincar contribui, assim, para a interiorização de determinados modelos de adulto, no âmbito de grupos sociais diversos. Essas significações atribuídas ao brincar transformam-no em um espaço singular de constituição infantil (RCNEI, 1998, p.27).

Lidar com a educação infantil é sem dúvida muito prazeroso, quando pensamos que aqueles indivíduos dotados de conhecimento com uma carga afetiva enorme carente de tudo, pois estão ali para abraçar o mundo e tudo o que ele tem para mostrar, seja bom ou ruim, boa parte deste conhecimento periódico será demonstrado por nos professores desta primeira fase da escola. De acordo com Salomão e Martini (2007, p. 2):

O enfoque na avaliação Lúdica é um dos muitos caminhos, que nos possibilita ver como a criança inicia seu processo de adaptação à realidade através de uma conquista física, funcional aprendendo a lidar de forma cada vez mais coordenada, flexível e intencional com seu corpo situando-o, organizando-o num contexto espaço-temporal que lhe é reconhecível, que começa a, fazer sentido para sua memória pessoal. E, como é justamente essa organização significativa da ação sensorio-motora que lhe dá condições de, pouco a pouco, ir mudando sua forma de interagir com o meio, no caminho de uma abstração reflexiva crescente.

Na perspectiva de Vygotski a criança é um ser social logo detentor de cultura. Isso facilita a exploração da imaginação, a memória e o registro de suas experiências.

Vygotski (1989, p.109), afirma que:

É enorme a influência do brinquedo no desenvolvimento de uma criança. É no brinquedo que a criança apreende a agir em uma esfera cognitiva, ao invés de uma esfera visual externa, dependendo das motivações e tendências internas, e não por incentivos fornecidos por objetos externos.

Educar com certeza não significa apenas repassar conhecimento, devemos ter em mente que a criança não vem para a escola sem conhecimento prévio, educar é ajudar o outro a reconhecer a si mesmo e conseqüentemente à sociedade em que está inserido, proporcionar um leque de possibilidades onde esse aluno poderá escolher de acordo com sua personalidade o melhor caminho a percorrer e lhe dar com as adversidades que

poderão surgir. Observar as crianças ao brincar nos diz muito sobre elas, a utilização do lúdico na educação tem também, além do objetivo de desenvolver o aprendizado de forma mais atrativa para o aluno, o objetivo do resgate histórico-cultural dessas atividades. É um ótimo momento para o reconhecimento do seu histórico familiar e de sua cultura regional, conforme o autor Oliveira (2002, p. 105) nos mostra:

Desde os tempos imemoriais, o lúdico faz parte da vida humana, de modo que as épocas, as sociedades e as culturas têm suas brincadeiras próprias. Aprender a brincar de forma simbólica, representando a realidade onde vivem, resgatando suas lembranças e valores, regras e fantasias, faz parte do desenvolvimento das crianças de hoje e de sempre.

Interessante pensarmos nas crianças e como a atividade lúdica é tão espontâneo nas mesmas, nós adultos quando olhamos para elas sentimos até um pouco de inveja, de sua leveza e despreendimento a qualquer tipo de responsabilidade que possa tirar seus lindos sorrisos, segundo a autora Kishimoto o lúdico é percebível nas crianças muito facilmente, em atividade tão natural e essencial como a alimentação:

Em certo sentido, pode-se dizer que toda a motricidade infantil é lúdica, marcada por uma expressividade que supera de longe a instrumentalidade. Basta observar cenas filmadas de refeição em creche para se constatar a diferença entre o estilo motor adulto e o da criança de dois anos: uma boa parte dos seus gestos é pura expressão emocional, de alegria, animação ou tristeza, excitação contagiante. Quanto às educadoras, são essencialmente instrumentais: ajudam a comer, cortam a carne empurram a comida para o meio do prato, aproximam-no da criança, limpam-na etc. (Kishimoto, 2011, p.114).

Kishimoto também nos aponta que (2011, p. 115):

Dizer que a atividade infantil é lúdica, isto é, gratuita, não significa que ela não atenda às necessidades do desenvolvimento. Embora “inútil”, “fútil”, do ponto de vista imediato, ela tem enorme importância em longo prazo. A necessidade de garantir espaço para o gesto “inútil” adquire enorme importância.

Muitas propostas pedagógicas para creches e pré-escolas baseiam-se na brincadeira. O jogo infantil como recurso para a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças.

A brincadeira é o recurso privilegiado do desenvolvimento da criança pequena por acionar e desenvolver processos psicológicos – particularmente a memória e a capacidade de expressar elementos com diferentes linguagens, de representar o mundo por imagens, de tomar o ponto de vista de um interlocutor e ajustar seus próprios argumentos por meio do confronto de papéis que nele se estabelece, de ter prazer e de partilhar situações plenas de emoção e afetividade (Oliveira, 2008, p. 231).

Segundo as teorias de Vygotski o ser humano aprende e se desenvolve em contato e nas relações que tem com o outro, e também destaca a interferência ou mediação como parte muito importante para o sucesso da aprendizagem fazendo com que as funções psicológicas superiores se desenvolvam no ser humano, sendo que os jogos e suas regras criam nos alunos uma zona de desenvolvimento proximal (ZDP), proporcionando desafios e estímulos para a busca de conquistas mais avançadas, ensinando também a separar objetos e significados. Vygotsky explica que a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) é o percurso que o ser humano faz até chegar a um nível de amadurecimento real, sendo chamado por ele de Zona de Desenvolvimento Real (ZDR) que é a capacidade do ser humano realizar tarefas independentes.

Quando utilizamos o lúdico na aprendizagem estimulamos que a criança chegue a Zona de Desenvolvimento Proximal para poder adquirir conhecimentos e melhorar sua carga cognitiva.

Outro grande estudioso Piaget, suas pesquisas são de muita relevância para a educação atribui ao jogo um papel essencial para o desenvolvimento infantil, acredita que ao jogar as crianças assimilam e transformam a realidade. Propõe uma subdivisão dos jogos, por faixa etária, assim ao considerar, as faixas etárias propostas por Piaget podemos escolher a melhor atividade lúdica para cada fase da criança, sendo elas:

- Primeira etapa - para crianças de zero a dois anos de idade que ele chama de período sensório-motor, as crianças repetem situações simplesmente por prazer;
- Segunda etapa - para crianças de dois a sete anos que ele chama de período pré-operatório em que as crianças não fazem o exercício mental, mas sim a representação do ocorrido;
- Terceira etapa - para crianças acima dos sete anos, que ele chama de período operatório em que os jogos são de regras. É a união dos outros dois jogos, explorando, neste caso, a coletividade para o ato de jogar, sendo importante a cooperação entre as crianças.

De acordo com Santos outro fator importantíssimo é a relação social que atividades lúdicas promovem:

Brincar é meio de expressão, é forma de integra-se ao ambiente que o cerca. Através das atividades lúdicas a criança assimila valores, adquire comportamentos, desenvolve diversas áreas de conhecimento, exercita-se fisicamente e aprimora habilidades motoras. No convívio com outras crianças aprende a dar e receber ordens, a esperar sua vez de brincar, a emprestar e tomar como empréstimo o seu brinquedo, a compartilhar momentos bons e ruins, a fazer amigos, a ter tolerância e respeito, enfim, a criança desenvolve a sociabilidade [...]. No mundo lúdico a criança encontra equilíbrio entre o real e o imaginário, alimenta sua vida interior, descobre o mundo e torna-se operativa (Santos, 1997, p. 56).

Agir como as crianças e levar a vida com leveza sem regras e apenas ser criança possibilita um aprendizado que vem ao seu tempo natural como diz Kishimoto (2011, p. 116):

A sabedoria que é respeitar, em educação, a psicogênese, deveria levar a introduzir cada nova atividade através de uma etapa lúdica. Brincar com palavras, com letras, com o computador: manuseá-los livremente, ludicamente, antes de dar a este manuseio um caráter instrumental. Talvez seja por isto que as crianças aprendem informática mais depressa do que os adultos: brincam com o computador, antes de tentar “usá-lo para”.

Infelizmente o uso do lúdico não se efetua da melhor maneira no dia-dia das nossas escolas, ainda pode se encontrar profissionais que sente dificuldades na utilização dessas práticas ou mesmo que tende a não acreditar na autenticidade desse método que pode ser tão benéfico para o desenvolvimento infantil:

A brincadeira é a melhor maneira da criança comunicar-se, ou seja, um instrumento que ela possui para relacionar-se com outras crianças. Brincando, as crianças aprendem sobre o mundo que a cerca e tem oportunidade de procurar a melhor forma de integrar-se a esse mundo que já encontra pronto ao nascer (Winnicott, 1975, p.78).

O próprio Estatuto da Criança e do Adolescente já garante que a criança tem o direito de brincar, praticar esportes e divertir-se, pois crianças não tem as mesmas obrigações que um adulto o ato de brincar acaba sendo o único meio de interação com o mundo que ela possui de interagir com outras crianças. A criança não nasce sabendo e é por meio das experiências que ela aprender. Para Maluf (2003), a criança é curiosa e imaginativa, está sempre experimentando o mundo e precisa explorar todas as possibilidades. Ela adquire experiência brincando. Participar de brincadeiras é uma excelente oportunidade para que a criança viva experiências queiram ajudá-la a amadurecer emocionalmente e aprender uma forma de convivência mais rica. Todos concordaram que através dos jogos há um maior interesse nas atividades desenvolvidas por parte dos alunos nesse sentido, Carvalho (1992, p.28) afirma que;

[...] o ensino absorvido de maneira lúdica, passa a adquirir um aspecto Significativo e afetivo no curso do desenvolvimento da inteligência da Criança, já que ela se modifica de ato puramente transmissor a ato Transformador em ludicidade, denotando-se, portanto em jogo.

## O Brincar e sua Importância na Legislação para a Educação Infantil

Nós como futuros educadores, como alunos que somos sabemos o quanto a rotina de aulas maçantes traz o efeito regresso do aprendizado e na educação infantil, que lhe damos com crianças no mais puro sentido da palavra então, a brincadeira o faz de conta emana nesses indivíduos e é assim que eles assimilam as novidades que estamos ali os propondo, brincando.

Além de todos esses teóricos citados acima, que defendem o lúdico como facilitador da aprendizagem na educação infantil temos hoje também toda uma legislação que dá aparato para essa metodologia como, por exemplo; A nossa querida Constituição Federal que sobre os Direitos estabelece, em seu Artigo 227, que:

Art. 227 – É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-la a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.

Do ponto de vista legal, a educação infantil é a primeira etapa da educação básica e tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de zero a cinco anos de idade em seus aspectos físico, afetivo, intelectual, linguístico e social, complementando a ação da família e da comunidade (Lei nº 9.394/96, art. 29).

O Estatuto da Criança e do Adolescente reitera os dispositivos constitucionais e afirma que:

Art. 59 – os municípios, com apoio dos estados e da União, estimulem e facilitem a destinação de recursos e espaços para as programações culturais, esportivas e de lazer voltadas para a infância e para a juventude (Brasil, 1996).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil ressaltam que, dentre os fundamentos que deverão nortear as propostas das instituições de educação infantil, está o “princípio estético da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da diversidade de manifestações artísticas e culturais” (Conselho Nacional de Educação, 2009, p. 2).

O mesmo documento no tópico referente à organização das experiências de aprendizagem na proposta curricular ressalta:

As propostas curriculares da Educação Infantil devem garantir que as crianças tenham experiências variadas com as diversas linguagens, reconhecendo que o mundo no qual estão inseridas, por força da própria cultura, é amplamente marcado por imagens, sons, falas e escritas. Nesse processo, é preciso valorizar o lúdico, as brincadeiras e as culturas infantis (Diretrizes Curriculares para Educação Infantil, 2013, p. 93).

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular aprovada em 2018:

A interação durante o brincar caracteriza o cotidiano da infância, trazendo consigo muitas aprendizagens e potenciais para o desenvolvimento integral das crianças. Ao observar as interações e a brincadeira entre as crianças e delas com os adultos, é possível identificar, por exemplo, a expressão dos afetos, a mediação das frustrações, a resolução de conflitos e a regulação das emoções. (BNCC, 2018, p.33)

Este mesmo documento de caráter normativo que define o conjunto essencial de aprendizagem que todos os alunos devem desenvolver ao longo de todas as etapas e modalidades da educação básica conforme o Plano Nacional de Desenvolvimento (PNE) destaca que de acordo com os eixos estruturantes das práticas pedagógicas e as competências gerais da educação básica como seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento asseguram, na educação infantil para que as crianças se desenvolvam que são: conviver, participar, explorar, expressar, conhecer-se e também brincar discriminado como podemos ver a seguir:

Brincar: cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais (BNCC, 2018, p.34).

## O Lúdico como Estratégia Educativa

Devemos aproveitar essa ferramenta chamada lúdico e maximizar o aprendizado dos nossos alunos. Uma boa prática pedagógica deve estar alicerçada na necessidade da criança. Buscar direcionar da melhor forma possível à sintonia deste indivíduo a um mundo novo que ele está apenas começando a descobrir. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação infantil diz no tópico *A organização das experiências de aprendizagem na proposta curricular*:

O importante é apoiar as crianças, desde cedo e ao longo de todas as suas experiências cotidianas na Educação Infantil no estabelecimento de uma relação positiva com a instituição educacional, no fortalecimento de sua autoestima, no interesse e curiosidade pelo conhecimento do mundo, na familiaridade com diferentes linguagens, na aceitação e acolhimento das diferenças entre as pessoas (Diretrizes Curriculares para Educação Infantil, 2013, p. 93).

Em consonância com as concepções de Vygotsky (1998), uma prática pedagógica adequada decorre não somente por deixar as crianças brincarem, mas, fundamentalmente, por ajudar as crianças a brincar.

De acordo com Salomão e Martini, (2007, p.5) A proposta do lúdico é promover uma alfabetização significativa na prática educacional, é incorporar o conhecimento através das características do conhecimento de mundo. O lúdico promove o rendimento escolar, além

do conhecimento, a fala o pensamento e o sentimento.

O lúdico como estratégia de aprendizado é visto como o ato de brincar na escola, ao brincar a criança aciona inúmeros procedimentos mentais, intelectuais, cognitivo, passa a se relacionar socialmente, também lhe dá diretamente com regras e conseqüentemente aprende a respeitá-las, e também a respeitar o tempo do outro e até mesmo o fato de perder ou ganhar, pois se formos observar o quanto isto é muito importante para essas crianças futuros indivíduos ativos na sociedade. Atendendo as necessidades de cada faixa etária pode ser apresentado brincadeiras correspondente:

Podem-se ainda propor jogos de manipulação às crianças menores, com um enfoque de estimulação sensorial, a fim de promover a exploração do ambiente. Para as maiores podem-se propor jogos didáticos (de mesa), para ensino, por exemplo, de matemática. É possível organizar a atividade, deixando as crianças circular pelos ambientes e envolver-se em diferentes tipos de jogos. Nessa situação, a atitude do professor é a de ser um observador cuja tarefa é acompanhar a riqueza das interações infantis que aí ocorrem (Oliveira, 2008, p. 233).

Refletindo assim é dito na BNCC (Base Nacional Comum Curricular) “Parte do trabalho do educador é refletir, selecionar, organizar, planejar, mediar e monitorar o conjunto das práticas e interações, garantindo a pluralidade de situações que promovam o desenvolvimento pleno das crianças” BNCC (2018, p. 35).

É fato de que a ludicidade é uma necessidade do ser humano encontrado em toda faixa etária de nossas vidas, quando é utilizada percebe-se nitidamente a transformação é visto, que a vida se torna mais doce, mais leve, sem sombra de dúvidas, porém para a pedagogia a brincadeira não pode ser vista apenas como diversão. De acordo com Lima (2013, p.52):

Ao brincar, a criança aprende a respeitar regras, amplia o seu relacionamento social e passa a respeitar a si mesmo e ao outro (...), a criança começa a expressar-se com maior facilidade; começa a ouvir, respeitar e discordar de opiniões, exercendo sua liderança e, sendo liderada, compartilha sua alegria de brincar.

Segundo Oliveira (2002, p. 15), a importância do brincar e do brinquedo pode ser justificada na educação infantil em razão de:

1. Ser condição de todo o processo evolutivo neuropsicológico saudável;
2. Manifestar a forma como a criança está organizando sua realidade e lidando com suas possibilidades, limitações e conflitos, já que, muitas vezes, ela não sabe, ou não pode falar a respeito deles;
3. Introduzir a criança de forma gradativa, prazerosa e eficiente ao universo sócio histórico cultural;
4. Abrir caminho e embasar o processo de ensino/aprendizagem favorecendo a construção da reflexão da autonomia e da criatividade.

Os jogos não devem ser vistos como mero passatempo para as crianças mais sim como um instrumento enriquecedor no processo de ensino-aprendizagem é nele que os indivíduos procuram levantar hipóteses, solucionando problemas para a construção de seu conhecimento formal. Como podemos ver os Referencias Curriculares Nacionais para a educação infantil deixam claro como nós educadores devemos utilizar os jogos e brincadeiras dentro da sala de aula como meio e recurso para o ensino, uma vez que as atividades lúdicas são a essência da infância e do desenvolvimento físico e psicológico da criança;



É o adulto, na figura do professor, portanto, que, na instituição infantil, ajuda a estruturar o campo das brincadeiras na vida das crianças. Consequentemente é ele que organiza sua base estrutural, por meio da oferta de determinados objetos, fantasias, brinquedos ou jogos, da delimitação e arranjo dos espaços e do tempo para brincar. Por meio das brincadeiras os professores podem observar e constituir uma visão dos processos de desenvolvimento das crianças em conjunto e de cada uma em particular, registrando suas capacidades de uso das linguagens, assim como de suas capacidades sociais e dos recursos afetivos e emocionais que dispõem (RCNEI, 1998, p. 28).

A atividade lúdica pode ser aplicada a toda educação infantil mais podem ocorrer interferências em seus procedimentos para se adaptar a cada faixa etária, pois fica bem claro as diferenças de desenvolvimentos em cada uma delas, podemos observar de acordo com Salomão e Martini as características predominantes nas crianças em cada uma das duas fases, observando essas características podemos utilizar as brincadeiras que condiz com as necessidades de cada fase da criança, assim fica mais fácil encaixar as brincadeiras no dia a dia em sala de aula e ter um melhor aproveitamento, não deixando que a metodologia fique obsoleta:

O lúdico nas diversas faixas etárias. A) de 2 a 3 anos: possuem necessidades de manipular materiais variados, precisam desenvolver seus músculos e imaginação, precisam estimular sua criatividade, necessitam conviver com outras crianças. Sua observação seja atizada, e que o conhecimento de objetos que a cercam seja despertado; gostam de brincar mais sozinhos, e seu principal interesse é conhecer o próprio corpo.

B) de 4 a 6 anos: gostam de ser elogiadas e tem tendências a emoções extremas, adoram novidades (lugares, pessoas e objetos) exige troca constante e rápida de ação, precisam de regras e limitadas, que desafiem sua imaginação, apegam-se a familiares; adoram mostrar o que sabem fazer, nesta fase estão descobrindo o prazer de brincar junto com outras crianças (Salomão, Martini, 2007, p. 7).

As brincadeiras livres e naturais já proporcionam um aprendizado significativo para educação quando é feita intervenção esse conhecimento se torna macro, como podemos ver nos Referencias Curricular Nacional para a educação infantil, (1998, p.29)

A intervenção intencional baseada na observação das brincadeiras das crianças, oferecendo-lhes material adequado, assim como um espaço estruturado para brincar permite o enriquecimento das competências imaginativas, criativas e organizacionais infantis.

Como podemos ver para que possamos melhorar o aprendizado na educação infantil o lúdico se faz muito importante, Kishimoto (2011, p. 171):

Há um novo brincar, nos brinquedos e jogos infantis que precisa ser resgatado pelos educadores e pesquisadores infantis. Um novo que sempre existiu. (...), mas que por nossas construções de linguagem, sempre tentamos apreender à nossa moda, perdendo muitas vezes, irremediavelmente a criança, o brincar e o brinquedo.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao término do presente estudo, conclui que o lúdico deve ser aplicado como um agente, facilitador do desenvolvimento da criança, assim pude perceber em minhas análises que o desenvolvimento ocorre com maior facilidade se houverem incentivos externos que podem ser ofertados pelo professor como um instrumento de aprendizagem.

Diante de todos esses esboços feitos até aqui, utilizando autores renomados para a

educação foi visto a relevância do lúdico e sua importância na legislação vigente, ficou claro e perceptível o quanto é importante deixar que nossas crianças, sejam crianças e brinquem, é fundamental, ressaltar também que para um melhor desenvolvimento de atividades de jogos e brincadeiras assistidas sejam feitas pelos pais, pois aí complementar a atividade docente. “O brincar”, o “faz de conta” para a criança, aguça sua imaginação faz com que a mesma saia de onde esta e vá para um mundo cheio de possibilidades onde ela pode ser o quiser o que desejar ou imaginar, e é imprescindível o quanto as crianças tem prazer em brincar, por isso o lúdico se faz de extrema importância como ferramenta de aprendizado. Podendo esta, ser desenvolvida como uma ação isolada ou coletiva e até mesmo indireta com o ato de conhecimento, desenvolvendo um pensamento crítico, reflexivo e ativo no ser humano, enriquecendo seu senso de responsabilidade e cooperativismo, proporcionando a este uma apropriação das funções cognitivas e sociais para seu desenvolvimento.

O professor deve escolher uma metodologia que possibilite a devida exploração da capacidade da atividade lúdica. Por que se material não for potencialmente significativo, os alunos, mesmo com grande disposição para incorporar o conteúdo proposto, à sua estrutura cognitiva, terão aprendizagem mecanizada, sem significado efetivo para seu conhecimento. Conclui-se, portanto, que podemos maximizar o aprendizado na educação Infantil utilizando as brincadeiras, lúdico o faz de conta como ferramentas em nossas aulas sim, tornando esses momentos muito mais significativos e atraentes para nossas crianças.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição (1988). **Emenda constitucional nº 9, de 9 de novembro de 1995**. Lex: legislação federal e marginalia, São Paulo, v. 59, p. 1966, out./ dez. 1995.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Secretaria de Educação Fundamental**. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. - Brasília: MEC/SEF, 1998, volume: 1 e 2.

\_\_\_\_\_. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica**. Brasília: 2013.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. **Secretaria de Educação Fundamental**. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Brasília: MEC/SEF, 1998, vols. 1.

\_\_\_\_\_. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Diário Oficial da União, 1990.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 9.394. Lei das diretrizes e bases da educação nacional**, 20 de dezembro de 1996. 5. ed. Brasília: Câmara/Câmara dos Deputados, 2010.

\_\_\_\_\_. **Base Nacional Comum Curricular**. 2018. p. 33-35.

CARVALHO, A.M.C. *et al.* (Org.). **Brincadeira e cultura: viajando pelo Brasil que brinca**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1992.

CAMPOS, Nara Fernanda de. **O Lugar dos jogos e brincadeiras na educação infantil**. Capivari, SP. 2009. Disponível em file:///C:/Users/Usu%C3%A1rio/Downloads/o-lugar-dos-jogos-e-brincadeiras-na-educacao-infantil%20(1).pdf : acesso em 06 de Agosto de 2018.

CONSELHO Nacional de Educação. **Diretrizes Nacionais Curriculares da Educação Infantil.** Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=2298-rceb005-09&category\\_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2298-rceb005-09&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192). Acesso em 12 de 09. 2018.

CÓRDOVA, Fernanda Peixoto. SILVEIRA, Tolfo Silveira. **A pesquisa Científica.** Rio Grande do Sul, SC. 2009. Disponível em <http://www.ufrgs.br/cursopgdr/downloadsSerie/derad005.pdf> Acesso em 06 de Agosto de 2018.

KISHIMOTO, Tisuko Morchida. **Jogos a criança e a educação.** Petrópolis; RJ 1999.

\_\_\_\_\_, Tisuko Morchida. **O brincar e suas teorias.** São Paulo; SP 2011.

LIMA, Bruna Alessandra Silva. **O brincar na educação infantil: O lúdico como estratégia educativa.** Brasília, Distrito Federal: 2013. Disponível em: [http://bdm.unb.br/bitstream/10483/4938/1/2013\\_BrunaAlessandraSilvaLima.pdf](http://bdm.unb.br/bitstream/10483/4938/1/2013_BrunaAlessandraSilvaLima.pdf). Acesso em 06 de Agosto de 2018.

MALUF, Ângela Cristina Munhoz. **Brincar prazer e aprendizado.** Petrópolis- RJ: Vozes, 2003

MARTINI, Marilaine; SALOMÃO, Hérica A. Souza. **A importância do lúdico na educação infantil.** 2007. Disponível em; <http://www.psicologia.pt/artigos/textos/A0358.pdt>. Acesso em 01 de 09. 2018.

OLIVEIRA, V.M. **O que é educação física.** São Paulo: Brasiliense, 1985.

OLIVEIRA, Z. M. R. **Educação Infantil: fundamentos e métodos.** São Paulo: Cortez, 2002.

\_\_\_\_\_, Z. M. R. **Educação Infantil: fundamentos e métodos.** 4.ed. São Paulo: Cortez, 2008.

PIAGET, J. **A formação do símbolo na criança: imitação, jogo, imagem e representação.** Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

SANT'ANNA, Alexandre. NASCIMENTO, Paulo Roberto do. **A história do lúdico na educação.** Florianópolis, SC. 2011. Disponível em: [file:///C:/Users/Usu%C3%A1rio/Downloads/19400-79926-1-PB%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/Usu%C3%A1rio/Downloads/19400-79926-1-PB%20(2).pdf). Acesso em 02 de Setembro de 2018.

SANTOS, Santa Marli Pires dos. **Brinquedoteca: o lúdico em diferentes contextos.** 5ª ed. Petrópolis: Editora Vozes, 1997.

SOUZA, Eloá Franco de. **Alfabetização e o lúdico: A importância dos jogos na Educação Fundamental.** Lins, São Paulo. 2013. Disponível em: <http://www.unisalesiano.edu.br/biblioteca/monografias/55997.pdf> . Acesso em 02 de Setembro de 2018.

VYGOTSKY, L.A. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 2.ed.,1988.

WINNICOTT, D.W. **O brincar e a realidade.** Rio de Janeiro: Imago, 1975

# O lúdico na educação infantil e as práticas docentes

Marilei Aparecida Barbieri

Graduada em Pedagogia. Pós-graduando em Interdisciplinaridade

## RESUMO

O presente estudo traz como tema o lúdico na educação infantil e as práticas docentes, motivado pela reflexão acerca de suas contribuições para o desenvolvimento da criança e a influência que o educador possui nesse processo. Objetiva refletir sobre a perspectiva de diferentes autores no que compete à importância do lúdico e as expectativas direcionadas ao professor, como forma de suprir parte das problemáticas que enunciam que o brincar na educação é frequentemente limitado à recreação. Trata-se então de uma revisão da literatura de cunho descritivo, reunindo dados coletados por meio de uma pesquisa bibliográfica que se fundamenta principalmente nos estudos de da Silva (2018), Silva, de Magalhães e Mendes (2021) e Moraes e Coelho (2021). Seu desenvolvimento demonstra que o lúdico é uma constante na vida humana e é amplamente defendido em meio às normas educacionais devido a sua significância para o aluno na educação infantil, no entanto, as suas contribuições só são alcançadas mediante a conduta adequada do docente, que deve apresentar exercícios variados e propícios às necessidades dos alunos. À vista disso, o estudo contribui ao apontar requisitos que devem ser absorvidos pelos profissionais da educação, sendo capaz de refletir no alcance de uma conduta qualificada, sobretudo, viabilizando uma mediação pertinente aos interesses e direitos das crianças enquanto cidadãos.

**Palavras-chave:** lúdico; educação infantil; práticas docentes; desenvolvimento.

## ABSTRACT

This study focuses on playfulness in Early Childhood Education and teaching practices, motivated by reflection on its contributions to the child's development and the influence that the educator has in this process. It aims to reflect on the perspective of different authors regarding the importance of play and the expectations directed at the teacher, as a way of addressing part of the problems that state that playing in education is often limited to recreation. This is a descriptive literature review, bringing together data collected through bibliographical research that is mainly based on studies by da Silva (2018), Silva, de Magalhães and Mendes (2021) and Moraes and Coelho (2021). Its development demonstrates that playfulness is a constant in human life and is widely defended within educational standards due to its significance for the student in Early Childhood Education. However, its contributions are only achieved through the appropriate conduct of



the teacher, who must present varied exercises suited to the needs of students. In view of this, the study contributes by pointing out requirements that must be absorbed by education professionals, being able to reflect on the scope of qualified conduct, above all, enabling mediation relevant to the interests and rights of children as citizens.

**Keywords:** playful; child education; teaching practices; development.

## INTRODUÇÃO

Enraizado em seu cotidiano, o brincar é quase um sinônimo de criança, que está frequentemente realizando atividades que permitem a sua interação com o mundo à sua volta, estimulando as suas formas de expressar, pensar, movimentar e interagir com outras pessoas. Deste modo, ao decorrer da história foi possível tornar nítido os seus efeitos sobre o desenvolvimento infantil, incentivando o seu domínio e o entendimento sobre diferentes circunstâncias.

Tal constatação favorece a extensão de suas práticas ao cotidiano escolar, consolidando metodologias ativas como a gamificação, que usa características comuns em jogos para proporcionar experiências únicas à aprendizagem dos discentes. Mesmo com essa inserção, a educação infantil continua sendo a favorita no que compete ao uso de brincadeiras no dia-a-dia escolar, seguida pelos anos iniciais do ensino fundamental.

Equipadas com diferentes brinquedos e espaços interativos, a educação infantil costuma ter uma rotina que a associa ao recreativo, de modo que os benefícios citados ao início deste texto não ocorram em seu máximo potencial. Isto porque, conforme apontado em estudos como os de Machado, de Melo e Silva (2022) e da Silva (2018), muitas das práticas vivenciadas nesta etapa são apresentadas sem um propósito específico, enunciando o despreparo do docente frente a construção de exercícios propícios ao desenvolvimento do aluno.

Indo além, firma-se o desinteresse no que compete o propósito do lúdico, pois as brincadeiras possuem diferentes finalidades e, para proporcionar uma aprendizagem significativa, é necessário que suas características estejam alinhadas às singularidades dos alunos e aos objetivos traçados para o seu desenvolvimento.

Diante a isto, o presente artigo trata-se de uma revisão da literatura cujo objetivo é refletir sobre a perspectiva de diferentes autores no que compete à importância do lúdico na educação infantil e as expectativas direcionadas ao professor. Para isso, foi realizada uma pesquisa bibliográfica com o intermédio do Google Scholar, onde os conteúdos foram acessados pelas seguintes palavras-chave: lúdico; educação infantil; práticas docentes; brincadeiras e brinquedos; criança; desenvolvimento infantil.

A partir disto, foram incluídos estudos publicados em português entre 2016 e 2024, excluindo aqueles julgados como um estudo redundante ou desconexo ao tema. Realizando uma leitura seletiva e reflexiva de cada documento, foi possível construir um desenvolvimento que inicialmente apresenta o conceito do lúdico e a sua relação com a criança, seguido por uma breve revisão dos compromissos da educação infantil, e, por fim,

uma dissertação acerca das práticas docentes neste cenário.

Dessarte, a sua construção possibilita repercutir a importância do lúdico para a área educacional, sobretudo a necessidade de se ater aos seus princípios para enfim otimizar a mediação dada para o desenvolvimento das crianças.

## DESENVOLVIMENTO

### O Lúdico e a Criança

As brincadeiras são uma constante na vida humana, exercendo uma presença tão antiga e natural que Johan Huizinga (1992 *apud* Silva, de Magalhães e Mendes, 2021) a reconhece até mesmo em meio ao cotidiano dos animais. É possível afirmar que o principal diferencial entre estas espécies decorre de sua correlação com o lúdico e a sua respectiva valorização enquanto instrumento de aprendizagem, instruindo processos educativos que vão desde a Grécia Antiga até o Brasil da Idade Média (da Silva, 2018; Silva, de Magalhães e Mendes, 2021).

Sendo assim:

O lúdico é uma atividade antiga praticadas por sociedades primitivas, considerada como uma atividade cultural, com suas definições menos rigorosa e muito mais ampla, para buscar a essência e o prazer de brincar. Com isto chegou a chamar o homem de “*homo ludens*” (homem que brinca), para ele a capacidade de jogar e brincar são tão importantes para a nossa espécie quanto o raciocínio e a construção de objetos (Huizinga, 2003, p. 32 *apud* Silva, de Magalhães e Mendes, 2021, p.17-18).

A associação ao “*homo ludens*” faz uma referência a origem do termo em questão, pois, seguindo da Silva (2018) e Moraes e Coelho (2021), a raiz linguística do lúdico vem de “*ludus*”, que, no que lhe concerne, é uma palavra latina que significa “jogo” ou “brincar”. É ainda interessante observar que, embora o autor tenha direcionado esta nomenclatura para generalização do homem enquanto espécie, na literatura este termo é frequentemente limitado à figura infantil.

A exemplo disto, e das múltiplas influências culturais relacionadas à consolidação deste conceito, Manson (2002 *apud* Moraes e Coelho, 2021, p.109) compartilham que,

[...] em grego, todos os vocabulários referentes às atividades lúdicas estão ligados à palavra criança (*país*). O verbo *paízem*, que se traduz por “brincar”, significa literalmente “fazer de criança”. [...] Só mais tarde *paignia* passa a designar indiscutivelmente os brinquedos das crianças, mas são raras as ocorrências. [...] Em latim a palavra *ludibrium*, proveniente de *ludus*, jogo, também não está ligado à infância e é utilizado num sentido metafórico. [...] Quanto à palavra *crepundia*, frequentemente traduzida por “brinquedos infantis” parece só ter adquirido depois do século IV, e encontrá-lo-emos frequentemente na pluma dos humanistas renascentista [...]

Atualmente, Lucena (2016, p.10-11) compartilha que o dicionário informal evidencia que “a ludicidade é conceituada como uma forma de desenvolver a criatividade e os conhecimentos por meio de jogos, música e dança, com o intuito de educar e ensinar de forma divertida e interativa”, possuindo então uma relação íntima com as escolas e demais ambientes de aprendizagem.



Tal cumplicidade decorre de um movimento iniciado por Platão (427 – 348), conforme apontam Silva, de Magalhães e Mendes (2021), Moraes e Coelho (2021) e Valério (2021). Isto porque o filósofo é reconhecido em seus estudos como um dos primeiros a demonstrar interesse no lúdico enquanto ferramenta educacional, defendendo a ideia de que as crianças podem “aprender brincando” ainda nos seus primeiros anos de vida, contanto que se tenha um suporte adequado para isso.

No entanto, para da Silva (2018), o primeiro a justificar o uso do lúdico neste contexto foi Fröebel, que defendeu a sua prática enquanto algo que sobrepõe ao lazer e estimula o desenvolvimento do indivíduo de modo generalizado, contemplando atividades que não se limitam ao contexto escolar, ou seja, que repercutem experiências rotineiras que possam instruí-lo mediante diferentes cenários e assim gerar frutos que perpetuam por toda a sua vida adulta.

Além destes, figuras como Comênio, Rousseau, Pestalozzi, Dewey, Montessori, Decroly, Piaget e Vygotsky possuem um protagonismo em sua difusão, ainda que seja possível atribuir aos dois últimos um reconhecimento que se sobressai aos demais no que concerne ao entendimento popular. De certa forma, reunindo suas respectivas idealizações, é possível notar uma semelhança que se completa em diferentes aspectos, concluindo que a aprendizagem por meio das brincadeiras provém de uma naturalidade que reúne a intuição, as experiências e as singularidades dos discentes, de modo a estimular múltiplas trocas com os seus colegas e assim facilitar o seu autoconhecimento. Cabe então ao docente saber mediar este processo, sem gerar interferências que possam impactar o seu desenvolvimento a curto e longo prazo (Silva, 2018; Silva, de Magalhães e Mendes, 2021; Machado, de Melo e Silva, 2022).

Decerto, o lúdico não se restringe à criança, proporcionando contribuições para todas as idades. A ascensão de metodologias como a gamificação é a prova disso, beneficiando o desenvolvimento de alunos mais velhos por meio do aproveitamento de elementos característicos de jogos com os quais já estão acostumados. Contudo, a sua proximidade à infância é favorecida por inúmeros fatores, começando pelos costumes culturais, onde a criança tende a ser a única com o “direito” de usufruir destas experiências, enquanto o adulto se dedica a outras atividades.

Na literatura, é possível reconhecer outras justificativas para a consolidação desta associação, como: Machado, de Melo e Silva (2022, p.101) apontam que “a história da criança e do brincar andam lado a lado em termos de reconhecimento e valorização”; Moraes e Coelho (2021, p.109) argumentam que “é comum relacionar a criança à ludicidade porque ambos estão no mesmo plano, de modo que a criança torna-se sujeito da ludicidade”; já Silva, de Magalhães e Mendes (2021, p.43) simplificam essa constatação ao fato de que “o brinquedo faz parte da vida da criança”.

Além disso, o fato de estarem mais sucessíveis aos seus benefícios colabora com tal reconhecimento, pois os seus avanços se fazem mais notórios em meio às restrições de sua idade e a descoberta do mundo a sua volta, portanto, as atividades lúdicas tornam-se as de maior importância no cotidiano da criança (Machado, de Melo e Silva, 2022).

A atribuição de tal significância vai ao encontro da defesa de Fröebel (1912, p.55 *apud* da Silva, 2018, p.14-15) que enxerga que:



Brincar é a fase mais importante da infância, do desenvolvimento humano, a brincadeira é a atividade mais pura do homem neste estágio e, ao mesmo tempo, típica da vida humana enquanto um todo da vida natural interna no homem e de todas as coisas. Ela dá alegria, liberdade, contentamento, descanso externo e interno, paz com o mundo. A criança que brinca sempre, com determinação, é auto-ativa, perseverante, esquecendo sua fadiga física, pode certamente tornar-se um homem determinado [...]. Como sempre indicamos o brincar em qualquer tempo não é trivial, é altamente sério e de profunda significação.

Seguindo este fio, nota-se que o lúdico proporciona uma aprendizagem global, pois estimula o aprimoramento de habilidades diferenciadas e que se sobressaem aos objetivos de aprendizagem. Sua prática estimula o aprimoramento linguístico e a comunicação, o raciocínio e a criatividade, além da autonomia e o autoconhecimento, o amadurecimento emocional e o respeito à diversidade (Silva, 2018; Silva, de Magalhães e Mendes, 2021; Moraes e Coelho, 2021).

Diante a isto, enxerga-se a divisão mencionada por da Silva (2018), que associa os impactos do lúdico sobre os aspectos sociológicos, que contempla a aprendizagem pertinente a questões que possam inserir o aluno na sociedade, e psicológico, que se relaciona às suas mudanças de comportamento e a sua saúde física e mental.

De certa forma, há uma influência mútua nestes campos, pois a troca de crenças e costumes favorece o amadurecimento da criança frente à sua perspectiva sobre o mundo e a forma com a qual reage sobre diferentes quesitos.

Um ambiente de interação e confiança, onde as crianças consigam falar, expressar angústias, levantar hipóteses, estabelecido pela mediação do professor proporciona o desenvolvimento do pensamento e da linguagem, colabora com a formação dos conceitos, com a possibilidade de relacionar os conhecimentos adquiridos com os novos conhecimentos. É importante reconhecermos que nas relações sociais, as crianças e os adultos são sujeitos ativos do processo do pensar (Valério, 2021, p.175).

Estas circunstâncias ainda favorecem o próprio docente, que tem no lúdico um apoio para se aproximar e compreender o discente. Tratando-se da educação infantil, é necessário ter em mente que muitas crianças possuem dificuldades para se comunicar, de modo que os seus sentimentos possam ser expressos e traduzidos por meio de diferentes brincadeiras. Com a interpretação adequada, o educador pode selecionar atividades propícias às necessidades de cada um e assegurar uma assistência adequada ao desenvolvimento de todos.

As crianças são seres pensantes que veem o mundo do seu jeito. Nas relações sociais, estabelecem interações com familiares, com as pessoas do seu convívio e com o meio social ao seu redor, tentando compreender o mundo em que estão inseridos e explicar seus anseios e desejos por meio das brincadeiras. Nessa perspectiva, as crianças constroem seus conhecimentos utilizando-se das interações sociais que vivenciam com o outro e com o meio ao seu redor (Lucena, 2016, p.15).

Sendo assim, pode-se concluir que:

O desenvolvimento da criança acontece por meio do lúdico, pois, por meio deste universo a criança se satisfaz, realiza seus desejos e explora o mundo ao seu redor, tornando importante proporcionar às crianças atividades que promovam e estimulem seu desenvolvimento global, considerando os aspectos da linguagem, do cognitivo, afetivo, social e motor (Piaget, 1971 *apud* Lucena, 2016, p.11).

## A Educação Infantil

A educação infantil possui uma história relativamente recente, ocorrendo em paralelo à ascensão de movimentos sociais que impulsionaram a integração das mulheres no mercado de trabalho. Sendo estas em sua maioria as responsáveis por cuidar das crianças no cotidiano, foram criados espaços para suprir essas novas necessidades de atenção, sem ter maiores pretensões voltadas ao desenvolvimento infantil (Fonseca, Colares e Costa, 2019).

Com o passar das décadas e o aprimoramento de diferentes ideais e ferramentas voltadas ao ensino e a cidadania infantil, houve a repartição entre as creches e os espaços voltados à pré-escola, visando acompanhar a valorização da educação infantil enquanto um espaço para agregar ao desenvolvimento das crianças.

Conforme compartilhado pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a sua linha do tempo foi marcada por acontecimentos como:

Com a Constituição Federal de 1988, o atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a 6 anos de idade torna-se dever do Estado. Posteriormente, com a promulgação da LDB, em 1996, a educação infantil passa a ser parte integrante da Educação Básica, situando-se no mesmo patamar que o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. E a partir da modificação introduzida na LDB em 2006, que antecipou o acesso ao Ensino Fundamental para os 6 anos de idade, a educação infantil passa a atender a faixa etária de zero a 5 anos. Entretanto, embora reconhecida como direito de todas as crianças e dever do Estado, a educação infantil passa a ser obrigatória para as crianças de 4 e 5 anos apenas com a Emenda Constitucional nº 59/2009, que determina a obrigatoriedade da Educação Básica dos 4 aos 17 anos. Essa extensão da obrigatoriedade é incluída na LDB em 2013, consagrando plenamente a obrigatoriedade de matrícula de todas as crianças de 4 e 5 anos em instituições de educação infantil (Brasil, 2018, p.35).

Além destes feitos, Lucena (2016), Moraes e Coelho (2021) e Machado, de Melo e Silva (2022) reconhecem a influência do Referencial Curricular Nacional para a educação infantil (1998) e do Estatuto da Criança e do Adolescente (1990). Desta forma, pode-se dizer que a educação infantil enquanto a primeira etapa da Educação Básica contempla alunos de 4 a 5 anos, os quais têm o direito ao acesso a um ensino de qualidade, seja por meio de uma instituição pública ou privada, visando o aprimoramento de seu desenvolvimento psicomotor e a interação com colegas de mesma idade.

Conforme orientado na BNCC (Brasil, 2018, p.38-41), documento norteador para as práticas pedagógicas em meio à Educação Básica, e que, por sua vez, reflete as Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação infantil, a mediação do aluno na educação infantil deve se basear:

- **Nos direitos de aprendizagem:** conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se.
- **Nos campos de experiência:** o eu, o outro e o nós; corpo, gestos e movimentos; traços, sons, cores e formas; escuta, fala, pensamento e imaginação; espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.

Novamente, há um destaque sobre a relação da criança com o lúdico, conforme exposto na seção anterior. Para Lucena (2016, p.5), neste contexto tal valorização ocorre

“com o propósito de promover a aprendizagem das crianças, desenvolver o raciocínio lógico, a inteligência, a atenção, a coordenação motora, entre outras habilidades”, sobretudo, tornando-o um sujeito ativo frente ao seu próprio aprendizado.

Já Machado, de Melo e Silva (2022, p.98), enxerga uma extensão aos costumes da criança:

De tal modo que o brincar esteja presente nas rotinas infantis tanto fora quanto dentro das instituições educativas. Valorizar o brincar como atividade principal dentro dos espaços de educação infantil é um dos pontos de partida para reconhecer a criança como sujeito de direito. A criança que brinca mediada por um adulto é capaz de construir conhecimento e desenvolver habilidades primordiais para a vida presente e futura.

Ainda que os seus propósitos sejam nítidos e a busca por melhorias voltadas ao aprendizado infantil seja uma constante, a realidade da educação infantil acaba fugindo das expectativas que lhe são direcionadas. Isto porque muitos docentes possuem dificuldades ao selecionar brincadeiras que sejam de fato benéficas ao desenvolvimento dos alunos, tornando comum a prática de exercícios repetitivos e que não possuem uma finalidade explícita, expondo-o a inúmeros riscos. Com isto, frisa-se a necessidade de não apenas o educador, mas também toda a comunidade escolar, revisar a sua conduta no que compete o compromisso com os objetivos destinados a esta etapa, conforme orientado pelos documentos citados e aos requisitos levantados anteriormente (Moraes e Coelho, 2021; da Silva, 2018; Machado, de Melo e Silva, 2022).

## O Docente Neste Contexto

Ao contrário do que muitos possam imaginar, o pedagogo está longe de ser um mero telespectador na educação infantil. Sendo assim, Lucena (2016), Saito e de Oliveira (2018) e Moraes e Coelho (2021) entram em consenso ao atribuírem ao profissional um papel de mediador, capacitado para elencar condições criativas e eficazes para o aprendizado das crianças, envolvendo brincadeiras, jogos, danças e outras atividades que possam gerar o estímulo desejado.

No processo de educação, também cabe ao mestre um papel ativo: o de cortar, tallar e esculpir os elementos do meio, combiná-los pelos mais variados modos para que eles realizem a tarefa de que ele, mestre, necessita. Deste modo, o processo educativo já se torna trilateralmente ativo: é ativo o aluno, é ativo o mestre, é ativo o meio criado entre eles (Moraes e Coelho, 2021, p.119).

É justamente o alcance deste propósito que acaba realçando os impactos de suas responsabilidades. Para Saito e de Oliveira (2018, p.12), tal complexidade provém da constatação “de que não basta a criança estar em um espaço ou organizado de modo a desafiar seus potenciais de aprendizagem”, havendo a necessidade de fixar o seu interesse e assegurar a sua interação com este cenário.

Já da Silva (2018) acrescenta a problemática de que constantemente as atividades exercidas nesta etapa acabam sendo tidas como repetitivas, causando um desinteresse por parte dos alunos. Neste campo, sua perspectiva ainda se aproxima a de Silva, de Magalhães e Mendes (2021), que lembram que atualmente o contato das crianças com as ferramentas digitais está ocorrendo demasiadamente cedo, o que pode dificultar a sua capacidade de se concentrar em determinadas atividades e ao domínio de movimentos variados.

A partir disto, entende-se o porquê de Moraes e Coelho (2021) apontarem que o professor nesta etapa precisa ter conhecimento sobre o desenvolvimento infantil, a fim de reconhecer limitações que devem ser priorizadas nas atividades. Neste sentido, é possível considerar as contribuições de Piaget e Vygotsky no que concerne às definições dos períodos de desenvolvimento, tipos de jogos e as Zonas de Desenvolvimento Proximal (ZDP), como a base para essa verificação contínua.

No que compete ao estudo de Vygotsky (1998), defende-se que o desenvolvimento da criança ocorre em simultâneo a dois parâmetros: a zona de desenvolvimento real, onde o aluno consegue progredir de forma independente; e a zona potencial, onde há o auxílio de outra figura para que o progresso seja pleno. Esta figura tende a ser marcada por uma pessoa adulta, que se responsabiliza pela mediação do processo. Ou seja, costuma contemplar o auxílio dado pela família e, no contexto escolar, pelo docente da turma.

Consciente de que cada pessoa possui suas singularidades frente ao seu desenvolvimento, frisa-se que o apoio à criança pode resultar de sua interação com outro colega, de modo que Rodrigues, da Silva e Silva (2021, p.12) interpretem que:

As diversas interpretações das conceituações sobre a zona de desenvolvimento proximal, está relacionada ao desenvolvimento e maturação das análises de conhecimento dos educandos. Quanto mais interagirem em pares ou grupos, e quanto mais diversificado for o conhecimento dos elementos do grupo, melhor será a aprendizagem.

De certa forma, esta é uma defesa que vai ao encontro dos princípios já citados ao decorrer deste desenvolvimento, principalmente no que compete a valorização do lúdico para a interação social. Novamente, destaca-se que a atenção do docente, tanto pelas singularidades dos alunos quanto pelo conhecimento técnico de conceitos norteadores, é indispensável para que a interação seja de fato benéfica.

Como lembra da Silva (2018, p.20), a própria análise de Vygotsky acompanha o fato de “que uma brincadeira que interessa a uma criança de três anos pode não despertar nenhum interesse a uma criança de seis anos ou mais”, pois o brincar é volátil e, assim como permitido pela própria criatividade das crianças, a ausência de regras definitivas favorece a sua adaptação a diferentes momentos.

Não obstante, Piaget (1978) reitera essa constatação, avaliando a recepção da criança para diferentes tipos de jogos ao decorrer de sua maturação, dividindo-os entre:

- **Jogos de exercício:** compreendem práticas atrativas para crianças que ainda não vivenciaram o desenvolvimento verbal completo, pois permitem a exploração constante das novidades que marcam o mundo à sua volta e de sua própria figura.
- **Jogos simbólicos:** compreendem práticas benéficas para crianças com 2 anos ou mais, pois há o compartilhamento de suas emoções, desejos e crenças a partir de propostas voltadas ao faz de conta e a imitação.
- **Jogos de regras:** ainda que seja mais atrativa para crianças mais velhas, estes modelos favorecem a interação, a cognição e o controle emocional dos discentes a partir do contato com atividades que exijam o respeito por determinadas especificações.

Este leque pode ser uma base para que o docente inicie o seu planejamento de exercícios com os alunos na educação infantil, no entanto, a adaptação e a combinação de diferentes grupos são sempre bem-vindas, pois:

Cada criança tem sua própria velocidade de desenvolvimento e características pessoais que são diferentes das outras crianças. Embora os estágios de desenvolvimento vividos por cada criança sejam semelhantes, o momento e a forma de ocorrência são bastante diferentes (Silva, de Magalhães e Mendes, 2021, p.29).

Desta forma, julga-se que o docente estará preparado para a escolha de práticas pedagógicas que permitam a socialização e a igualdade, sobretudo, que engloba “atividades em que as crianças possam desenvolver a motricidade, a força, o equilíbrio, e outros aspectos relacionados às habilidades corporais e psíquicas” (Valério, 2021, p.117).

Este aprimoramento acompanha o processo de autoconhecimento da criança, pois, como no consenso de Lucena (2016) e Silva, de Magalhães e Mendes (2021), o estímulo a brincadeiras que envolvem o domínio de suas habilidades motoras irão promover a forma com a qual o aluno enxerga o primeiro brinquedo que teve em sua vida: o próprio corpo. Com o aumento de sua autonomia, em consoante ao contato com novos espaços e a consciência da existência de outras experiências, o discente pode refletir sobre as vastas possibilidades a serem exploradas com a sua estrutura e suas habilidades físicas.

A consideração pelas possibilidades a serem exploradas considera o seu preparo para lidar com situações que podem surgir ao decorrer de toda a sua vida. Sendo a escola um espaço que instrui o desenvolvimento do aluno em simultâneo ao seu preparo enquanto cidadão, a educação infantil também possui as suas responsabilidades no que compete à iniciação deste processo.

É mesclando situações reais ao imaginário da criança que este preparo tende a acontecer, conforme apontado por Vygotsky (1998). Sendo assim, há um preparo no que compete ao seu entendimento e o amadurecimento emocional perante situações conflitantes, o que por si só realça os requisitos refletidos anteriormente com base nos estudos de Piaget (1978).

Além disto tudo, as práticas docentes na educação infantil devem contemplar o desenvolvimento de atividades que sejam significativas ao seu olhar, portanto, que facilitarão o seu interesse contínuo. A construção destes cenários criativos, flexíveis e significativos é, para Moraes e Coelho (2021, p.119)

Uma boa forma do professor estimular [...] um ambiente satisfatório em que a criança sinta prazer em ir para a escola e mais ainda em ficar na sala e não no pátio. O professor pode criar vários conteúdos por meio do lúdico, entre tantas está a criação de cantinhos da leitura ou hora da leiturinha, usar jogos ou até mesmo confeccionar jogos fazendo parte da brincadeira, enfim são muitas as opções de trazer o lúdico para a sala de aula.

A fixação de seu interesse nos exercícios é frequentemente acompanhada pela curiosidade no entorno do que foi proposto e do que seguirá, sendo que:

O fator preponderante para uma boa aprendizagem é a motivação de querer saber mais [...]. O interesse, a curiosidade facilitam o entendimento tornando a aprendizagem prazerosa. Os docentes devem buscar assuntos correlatos com a disciplina que ministram em conjunto com meios que possam melhorar a compreensão do que ensinam. Interessante se for algo lúdico, em que o educando possa apreender e compartilhar com alegria o novo conhecimento (Rodrigues, da Silva e Silva, 2021, p.12).

A construção dos materiais deve ainda englobar o Projeto Político Pedagógico da escola e as demais diretrizes norteadoras para a educação infantil, facilitando a linearidade nos objetivos educacionais e a extensão de seus saberes nas demais etapas de ensino, conforme apontado por Moraes e Coelho (2021).

Sendo assim:

[...], reiteramos que a ação pedagógica na educação infantil deve estar imbuída de intencionalidade, preparação e percepção do universo infantil, a fim de que amplie as experiências infantis e traga diversas possibilidades de ensino e aprendizagem. Para essa ação pedagógica, cabe ao professor e aos demais profissionais educacionais o compromisso com a organização do tempo, espaço e relações de aprendizagem entre crianças. É necessária a organização pedagógica das rotinas em favor do conhecimento elaborado de crianças e dos potenciais para as máximas qualidades humanas (criatividade, criticidade, imaginação, socialização, autonomia, etc.). Nessa organização, o cuidar e o educar são indissociáveis no sentido de promover uma formação integral e de qualidade para as crianças (Saito e de Oliveira, 2018, p.11).

Tais reflexões expõem que as práticas docentes não dependem unicamente do professor em sala, visto que sua atuação acompanha normas de ensino e a conduta de toda a comunidade escolar, a qual proporciona contribuições diretas e indiretas neste cenário. A vista disso, o professor acaba dependendo da infraestrutura escolar para selecionar e usufruir de materiais diversificados, cabendo à gestão administrar e recorrer a recursos propícios a isto. Estes também ficam encarregados de incentivar o aprimoramento de sua formação e a interação entre os professores, por intermédio de palestras, cursos e reuniões que permitam o compartilhamento de perspectivas e saberes que possam influenciar na qualidade das atividades apresentadas às crianças.

Há ainda a motivação para a interação dos professores com os responsáveis pelas crianças. Neste quesito, a construção dessa relação deve ser pautada por uma troca mútua, onde o docente pode instruir atividades lúdicas a serem consideradas fora do espaço escolar em prol do enriquecimento no desenvolvimento da criança, em contrapartida, os familiares podem facilitar o mapeamento das singularidades dos alunos, seus interesses e comportamentos em múltiplos ambientes.

Desta forma, enxerga-se que as práticas docentes frente ao uso do lúdico na educação infantil se sobressaem às expectativas que são criadas. Fugindo da superficialidade, a conduta do professor compreende diferentes questões, o que acaba exigindo o firmamento de seu compromisso. Assim, manter-se atualizado nos conceitos e interessado nos progressos dos alunos acaba sendo indispensável para que as brincadeiras em aula não tenham cunho recreativo e possam proporcionar ensinamentos que irão perdurar por toda a vida da criança.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A revisão realizada reforçou o porquê do lúdico ser uma ferramenta tão importante para a educação infantil. Protagonizando diferentes momentos da vida humana e induzindo debates realizados por nomes renomados, como Fröebel, Piaget e Vygotsky, este é um conceito único e que dificilmente será substituído. Passando por diferentes adaptações ao decorrer dos anos, suas práticas acompanharam os interesses e as necessidades da



sociedade. Atualmente, com a ascensão das ferramentas tecnológicas e a presença de alunos ativos em seu próprio aprendizado, o uso de metodologias como a gamificação acaba reforçando a sua singularidade.

Ainda assim, é importante refletir sobre os riscos que estão no entorno deste conceito, principalmente no que compete à sua relação com os alunos da educação infantil. Isso se deve ao fato de a sua prática ser comumente associada à recreação, ou seja, são apresentadas aos alunos brincadeiras que não agregam ao seu desenvolvimento e podem parecer repetitivas ao seu olhar. Somando isto a constatação de que as crianças estão nascendo com o domínio das tecnologias digitais, inibindo a frequência de suas movimentações e a interação direta com o mundo a sua volta, as circunstâncias citadas podem aumentar o seu desinteresse sobre o que é proposto no cotidiano escolar, consequentemente, o seu desenvolvimento é posto em risco.

Desta forma, conforme pôde ser observado ao decorrer deste estudo, é necessário que o docente que o pedagogo elabore planejamentos propícios ao desenvolvimento dos alunos e aos objetivos impostos a educação infantil, avaliando suas características, interesses e experiências, estimulando a sua interação com os colegas e acompanhando as variedades em meio às brincadeiras. Para isto, sugere-se a capacitação contínua com o propósito de se atentar às novidades pedagógicas e reforçar o seu entendimento sobre conceitos como as Zonas de Desenvolvimento Proximal e os períodos de desenvolvimento.

Frente a isto, é possível afirmar que o estudo cumpriu com o seu propósito, reunindo informações qualificadas para a maturação pessoal e coletiva. No entanto, houve uma limitação no que compete ao encontro de estudos dedicados às práticas docentes e suas problemáticas neste contexto, contrapondo-se a abundância de trabalhos voltados à valorização do lúdico e ao desenvolvimento infantil. Com isto, enxerga-se tal escassez como um âmbito a ser aprofundado em estudos futuros.

## REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 02/06/24.
- DA SILVA, Joice Marques. **O lúdico na educação infantil**. Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade Estadual do Goiás. Uruaçu, GO. 2018. Disponível em: <https://repositorio.ueg.br/jspui/handle/riueg/2916>. Acesso em: 01/06/24.
- FONSECA, André Dione; COLARES, Anselmo Alencar; DA COSTA, **Sinara Almeida**. **Educação infantil: história, formação e desafios**. Revista Educação & Formação, v. 4, n. 3, p. 82-103, 2019. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/5858/585861585005/585861585005.pdf>. Acesso em: 03/06/24.
- LUCENA, Maria Deuza. **Importância do lúdico na Educação Infantil**. Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/41930>. Acesso em: 01/06/24.
- MACHADO, Magali Dias; DE MELO, José Carlos; SILVA, Suzane Castro. **Ressignificando o brincar através da prática docente na educação infantil: a criança como sujeito de direito**.



Conjecturas, v. 22, n. 3, p. 97-116, 2022. Disponível em: <https://www.conjecturas.org/index.php/edicoes/article/view/674>. Acesso em: 01/06/24.

MORAES, Giane Severino Correa; COELHO, Helda Gomes. **A importância do lúdico na educação infantil**. REEDUC-Revista de Estudos em Educação (2675-4681), v. 7, n. 2, p. 96-125, 2021. Disponível em: <https://www.revista.ueg.br/index.php/reeduc/article/view/11569>. Acesso em: 01/06/24.

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança**: imitação, jogo e sonho, imagem e representação. Trad. Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

RODRIGUES, Renato Guimarães; DA SILVA, José Luiz Teixeira; SILVA, Marcos Antonio. **Aprofundando o conhecimento sobre a zona de desenvolvimento proximal (ZDP) de Vygotsky**. Revista carioca de ciência, tecnologia e educação, v. 6, n. 1, p. 2-15, 2021. Disponível em: <https://recite.unicarioca.edu.br/rccte/index.php/rccte/article/view/123>. Acesso em: 02/06/24.

SAITO, Heloísa Toshie Irie; DE OLIVEIRA, Marta Regina Furlan. **Trabalho docente na educação infantil**: olhares reflexivos para a ação intencional e planejada do ensino. Imagens da Educação, v. 8, n. 1, p. e39310, 2018. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ImagensEduc/article/view/39310>. Acesso em: 03/06/24.

SILVA, Elenice Aparecida Arruda; DE MAGALHÃES, Gonçalves Laura; MENDES, Rita de Cássia. **O lúdico como recurso didático na educação infantil**. Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação, p. 08-69, 2021. Disponível em: <https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/3284>. Acesso em: 01/06/24.

VALÉRIO, Dandara Evangelista. **O brincar na educação infantil, reflexões para sua importância na prática docente**. Revista SL Educacional, v. 24, n. 1, p. 157, 2021. Disponível em: [https://www.sleditora.com/\\_files/ugd/235dad\\_058425ac53894d9aa2cf6692b4b78dc2.pdf#page=157](https://www.sleditora.com/_files/ugd/235dad_058425ac53894d9aa2cf6692b4b78dc2.pdf#page=157). Acesso em: 02/06/24.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

## A linguagem verbo-oral-cantada e seus impactos no ensino da língua portuguesa

### *The verbal-oral-sung language and its impacts on the teaching of the portuguese language*

José Eduardo Borges da Costa

#### RESUMO

Considerando as dificuldades enfrentadas pelos estudantes do Ensino Fundamental na aprendizagem da gramática, foi desenvolvida esta pesquisa com o objetivo de avaliar o potencial da música como um recurso didático para o ensino das normas da língua portuguesa nas séries iniciais do Ensino Fundamental II. Este recurso consiste em selecionar as regras que se pretende que memorizem e musicá-las dentro de um compasso de quatro notas que se repetem. Segundo Ferreira (2012), com a música, é possível ainda despertar e desenvolver nos alunos sensibilidades mais aguçadas na observação de questões próprias à língua alvo. É um segundo caminho que não o verbal. Como apoio teórico foram utilizados autores do campo da gramática e da pesquisa com a música e ensino, dentre eles, podemos citar, Ângelo (2010), Bortoni-Ricardo (2014), Neves (2002,2004), Santos (2015), Silva (2015), Leandro (2016), Silva (2016), Libâneo (2013), Zabala(2010), Kawachi (2008) e Fiscarelli (2007). Esta pesquisa quali-quantitativa pode ser considerada um estudo de caso, com uma fase de intervenção realizada com uma turma de alunos do Ensino Fundamental II, da disciplina Língua Portuguesa, de uma escola privada de uma cidade do interior paulista. Os resultados obtidos permitiram comprovar o potencial da música como um importante recurso didático para a prática docente no ensino da língua, auxiliando na memorização e colaborando na aplicação dos conceitos apresentados nas canções. A maioria dos alunos, até aqueles com algum problema de aprendizagem, sentiu-se motivada pelo uso desse recurso e conseguiu realizar as atividades aplicadas para avaliação da aprendizagem referentes às principais classes de palavras da Língua Portuguesa, atestando a eficácia desse recurso didático. A pesquisa também permitiu gerar alguns produtos importantes, a saber, um manual contendo orientações ao professor, as letras e cifras das músicas acompanhadas de atividades relativas ao conteúdo selecionado, e um CD com as músicas compostas para que outros profissionais da área da educação possam utilizar esta metodologia, a fim de tornar suas aulas mais dinâmicas e prazerosas.



**Palavras-chave:** música; ensino de gramática; ensino fundamental II; língua portuguesa; recurso didático.

## ABSTRACT

Considering the difficulties faced by elementary school students in the learning of grammar, this research was carried out with the aim of evaluating the potential of music as a didactic resource for the teaching of Portuguese language grammar in the first grades of elementary school II. This resource consists of selecting the rules that they must memorize and to write music inside a compass of four notes which repeat themselves. According to Ferreira (2012), with music it is still possible to wake up and to develop in the students keen sensitivities in the observation of specific questions of their target language. It is a second path, different from the verbal one. For theoretical support were used authors from the field of grammar and from the research with music, among them, we can mention Ângelo (2010), Bortoni-Ricardo (2014), Neves (2002,2004), Santos (2015), Silva (2015), Leandro (2016), Silva (2016), Libâneo (2013), Zabala (2010), Kawachi (2008) e Fiscarelli (2007). This quali-quantitative research may be considered a case study, with an intervention phase, carried out with a group of elementary students, of Portuguese language, of a private school located in a small city of São Paulo state. The obtained results allowed to prove the potential of music as an important didactic resource for the grammar teaching practice, helping with the memorization of grammar rules and collaborating in the application of the concepts presented in the songs. The majority of the students, even those with some learning problems, felt motivated by the use of this resource and could do the activities applied for the learning evaluation of the grammatical concepts related to the main classes of words of the Portuguese language, confirming the efficacy of this didactic resource. The research also allowed to generate some important products, such as teacher's guide with orientations for the teachers, the lyrics and the scores of the songs, followed by activities related to the selected content and a CD with the composed songs in order that other professionals may use this methodology, resulting in more dynamic and pleasant classes.

**Keywords:** music; the teaching of grammar; elementary school II; portuguese language; didactic resource.

## INTRODUÇÃO

Entre tantas coisas que pulsam por estas veias artísticas, o amor pelos vocábulos e pela leitura bateu mais forte ao escolher as Letras como destino. Ao mesmo tempo em que a música exalava pelos poros, a paixão, primeiramente, pelos clássicos literários e pela poesia já tinham emanado. Ao conciliar a língua com a música percebi que aquele seria o caminho. Consegui, ao longo da docência, unir o que exalava àquilo que emanava: letras e música. Esta simbiose tem sido constante no meu cotidiano profissional e os resultados têm sido frutíferos.

Quando comecei a utilizar a música como recurso pedagógico, percebi que os alunos do 6º ano, que me acompanharam ao longo do Ensino Fundamental, conseguiam se lembrar da regra que foi musicada para determinado assunto. Pude perceber que é mais

fácil decorar uma letra de música do que uma regra gramatical. A minha inquietação surgiu a partir dos resultados observados. Uma melodia composta por quatro notas musicais gera o chamado de *earworm* (verme no ouvido) que popularmente chamamos, aqui no Brasil, de “música chiclete”. Este tipo de melodia mais simples, na qual se repetem constantemente as notas musicais, tem maior chance de desenvolver o *earworm*, porque o seu campo harmônico permite a formação de frases que são facilmente captadas pelo cérebro. Ao inserir a regra dentro deste campo melódico, o assunto abordado foi rapidamente assimilado. Até mesmo os alunos que possuíam certa dificuldade de aprendizado, embora não entendessem de imediato o tema em questão, conseguiam aprender e apreender o sentido que a música trazia, mesmo que esta compreensão se dava num prazo maior do que os demais alunos. Sendo assim, observei que o uso da repetição, gerado pela letra e pelo campo harmônico, traz resultados mais satisfatórios do que aqueles obtidos com recursos tradicionais.

Silva (2016) afirma que “a música pode ser utilizada em diversos contextos e com variadas finalidades, como a de entretenimento, de produzir a catarse, de efeito terapêutico, de expressão de culto religioso, de elemento de persuasão por meio da função apelativa da linguagem, dentre outras”(Silva, 2016, p.10). Ressalta a presença da música na vida do homem de todas as sociedades. Para Silva, “a interação do homem com a educação musical desenvolve habilidades que facilitam a assimilação de saberes das diversas áreas do conhecimento, favorecendo, assim, o processo de ensino-aprendizagem. Dessa forma, o estudo da música não somente facilita a aprendizagem, mas também colabora para a formação global do indivíduo” (p.10). O autor esclarece, na introdução de sua dissertação, que o seu objetivo foi analisar o papel da música como “elemento facilitador de aprendizagem da língua”.

Santos (2015) afirma que a música precisa ser mais difundida na escola como objeto e instrumento de ensino, pois, além de sua importância para o repertório cultural do indivíduo, pode colaborar para o desenvolvimento das habilidades linguísticas. Uma das críticas feitas refere-se à metodologia de ensino da língua portuguesa na educação básica, pois muitos professores não utilizam técnicas inovadoras em suas aulas para trabalhar a leitura e a escrita, e boa parte dos exercícios e atividades avaliativas não propicia a competência comunicativa dos alunos.

Angelo (2010) faz uma volta ao passado para discutir o ensino da Língua Portuguesa não por meio de textos escritos, mas sim pela oralidade do professor desta disciplina que, atualmente, tem se ausentado nos textos de esfera acadêmica. Nos seus estudos, a autora foca no ensino tradicional da língua para investigar o seu mais representativo componente, qual seja, o ensino da gramática, cuja primazia sobre o trabalho com o texto, talvez seja explicada, segundo Soares (2002), pela força da tradição, que vem desde os tempos do sistema jesuítico, ou pelo espaço vazio que o abandono da retórica e poética deixou nesse ensino.

Embora os Parâmetros Curriculares (Brasil, 1997) condenem o ensino de uma gramática pautada em memorizações ou no reconhecimento de terminologias, a escassez de produções sobre o uso de estratégias alternativas para o ensino da gramática é preocupante. As dificuldades no ensino desse conteúdo podem ser atribuídas a várias causas, dentre elas podemos citar a falta de domínio do assunto pelo professor e a falta de ludicidade na apresentação do conteúdo gramatical.

De acordo com a BNCC (2017), os anos finais do Ensino Fundamental exigem dos estudantes desafios “sobretudo devido à necessidade de se apropriarem das diferentes lógicas de organização dos conhecimentos relacionados às áreas” (p.60). Alerta ainda que

Tendo em vista essa maior especialização, é importante, nos vários componentes curriculares, retomar e ressignificar as aprendizagens do Ensino Fundamental – Anos Iniciais no contexto das diferentes áreas, visando ao aprofundamento e à ampliação de repertórios dos estudantes. Nesse sentido, também é importante fortalecer a autonomia desses adolescentes, oferecendo-lhes condições e ferramentas para acessar e interagir criticamente com diferentes conhecimentos e fontes de informação (Brasil, 2017, p. 60).

Complementa que “as mudanças próprias dessa fase da vida implicam a compreensão do adolescente como sujeito em desenvolvimento, com singularidades e formações identitárias e culturais próprias, que demandam práticas escolares diferenciadas, capazes de contemplar suas necessidades e diferentes modos de inserção social” (Brasil, 2017, p. 60).

Nessa busca de práticas mais motivadoras, tem-se como hipótese desta pesquisa que uma regra gramatical, quando musicada dentro de um campo harmônico de quatro notas, consegue ser memorizada e apreendida pelo aluno num curto intervalo de tempo, associando-a com atividades ligadas ao que diz a letra da música. Esta facilidade está condicionada ao prazer que uma melodia musical exerce no cérebro pueril em consonância com o assunto abordado.

## Aporte Teórico

O referencial teórico para o tema gramática foi baseado principalmente em autores de referência para o ensino desse conteúdo, dentre eles, Bechara (2015), Bortoni-Ricardo (2014), Campos (2014), Angelo (2010), Antunes (2007), Neves (2002,2004). Fiscarelli (2007), Kawachi (2008), Libâneo(2013) e Zabala (2010) ofereceram aporte teórico para a discussão do conceito de “recurso didático”. Para os fundamentos sobre o uso da música como recurso pedagógico, os fundamentos foram buscados, principalmente, em Silva (2016), Santos (2015), Silva(2015),Ferreira (2012), dentre outros.

## Justificativa

A percepção do pauperismo de produções sobre a música como recurso para o ensino da língua fez com que as minhas inquietações se fortalecessem e com que eu almejasse me aprofundar ainda mais nesse tema. O uso da repetição gerada pela letra e pelo campo harmônico traz resultados mais satisfatórios do que as práticas mais tradicionais que, pedagogicamente, não obtêm os mesmos resultados. Na prática, é mais fácil, dinâmico e lúdico apreender a letra de uma música do que uma regra de gramática. Este amálgama possibilita uma melhor retenção das prescrições necessárias para o uso da norma culta, exigida pela escola, e de pouco domínio pela maioria dos estudantes. Por conseguinte, a utilização de um campo harmônico que trabalha com o “*earworm*” relacionado aos vários assuntos da gramática, pode contribuir para um entendimento mais rápido e mais fácil sobre determinada matéria.

Além da dinâmica e ludicidade citadas anteriormente, o trabalho que a música faz com o cérebro, quando esta musicalidade serve para uma proposta de ensino, vai muito

além de ser apenas uma aula diferenciada, tornando-se uma nova ferramenta metodológica para o ensino da gramática da língua portuguesa.

Essas inquietações levaram à formulação dos seguintes **objetivos** desta pesquisa:

- **Objetivo geral:** avaliar o potencial da música como um recurso didático para ensino da gramática nas séries iniciais do Ensino Fundamental II-Língua Portuguesa.
- **Objetivos específicos:**
  - Verificar até que ponto a inserção de conteúdo gramatical em canções auxilia na retenção de algumas regras gramaticais;
  - Avaliar a motivação dos alunos provocada pelo uso da música no ensino da gramática;
  - Avaliar se os alunos com dificuldades de aprendizagem conseguiram assimilar o conteúdo abordado através da música.

## REFERENCIAIS TEÓRICOS

Nesta seção são apresentados os principais autores de referência que fundamentaram as considerações sobre música e ensino de gramática bem como as orientações oficiais (PCN e BNCC) sobre o ensino de gramática.

### A importância da Música

Desde os tempos remotos que o som tem caminhado lado a lado com a evolução do homem. A comunicação oral, antes mesmo de se constituir o que chamamos de língua, era utilizada pelos nossos ancestrais. Mesmo que naquela época ainda não se tivesse uma construção frasal, os sons emitidos por aqueles indivíduos funcionavam como linguagem e comunicação. Não precisamos citar o passado para observar a importância do som. É suficiente observar os grandes fazendeiros ao tocarem o berrante para atrair a boiada; o assobio; a ensurdecadora buzina para chamar atenção no trânsito. O som e a música estão mais presentes na vida e na história do homem do que pensamos. Há quem goste de acordar com o despertador tocando o seu gênero musical favorito; há quem prefira o som do cantar do galo. Há aqueles que se baseiam no horário em que passa o trem, o metrô ou até mesmo um avião. É através do som emitido por esses meios de locomoção que podemos nos situar no tempo.

O som da voz reconhecida por uma criança constitui uma das primeiras manifestações de afeto. Acontece, também, com os filhotes. Os animais domésticos recebem o seu nome quando já não precisam mais do leite da mãe e quando já conseguem se alimentar sozinhos. O som propagado pelos responsáveis ao se dirigirem a eles vai se enraizando em suas memórias. Não somente o nome, mas também outras palavras que produzem alegria ao serem pronunciadas. Por mais que eles não entendam o significado, conseguem associar o som emitido com os fatores positivos ou negativos. É por meio do som ecoado pelas cordas vocais que professores, oradores ou até mesmo ditadores conseguem atingir os seus objetivos.



A música, seja cantada ou instrumental, vai muito além da comunicação. Para os leigos, trata-se de uma paz ao findar o dia; para aqueles que a produzem, uma fonte de renda. Não há nenhum ser vivo que despreze qualquer natureza melódica. Ferreira (2012) afirma que é bastante raro encontrar no mundo alguma pessoa que não aprecie algum som, seja ele produzido pela natureza, como o canto de um pássaro, seja ele produzido pelo ser humano, como uma canção qualquer.

A educação verbal, indiscutivelmente, está no patamar privilegiado para aqueles que transmitem, principalmente, o conhecimento. E se ela estivesse atrelada à música? Ferreira (2012) aponta, ainda, que, muitas vezes, é mais eficaz perpetuar um pensamento transmitindo-o verbalmente pelo canto que pela escrita no papel, no papiro, no pergaminho ou na pedra – o que é comprovado pela história da humanidade. A música, o som ordenado, assim como é a linguagem universal também é uma linguagem por meio da qual uma ideia é mais bem difundida ao longo dos tempos: mesmo sem escrever quaisquer sinais gráficos que representassem os sons que cantavam, há gerações de monges orientais, por exemplo, que continuaram pelos séculos entoando palavras que aprenderam cantando desde a mais tenra infância com seus mestres. Essa é a transmissão verbal-oral-cantada do conhecimento. De acordo com Silva (2016)

[...] a música é um gênero que se realiza em dois meios linguísticos: o verbal e o musical, e, por isso, possui uma característica intersemiótica, uma vez que adquire significados a partir da inter-relação desses dois meios. Se criada no meio verbal, a priori, apresentando uma gama de significados, posteriormente a canção atinge um caráter musical, com o imbricamento entre letra, ritmo e melodia, adquirindo novos significados. Essa natureza intersemiótica da canção pode ser compreendida, também, pelas obras em que as lacunas (de sentido) deixadas pelo texto escrito são preenchidas pelas notas/acordes/arranjos musicais (Silva, 2016, p. 49).

O que é mais fácil: apreender os sentidos de uma teoria gramatical por meio de um texto (linguagem verbal/visual) ou apreender a mesma teoria atrelada à música (linguagem musical)? Como foi citada anteriormente, a transmissão verbal-oral-cantada é um dos mecanismos para a transmissão do conhecimento que não seja o apenas verbal. A música traz uma sensação de êxtase que supera o som da voz. Quando bem interpretada e executada, consegue atrair a atenção que, muitas vezes, a voz não consegue o que ratifica a ideia de que o gênero musical pode ser um aliado importante na transferência/compartilhamento de conhecimento. A música é uma expressão dos sentimentos, das emoções, do pensamento humano e tal expressão pode ser estendida ao reflexo do uso que o compositor faz da língua. Ferreira (2012) argumenta que os benefícios da música não devem ser limitados às salas de aula; é preciso expandi-los para nosso cotidiano. Na realidade educacional brasileira, poderíamos pensar justamente o oposto, já que parece predominar a ideia de que as escolas devem ser modelos de disciplina e seriedade, a fim de que haja a difusão do conhecimento. Porém, certamente, autoritarismo e tédio não são condições para que o processo de ensino-aprendizagem seja bem sucedido. É nesse sentido que a música pode trazer contribuições ao ambiente da sala de aula, na medida em que ela provoca sensações de harmonia, promove a interação entre os aprendizes, conduzindo-os à aprendizagem de maneira agradável (Kawachi, 2008, p. 31). Embora os PCN (1997) enquadrem a canção na categoria dos gêneros orais literários, segundo Costa (2010, p.118), “no âmbito da clássica distinção entre oralidade e escrita, a canção se coloca numa fronteira instável entre essas duas materialidades, apresentando aspectos

desta e daquela, em diferentes graus”. Pode-se conceber a canção como gênero oral ao reconhecer que ela consiste num texto composto para ser interpretado, cantado, e isso se dá por meio da voz, ou seja, realiza-se por meio da oralidade. Tatit (2002) vê a canção como “produto de uma dicção”, embora o vínculo entre a fala e canção seja camuflado em maior ou menor grau.

Segundo o autor:

a) não há modelo único de fala. Há falas que expressam sentimentos íntimos, outras expressam enumerações quase ritualísticas, outras elaboram uma espécie de argumentação, e outras, ainda, refletem automatismos decorrentes do hábito. Todas essas variáveis podem interferir na canção;

b) a fala pura é, em geral, instável, irregular e descartável no que tange à sonoridade. Não mantém ritmo periódico, não se estabiliza nas frequências entoativas e, assim que transmite mensagem sua cadeia fônica pode ser esquecida. Fazer uma canção é também criar uma responsabilidade sonora. Alguma ordem deve ser estabelecida para assegurar a perpetuação sonora da obra, pois seu valor, ao contrário do colóquio, depende disso;

c) [...] Em se tratando de canção, a melodia é o centro de elaboração da sonoridade (do plano de expressão). Por isso, o compositor estabiliza as frequências dentro de um percurso harmônico, regula uma pulsação e distribui acentos rítmicos, criando zonas de tensão que edificam uma estabilidade e um sentido próprio para a melodia. [...]

d) qualquer que seja o projeto de canção escolhido, e por mais que a melodia tenha adquirido estabilidade e autonomia nesse projeto, o lastro entoativo não pode desaparecer, sob pena de comprometer inteiramente o efeito enunciativo que toda canção alimenta. A melodia captada como entoação soa verdadeira. É a presentificação do gesto do cancionista. Não de qualquer cancionista, mas daquele que está ali corporificado no timbre e mobilizado nas inflexões (Tatit, 2002, p. 12-13).

Para Levitin (2014):

A música diferencia-se de todas as outras atividades humanas por sua simultânea ubiquidade e antiguidade. Não temos notícia de nenhuma cultura humana atual ou de qualquer outra época que desconhecesse totalmente a música. Entre os mais antigos artefatos encontrados em escavações há instrumentos musicais: flauta de osso e tambores feitos com peles de animal esticada sobre tocos de árvores. Onde quer que os homens se juntem por algum motivo, lá estará a música: casamentos, enterros, formaturas, partidas para a guerra, eventos esportivos em estádios, noitadas, orações, jantares românticos, mães ninando seus filhos, colegas estudando (Levitin, 2014, p.12).

A escolha do gênero música para o desenvolvimento desta pesquisa deve-se ao fato de ser constituído por um texto, relacionado a uma melodia, a um ritmo e a tantos outros aspectos musicais, os quais poderão interferir nas funções cerebrais do aluno e facilitar a aprendizagem. Kawachi (2008) ainda afirma que, por meio da música, estabelece-se uma maior interação entre professores e alunos, além de ser possível abordar inspirações, visões de mundo, história e significados culturais contidos nas canções como fonte para se ensinar língua, sociedade e cultura. Enfim, a música não somente é a expressão do pensamento e da criatividade humana, como também a representação da história e da identidade de um povo e, ainda, pode ser uma aliada dos processos de aprendizagem. Trata-se, então, também, de um material didático.

## PERCURSO METODOLÓGICO

Para a consecução dos objetivos deste estudo, foi proposta uma pesquisa quali-quantitativa, mais especificamente um estudo de caso. Segundo Bogdan e Biklen (1994), a investigação qualitativa possui cinco características:

- o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal. Frequentar o local de estudo, já que há uma preocupação com o contexto;
- recolhimento dos dados em forma de palavras ou imagens e não de números;
- análise de dados de forma indutiva. As abstrações são construídas à medida que os dados particulares recolhidos se vão agrupando.

Sobre o estudo de caso, Gil (2008) define que ele é caracterizado pelo estudo profundo e exaustivo de um ou de poucos objetos, de maneira a permitir o seu conhecimento amplo e detalhado, objetivo desta pesquisa ao aprofundar o estudo do potencial da música como recurso didático para o ensino da gramática.

Embora já fosse utilizada em pesquisas de outras áreas como a Medicina e a Psicologia, Marli André aponta que, nos anos 1980, no contexto das abordagens qualitativas, o estudo de caso ressurge com o sentido mais abrangente “de focalizar um fenômeno particular, levando em conta seu contexto e suas múltiplas dimensões”. Valoriza-se o aspecto unitário, mas ressalta-se a necessidade da análise situada e em profundidade (André, 2013, p. 97).

A pesquisadora explica que um estudo de caso contém três fases: exploratória ou de definição dos focos de estudo; fase de coleta dos dados ou de delimitação do estudo; e fase de análise. A fase exploratória, segundo André “é o momento de definir a(s) unidade(s) de análise – o caso –, confirmar – ou não – as questões iniciais, estabelecer os contatos iniciais para entrada em campo, localizar os participantes e estabelecer mais precisamente os procedimentos e instrumentos de coleta de dados” (André, 2013, p. 98).

Nesta pesquisa a fase exploratória pode ser identificada com as experiências profissionais de um professor de português ensinando conceitos gramaticais por meio da música de maneira exitosa e levando ao interesse de investigar mais profundamente esse recurso com um grupo específico de alunos do 6º ano do Ensino Fundamental I.

Delimitado o foco da pesquisa e os participantes, teve lugar o processo de coleta de dados que constou de uma intervenção na qual foram desenvolvidas 10 atividades de ensino de gramática com o auxílio da música.

Para a avaliação dos resultados do projeto de intervenção, foi aplicado um questionário aos alunos cujos resultados foram quantificados e analisados com base nos referenciais teóricos selecionados. Esses procedimentos estão de acordo com André que alerta que só a descrição dos resultados não é suficiente, sendo necessário “recorrer aos fundamentos teóricos do estudo e às pesquisas correlacionadas, estabelecer conexões e relações que lhe permitam apontar as descobertas, os achados do estudo” (André, 2013, p.101).

## Instrumentos/Procedimentos

Para a obtenção dos dados desta pesquisa, foram utilizados os seguintes instrumentos/procedimentos:

- Dez aulas com músicas de autoria própria do pesquisador acompanhadas ao som de um instrumento musical (cavaquinho), com conteúdos gramaticais curriculares para o sexto ano do Ensino Fundamental II, a saber: substantivos, adjetivos, artigos, pronomes, numeral, preposição, conjunção; diferença entre mas, mais e más; verbos; advérbios.
- Atividades realizadas sobre o conteúdo da música.
- Questionário para os alunos.

Ao final do período de intervenção no qual foram realizadas atividades gramaticais com o uso da música, foi apresentado aos alunos um questionário para que opinassem sobre as aulas realizadas.

## Formas de Análise

Os procedimentos utilizados para a análise dos dados obtidos estão discriminados a seguir:

- Tabulação e análise das respostas obtidas nos questionários aplicados aos alunos no final do período de intervenção, dialogando com os referenciais teóricos selecionados para esta pesquisa e com as anotações diário de campo do pesquisador.
- Verificação do percentual de alunos que conseguiram assimilar o assunto.
- Avaliação dos alunos para verificar se conseguiram aplicar os conceitos apresentados nas músicas às atividades propostas, seguindo as orientações da BNCC (Brasil, 2017).
- Aprofundar a análise dos dados obtidos com a aplicação dos questionários com as anotações realizadas pelo pesquisador no seu diário de campo.

Os resultados obtidos com o questionário comprovam a hipótese inicial da pesquisa, segundo a qual uma regra gramatical, quando musicada dentro de um campo harmônico de quatro notas, consegue ser memorizada e apreendida pelo aluno num curto intervalo de tempo, associando-a com atividades ligadas ao que diz a letra da música. Esta facilidade está condicionada ao prazer que uma melodia musical exerce no cérebro pueril em consonância com o assunto abordado.

Seguem as considerações finais, nas quais são retomados os objetivos propostos e os resultados obtidos bem como a descrição do produto gerado por esta dissertação.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo geral desta pesquisa foi avaliar o potencial da música como um recurso didático para o ensino de conteúdos gramaticais nas séries iniciais do Ensino Fundamental II- Língua Portuguesa.

Dentre os objetivos específicos, nossa intenção foi : a) verificar até que ponto a inserção de conteúdo gramatical em canções auxilia na retenção de algumas regras gramaticais; b) avaliar a motivação dos alunos provocada pelo uso da música no ensino da gramática; c) avaliar se os alunos com dificuldades de aprendizagem conseguiram assimilar o conteúdo abordado através da música.

Considerando a necessidade de memorização de algumas regras gramaticais e a dificuldade dos alunos na retenção das mesmas, é importante que o professor procure alternativas metodológicas diferentes das adotadas normalmente na sala de aula para motivar os alunos no processo de ensino-aprendizagem da gramática. Sendo assim, acredito que todo professor deve procurar meios para tornar a sua aula mais atrativa e contagiante, deixando de apoiar-se apenas no livro didático como recurso. O espaço escolar proporciona muitas alternativas para que o docente invista na sua criatividade ao ensinar determinado conteúdo. Os resultados obtidos permitem afirmar que a música se revelou um poderoso recurso para auxiliar na memorização das regras gramaticais. Foi possível perceber o quanto os alunos conseguem associar a regra ensinada dentro de uma melodia de quatro acordes que gera o chamado de *earworm* (verme no ouvido) popularmente chamado aqui no Brasil, de “música chiclete”. O resultado que se tem desta prática é a rápida absorção da definição de determinado tema trabalhado, fato que não ocorre quando se usa a linguagem verbal e/ou visual ou qualquer outro recurso didático. Considerando que nosso interesse não estava apenas voltado para a memorização das regras gramaticais, mas também para a avaliação da capacidade de aplicar os conceitos transmitidos por meio da música, os resultados das atividades realizadas com base em músicas de compositores conceituados, também foram muito satisfatórios.

Outro resultado importante, decorrente desse processo, refere-se à oportunidade de enriquecimento cultural dos alunos, sendo apresentados a compositores importantes de décadas anteriores e que tiveram um papel fundamental na história da música popular brasileira, como é o caso de Luiz Gonzaga, Adoniram Barbosa, Chico Buarque de Holanda, entre outros.

A maioria dos alunos, até aqueles com algum problema de aprendizagem, se sentiu motivada pelo uso desse recurso e conseguiu realizar as atividades aplicadas para avaliação da aprendizagem dos conceitos gramaticais referentes às principais classes de palavras da Língua Portuguesa, atestando a eficácia desse recurso didático.

Espera-se que esta pesquisa proporcione aos professores um apoio pedagógico para que possam alterar a rotina de uma sala de aula, a fim de torná-la mais prazerosa e dinâmica.

## REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, M. **O que é um estudo de caso qualitativo em educação?** Revista da FAEEBA - Educação e Contemporaneidade, v. 22, n. 40, p. 95-103, 2013.
- ANGELO, G. **A gramática no ensino de língua portuguesa: à busca de compreensão.** Rev. bras. linguist.apl. [online]. 2010, v.10, n. 4, p. 931-947. ISSN 1984-6398. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1984-63982010000400006>. Acesso em: 06 jun. 2020.
- ANTUNES, I. **Muito além da gramática:** por um ensino de línguas sem pedras no caminho. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.
- BECHARA, E. **Moderna gramática portuguesa.** 37. ed. rev. ampl. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006.
- BOGDAN, R.C.; BIKLEN, S.K. **Investigação qualitativa em educação:** uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Porto Editora, 1994.
- BORBA, F.S. *et al.* **Dicionário de usos do Português do Brasil.** São Paulo: Ática, 2002.
- BORTONI-RICARDO, S.M. *et al.* **Por que a escola não ensina a gramática assim?** São Paulo: Parábola Editorial, 2014.
- BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais:** língua portuguesa. Brasília, MEC, 1997.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular:** Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf)
- CAMPOS, E. Paixão de. **Por um novo ensino de gramática:** orientações, didática e sugestões de atividades. Goiânia: Cãnone Editorial, 2014.
- CUNHA, C.; CINTRA, L. **Nova gramática do português contemporâneo** [recurso eletrônico] 7. ed., Rio de Janeiro: Lexikon, 2017.
- COSTA, N.B. **Canção popular e ensino da língua materna:** o gênero canção nos Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa. Linguagem em (Dis)curso, Tubarão, v. 4, n. 1, p. 9-36, 2003.
- FARACO, C.A. **Norma culta brasileira:** desatando alguns nós. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- FERREIRA, M. **Como usar a música na sala de aula.** São Paulo: Contexto, 2012.
- FISCARELLI, R.B. de O. **Material didático e prática docente.** Revista Ibero-americana de estudos em educação. v.2, n.1, 2007, p.31-39.
- FRANCHI, C. **Mas o que é mesmo “gramática”?** São Paulo: Parábola Editorial, 2006.
- GIL, A.C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social.** São Paulo: Atlas, 2008.
- KAWACHI, C.J. 2016. 141 f. **A música como recurso didático-pedagógico na aula de língua inglesa da rede pública de ensino.** Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) Universidade Estadual Paulista, Araraquara, SP, 2008.
- LEVITIN, D.J. **A música no seu cérebro:** a ciência de uma obsessão humana. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014.



LIBÂNEO, J.C. **DIDÁTICA**, 2 ed., São Paulo: Cortez, 2013.

MENDONÇA, M. Análise linguística no ensino médio: um novo olhar, um novo objeto. In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola, 2006, p. 199-225.

NEVES, M.H. de M. **Uma visão geral da gramática funcional**. Alfa, São Paulo, 38: 109-127, 1994.

NEVES, M.H. de M. **A gramática-história, teoria, análise e ensino**. São Paulo. UNESP, 2002.

NEVES, M.H. de M. **Que gramática estudar na escola?** Norma e uso na Língua Portuguesa. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2004.

POSSENTI, S. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil, 1996.

ROCHA, V.C.da.; BOGGIO, P.S. A música por uma óptica neurocientífica. **Per musi**, Belo Horizonte, n. 27, p. 132-140, jun. 2013. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S151775992013000100012&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S151775992013000100012&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 08 maio 2021.

SANTOS, A.G. dos. **A canção no ensino de língua portuguesa**: uma proposta de projeto de ensino. 2015. 123f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras - Profletras/NAT) - Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/jspui/handle/123456789/24923>. Acesso em: 07 jun. 2020.

SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. **Criatividade e gramática**. São Paulo: SE/CENP, 1991. 39p.

SILVA, C.H.da. **A(s) gramática(s) e o ensino da língua portuguesa/idioma do Brasil**. Orientador: Maria Felomena Souza Espíndola. 2012. 52 p. Monografia (Curso de Pós-Graduação Lato Sensu) - Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão, 2012.

SILVA, L.S. da. Música e clíticos pronominais: uma proposta para o ensino de língua portuguesa. Rio de Janeiro, 2016. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

SILVA, R. de L. Sá. **O ensino de música no desenvolvimento do letramento em leitura**: um estudo de caso. Araguaiana, To. 2015. 148 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras Ensino de Língua e Literatura)–Universidade Federal do Tocantins, Araguaiana. 2015.

SOUZA, F.R.M. de; SERAFIM, M. de S. **Ensino de língua materna na BNCC: reflexões sobre o eixo de análise linguística**. CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 6, 2019, Fortaleza. Anais [...] Fortaleza, 2019. Disponível em: [https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2019/TRABALHO\\_EV127\\_MD1\\_SA15\\_ID11352\\_15082019112847.pdf](https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2019/TRABALHO_EV127_MD1_SA15_ID11352_15082019112847.pdf). Acesso em: 2 out. 2020.

TATIT, L.A. de M. **O cancionista**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2002.

ZABALA, A. **A prática educativa**: como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 2010.

# Práticas musicais no ensino e na aprendizagem da língua alemã

**Guilherme Duarte Nunes Augusto**

*Graduando do curso de Luteria da Universidade Federal do Paraná (UFPR)*

**Jorge José de Oliveira**

*Doutor em Linguística Germânica pela Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg (FAU), Alemanha, professor adjunto do Setor de Educação Profissional e Tecnológica (SEPT) e professor colaborador do Departamento de Polonês, Alemão e Letras Clássicas (DEPAC), da Universidade Federal do Paraná (UFPR)*

## RESUMO

O uso de canções no ensino de línguas adicionais tem-se mostrado uma ferramenta valiosa e eficiente. Isso se reflete na constante presença de práticas musicais em diversos métodos de ensino de idiomas. Reconhecendo o potencial do trabalho com canções nas aulas de língua alemã, o presente estudo teve como objetivo geral fazer um levantamento de canções didatizadas já existentes e investigar o alcance das mesmas por docentes e aprendizes de alemão como língua adicional. A metodologia constou de pesquisa do universo musical para o ensino do alemão como língua adicional, aplicação de questionário para os participantes, seleção de canções com maior potencial de utilização em contextos iniciais de aprendizado, geração de materiais complementares e aplicação dessa proposta em ambiente de ensino. Como resultado, obteve-se a criação de arranjos autorais para 5 canções, além de partituras, cifras, playback, vídeos musicais e exercícios de fixação, disponibilizados na Internet. A aplicação em sala de aula presencial trouxe informações sobre a didática e o aproveitamento das alunas e dos alunos, através de rodas de conversa.

**Palavras-chave:** ensino e aprendizagem de língua adicional; alemão como língua adicional; educação linguística; música na sala de aula.

## INTRODUÇÃO

O uso de canções em sala de aula como ferramenta de ensino é um tema já bastante recorrente no universo pedagógico, principalmente no que tange ao trabalho com o público infantil<sup>1</sup>. Cursos preparatórios para concurso público ou vestibular também já há muito tempo reconheceram sua relevância, uma vez que canções didatizadas podem auxiliar no aprendizado de assuntos mais complexos e na memorização de conteúdos diversos, nas mais variadas disciplinas.

Nas aulas de línguas adicionais, a música também sempre desempenhou e ainda continua desempenhando um papel muito

<sup>1</sup> As palavras canção e música serão utilizadas, aqui, com o mesmo significado: uma composição musical com letra.



importante. Fato é que dificilmente vamos encontrar uma professora ou um professor de línguas que não reconheça o seu valor, mesmo que por uma razão ou outra nunca tenha trabalhado com música ou o faça muito raramente. A própria presença de canções em livros didáticos para o ensino de línguas aponta, por exemplo, que também as editoras já reconhecem o seu potencial de uso. Ademais, há diversos trabalhos e artigos científicos, nos quais autores e autoras discorrem sobre a importância da música, de modo geral (Faria, 2017; Ongaro, Silva e Ricci, 2006; Moreira; Santos e Coelho, 2014; Muszkat, 2012; Ramim, 2002; Santos e Parra, 2015; Vargas, 2012; Weigsding e Barbosa, 2014) e do uso de canções em contextos de ensino e aprendizagem de línguas, de forma específica (Aquino, 2021; Koch, 2018; Sandes e Andrade, 2021; Zachariadis, 2008 e Karyn, 2006).

No caso do alemão, nota-se que as principais editoras já têm incorporado canções em seus livros didáticos (Karyn, 2006), muito embora tal presença não implica, necessariamente, em um uso efetivo do material em aula, seja por falta de afinidade com o gênero escolhido pela editora ou por falta de tempo durante as aulas<sup>2</sup>.

Ao realizar uma análise de 19 livros didáticos voltados para o ensino do alemão como língua adicional, Karyn (2006) constatou, por exemplo, que em 17 deles havia atividades relacionadas à música. Ao todo, foram elencadas 140 canções, sendo 52 de cunho didático, 30 de cunho popular (*Volkslieder*) ou infantil e 66 autênticas de outros gêneros, sendo a maioria anteriores a 1989.

Mesmo considerando-se esse número significativo de livros didáticos que possibilitam o trabalho com música em sala de aula, a nosso ver, essas canções acabam ficando restritas a seus métodos, o que dificulta o acesso de quem não os adota como material didático para suas aulas.

Certamente que a conexão com o mundo digital resolve em grande parte tal questão, já que temos a nossa disposição todo um universo musical a ser explorado, seja no próprio celular, notebook ou PC, tudo ao alcance de um toque ou de um clique do mouse. Pode-se dizer que nunca foi tão fácil conseguir material de vídeo autêntico, como nos dias atuais. Basta ir ao YouTube, por exemplo, buscar pelo nome da canção desejada, ou pelo nome da cantora ou do cantor preferido e pronto.

Para além das canções autênticas, outra categoria também bastante importante no ensino e na aprendizagem de línguas adicionais são as canções de cunho didático-pedagógico, também conhecidas como canções didatizadas ou, no linguajar de sala de aula, musiquinhas. No caso, não há um consenso pronto e definido entre pesquisadoras e pesquisadores, professoras e professores, sobre qual o melhor “gênero” utilizar. Há pós e contras para ambos os tipos e, ao final, acaba prevalecendo a afinidade de cada professora ou professor para com um ou outro.

Com relação às canções autênticas, a nosso ver, uma das dificuldades em se trabalhar com tal material em sala é que muitas vezes o gosto de quem escolhe o material pode diferir bastante do gosto daquelas e daqueles a quem o material se direciona. Ademais, apesar da imensa quantidade de material disponível na internet, trabalhar com o mesmo implica em muitas horas de preparação, tempo este do qual a docente ou o

<sup>2</sup> Essa observação sobre não trabalhar com as canções do material didático por falta de afinidade com o gênero musical é fruto de uma experiência pessoal do professor autor.

docente geralmente não dispõe, além da falta de recursos para utilizá-los em sala. Já, em se tratando das canções produzidas para fins didáticos, uma das dificuldades no trabalho com as mesmas é justamente localizá-las, já que parte considerável de tais canções encontram-se atreladas aos materiais didáticos anteriormente mencionados. O que fazer nesses casos? Qual abordagem deve ser seguida? Qual estratégia pode ser utilizada?

Na presente pesquisa, reconhecendo o potencial do uso de canções no processo de educação linguística de línguas adicionais, tivemos como objetivo geral fazer um levantamento de canções didatizadas já existentes e investigar o alcance das mesmas por docentes e aprendizes de alemão como língua adicional, por meio da análise de dados advindos de questionários de opinião e de rodas de conversa.

Além da pesquisa bibliográfica sobre o tema, nossos objetivos específicos foram:

(a) Criar arranjos autorais para cinco canções catalogadas na pesquisa, cuja escolha teve como base a análise dos dados dos questionários;

(b) Desenvolver material complementar para o trabalho com as canções selecionadas, tendo em vista uma maior aplicabilidade e um melhor aproveitamento das mesmas, enquanto recurso educacional;

(c) Desenvolver estratégias que possibilitem um maior alcance do material desenvolvido a todas e todos que se interessem pelo ensino e ou pela aprendizagem da língua alemã.

A presente pesquisa é, em grande parte, fruto do plano de trabalho intitulado “Práticas musicais enquanto estratégia didática no ensino e na aprendizagem da língua alemã”, desenvolvido no âmbito da Iniciação Científica da Universidade Federal do Paraná (UFPR), durante os anos de 2021 e 2022, e vinculado ao projeto “Cantando vou aprendendo: a música como recurso didático na educação em línguas adicionais”. Os dados apresentados abordam o conteúdo do relatório final do plano, bem como também novos dados colhidos ao longo do ano de 2023 e parte de 2024, além de leituras complementares.

Este estudo se inicia pela contextualização do tema da pesquisa, por meio da revisão da literatura, seguida da apresentação dos dados obtidos em pesquisas nessa área. Na sequência, o item “Materiais e Métodos” descreve como foram realizadas as atividades e a construção dos materiais e dos recursos a serem utilizados. Segue-se com a apresentação dos resultados e a discussão dos mesmos. No último item, estão as considerações finais.

Espera-se que a leitura do nosso trabalho possa trazer alguma contribuição à discussão ou à implementação do uso de canções em sala de aula, como estratégia no processo de educação linguística do alemão como língua adicional. Espera-se, outrossim, que o material criado possa ser útil e, quem sabe, inspirar e motivar outras pessoas a pesquisarem sobre o tema e ou desenvolverem e compartilharem seus materiais.

## REVISÃO DA LITERATURA

A música quando bem trabalhada desenvolve o raciocínio, criatividade e outros dons e aptidões, por isso, deve-se aproveitar esta tão rica atividade educacional dentro das salas de aula (Ongaro; Silva; Ricci, 2006).

Como um professor consegue a atenção dos alunos? Como tornar o ambiente de aprendizagem mais dinâmico, atraente? De que estratégias lançar mão para tornar a aula mais prazerosa? Como conseguir melhores resultados? Essas são algumas questões de professores no seu dia-a-dia, em sua prática pedagógica.

Uma resposta curta e direta a essas perguntas poderia ser: trabalhar com música em sala de aula. Contudo, não é necessário que haja muita reflexão pra saber que tal resposta seria um tanto ingênua e incipiente, já que o simples fato de se introduzir canções nas aulas não garante o sucesso nas mesmas. A procura por respostas mais elucidativas levou-nos a buscar na literatura autoras e autores que pesquisaram ou pesquisam sobre o tema, com os quais nos ocuparemos daqui em diante em nossa revisão bibliográfica.

Ramin (2002), Zachariadis (2008), Muszkat (2012), Vargas (2012), Moreira, Santos e Coelho (2014), Weigsding e Barbosa (2014), bem como Santos e Parra (2015), apontam para a importância atual do uso da música em contextos educacionais diversos e seus vários benefícios. De aplicações desde a matemática até as línguas adicionais, do ensino regular aos cursos de idiomas, a música tornou-se ferramenta recorrente no processo de ensino-aprendizagem. Como ressaltam Santos e Parra (2015), seu uso em tais ambientes contribui para a introjeção de regras e sociabilidade nos processos cognitivos e de aprendizagem, embasando cientificamente a música como ferramenta pedagógica.

Seguindo essa mesma linha, para Trejeiro (2000 *apud* Vargas, 2012, p. 949), as pesquisas demonstram “que a audição, a instrução ou a execução musical podem melhorar a aprendizagem escolar de matérias como as matemáticas, a linguagem, outros dotes do currículo ou determinadas habilidades sociais”.

Ongaro, Silva e Ricci (2006), assim como Moreira, Santos e Coelho (2014), ressaltam que no processo de ensino-aprendizagem a música ensina o aluno a escutar ativa e reflexivamente, não sendo, contudo, o recurso de ensino único, mas, sim, um dos elementos facilitadores. Moreira, Santos e Coelho (2014) ainda citam que a música promove interação, motivação e cria uma atmosfera de aprendizagem mais prazerosa e descontraída. Por isso é importante validá-la como elemento lúdico, utilizando-a para trabalhar as habilidades da língua e os componentes do sistema linguístico.

Do ponto de vista de Faria e Santos (2017, p. 2):

... a música pode ser o fio condutor de diversas áreas curriculares, dando às aulas um caráter mais alegre, descontraído e próprio à aprendizagem, isso porque, além de auxiliar no desenvolvimento de diversas habilidades favorece a aprendizagem dos alunos.

Um complemento relevante aos pontos de vistas expostos até agora pode ser encontrado em Sandes e Andrade (2021), quando afirmam que a música tem a capacidade de mexer com as emoções pela estimulação do cérebro no desenvolvimento das linguagens orais e escritas, propiciando uma melhor capacidade de concentração, que, por sua vez, é benéfica ao aprendizado.



No que diz respeito ao uso de músicas na sala de aula de línguas adicionais, pode-se afirmar que tal recurso também tem se mostrado uma ferramenta muito útil e eficaz.

Para Zachariadis (2008), o trabalho com música proporciona, de maneira sutil, a prática da língua, assim como a fluência da pronúncia e a utilização do léxico e de estruturas gramaticais de maneira simultânea. Tal fato é reafirmado na constante presença de práticas musicais em diversos métodos de ensino de línguas. Assim, não pensar em seu uso torna as salas de aula, e, por consequência, o processo de aprendizagem, um lugar menos atraente (Moreira; Santos; Coelho, 2014).

Com relação ao uso de canções didatizadas para o ensino e a aprendizagem do alemão, um dos pioneiros nessa área foi Uwe Kind, com seu livro *Eine kleine Deutschmusik*, publicado em 1983 pela Langenscheidt<sup>3</sup>. Valendo-se de melodias já conhecidas, em sua maioria músicas folclóricas estadunidenses, ele criou 24 letras de canções, abordando temas diversos, com tradução para o inglês e alguns exercícios complementares para cada canção. Como complemento do livro era possível adquirir uma fita cassete com as canções. Dado o sucesso do material o livro ganhou diversas edições, sendo a última de 2004, já com CD.

Pouco mais de dez anos após a publicação do *Eine kleine Deutschmusik*, surge em 1996 o livro *Deutschvergnügen. Deutsch lernen mit Rap und Liedern*, também de Uwe Kind, em trabalho conjunto com Erika Broschek. Seguindo a mesma proposta do livro anterior, no que diz respeito ao uso de melodias conhecidas pelo público ao qual o livro se destina, os autores buscam, dessa vez, alcançar um público mais jovem. Isso se reflete sobretudo na escolha da apresentação visual e das ilustrações. O livro é composto por 23 canções, acompanhado por duas fitas cassete. O público alvo também é o falante de inglês, pois, apesar de não apresentar tradução total das canções, como em *Eine kleine Deutschmusik*, cada canção é acompanhada de um miniglossário alemão & inglês, além de exercícios complementares.

Outros pioneiros no trabalho com canções alemãs didatizadas foram Detlev Wagner e Petra Zeigler, com o livro *Mit Liedern lernen. Lieder für den Unterricht mit Erwachsenen und Jugendlichen in der Grundstufe ‚Deutsch als Fremdsprache‘*, publicado pela primeira vez em 1982 e acompanhado de uma fita cassete com 10 canções. Assim como Kind (1983), Wagner e Zeigler (1982) fizeram também bastante sucesso com seu livro, recebendo ao menos outras 7 edições pela mesma editora, sendo a última de 1998, além de uma nova edição pela editora Hueber, publicada no ano de 2000.

O livro contém dez canções para iniciantes adultos de alemão como língua adicional, com partituras musicais e acordes de violão. A cada canção são fornecidas orientações didáticas detalhadas para o uso do material em sala de aula. Os materiais são adequados a partir do nível de proficiência A1. É interessante observar que há para cada canção uma versão puramente instrumental sem letra no suporte de áudio, o que é útil para cantar em sala de aula. Infelizmente o livro não está mais disponível para compra, assim como os livros do Uwe Kind.

A nosso ver, tão importante quanto se trabalhar com canções em sala de aula é a forma como esse trabalho será realizado e quais tecnologias serão utilizadas. Atualmente,

<sup>3</sup> Encontramos uma referência a um outro livro de canções, de Uwe Kind e Ursula Meyer, eventualmente publicado em 1980. Trata-se do livro "O Susanne: Ja Konjugier für mich!". Infelizmente não conseguimos ter acesso ao material.



há diversos recursos digitais e novas tecnologias que podem auxiliar tanto o trabalho docente, como o processo do aprendizado para além da sala de aula. Também é notório que, nos últimos anos, vários autores têm-se ocupado com o tema das TICS - Tecnologias da Informação e da Comunicação. Isso reflete na crescente quantidade de pesquisas e publicação de artigos científicos na referida área.

Para Aquino (2021, p. 44):

(...) os recursos digitais podem viabilizar uma maior interação entre os tópicos a serem abordados no ensino e aprendizagem de LA2, bem como a integração entre aluna (o) s e a (o) professor (a), contribuindo para a construção dinâmica do conhecimento linguístico e cultural. Além disso, tal abordagem pode favorecer a formação crítico-reflexiva e, incentivar o desenvolvimento da autonomia da(o)s estudantes universitários.

Koch (2018) cita que atividades com música por meio de karaokê podem ajudar em vários aspectos como: a pronúncia, pois os alunos podem comparar sua pronúncia com a do cantor; a leitura, pois é necessário ler para acompanhar a música; e a compreensão auditiva por escutar como as frases são faladas pelo cantor. No caso específico do karaokê, temos atualmente diversos aplicativos que podem ser baixados no celular, o que facilita em muito o trabalho com tal ferramenta. As questões que se levantam são: (a) “O uso de novas tecnologias podem garantir o sucesso da aula?”; (a) “Será que nossas professoras e professores de línguas estão preparadas e preparados para utilizar tais ferramentas advindas dessas inovações tecnológicas?”

Marques-Schäfer (2015 *apud* Aquino, 2021, p. 28) afirma que o sucesso da utilização de novas tecnologias em sala de aula depende da metodologia de trabalho empregada. Por isso, segundo o autor, é importante que na formação dos futuros docentes incluam-se o aprendizado de diferentes ferramentas de trabalho, como também a capacitação para análise e adaptação a novos contextos. Nós vamos um pouco além e reforçamos a necessidade de que tais conteúdos também sejam abordados em contextos de formação continuada para professoras e professores já atuantes, seja através de cursos ou eventos de extensão<sup>4</sup>.

A questão se docentes estão preparadas e preparados para utilizar as novas ferramentas disponíveis hoje no mercado, não é tão simples de ser respondida. A nosso ver, tudo vai depender de vários fatores, como: (a) a afinidade da pessoa com o mundo digital; (b) o interesse pessoal de cada um em aprender ou não coisas novas; (c) se a instituição de ensino incentiva e promove a formação continuada em recursos tecnológicos e novas tecnologias, (d) a afinidade individual de cada um com esse ou aquele tipo de ferramenta, dentre outros. Certamente que a questão financeira desempenha um papel também bastante importante, considerando que parte considerável das novas tecnologias que surgem são pagas.

Uma ferramenta que aparentemente está ao alcance de todas e todos é o YouTube, sem mencionar o Instagram e o TIK TOK. Segundo dados veiculados no site da Forbes, o Brasil foi o terceiro país do mundo com mais usuários do YouTube no ano de 2023,

<sup>4</sup> Em se tratando de formação continuada na área das novas tecnologias, contamos no SEPT com o apoio do Núcleo de Tecnologia Educacional (NTE), instituído já no início da pandemia. A criação de NTEs na UFPR deu-se justamente com o objetivo de **promover e facilitar o uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) nas diversas atividades e ações da comunidade universitária.**

alcançando já no primeiro mês daquele ano a marca de 142 milhões de usuários<sup>5</sup>. Além do YouTube, há também o Instagram, que, somente no Brasil, contou com mais de 13 milhões de usuários em 2023 e o TIK TOK, com mais de 82 milhões de usuários<sup>6</sup>.

Diferente do Instagram e do TIK TOK, que comportam somente vídeos curtos, o YouTube apresenta uma interatividade maior, tornando-se assim uma ferramenta mais efetiva para a veiculação de conteúdos complementares às aulas. No caso específico do trabalho com karaokê, tal ferramenta acaba tendo um maior alcance, se comparado aos aplicativos de karaokê para celular, muito embora sirva somente para acompanhar o canto, sem a possibilidade de gravação da voz.

O próprio Uwe Kind, atualmente com 81 anos, lançava já em 2006 o seu canal de YouTube, intitulado LingoTech. Ali pode-se encontrar alguns de seus trabalhos mais conhecidos. Até o presente momento, o canal conta com 15.900 inscritos e sua última publicação data de 23.11.2023, com 2.753 visualizações até o momento. Nele são apresentados os pronomes pessoais do alemão, com indicação da conjugação de diversos verbos<sup>7</sup>. Nossa expectativa era encontrar vídeos de karaokê do próprio autor. Contudo, os poucos vídeos disponíveis são de outras pessoas, que usam o material original para a produção de conteúdo, às vezes sem nem referenciar os autores. Outro ponto que merece ser comentado é que tais vídeos, em sua maioria, não apresentam nem o texto da canção na descrição do vídeo, o que dificulta o trabalho de preparação do material para uso em sala de aula. Isso reforça ainda mais a importância de nosso projeto.

## CONTEXTOS, MATERIAIS E MÉTODOS

A ideia inicial do trabalho surgiu da necessidade de se desenvolver material complementar para o trabalho com canções em sala de aula, resultante de um ciclo que se iniciou em 2021, no âmbito da monitoria digital da UFPR, durante a pandemia da covid-19. A implementação do ensino remoto, durante esse período, ampliou ainda mais a necessidade do uso de ferramentas não tradicionais nas atividades educacionais, ferramentas estas que também tendem a enriquecer a práxis educacional na aprendizagem presencial.

Inicialmente, começamos a buscar por vídeos de canções já conhecidas por nós e, dada a enorme abrangência de gêneros e estilos das canções autênticas, optamos por restringir nossa pesquisa a canções didatizadas. Contudo, nossa busca não obteve muito sucesso. O pouco material que encontramos, à época, requeria bastante trabalho de preparação até que pudesse ser aplicado em sala.

Nessa fase de estudo piloto, fizemos um primeiro levantamento de canções do gênero supracitado, selecionamos uma canção que, naquele contexto, melhor servia ao nosso propósito inicial, que era poder trabalhar com alunos iniciantes nos primeiros dias ou semanas de aula, e criamos o primeiro arranjo. Vale dizer que a tarefa foi bem mais demorada e complexa do que imaginávamos, mas foi muito gratificante poder ver o material pronto e poder utilizá-lo com a turma. A partir daí, de uma mescla de necessidade e desejo

<sup>5</sup> Fonte: <https://forbes.com.br/forbes-tech/2023/05/brasil-e-o-terceiro-pais-com-mais-usuarios-do-youtube-em-2023>. Consulta realizada em 09.05.2024.

<sup>6</sup> Fonte: <https://forbes.com.br/forbes-money/2023/10/por-que-seu-negocio-precisa-estar-no-tiktok/>. Consulta realizada em 17.05.2024.

<sup>7</sup> Link do vídeo: <https://www.youtube.com/watch?v=U-o5QfLwxQ4>. Consulta realizada em 17.05.2024.

de se continuar a pesquisa, surgiu a ideia de se desenvolver e apresentar um plano de trabalho de IC, que, após sua aprovação, forneceu-nos o respaldo para a continuidade da pesquisa.

Inicialmente, demos sequência ao levantamento de músicas de cunho didático pedagógico para o ensino do alemão. Para tanto, foram utilizadas informações coletadas em meios físicos e digitais.

Karyn (2006), ao proceder a análise de 19 livros didáticos de ensino de alemão, como já mencionado anteriormente, encontrou 52 canções didatizadas. Para além do trabalho de Karyn, a maioria do material encontrado por nós foi justamente aquele presente em livros didáticos. No entanto, como estas estão atreladas aos seus respectivos livros, acabam sendo de acesso mais restrito. Nesse sentido, nossa expectativa em providenciar uma lista de material mais significativa e abrangente, acabou sendo frustrada.

Considerando que o foco do nosso estudo é o trabalho com canções didatizadas em níveis iniciais, a importância do material musical dos autores Wagner e Zeigler (1982), Kind (1983) e Kind e Broschek (1996) e a dificuldade de se conseguir tais obras, optamos por voltar nossa atenção a esses materiais em específico.

Para a presente pesquisa, elencamos, portanto, 34 canções de cunho didático, sendo 24 do autor Uwe Kind (Kind, 1983) e dez dos autores Detlev Wagner e Petra Zeigler (Wagner; Zeigler, 1982). Embora tenham mais de quarenta anos, elas ainda oferecem uma rica fonte a ser explorada no ensino e na aprendizagem de alemão. Essas músicas foram utilizadas na elaboração de um questionário aplicado em um grupo composto por docentes e discentes de alemão.

Com o intuito de entender o cenário da época da pesquisa, foram desenvolvidos três instrumentos: (1) questionário para docentes e discentes, aqui denominado questionário geral; (2) questionário exclusivo para discentes e (3) questionário exclusivo para docentes.

O questionário geral, aplicado em 33 (trinta e três) participantes, entre docentes e discentes de alemão, além do termo de consentimento de participação na pesquisa, coletou informações sobre a relação das pessoas participantes com a língua alemã, seu conhecimento de canções alemãs, em geral e das anteriormente citadas, e comentários sobre utilização de músicas no ensino da língua alemã. Nesse questionário as canções elencadas tiveram sua identificação com o nome em alemão e com a melodia original na língua que a denomina.

Os outros dois questionários, um direcionado aos professores e outro aos alunos, foram elaborados com o objetivo de traçar o perfil dos participantes com relação ao conhecimento de músicas alemãs e sua visão da influência destas em sala de aula. Ambos os questionários foram respondidos por 20 pessoas, sendo 7 docentes e 13 discentes. Na sequência iremos abordar mais detalhadamente os dados obtidos a partir dos questionários.

É importante salientar que os questionários foram enviados tanto a pessoas conhecidas, como também desconhecidas dos autores e não foi requerido nenhum dado pessoal sensível ou que possibilitasse a identificação da pessoa respondente. Todas e todos que responderam ao questionário leram o “Termo de Consentimento Livre e Esclarecido” e consentiram em responder após o esclarecimento.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

### Questionários

A aplicação do questionário forneceu informações importantes sobre as pessoas participantes da pesquisa referentes ao conhecimento e aprendizagem de língua adicional. Em relação ao consentimento da participação, todos consentiram em participar após a leitura do “Termo de Consentimento Livre e Esclarecido”, como já comentado anteriormente.

A primeira pergunta do questionário geral teve por objetivo conhecer o número de docentes e aprendizes respondentes. A questão posta foi: Qual a sua relação com a língua alemã? As respostas podem ser visualizadas no gráfico abaixo.

**Gráfico 1 - Relação com a língua alemã.**

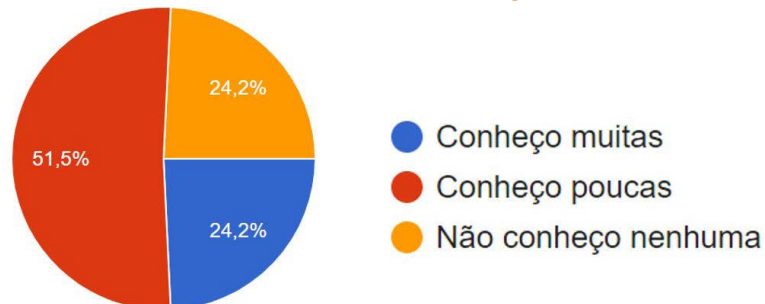


Fonte: Dados gerados na pesquisa (2023).

De acordo com os dados apresentados no gráfico da figura 1, temos que a maioria (69,7%) de todas as pessoas participantes respondeu como sendo exclusivamente estudante, o que equivale a um total de 23 pessoas; 5 (15,2%) eram professores de alemão formados; 3 (9,1%) eram estudantes que já ministravam aulas de alemão e 2 (6,1%) assinalaram “outros”. Para quem assinalou “outros” havia no questionário a possibilidade de detalhar a resposta através da escrita. Portanto, sabemos que uma das pessoas já esteve matriculada em um curso regular, mas que, no momento que respondeu ao questionário, somente treinava com aplicativos e assistia a vídeos com conteúdo de alemão. A outra explicou que cresceu em uma família falante de alemão.

O gráfico a seguir representa o conhecimento de canções alemãs, elaborado a partir das respostas à questão: Você conhece canções alemãs?

**Gráfico 2 - Conhecimento de canções alemãs.**



Fonte: Dados gerados na pesquisa (2023).

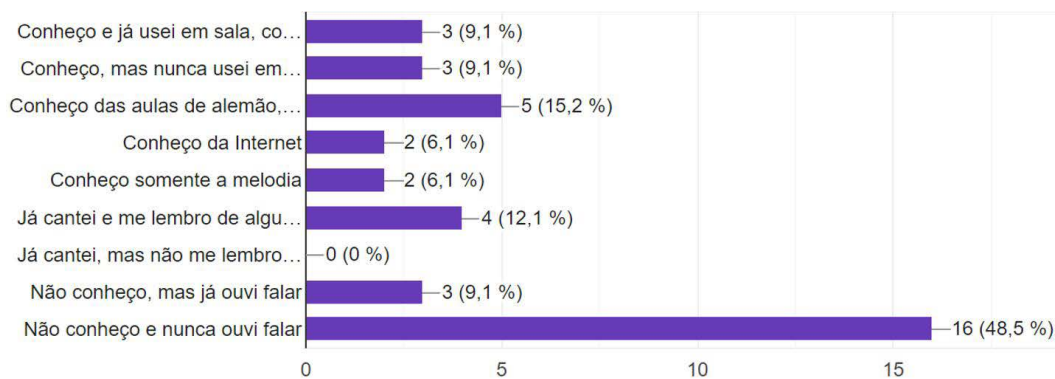
Sobre o conhecimento de canções alemãs, as respostas mostraram que a maior parte das pessoas respondentes possui algum conhecimento, sendo que 17 (51,5%) conheciam

poucas canções, 8 (24,2%) conheciam muitas e os 8 (24,2%) restantes informaram não conhecer qualquer música. Participantes que declararam conhecer canções alemãs, listaram como exemplo cantores e cantoras, bandas comerciais e algumas canções de cunho popular (Volkslieder).

Das 34 canções listadas no questionário, resultou que a grande maioria, mais de 27 respondentes (80%), não conheciam qualquer delas. Os que responderam que conheciam, relacionaram sua resposta pela aplicação das músicas em processos de ensino ou pela veiculação na mídia. Esse dado pode indicar o pouco contato dos participantes com músicas alemãs de cunho didático pedagógico e da pouca divulgação desse tipo de material. A canção mais conhecida foi “*Ich bin Ausländer*”, de Uwe Kind.

Como podemos visualizar no gráfico 3, a seguir, 16 dos respondentes (48,5%) nunca tinham ouvido falar da referida canção; 5 (15,2%) conheciam das aulas de alemão, como alunos(as); 4 (12,1%) já tinham cantado e se lembravam de algumas partes; 3 (9,1%) conheciam, mas nunca tinham usado em sala, como docentes; 3 (9,1%) conheciam e já tinham usado em sala, como docentes; 3 (9,1%) não conheciam, mas já tinham ouvido falar; 2 (6,1%) conheciam da internet e, finalmente, 2 (6,1%) conheciam somente a melodia.

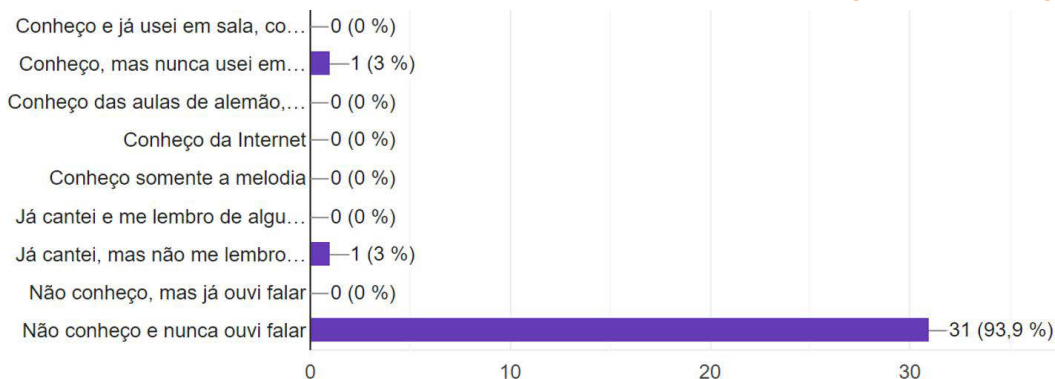
**Gráfico 3 - Conhecimento da canção “*Ich bin Ausländer*”, de Uwe Kind.**



Fonte: Dados gerados na pesquisa (2023).

A canção menos conhecida foi *Es, es, es und es*, de Detlev Wagner e Petra Zeigler. Como mostra o gráfico 4, 31 (93,9%) respondentes assinalaram que não a conheciam e que nunca a tinham ouvido. Somente uma pessoa respondeu que a conhecia, mas que nunca a tinha usado, como professor(a) e uma outra que afirmou já tê-la cantado, mas que não se lembrava.

**Gráfico 4 - Conhecimento da canção “*Es, es, es und es*”, de Detlev Wagner e Petra Zeigler.**



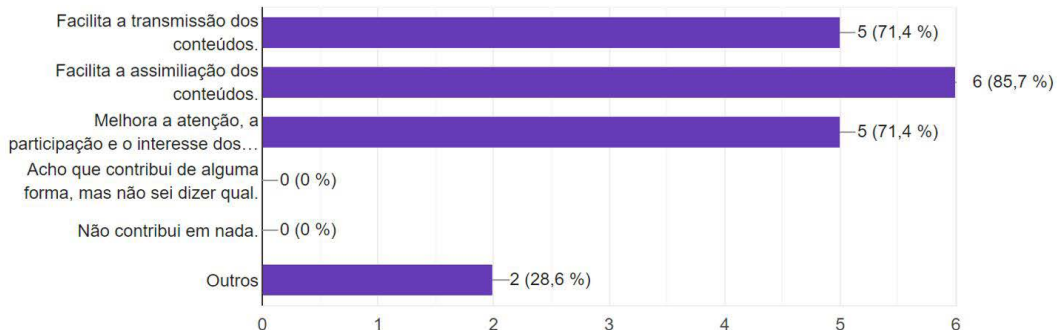
Fonte: Dados gerados na pesquisa (2023).



A seguir procederemos à análise dos outros 2 questionários, um direcionado a docentes e o outro a discentes.

O gráfico 5, a seguir, representa a opinião das professoras e professores respondentes, no que diz respeito à contribuição da música em sala de aula.

**Gráfico 5 - Contribuição da música em sala de aula segundo a opinião de docentes.**



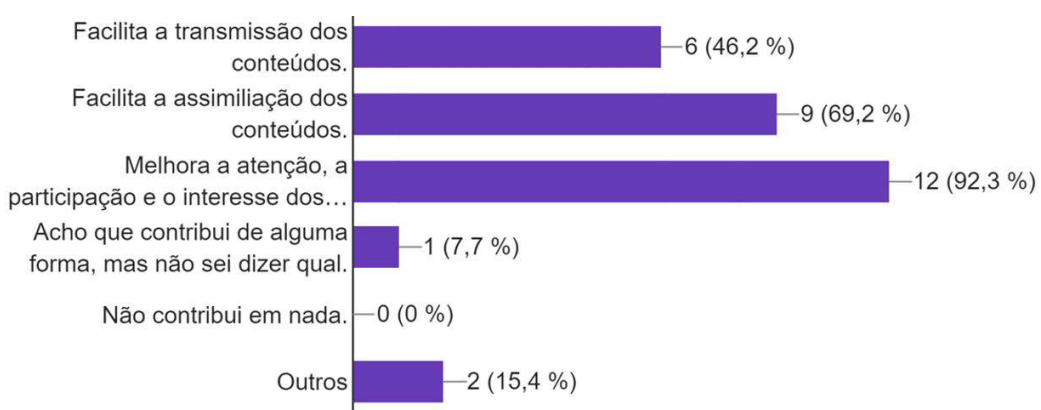
Fonte: Dados gerados na pesquisa (2023).

Quando perguntados sobre a contribuição da música em sala de aula, 6 (85,7%) responderam que essa ferramenta facilita a assimilação dos conteúdos; 5 (71,4%) responderam que a mesma facilita a transmissão dos conteúdos, bem como também melhora a atenção, a participação e o interesse dos alunos; 2 (28,6%) assinalaram “outros”. Dentre as pessoas que marcaram “outros”, uma delas citou a afinidade com os sons da língua e a outra mencionou que a música ajuda muito a memorizar pronúncia e significados.

Note-se que tal questão possibilitava marcar mais de uma opção, daí o número total de respostas (18) ser maior que o número de participantes (7), como podemos verificar no gráfico anterior.

O questionário elaborado para discentes obteve 13 respondentes, cujas respostas podem ser visualizadas no próximo gráfico.

**Gráfico 6 - Contribuição da música em sala de aula segundo a opinião de discentes.**



Fonte: Dados gerados na pesquisa (2023).

O gráfico 6 nos fornece uma visão geral das respostas à pergunta: Em sua opinião, de que forma a música pode contribuir em sala de aula?

A análise do gráfico mostra que para 12 (92,3%) discentes o trabalho com música melhora a atenção, a participação e o interesse de alunos e alunas; 9 (69,2%) assinalaram



que facilita a assimilação dos conteúdos; 6 (46,2%) opinaram que facilita a transmissão dos conteúdos; uma pessoa marcou que achava que contribuía de alguma forma, mas que não sabia dizer qual; duas pessoas marcaram “outros”, sendo que uma delas pontuou que achava que músicas podiam contribuir na memorização de conteúdos e a outra mencionou que podia ajudar na melhora da pronúncia das palavras.

Nota-se, a partir desses dados, que professoras e professores reconhecem a contribuição do trabalho com canções, no que se refere à metodologia de ensino - práxis e didática - e que alunas e alunos, por sua vez, atribuem a contribuição ao seu processo de aprendizagem. Os professores, então, veem a eficácia da ferramenta música como a principal contribuição, enquanto os alunos a percebem como elemento de transformação da sala de aula em um ambiente mais prazeroso.

## MÚSICAS DIDATIZADAS E MATERIAIS COMPLEMENTARES

Decorrente das informações obtidas pelo questionário geral, de que a maioria das canções ainda são pouco conhecidas, foi feita uma seleção de cinco músicas que apresentavam maior potencial de utilização em contextos iniciais de aprendizado, de acordo com critérios estabelecidos no início da pesquisa. As canções escolhidas foram: *Ich bin Ausländer (und spreche nicht gut Deutsch)*; *Wie heißt das auf Deutsch?*; *Ich komme aus Bonn*; *Wo haben Sie Deutsch gelernt?*; *Wollen wir ins Kino gehen?*.

Com a seleção das canções pronta, iniciou-se o processo de criação dos novos arranjos, com o uso de software de edição de partituras e notação musical. Na elaboração desses arranjos, levou-se em conta andamento, rítmica e harmonia, visando o cumprimento da função das músicas como ferramenta de aprendizagem. No presente trabalho utilizou-se o aplicativo MuseScore. A escolha dessa ferramenta se deu devido ao caráter gratuito e à capacidade de geração de cifras e partituras, tratados aqui como partituras cifradas e arquivo de áudio com trilha instrumental que compuseram o material complementar.

Além dos recursos descritos acima, foram elaborados exercícios de fixação do conteúdo trabalhado, que se configuraram como uma sugestão a ser utilizada pelos docentes como apoio para a aprendizagem e, também, como possível instrumento de avaliação de aquisição do conteúdo.

Na sequência, desenvolveram-se estratégias de divulgação das músicas e do material complementar, visando um maior alcance dos mesmos. Para tanto, foram selecionadas ferramentas que possibilitassem uma maior interação e facilidade de acesso para docentes e aprendizes, como o Smule, que permite o *upload* da trilha instrumental das canções e cria uma atividade interativa com o *playback*, simulando a experiência do karaokê, e o YouTube, no qual se hospedou o vídeo musical. Ambas as plataformas são gratuitas e podem ser acessadas de qualquer dispositivo<sup>8</sup>.

A escolha dessas plataformas definiu quais seriam os materiais complementares necessários para as atividades de ensino-aprendizagem: partitura cifrada, arquivos de áudio e exercícios de fixação para aprendizes e docentes com qualquer grau de conhecimento de teoria musical<sup>9</sup>.

<sup>8</sup> Para acessar as canções mencionadas anteriormente via Smule, basta baixá-lo na sua loja de aplicativos, seguindo as orientações de instalação do App, criar um perfil gratuito e procurar na lupa pelo nome da canção desejada.

<sup>9</sup> É importante salientar que o conteúdo apresentado aqui neste capítulo precisou ser condensado para o formato proposto

Com o aplicativo MuseScore, para cada música, foi gerado um arquivo de áudio com a trilha instrumental, que foi hospedado no Smule tanto para prática do canto como exercício de aprendizagem; e partituras e cifras, que possibilitariam a mesma prática em ambientes sem ferramentas audiovisuais e permitiriam a realização das atividades em qualquer local e momento da aprendizagem. A utilização principal da plataforma YouTube foi para a divulgação do vídeo musical, com a letra da música e sua tradução, e links para materiais digitais complementares, quando disponíveis.

Com o intuito de testar o material desenvolvido, foram trabalhadas em uma turma de Língua Alemã 1 do SEPT as canções *Ich bin Ausländer* e *Ich komme aus Bonn*. A atividade iniciou-se com a apresentação e contextualização da canção. Foi feita uma primeira leitura silenciosa, após a qual deviam dizer o que tinham compreendido do texto. Após tirar as dúvidas, procedeu-se à leitura frase a frase, que era repetida pelos alunos, com ênfase na pronúncia. Na sequência, a referida canção foi cantada à capela pelo professor e em andamento lento. Após, o docente cantou novamente em conjunto com os alunos de modo a aprenderem a melodia, antes de cantarem com o arranjo. Finalizou a atividade com uma roda de conversa, com o intuito de avaliar a qualidade do material utilizado e da dinâmica da atividade.

As perguntas formuladas foram: 1) Você já conhecia essa melodia?; 2) Você conseguiu compreender o conteúdo da canção? Sim? Não? Por quê?; 3) Qual sua opinião com relação à proposta e ao tema da letra da canção?; 4) Você considera que o andamento da música foi favorável? Sim? Não? Por quê?; 5) Você teve alguma dificuldade em acompanhar a letra?

O resultado das rodas de conversa revelou que ninguém conhecia as melodias anteriormente e que, antes do trabalho de leitura e compreensão das letras, o entendimento geral do grupo se restringia a algumas palavras soltas. Tal fato apontou a importância do trabalho preparatório, antes de se iniciar o processo de canto das canções. Com relação ao andamento, as opiniões foram divergentes, já que alguns consideraram muito rápido e outros consideraram adequados. Ninguém considerou muito devagar.

Com relação à dificuldade em acompanhar a letra, a maioria comentou ter tido um pouco de dificuldade, sobretudo por se tratar de uma música até então desconhecida. No geral, todos demonstraram gostar da experiência e consideraram que poderiam aproveitar o conteúdo aprendido nas canções. O fato destas terem sido disponibilizadas no Smule possibilitou aos participantes a oportunidade de cantarem novamente em outros contextos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho trouxe contribuições relevantes sobre o uso de música e materiais complementares correlatos no ensino de línguas adicionais, no caso o alemão, dado que os resultados obtidos e os recursos gerados podem constituir-se não como apenas fonte de atividades, mas, também, de inspiração para o uso de ferramentas não usuais no processo de ensino-aprendizagem. As pesquisas anteriormente citadas dão embasamento para tais afirmações.

---

do livro, não havendo espaço para a inclusão dos materiais complementares das canções. Tais materiais deverão ser disponibilizados em uma próxima publicação.

A aplicação dessa metodologia e dos recursos ocorreu em sala de aula de modo presencial e as músicas utilizadas foram *Ich bin Ausländer* e *Ich komme aus Bonn*. As demais ficaram disponíveis nas plataformas, acima citadas, para acesso livre, possibilitando sua divulgação. A didática utilizada em sala de aula foi leitura e compreensão da letra por parte das alunas e dos alunos, com o auxílio do professor, seguida de uma prática de pronúncia de cada palavra e, depois, do canto da canção.

Tendo em vista a velocidade do desenvolvimento tecnológico na atualidade, é importante que docentes tenham um olhar sensível e de constante atualização para as novas ferramentas, no intuito de conhecê-las e aplicá-las em sala de aula. Essa postura possibilitaria ao corpo docente uma prática dinâmica e atualizada, pelo acompanhamento da evolução e das contribuições das novas tecnologias.

Em suma, o presente estudo pode ser visto como o ponto de partida para demais pesquisas derivadas desse tema. Dentre as questões a serem exploradas, estariam os motivos reais da não utilização de recursos variados por professoras e professores, estratégias para estimular a maior participação das alunas e dos alunos, possíveis adequações do material gerado para facilitar seu acesso e uso, replicação do presente estudo no ensino de outras línguas adicionais.

## REFERÊNCIAS

AQUINO, M. C. **Mudando o ritmo das aulas de alemão como língua adicional por meio de músicas e mídias digitais**. Pandaemonium, São Paulo, v. 24, n. 42, jan.-abr. 2021, p. 22-47. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/1982-8837244222>. Acesso em 29 jul. 2022.

FARIA, C. A. G.; SANTOS, R. **A utilização da música como ferramenta pedagógica**. Universidade Tecnológica Federal do Paraná. 2017. 26 p. Disponível em: <https://periodicos.utfpr.edu.br/recit/article/view/7392/4600>. Acesso em 17 jul. 2022.

KARYN, A., Lieder und Musik in DaF-Lehrwerken, **Info DaF**, 33/6 (2006), S. 547-556.

KIND, U. **Eine Kleine Deutschmusik: Learning German Through Familiar Tunes**. Berlín/Munique, Langenscheidt Pub. Inc., 1983. 112 p.

KIND, U.; BROSCHEK, E. **Deutschvergnügen. Deutsch lernen mit Rap und Liedern**. Berlín: Langenscheidt, 1996.

KOCH, F. **Dispositivos Móveis: Processo de Ensino e Aprendizagem de Inglês**. 2018. 51 p. Disponível em <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/203927>. Acesso em 21 maio de 2024.

MOREIRA, A. C.; SANTOS, H.; COELHO I. S. **A música na sala de aula - a música como recurso didático**. Unisanta Humanitas, v. 3, n. 1, p. 41-61, 2014. Disponível em: <http://periodicos.unisanta.br/index.php/hum/article/download/273/274>. Acesso em 21 maio de 2024.

MUSZKAT, M. Música, neurociência e desenvolvimento humano. In: JORDÃO, G. *et al.* **A Música na Escola**. São Paulo: Allucci e Associados Comunicações, 2012, p. 67-69. Disponível em: [http://www.amusicanaescola.com.br/pdf/Mauro\\_Muszkat.pdf](http://www.amusicanaescola.com.br/pdf/Mauro_Muszkat.pdf). Acesso em 21 maio de 2024.

ONGARO, C. F.; SILVA, C. S.; RICCI, S. M. **A importância da música na aprendizagem.** UNIMEO/CTESOP. p. 2-4, 2006. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/40209359/A-IMPORTANCIA-DA-MUSICA-NA-APRENDIZAGEM>. Acesso em 21 maio de 2024.

RAMIN, C. S. A. *et al.* **A música como elemento facilitador na interação docente-aluno.** Simpósio Brasileiro de Comunicação em Enfermagem. Ano 8, 2002. Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto - USP. Disponível em: [http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=MSC000000052002000100038&lng=en&nrm=abn](http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC000000052002000100038&lng=en&nrm=abn). Acesso em 21 maio de 2024.

SANDES, C. A.; ANDRADE, T. O. **Música: um gênero facilitador para o ensino de língua portuguesa.** Revista Educação Pública. 12 de janeiro de 2021. v. 21, n. 1. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/21/1/musica-um-genero-facilitador-para-o-ensino-de-lingua-portuguesa>. Acesso em 21 maio de 2024.

SANTOS, L. S.; PARRA, C. R. **Música e Neurociências: inter-relação entre música, emoção, cognição e aprendizagem.** Revista online Psicologia. PT. 2015. Disponível em: <http://www.psicologia.pt/artigos/textos/A0853.pdf>. Acesso em 21 maio de 2024.

VARGAS, M. E. R. **Influências da música no comportamento humano: explicações da neurociência e psicologia.** Anais do Congresso Internacional da Faculdades EST. São Leopoldo: EST, v. 1, 2012. p. 944-956. Disponível em: <http://anais.est.edu.br/index.php/congresso/article/view/141/66>. Acesso em 21 maio de 2024.

WAGNER, D.; ZEIGLER, P.: **Mit Liedern lernen. Lieder für den Unterricht mit Erwachsenen und Jugendlichen in der Grundstufe, Deutsch als Fremdsprache.** Munique, Verlag für Deutsch, 1982. 63 p.

WEIGSDING, J. A.; BARBOSA, C. P. **A influência da música no comportamento humano.** Arquivos do MUDI, 2014, v 18, n 2, p 47-62. Disponível em: [http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ArqMudi/article/view/25137/pdf\\_59](http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ArqMudi/article/view/25137/pdf_59). Acesso em 21 maio de 2024.

ZACHARIADIS, C.B.C. **A canção popular autêntica aplicada ao processo de ensino-aprendizagem da língua alemã como língua estrangeira.** 2008. 124 p. Dissertação (Mestrado) - Universidade de São Paulo, São Paulo. 2008. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8144/tde-04022009-165210/>. Acesso em 16 de março de 2024.

# Condicionantes de aprendizagem do francês como L2 com vistas ao bilinguismo em Manaus: experiência numa escola bilíngue sob a perspectiva discente nesse processo

*Conditions of learning french as a Second Language with a view to bilingualism in Manaus: experience in a bilingual school from the student's perspective in this process*

**Sandra Cristina Rodrigues Torres**

SEDUC/AM. <http://lattes.cnpq.br/2577353584204250>

**Alderlan de Souza Cabral**

Unit Brasil/Unida. <http://lattes.cnpq.br/8583035818376126>

## RESUMO

Este estudo trata dos processos inerentes em estudar uma língua estrangeira, em especial, a língua francesa a fim de ter o domínio de outro código linguístico com vistas ao plurilinguismo entre os manauaras. Ele explora os condicionantes do processo de adquirir ou aprender uma segunda língua (L2), questionando quais fatores podem facilitar a/o aprendizagem/letramento em contexto de ensino bilíngue. Aborda-se o desenvolvimento da L2 com base em teorias de aquisição/aprendizagem. A seção inclui uma revisão teórica sobre o bilinguismo, por meio da pesquisa transversal descritiva, utilizando dados qualitativos de uma entrevista com estudantes da rede pública estadual do Amazonas. Por fim, breves considerações referentes ao ensino bilíngue institucional, seja pela construção das habilidades linguísticas em um outro idioma além de sua língua materna, seja por suas motivações ou dificuldades em aprendê-lo.

**Palavras-chave:** língua francesa; aquisição; aprendizagem; bilinguismo.



## ABSTRACT

This study deals with the inherent processes of studying a foreign language, particularly French, with the aim of mastering another linguistic code in pursuit of multilingualism among the people of Manaus. It explores the conditions involved in acquiring or learning a second language (L2), questioning which factors can facilitate learning/literacy in a bilingual education context. The development of L2 is addressed based on acquisition/learning theories. The section includes a theoretical review of bilingualism through descriptive cross-sectional research, using qualitative data from an interview with students from the public school system of Amazonas. Finally, brief considerations are presented regarding institutional bilingual education, whether through the construction of linguistic skills in another language beyond their mother tongue, or through their motivations or difficulties in learning it.

**Keywords:** french language; acquisition; learning; bilingualism.

## INTRODUÇÃO

O processo de aprendizagem e letramento em um contexto de bilinguismo envolve diferentes fatores condicionantes. Adquirir ou aprender um outro idioma em ambiente institucional em Manaus - no caso, o francês, pode ser um meio para atender as demandas geradas pela globalização e despertar nos estudantes a consciência de uma cultura de aprendizagem de língua. À vista disso, requer aprofundar como acontece o ensino bilíngue devido a circunstâncias específicas, individuais ou coletivas de um determinado grupo.

Este estudo é um recorte da dissertação de mestrado desenvolvida por Torres, (2023), no âmbito da Universidad de la Integración de las Américas, no Paraguai. A pesquisa segue a conjuntura própria do bilinguismo vivenciado numa instituição escolar pública que está voltada para o ensino da língua de Molière.

O estudo trata do ensino-aprendizagem bilíngue. Desse modo, questiona-se: quais são os fatores condicionantes na construção de aprendizagem das duas línguas entre estudantes no contexto de uma escola bilíngue de Manaus em 2022-2023?

Com vistas a responder a esse questionamento, lança-se analisar os fatores condicionantes na construção do aprendizado de duas línguas. Ponderou-se os dados da pesquisa qualitativa de Torres (2023), obtidos por meio de estudo transversal baseados em uma entrevista com dez estudantes da rede pública estadual amazonense.

Ademais, a parte introdutória compõe-se do desenvolvimento que expõe o eixo teórico sobre aquisição ou aprendizagem de L2. Seguindo uma breve discussão dos dados e, por fim, as considerações parciais e referências.



## BILINGUISMO E SEUS FATORES CONDICIONANTES

O termo adequado a este estudo é *bilinguismo* e não *bilingualidade*. Este se refere ao estado psicológico de indivíduos com acesso a mais de um código linguístico, aquele é mais abrangente porque inclui esse sentido, mas também se aplica a situações em que comunidades falam duas línguas. Assim, pode abranger o que afirma Macnamara (1967, *apud* Hamers; Blanc, 1983 p.22) “ser bilíngue é alguém que possui uma competência mínima em uma das quatro habilidades linguísticas (compreender, falar, ler e escrever) em uma língua além da sua língua materna”.

O bilinguismo apresenta algumas perspectivas e definições, não há um consenso universal sobre o termo, pois ele pode variar de acordo com o contexto. Conforme cita Grosjean (1982), que define um bilíngue como alguém que se comunica em duas línguas em situações cotidianas, incluindo aqueles que estão em processo de aprendizagem para alcançar a competência bilíngue. O autor menciona também o conceito de “bilinguismo equilibrado” Grosjean (1985), em que o indivíduo pode alternar entre duas línguas com fluência.

Além disso, há a classificação de bilinguismo em três tipos: composto, coordenado e subordinado, conforme Andrade, Teodoro e Araújo (2019). O bilinguismo composto refere-se a pessoas expostas a duas línguas desde o nascimento, como em famílias mistas, em que as duas línguas são aprendidas de forma natural e integrada. A discussão aborda também a prática de alternância de código, em que bilíngues misturam elementos de ambas as línguas em uma conversa, exemplificando com a alternância entre português e inglês em contextos profissionais. Aponta-se também que, embora essa troca de termos seja comum entre bilíngues, pode haver casos em que a alternância é apenas um modismo quando se emprega os estrangeirismos sem propósito.

O que abrange este estudo é o bilinguismo coordenado, pois trata-se do contexto de ensino bilíngue por imersão à segunda língua, pois é ofertada pela escola em sua proposta o ensino de português-francês. Aliás, ao aprenderem a língua, elas também são expostas à cultura do país que serve de referência para o método de ensino utilizado pela instituição conforme Andrade; Teodoro; Araújo (2019, p.9). No bilinguismo escolarizado, os dois idiomas são usados de forma independente e separada, sem quase nenhuma mistura. As línguas são mantidas distintas e alternadas em diferentes circunstâncias, situações e funções específicas.

No bilinguismo subordinado, a língua materna (LM) serve como recurso ocasional, facilitando o aprendizado da L2. Uma das línguas é dominante, usada geralmente por adultos com mais frequência e em situações formais ou profissionais, enquanto a outra tem uso restrito, geralmente em contextos informais e familiares. Esse fenômeno é comum entre imigrantes, que usam a língua oficial do novo país como dominante e mantêm a LM em ocorrências mais pessoais, por exemplo, em Manaus a comunidade de francófonos haitianos estão inseridos nesse contexto.

Em geral, essa categorização das situações de bilinguismo oferece uma compreensão da dinâmica particular das línguas faladas por pessoas bilíngues e de como se dá a interação em diversos contextos. Trata-se de um fenômeno influenciado pelo tipo

de bilinguismo e que varia de acordo com agentes históricos, socioculturais, individuais, entre outros, afetando a maneira como os indivíduos bilíngues utilizam e intercalam seus idiomas.

Nessa trajetória de formação bilíngue, importa alcançar o letramento e destaca-se as percepções de Mikhail Bakhtin (2013) quanto à definição de *letramento*; é visto pelo autor de forma ampla (é além das habilidades de ler e escrever), abrange mais do que apenas a capacidade de decodificar códigos; envolve a compreensão e produção de textos, bem como a assimilação das normas e convenções culturais relacionadas à leitura e escrita sobre as funções sociocomunicativas da linguagem. Para Bakhtin (1992), a linguagem é uma atividade social essencialmente ideológica. Cada ato de comunicação carrega valores e visões de mundo. No contexto do letramento e bilinguismo, isso significa que a aprendizagem de línguas deve considerar as interações sociais em suas situações cotidianas e culturais que influenciam a linguagem (discurso).

Compreende-se esse termo relacionado à competência linguística, por isso se aborda como a capacidade de compreender e usar uma língua apropriadamente, conforme definido pelo Conselho Europeu (2001, p.87) “como o conhecimento dos recursos formais a partir dos quais as mensagens corretas e significativas podem ser desenvolvidas e formuladas e a capacidade de usá-las”. Essa competência envolve não só o conhecimento formal da língua, como também a habilidade de mobilizar conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas; e nos termos citados na BNCC:

[...] mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (BNCC, 2020, p.74).

É importante destacar que, para o desenvolvimento dos aprendentes no processo de aquisição/aprendizagem da língua-alvo até o alcance da proficiência em sua comunicação, é necessário ter diretrizes claras, instrução positiva e recursos adequados para que os alunos possam construir seu próprio repertório de aprendizagem. Os conceitos abordados são especialmente relevantes no aprendizado de outras línguas, em que essas diretrizes ajudam a humanizar e enriquecer o aprendizado.

A construção do aprendizado e atuação do professor no processo mediado são pontos que têm sido discutidos ao longo de toda a trajetória do conhecimento. Muitos teóricos argumentam que o aprendizado se dá por meio da interação. Bange (2005) afirma que a “aprendizagem é um processo individual que se inicia e se torna possível pela interação social”. Essa ideia é também apoiada por Vygotsky (1934), que destaca a importância da interação no aprendizado. Cuq (2005) define a interação como “um espaço aberto de co-construção e transformação permanente das identidades e dos microssistemas sociais”. Goffman (1974) acrescenta a essa perspectiva, ao descrever a interação no processo de ensino/aprendizagem, como “um conjunto de influências mútuas nas situações de face a face, como a conversação e o diálogo”.

O processo de aprendizagem é abordado pelas correntes metodológicas de formas distintas, alguns aspectos são enfatizados especificamente quanto ao domínio cognitivo e social. Na vertente construtivista, por exemplo, defende-se o aprendizado global de maneira

ativa pelo aprendiz e obsta-se a instrução mediada para que ocorra seu desenvolvimento, argumentando que o indivíduo não fará suas descobertas por si próprio em seu ritmo e tempo, segundo o construtivismo o ensino mediado impede os sujeitos a se tornarem autônomos na visão de Piaget (1970, p.715): “cada vez que se ensina, prematuramente, para a criança alguma coisa que ela poderia ter descoberto por conta própria, a criança é privada de enfrentá-la, conseqüentemente, de compreendê-la completamente.” Todavia, considerando a conjuntura do aprendizado de uma L2, o socioconstrutivismo propõe preencher as lacunas da construção do aprendizado por meio do conhecimento construído socialmente na relação com o outro, ao sugerir que a criança consegue aprender com a ajuda de outros a partir da teoria da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) de acordo com pressuposto de Vygotsky que direciona o aprendiz por meio de atividades e desafios acima do seu nível atual de competência, sendo factível com o devido auxílio.

As contestações a essas metodologias argumentam que elas ignoram aspectos da natureza humana, desconsideram o aprendizado seguindo suas etapas e privilegiam que o indivíduo desenvolva seu aprendizado de forma global. Para (Klahr; Nigam, 2004) a corrente construtivista não é um método, mas sim uma filosofia; outra discordância ao construtivismo refere-se à ênfase do papel ativo do estudante no processo de aprendizagem, com o pressuposto de que o estudante deve aprender de maneira holística e encontrar soluções por tentativa e erro ao se envolver diretamente com os problemas. Além disso, propõe a aprendizagem por meio de suas vivências e da resolução de problemas - similar a um epistemólogo - porém que explora e compreende o mundo ao seu redor sem ter recebido pré-conceitos ou instruções prévias; desse modo, os autores questionam de que forma poderia explicar a realidade, fatos ou conceitos sem explorar conhecimentos complexos com base ou referências para explicá-los ou compreendê-los.

Os autores acreditam que não haveria como fazê-lo somente com experiência do aprendiz em formação, uma vez que para este, deve-se oportunizar o processo mediado, a colaboração adequada com métodos e auxílio de recursos e estratégias. A instrução representa enorme vantagem na construção do aprendizado da criança, segundo os autores, por considerarem que em todo o crescimento infantil, por exemplo, há sempre a figura do outro exercendo cuidados sobre o indivíduo.

Para Bertocchini; Costanzo (2008), aprender socialmente é posto em seus termos: “a aprendizagem é um fenômeno sociocognitivo baseado na interação constante do indivíduo entre um organismo e o ambiente físico e histórico-social no qual ele vive.” Neste estudo sobre aprendizagem de uma L2, pondera-se a teoria de Vygotsky no que tange aos fatores sociais determinantes para o desenvolvimento da linguagem, desde que se inclua nesse processo o ensino cognitivo (a formação intelectual) também; não só a aprendizagem da vida social.

Além desses, para esta pesquisa, aborda-se Stephen Krashen, um importante teórico referente ao desempenho da linguagem, pois seus conceitos propõem sobre essa área do conhecimento a diferença entre aquisição (processo inconsciente e gradual) e aprendizagem (ato com instrução formal e explícita da língua), “input hypothesis” relacionado à exposição ao input significativo, hipótese monitora (uso de sentenças de forma monitorada), ordem natural (aprendizado de expressões gramaticais em detrimento

de outras); essas teorias são fundamentais para adquirir/aprender novas línguas em sala de aula; além disso, o filtro afetivo (relativo ao nível de ansiedade e conforto com a língua) é uma proposta pertinente para explicar a aprendizagem de L2. Atitudes positivas e baixos níveis de ansiedade facilitam a comunicação, enquanto altos níveis de ansiedade dificultam o uso da língua, independentemente do conhecimento das estruturas gramaticais.

Segundo Krashen (1982), embora o estudo de maneira formal das regras e convenções da língua seja um processo importante, porém é recomendável que o sujeito ao estudar uma L2 oportunize-se por meio de uma exposição natural, gradual e inconsciente.

Na aplicação das abordagens com foco nos objetivos do sujeito e suas percepções, um ponto a observar é o que menciona Falasca (2012, p. 41) sobre a subjetividade do aprendiz em língua estrangeira, e que pode ser uma estratégia ou um conceito de aprendizagem considerado por algumas metodologias. A subjetividade acontece por haver os deslocamentos identitários, a saber: o indivíduo com sua LM será influenciado no aprendizado de uma segunda língua. Na construção dos enunciados na L2 está propenso em utilizar elementos da LM com base em suas vivências e interações sociais. Segundo a autora o sujeito constantemente confronta-se com o que já está estabelecido em seu idioma materno, nas comuns transferências entre as duas línguas (associa léxico, pronúncia ou estrutura verbal aos elementos de sua língua de origem).

Ao longo do tempo, sucederam-se teorias pedagógicas para romper com métodos anteriores e muitas surgiram adaptando-se aos objetivos de aprender uma língua estrangeira. A necessidade de mudança metodológica, na área de aquisição e aprendizagem de línguas, surge principalmente do fracasso parcial ou total das estratégias empregadas, embora fatores externos (sociais, políticos, econômicos etc.) também possam influenciar esse processo como afirma Seara (2001).

Para não abordar exaustivamente as várias vertentes nessa área, as diversas correntes pedagógicas com suas especificidades podem ser complementares até certo ponto e outras aprimoradas; tanto o método dedutivo quanto a exposição a mensagens significativas em situações reais são importantes para o aprendizado de uma segunda língua. Indivíduos têm diferentes preferências de aprendizado: alguns preferem um método sistemático e gramatical, enquanto outros se beneficiam da prática real contextualizada socialmente.

Seja qual for o objetivo da aprendizagem, a didática abordada deveria ser sempre a mais adaptada do ponto de vista das necessidades e ritmos dos estudantes. Para isso, a didática mais coerente deveria realizar uma autoavaliação constante, questionando e revisando os métodos utilizados.

Importa o aprimoramento de tantas outras metodologias, o ideal é que apresentem a vantagem de ser um método flexível, gradativo, capaz de se adaptar a diferentes situações de ensino-aprendizagem que os professores e estudantes enfrentam. No entanto, para evitar que certo ecletismo incoerente e ineficaz, ou o método global que negligencia a formação intelectual na sua essência, desse modo é mister que os atores do processo de ensino apliquem diferentes abordagens pedagógicas, ponderando seus ativos e inconvenientes por si próprios. Aliás, no ambiente escolar, especialmente, devem investir na formação dos professores para atuar de acordo com as demandas dos estudantes na atualidade.

## PERCURSO METODOLÓGICO

Este estudo transversal descritivo se configura como uma pesquisa qualitativa por explicar trabalhos dessa natureza realizados de forma sincrônica, num curto período e em algumas sessões. Faz um recorte no tempo concernente à situação da língua francesa segundo o prisma dos estudantes manauaras e sobre seu aprendizado do idioma. O trabalho despertou diversas ideias, desde o contexto de ensino bilíngue institucional até os aspectos preponderantes para aprender esse idioma e, principalmente, o uso da língua nas descobertas de conceitos para sua formação integral.

Atentou-se para os objetivos do estudo sobre o contingente da amostra e do tempo, variando entre 3 e 10 entrevistados em um prazo relativo, pois já seria possível fazer o corte que se pretendia segundo Del Ré (2015). Participaram 10 alunos (meninos e meninas) do 7º ano 1, entre 12 e 13 anos conforme o interesse em colaborar com a pesquisa. Esses estudantes da faixa etária citada foram intencionalmente escolhidos para confrontar com a teoria especializada sobre o considerado período crítico de aprendizagem, eles estariam no limiar e isso provoca uma reflexão de como tem se desenvolvido seu processo de adquirir ou aprender um novo idioma e como será doravante. As interações e respostas dos participantes foram anotadas e registradas por meio de gravações de áudio de um aplicativo de mensagem instantânea amplamente utilizado.

## PERCURSO ANALÍTICO

Diante das demandas da modernidade, uma delas é a imposição de falar outras línguas. Neste estudo, trata-se de aprender Francês Língua Estrangeira (FLE), que também tem certa influência comercial, cultural e histórica em Manaus. Esta pesquisa, evidencia o bilinguismo institucional com ênfase na língua francesa e nesta análise os fatores que condicionam o processo de aquisição/aprendizagem de uma L2, a relação da língua-alvo e a língua materna dos aprendizes, a aplicação do aprendizado em situações do cotidiano, das dificuldades e motivações para o seu estudo e a exposição à língua. O contexto da escola bilíngue português-francês na cidade, está a serviço de uma cultura de aprendizagem de línguas em sua proposta para que reflita na vida do estudante tanto em seu ambiente escolar quanto em suas atividades diárias.

Neste tópico, apresenta-se a questão da “Aprendizagem de FLE”, a fim de compreendê-la, analisa-se os fatores condicionantes na construção do aprendizado dos estudantes, uma vez que envolve a dinâmica do estudo da língua e a influência do idioma na sua formação. A experiência dos estudantes na sua trajetória em aprender FLE é abordado neste recorte que revela como eles lidam com o idioma.

**Quadro 1 - Aprendizagem de FLE.**

Perguntas/Aspectos	Respostas/Resultados
Relaciona aspectos entre francês e português?	Todos associam devido à semelhança em alguns vocábulos.
Aplica o aprendizado em outras situações?	3 aplicam no cotidiano, 7 não aplicam.
Dificuldades e motivações	Dificuldade: pronúncia e estrutura. Motivação: emprego e viagens à França.

Fonte: Torres, 2023.



Os aprendentes indicaram unanimemente que fazem associação entre os códigos e seus aspectos comuns, percebem a semelhança das línguas portuguesa e francesa em alguns vocábulos. O padrão das respostas sobre associarem termos ou recorrer à língua materna ao aprender o léxico da L2 remete-se ao que afirma Falasca (2012) referente ao que o indivíduo, no seu aprendizado da língua-alvo, pode defrontar-se com estruturas já estabelecidas em seu idioma, baseando-se em suas experiências. No entanto, as transferências entre LM e L2, podem causar inconvenientes na comunicação devido a falsos cognatos; nisso consiste evitar comparações superficiais entre os idiomas, especialmente em relação ao léxico e outras estruturas linguísticas. Embora as línguas neolatinas (no caso do francês-português) compartilhem traços estruturais, sintáticos e lexicais, é necessário ter cautela ao fazer uso dessas semelhanças.

Todavia, algumas correntes pedagógicas evidenciam como uma estratégia facilitadora na construção do aprendizado. Conforme Stephen Krashen aborda a influência da língua materna ao aprender uma outra, que enfatiza a importância do input compreensível e do uso da LM como uma fonte de suporte no estudo de uma língua estrangeira; o uso da LM pode facilitar a compreensão e a assimilação de novos conceitos linguísticos, especialmente em estágios iniciais de aprendizagem.

No que tange à aplicação do aprendizado em outras situações, as respostas variam (3 participantes alegam aplicar o que aprendem em seu dia a dia, os demais indicaram que não aplicam ou praticam o idioma em seu cotidiano – trata-se da maioria). O aprendizado do idioma aparenta estar no plano de estudo escolar mais do que na prática; uma solução possível seria sugerir aos estudantes que ouçam músicas de seu centro de interesse, de grupos de sua faixa etária ou ainda oportunizar o uso de redes sociais confiáveis (com a permissão dos pais) aos interessados por aplicativos de aprendizagem de línguas que conectam falantes nativos, possibilitando o intercâmbio entre os participantes.

Outro fator interessante é que nesses aplicativos pode-se ensinar o seu idioma materno e ampliar sua rede de contatos de nativos da língua em estudo. Desse modo, remonta-se o que afirmam Bertocchini e Costanzo (2008), a aprendizagem social é descrita como um processo sociocognitivo, no qual o indivíduo interage de forma contínua com o ambiente físico e histórico-social ao seu redor; no caso da estratégia sugerida, ainda que se evoque o contexto virtual, a interação é fundamental para a prática do idioma e ocasiões ampliadas de exposição a ele.

Assim, remete-se às ideias de Bange (2005), pois considera a interação social; também o que afirma Cuq (2005) sobre a aprendizagem ser um “espaço aberto” - é um ambiente ou contexto que é acessível e disponível para participação e interação, nesse pensamento, inclui-se a era digital e moderna. Nessa conjuntura, pode-se relacionar ao que diz esse autor sobre o aprendizado a “identidades e microssistemas sociais”: há um novo cenário para as identidades individuais e aos pequenos sistemas sociais (como grupos, comunidades, redes) que são influenciados e moldados por esse processo de co-construção e transformação.

O último aspecto revela os principais obstáculos e incentivos por esses estudantes de Manaus na construção de seu aprendizado do FLE. Os desafios identificados pelos aprendentes incluem a pronúncia única e detalhada do idioma, assim como sua estrutura



gramatical complexa (consideraram-na dessa forma), especialmente para falantes nativos de português. Ainda que tenham dificuldades, os alunos mostram uma forte motivação impulsionada por objetivos futuros, como oportunidades de emprego e viagens à França. Isso sugere que, a despeito dos obstáculos, os estudantes estão comprometidos com metas concretas e promissoras em relação ao aprendizado do francês.

Segundo Bertocchini; Costanzo (2008) explicitam a teoria de Krashen sobre o filtro afetivo que pode estar relacionado às motivações dos aprendizes sobre a aquisição e aprendizagem, se eles estão altamente motivados, seu filtro afetivo está baixo, o que significa que estão mais receptivos à aprendizagem e menos propensos a serem afetados por fatores como frustração ou ansiedade ao enfrentar dificuldades, como a pronúncia e a estrutura complexa do francês, por esse motivo surge a importância do estudo sistemático em alguns momentos. Portanto, manter um filtro afetivo baixo, ou seja, uma atitude positiva e motivada em relação ao aprendizado do francês, pode ajudá-los a superar os entraves mencionados na entrevista e a mantê-los instigados a alcançar seus objetivos de aprendizagem.

Os pressupostos de Krashen sobre aquisição (processo inconsciente) e aprendizagem (processo deliberado), também podem explicar como lidam com o estudo de FLE, cada indivíduo se insere na forma mais adequada ao seu estilo de aprendizagem, alguns podem preferir o modo sistemático de aprender um outro idioma (formal e gradual), outros podem tender para a maneira natural como nativos adquirem a LM. Para ambos os tipos, o tempo prolongado, constante e intencional possibilita êxito no aprendizado do idioma.

Muitas são as questões relacionadas ao ensino e aprendizagem de línguas, com destaque para a competência linguística com vistas ao bilinguismo e importância da abordagem adaptada para o processo educacional. Enfatiza-se a necessidade de motivar os alunos a se envolverem com a língua de forma natural e pragmática em seu cotidiano, reconhecendo que isso é fundamental para o desenvolvimento de habilidades linguísticas significativas e autênticas.

Além disso, salienta-se que é importante integrar aspectos culturais, sociais e identitários no ensino de línguas, conforme preconizado pelo Conselho Europeu no Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas (CECRL). Esse quadro destaca o desenvolvimento não apenas pela competência linguística em si, mas aliá-la às habilidades sociais, culturais, estratégicas e comunicativas.

Por fim, considera-se relevante o documento que serve de referência na educação brasileira: a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que destaca a necessidade de desenvolver competências integrais nos alunos, incluindo habilidades linguísticas, e estima-se um ensino que engendre as competências cognitivas, socioemocionais e práticas para enfrentar desafios complexos na vida cotidiana, cidadania e mundo do trabalho.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na perspectiva do questionamento inicial: que fatores podem facilitar o processo de aprendizagem/letramento em contexto de ensino bilíngue? As informações coletadas

demonstram dificuldades patentes quanto à pronúncia e a estrutura e especificações do idioma, algumas podem ser remediadas ao amenizar as limitações físicas e metodológicas no processo de aprendizado de línguas no contexto da proposta de ensino bilíngue da escola em questão. Conquanto, ressalta-se o que foi constatado no âmbito geral da pesquisa de Torres (2023): os estudantes apresentam-se motivados sob a expectativa do mundo do trabalho (devido a empresas multinacionais francesas no Polo Industrial da cidade) e de viagens culturais, acadêmicas e por razões próprias.

Observa que, a investigação sobre o bilinguismo escolar resultou em recomendações para aprimorar o ensino-aprendizagem da língua francesa. Seria oportuno desenvolver a estratégia da alternância de línguas, em virtude de haver a associação do léxico e a percepção da semelhança entre os idiomas; alternar a língua materna e a língua estrangeira de maneira estratégica para aprofundar a compreensão linguística, evitando traduções passivas e usando-a com certo parâmetro de aprendizado.

Ressalta-se empregar uma abordagem dinâmica e diversificada a fim de que os estudantes apliquem o aprendizado em situações práticas de sua vida (carreira e áreas de interesse). Incentivar os docentes a utilizarem recursos variados e integrar contextos culturais e sociais, enriquecendo o aprendizado dos alunos com experiências práticas com participação ativa dos estudantes; aliás transformá-los em atores sociais no processo de aprendizagem para o compartilhamento de experiências e conhecimentos.

Os resultados desta pesquisa sugerem a necessidade de planejar e adaptar metodologias, pois há diversos métodos de ensino para atender às necessidades específicas dos aprendentes, incluindo a simulação de situações práticas para criar imersão e interação real em sala de aula.

Tenciona-se neste estudo, suscitar a importância em considerar o tempo dedicado ao estudo da língua francesa e a prática de imersão fundamentais para o desenvolvimento linguístico, especialmente com filmes, séries e músicas no idioma. O uso de manuais escolares alinhados ao currículo é recomendado, pois o material didático é essencial no planejamento e na prática educacional. É crucial esclarecer aos alunos a importância do francês, destacando suas funções sociais e relevância global para motivá-los no aprendizado.

Por fim, preconiza-se ações de políticas públicas, a saber: mudança efetiva no processo educacional requer o engajamento de todos, incentivando uma abordagem participativa e colaborativa entre professores, alunos e outros atores e a ampliação de espaços para a democratização da oferta do ensino de outros idiomas, a fim de incutir uma cultura de aprendizagem de línguas em Manaus ante as demandas da modernidade.

## REFERÊNCIAS

ANDRADE, I.; TEODORO, V.; ARAÚJO, V. S. de. **O Bilinguismo no Processo de Aquisição da Linguagem nos anos iniciais**. Revista Anhanguera Goiânia. v.20, n.1, jan/dez. p.13-27, 2019.

BAKHTIN, M. (VOLOCHINOV). **Questões de estilística no ensino da língua**. Trad. Sheila Grillo e Ekaterina V. Américo. São Paulo: Editora32, 2013.

BANGE, P. (2005). **L'apprentissage d'une langue étrangère**. Cognition et interaction. Paris, France : L'Harmattan.

BERTOCCHINI, P.; COSTANZO, E. **Manuel de formation pratique pour le professeur de FLE**. Paris : CLE International, 2008.

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

Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf). Acesso em: 24 de abr. de 2023.

CONSELHO DA EUROPA. **Quadro Comum de Referência para as Línguas**. Porto: Edições Asa, 2001. Disponível em: [http://area.dge.mec.pt/gramatica/Quadro\\_Europeu\\_total.pdf](http://area.dge.mec.pt/gramatica/Quadro_Europeu_total.pdf) Acesso em: 26 abr. 2023.

CUQ, J.-P. **Cours de didactique du français langue étrangère et seconde**. Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble. 2005.

DEL RÉ, Alexandra. **Aquisição da linguagem: uma abordagem psicolinguística**. São Paulo: Contexto, 2015.

FALASCA, P. **Aquisição/Aprendizagem e LE: subjetividade e deslocamentos identitários**. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara. SP, 2012.

GOFFMAN, E. **Les rites d'interaction**. trad. d'A. Kihm. Paris, Minuit, 1974.

GROSJEAN, F. (1985). The bilingual as a competent but specific speaker-hearer. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 6, 467-477. Also in Cruz-Ferreira, M. E. **Multilingual Norms**. Frankfurt am Main. Peter Lang, p.19-31, 2010.

GROSJEAN, F. **Life with two languages: an introduction to bilingualism**. Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1982.

HAMERS, J.F.; BLANC, M. **Bilinguisme et Bilinguisme**. Bruxelles: Éditeur P. Margada, 1983.

KLAHR, D.; NIGAM, M. **The equivalence of learning paths in early science instruction: Effects of direct instruction and discovery learning**. *Psychological Science*, n.15, p. 661–667, 2004.

KRASHEN, S. D. **Principles and Practice in Second Language Acquisition**. Oxford: Pergamon Press, 1982.

PIAGET, J. Piaget's theory. In **P. Mussen (Ed.), Carmichael's manual of child psychology**. New York : John Wiley & Sons, vol. 1, 1970.

SEARA, A. R. **L'évolution des méthodologies dans l'enseignement du français langue étrangère depuis la méthodologie traditionnelle jusqu'à nos jours**. *Cuadernos del Marqués de San Adrián: revista de humanidades*, n. 1, p. 139-161, 2001.

TORRES, S.C.R. **Bilinguismo: contribuições do francês na formação integral e pluricultural dos alunos do 7º ano da EETI José Carlos Mestrinho em Manaus-AM/Brasil entre 2022-2023**. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação, defendida em janeiro de 2024, do Programa de Pós-graduação em Ciências da Educação da Universidad de la Integración de las Américas.

VIGOTSKII, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alex N. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. Tradução de Maria da Pena Villalobos. 11. ed. São Paulo: Ícone, 2010.

## AGRADECIMENTOS

Expresso meu sentimento de imensa gratidão às pessoas que contribuíram para a realização desta pesquisa. Primeiramente, aos estudantes da escola bilíngue, cuja colaboração e ideias foram essenciais a fim de compreender as experiências dos manauaras no desenvolvimento do seu aprendizado em língua francesa. Por isso, dedico este estudo às comunidades escolares, sobretudo as que estão inseridas no contexto de bilinguismo institucional, pois promovem o pluriculturalismo em Manaus, favorecendo o cenário educacional com vistas à diversidade na oferta de ensino de línguas na região.

# Chove nos Campos de Cachoeira, motivação para o hábito da leitura e interpretação através da literatura regional

**Antonio Carlos dos Santos**

*Graduado em Letras pela Universidade Federal do Pará, é professor da rede pública de ensino*

**Cícero Bandeira da Silva**

*Possui graduação em Letras - Inglês pela Universidade Federal do Pará- (2019). graduação em Pedagogia pela Faculdade Atual (2018). Graduação em Ciências Contábeis pelo Centro Universitário da Lapa- (2022) Graduação em Administração pela Unifatecie (2023) Graduação em Filosofia pela Faculdade Venda Nova do Imigrante- (2023). Especialista em Neuropsicopedagogia pela Faculdade Intervale (2021). Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional Pela Faculdade Intervale (2021). Especialista em Linguística Aplicada pela Faculdade Intervale (2021). Especialista Metodologia do Ensino Superior e Ead pelo Centro Universitário da Lapa (2021). Especialista em Neurociência pela faculdade do Vale Elvira Dayrel (2020). Master in Business Administration Gestão em Vendas pela União Brasileira de Faculdades-Unibf (2021). Master in Business Administration Gestão de pessoas e Liderança pela União Brasileira de Faculdades-Unibf (2021). Master in Business Administration Administração, Contabilidade e Economia pela União Brasileira de Faculdades-Unibf (2021) Master in Business Administration em Executive Coaching pela Faculdade Unica (2020)*

**Marcia de Toledo Blake**

*Doutora e Mestra em Ciências da Saúde pela Faculdade de Medicina do ABC-SP, graduada e licenciada em Letras-Inglês e Psicologia, com especialização em Psicologia da Educação - Distúrbios de Aprendizagem, professora adjunta aposentada da Universidade Federal do Pará, lotada no Campus Universitário do Marajó - Soure, tendo ministrado disciplinas diversas de Inglês, Psicologia da Educação, Didática do Ensino Superior, Metodologia e Comunicação Científica*

**Karley dos Reis Ribeiro**

*Mestre em Linguagens e Saberes na Amazônia (PPLSA) pela Universidade Federal do Pará (UFPA). Especialista em Tradução e Interpretação do Inglês e Português pela Faculdade Integrada Brasil Amazônia (2015). Graduado em Letras - Inglês pela Universidade Federal do Pará (UFPA). Graduado em Pedagogia pela Faculdade Educacional da Lapa (FAEL)*

## RESUMO

Este trabalho tem como objetivo discutir e analisar a prática e o hábito da leitura regional, como ferramenta motivacional dentro da contextualização real do aprendizado, porém, foi observado que a cada dia se tornou algo cultural não ler, o descaso chega a ser tanto, que algumas pessoas acreditam que com o avanço tecnológico, não há mais tal necessidade. Quando citamos o hábito da leitura, não é somente juntar palavras, mas, desejar compreender o mundo do autor, suas experiências, e realidades contidas em seus enunciados. Mesmo os professores, assim como os alunos, na sua grande maioria não estão conectados para que haja uma melhor eficácia no aprendizado literário pois ambos se encontram desmotivados. São várias as situações que podem tornar este estudo ineficaz, tais como, a gestão escolar, a não participação dos pais, carga horária de trabalho de professores que ocasiona o mau planejamento das aulas e a falta de interesse dos alunos. Este estudo está fundamentado nas concepções de Charlot (2000), Freire (1992), Nakamura (2005) Dornyei (2001). Su-



gerimos que este trabalho seja desenvolvido com alunos acima do 6º ano do fundamental maior, a Priore apresentado aos mesmos como ter uma excelente leitura com rodas de conversas, explanado a todos a possibilidade do prazer através de nossa literatura local, ressaltando Dalcídio Jurandir. Motivação para o hábito da leitura através da literatura regional, é um tema bem inovador, pois possibilita que o professor aproveite essas formas literárias locais para então utilizá-las de forma prática, eficaz, simples e com clareza, para que haja uma compreensão da cultura, da origem e vivência dos seus antepassados proporcionando a práxis de ensinar e aprender de forma mais proveitosa e motivadora tanto para o professor como para os aprendizes.

**Palavras-chave:** hábito da leitura; experiências; literatura regional; aprendizes.

## ABSTRACT

This work aims to discuss and analyze the practice and the habit of regional reading, as a motivational tool within the actual contextualization of learning, however, it was observed that every day has become something cultural not to read, the neglect becomes so much, that some people believe that with technological advancement, there is no longer such a need. When we quote the habit of reading, it is not only to join words, but to want to understand the world of the author, his experiences, and realities contained in his statements. Even the teachers, as well as the students, are mostly not connected so that there is a better efficacy in literary learning because both are unmotivated. There are several situations that may make this study ineffective, such as school management, parental involvement, teacher workload that leads to poor classroom planning, and lack of student interest. This study is based on the conceptions of Charlot (2000), Freire (1992), Nakamura (2005) Dornyei (2001). We suggest that this work be developed with students above the 6th grade of the fundamental major, Priore presented to them as having an excellent reading with wheels of conversations, explained to all the possibility of pleasure through our local literature, highlighting Dalcídio Jurandir. Motivation for the Habitation of Reading Through Regional Literature, it is a very innovative topic, because it allows the teacher to take advantage of these local literary forms and then use them in a practical, effective, simple and clear way, so that there is an understanding of the culture, of the origin and experience of their ancestors, providing the praxis of teaching and learning in a most beneficial and motivating way for both teacher and apprentices.

**Keywords:** reading habit; experiences; regional literature; apprentice.

## INTRODUÇÃO

O tema “Chove nos Campos de Cachoeira, motivação para o hábito da leitura e interpretação através da literatura regional” é um tema inovador, proporcionando aos alunos e a comunidade em geral a oportunidade de resgatar a nossa literatura. A arte de ler e saber o que esta lendo é a grande problemática deste trabalho, oportunizando aos alunos conhecer este magnífico autor, bem como as ferramentas principais para uma excelente leitura.



Infelizmente os alunos em geral não possuem o senso crítico de leitura. Ler e saber o que está lendo é um problema bem desafiador em dias atuais. Os professores da atualidade estão atarefados com grande demanda de aulas, com cargas horárias a serem cumpridas, focados no plano de aula para ser passado para os alunos, enfim tornando o estudo mecânico.

As escolas públicas em geral estão perdendo o hábito da leitura crítica, o resgate da literatura os motiva de forma brilhante. Dalcídio Jurandir ainda é pouco conhecido em nossa região, e por ser Marajoara temos a oportunidade de apresentar aos alunos este magnífico autor.

A motivação para o hábito da leitura será empregada pela obra de Dalcídio Jurandir, o que torna este trabalho muito promissor. Os profissionais devem se adequar a um sistema de ensino de qualidade, envolvendo o aluno, a escola e a comunidade em geral pela grande diferença, pois quando formamos leitores críticos temos cidadãos melhores.

Esta pesquisa tem o principal propósito, motivar e valorizar a leitura local, impulsionando assim, a uma visão diferente sobre os escritos marajoaras. Fazer com que os professores e alunos vislumbrem a magia e a realidade literária atribuída pelos autores locais, dentro de uma nova perspectiva. Visando sua utilização como ferramenta prática não só na literatura, mas em diversas disciplinas e no seu viver diário.

## MÉTODO

Com o intuito de trabalhar a motivação do hábito da leitura e interpretação com a literatura local, recomendamos a seleção da escola com um bom número de alunos de ensino fundamental maior. Recomendamos que devido a carência de leitura e interpretação, esse trabalho seja executado em uma escola do espaço público de Salvaterra, Marajó, e que o mesmo seja desenvolvido com os alunos acima do 6<sup>a</sup> ano, visando preparar os mesmos para o ensino médio regular, com a motivação e compreensão textual clara, a partir da literatura, com uma outra visão para a série posterior, com sucesso em seus estudos futuros.

Indicamos que este trabalho seja aplicado de início a um grupo de 10 alunos, onde sua aplicação tenha os objetivos propostos utilizando técnicas de motivação, leitura e interpretação, levando os mesmos a refletirem e mudar este quadro de vida, e ensino tradicional. O trabalho aqui apresentado será aplicado como projeto de ensino no período de 5 dias de aula para um aprendizado mais significativo, logo no início será apresentado o plano de aula, logo após a execução das aulas, focando sempre na motivação e compreensão dos aprendizes. Para tal aprendizados serão necessários os recursos, podemos usufruir da tecnologia para facilitar o aprendizado, como data show, para apresentação de slides, notebook, piloto, quadro branco e até mesmo internet.

Primeiramente o professor faz uma análise em seu ambiente escolar, iniciando pela sua sala de aula, conhecendo os alunos com uma conversa, motivando os mesmos a falar sobre os livros que já leram, assim como a literatura onde os mesmos devem ter interesse, falando sobre o futuro onde a literatura irá acompanhá-los, seja no ensino fundamental,

médio, faculdades, trabalhos ou a vida, onde um bom vocábulo e conhecimento será exigido. Motivar os alunos a usar seus conhecimentos locais, e explicar como os mesmos devem seguir a literatura para enriquecerem seus conhecimentos, as pessoas gostam de aprender quando envolve a própria cultura.

## LÓCUS DA PESQUISA

O contexto desta pesquisa é a cidade de Salvaterra a qual se localiza na parte meridional do Arquipélago de Marajó, no Estado do Pará região norte do Brasil<sup>1</sup>. Não há fontes assertivas sobre a fundação da vila, mas acredita-se que os padres Jesuítas foram os primeiros responsáveis pela colonização e desenvolvimento cultural, com a participação de alguns missionários no século XVII. O referido município localiza-se a cinco metros de altitude, sua limitação ao norte pelo município de Soure, separando os dois municípios, o rio Paracauary. Ao nordeste e leste, pela baía do Marajó. Ao sul, sudeste e oeste, pelo município de Cachoeira do Arari, havendo separação por dois rios, são Miguel e o rio Camará.

Esta cidade era considerada como vila no século XIX, através do governador do Estado, Pais de Carvalho que trouxe diversas famílias do nordeste (Ceará e Rio Grande do Norte) que contribuíram de forma significativa para o desenvolvimento da cidade.

Salvaterra segundo o Censo de 2016 realizado pelo IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) tem 23.096 habitantes. O município de Salvaterra está constituído de comunidades: Passagem Grande<sup>2</sup>, Jubim, Joanes, Condeixa e Monsaras, existindo povoados e fazendas.

## Tipo de Pesquisa

O trabalho aqui apresentado se caracteriza como uma pesquisa bibliográfica, documental, que consiste em pesquisa em material publicado, como livros, revistas, periódicos e artigos científicos.

## O PROCESSO DE LEITURA NA ESCOLA PÚBLICA BRASILEIRA

Ao analisar a forma da leitura na escola pública brasileira, devemos considerar como este ambiente atua hoje, como este espaço pode ou não formar leitores e que tipos de leitores.

Para a formação de leitores críticos e reflexivos, teríamos que ter um ambiente onde a cultura fosse o principal foco, como afirma Giroux (1987). Para o autor os professores são os principais transformadores, onde os mesmos tem o compromisso da transformação desta realidade a nível de leitura. O autor afirma que além da escola ser este principal foco elevando a cultura os educadores também tem que ser intelectuais transformadores. O autor afirma que:

[...] A tarefa central, para a categoria de intelectuais transformadores, é tornar o pedagógico mais político e o político mais pedagógico. No primeiro caso, isto significa inserir a educação na esfera política, afirmando que a escolarização representa tanto uma disputa por significado, como uma luta respeito das relações de poder. Assim, a escola torna-se um espaço central, onde poder e política operam a partir de uma relação dialética entre indivíduos e grupos [...] (Giroux, 1987, p. 32).

Desta maneira, afirmamos o que a escola pública brasileira está formando para a sociedade. Logo, o que acontece ainda são experiências presas, que pouco contribuem para o corpo da escola, se a mesma pudesse ouvir os trabalhadores, alunos, pais e a comunidade em geral teríamos mais êxito na evolução de nossos leitores.

O autor Saviani (1993), afirma que a escola pública seria um espaço de ensinar um conhecimento acumulado, o conhecimento científico. Os professores não estão mostrando para os seus alunos o verdadeiro significado de tais situações, como uma contextualização, onde é dever deste profissional mostrar para seus aprendizes.

## MOTIVAÇÃO NA LITERATURA REGIONAL, COMO DESPERTAR UMA NOVACULTURA

No capítulo citado estaremos apresentando a motivação como propulsor através da leitura regional e a realidade educacional e a parcialidade dos resultados, algo fundamental para a compreensão do da motivação, leitura, cultura e contextual, no universo contemporâneo. Estabelecendo relações específicas do ensino aprendizagem e seus desafios.

Os alunos das escolas estão desmotivados a executar uma excelente leitura, este projeto levará aos professores assim como o corpo da escola a elaborar um plano novo de aula, com o foco voltado para a literatura em principio a de Dalcídio Jurandir levando a motivação como principal foco para o aprendizado. Charlot (2000, p. 16) afirma:

O “fracasso escolar” não existe; o que existe são alunos fracassados, situações de fracasso, histórias escolares que terminam mal. Esses alunos, essas situações, essas histórias é que devem ser analisados, e não algum objeto misterioso, ou algum vírus resistente, chamado “fracasso escolar”.

Motivar os alunos a ler tem uma importância muito grande, pois os mesmos precisam estar animados para tal aprendizado independente de qualquer disciplina. Na língua inglesa esta motivação tem que ser com mais eficiência, pois alguns jovens do ensino fundamental não estão preocupados com tal língua. A palavra motivação vem do Latim “*motivus*”, relativo a movimento, coisa móvel. Vemos que a palavra motivação, dada a origem, significa movimento. Quem motiva uma pessoa, isto é, quem lhe causa motivação, provoca nela um novo ânimo, e ela começa a agir em busca de novos horizontes, de novas conquistas (Nakamura, 2005).

O livro de Dalcídio Jurandir tem uma grande gama de conhecimentos, pelo fato o autor ser muito fiel a sua região. O aluno precisa estar motivado para que o objetivo seja alcançado, para isso o professor tem que oferecer os principais objetivos ao mesmo, logo para uma boa motivação segundo o autor é a vontade que uma pessoa tem de fazer as coisas, e ela depende da intensidade dos seus motivos. Os motivos podem ser definidos como necessidades, desejos ou impulsos oriundos do indivíduo e dirigidos para objetivos, que podem ser conscientes ou subconscientes (Hersey e Blanchard, 1986).

Nos estudos tradicionais os alunos estão cansados de entrar de uma série para outra e se deparar com a mesma situação. Os aprendizes estão totalmente desmotivados e até nem assistem as aulas, saindo de sala. Os alunos necessitam de uma aula diferente,

existem várias habilidades para que a aula seja brilhante, a motivação leva o aluno a querer aprender mais e desenvolver uma habilidade muito importante para que entrelaçando as duas venha a ter um aprendizado excelente, a autonomia. Segundo Freire (1992), a escola não motiva os alunos, tirando dos mesmos então a curiosidade de aprender.

A maior parte dos que trabalham em salas de aula sabe que a docência exige muito dos professores. É também, uma atividade muito prática, embora tudo que ocorre em classe seja a ponta de um *iceberg* teórico. Mas os professores se interessam mais pela prática do que pela teoria. Apesar de toda prática ter um fundamento teórico e vice-versa, a maioria das pesquisas em educação não é de muita ajuda nas horas agitadas da sala de aula concreta (Freire, 1992, p 12).

O professor tem que ter a aula prática e teórica, ler e refletir é o que está faltando para termos leitores críticos.

## A IMPORTÂNCIA DA LEITURA REGIONAL COMO FERRAMENTA DE ENSINOAPRENDIZAGEM

Neste capítulo apresentaremos informações a importância da leitura no ambiente de sala de aula, e fora dele. A leitura produz estímulos, comportamentos, sensações e assimilação de conteúdo dentro do ensino aprendizagem. Martins (2010, p. 33) afirma que é necessário identificação e interação com a leitura é importante se gerar um diálogo conectivo com o objeto de leitura [...] expectativas e necessidades, do prazer das descobertas e do reconhecimento de vivências do leitor”. A leitura seja regional ou não precisa produzir tais efeitos no leitor, com base nisso observamos que se houver semelhanças regionais ou práticas, pode se haver uma maior interação e descoberta de algo que já pensava conhecer, (o novo) dentro da realidade e contextual do aluno.

A compreensão da leitura é algo que segundo Giasson (1993) a concebe como uma atividade complexa, fruto da interação entre três fatores: o texto, o leitor, e o contexto. Na visão de Giasson os fatores primordiais para desvendar tais complexidades estão inseridos nas literaturas regionais, para o leitor regional, o texto faz parte do seu meio social, a linguagem de certa forma, (apesar da evolução linguística) também faz parte do contexto, minimizando assim essa tal complexidade que segundo Sousa há uma profunda relação texto contexto: “[...] se o contexto do texto lido não proporcionar uma compreensão mais profunda do contexto em que o sujeito-leitor se situa ou busca se situar, então a leitura perde a sua validade” (*apud* Silva, 2005, p. 4-5).

No entanto, para Costa (2012), a leitura vai além do contexto é um ato de inteligência que pressupõe a execução de procedimentos diversificados, em que, além de absorver o conteúdo dos textos, é possível atribuir lhes sentido.

## A IMPORTÂNCIA DA LEITURA E O PAPEL DO PROFESSOR

O processo do ato de ler, pode ser complexo porem os benefícios se faz necessário, não uma leitura de mundo, pois segundo freire se ver, e se cria com a mente para se reproduzir: “A leitura do mundo precede a leitura da palavra” (Freire, 2003, p. 13).

A leitura perpassa pela compreensão do escrito e a materialização da imagem do objeto lido, não se constitui em juntar letras ou palavras é uma decodificação de signos, significados e contextos, ler é atribuir valor e sentido prático ao texto.

[...] ao compreender o texto como um todo coerente, o leitor pode ser capaz de refletir sobre ele, de criticá-lo, de saber como usá-lo em sua vida (Rangel e Rojo, 2010, p. 86).

Porem para que haja um maior aprendizado é necessária uma interação entre professor, aluno texto, com mediação e orientação, para que seja desperto o interesse pela leitura não pelo mando, mas por curiosidade de novas descobertas, os métodos antigos e ordenanças precisam ser atualizados, segundo Rangel e Rojo (2010, p. 86) “não adianta mandar o aluno ler dizendo-lhe: ‘Leia porque a informação está aí’. Muito menos adianta mandar abrir o livro didático e copiar o texto que lá está”.

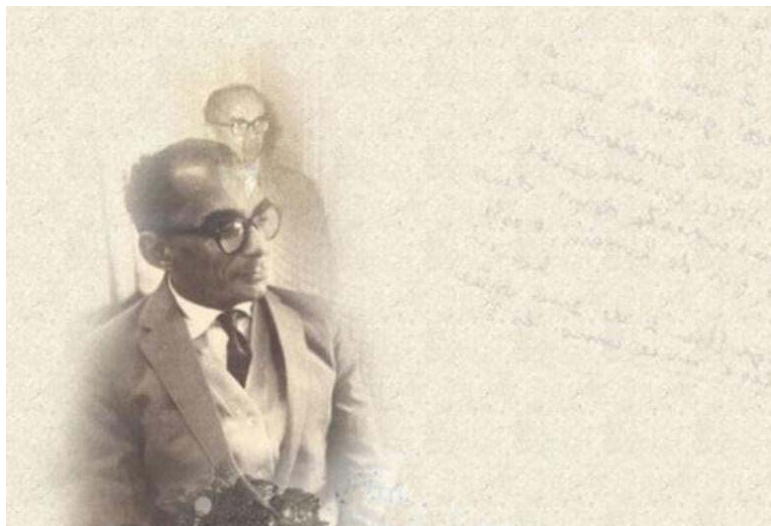
Os métodos de leituras tradicionalistas não são ineficazes porém, no mundo digital necessita de uma roupagem, a leitura precisa ser agradável, atrativa e substitutiva, de maneira a nos conectar, “lemos para nos conectarmos ao outro que escreveu o texto, para saber o que ele quis dizer, o que quis significar. Mas lemos também para responder às nossas perguntas, aos nossos objetivos” (Rangel e Rojo, 2010. p. 87).

Além dessa conexão é importante construir objetivos claros e diretos ao observar o objeto de leitura, e se adaptando segundo a necessidade do contexto em que o leitor se encontra.

## VIDA E OBRAS DE DALCÍDIO JURANDIR

Dalcídio Ramos Pereira (Jurandir) nasceu no dia 10 de janeiro de 1906 em um pequeno chalé à beira do rio, na cidade de Ponta de Pedras Marajó Pará, cidade esta que segundo o IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia Estatística 2018) hoje possui aproximadamente 30.608 habitantes. Em 1910 foi embora com sua família para Cachoeira do Arari onde passou sua infância. Jamais se poderia imaginar que em uma pequena cidade nasceria um dos maiores romancistas da literatura brasileira.

Figura 1 - Dalcídio Jurandir.



Fonte: <https://www.dalcidiojurandir.com.br/>

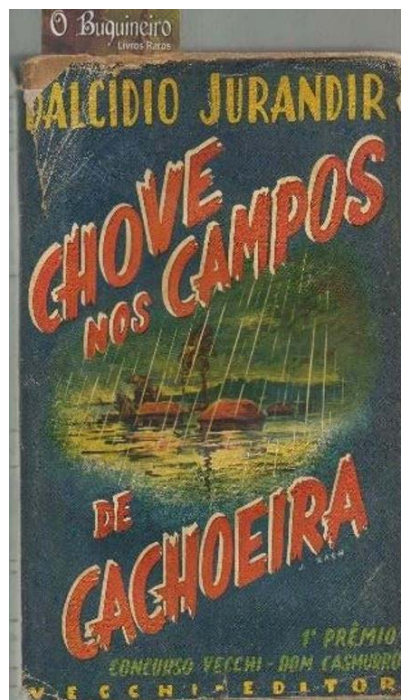


Dalcídio cresceu como qualquer outro menino marajoara tomando banho de rio a correr nos campos em meio às pessoas humildes, estivadores, mecânicos e vendedores de doces, aos quais o escritor chamava de amigos, sem falar das namoradas, funcionárias das fabricas. Bem diferente dos intelectuais ele acreditava que essa simplicidade e esses amigos o tornaram esse grande gigante literário, como dizia o autor “é a farinha d’água dos meus beijos” (folha do Norte 23/08/1960).

Seus estudos se iniciaram com sua mãe, logo após em 1916 adentrou a escola mista estadual, iniciou os estudos primários com o professor Francisco Leão em 1921. Somente terminou os estudos primários em Belém do Pará na escola Barão do Rio Branco onde cursou o terceiro ano, em 1924.

Dalcídio viaja para o Rio de Janeiro em 1928 sem concluir o segundo ano a bordo do navio Loide, Duque de Caxias. Ao chegar na cidade do Rio de Janeiro, em 1929 Dalcídio recebe o cargo de secretário tesoureiro da intendência municipal na cidade de Gurupá no baixo amazonas onde escreveu a primeira versão do livro “chove nos campos de cachoeira”.

**Figura 2 - Livro Chove nos Campos de Cachoeira.**



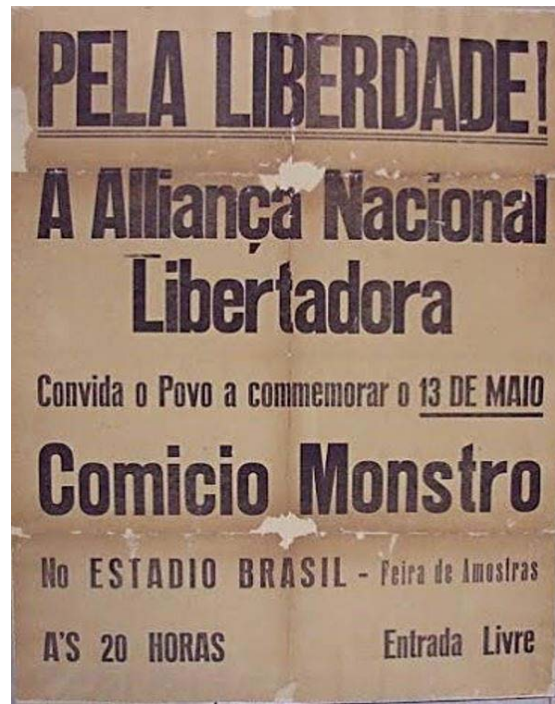
Fonte: <https://revistapolichinelo.blogspot.com/2014/03/sobre-nova-edicao-de-chove-nos-campos.html>

Depois desse período em 1930 trabalhou as margens do rio Baquiá na casa de Pais Barreto atuando como professor dos seus filhos. No período de 1931 começou a escrever outros contos, romances e versos que narravam suas experiências na infância.

Participou de diversos movimentos como a Aliança Nacional Libertadora, um grupo do movimento comunista, por essa razão em 1935 e 1937 foi preso por duas vezes, dois meses e logo após três meses detido.



Figura 3 - Movimento da Aliança Nacional Libertadora.



Fonte: <https://www.stoodi.com.br/exercicios/uemg/2014/questao/uemg-2014-o-movimento-integralista-no-brasil-surge-com-ideais/>

Em 1938 já estando no Marajó, se tornou diretor e inspetor em uma escola em Salvaterra, nesse período reescreveu Chove nos Campos de Cachoeira, sendo que o mesmo livro lhe rendeu o prêmio Dom Casmurro concedido pela editora Vecchi, em 1940, sendo o livro lançado somente em 1941.

Figura 4 - Prêmio Dom Casmurro.

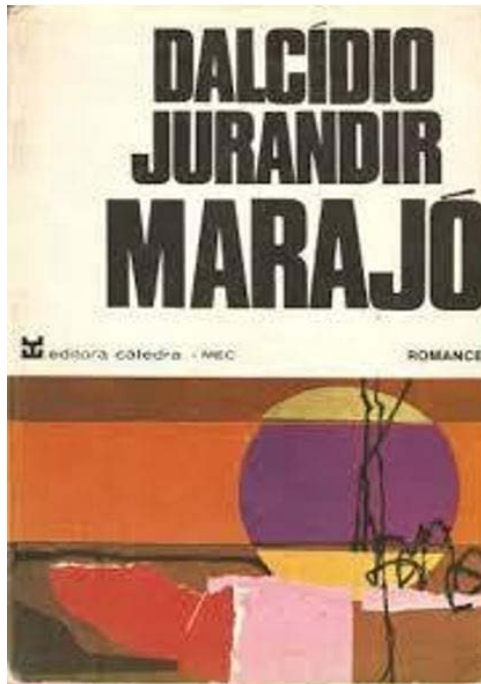


Fonte: [http://memoria.bn.br/pdf/095605/per095605\\_1940\\_00159.pdf](http://memoria.bn.br/pdf/095605/per095605_1940_00159.pdf)

No ano de 1942 já de volta ao rio de janeiro onde atuou como jornalista, redator, repórter e colunista. Em 1944 redigiu textos publicitários e continuou publicando artigos em jornais e revistas, porem continuou a participar dos movimentos comunistas escrevendo artigos para o jornal “classe operaria” e a revista o Cruzeiro. Fez pesquisa sobre o movimento operário no rio grande do Sul, e viajou em 1952 para União Soviética.

Participou do congresso no Chile em 1953, e em 1956 trabalhou junto com Jorge Amado como redator no seminário “*Para Todos*”, nesse período seu livro *Marajó* já havia sido editado pela livraria José Olímpio.

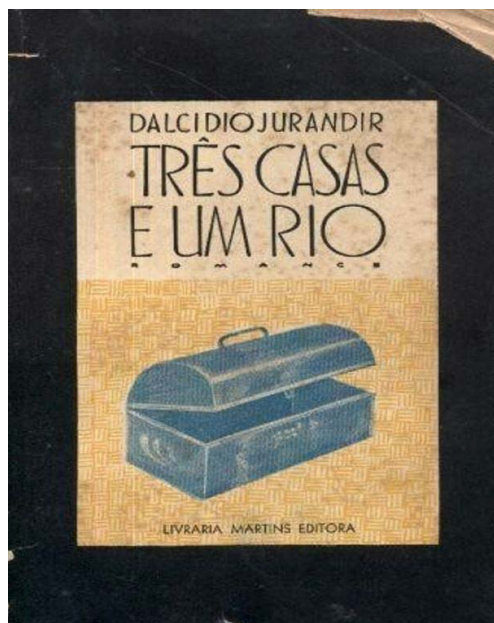
**Figura 5 - Livro *Marajó*.**



Fonte: <http://castelorooger.blogspot.com/2016/03/marajo-dalcidio-jurandir.html>

Em 1958 lança o livro *Três Casas e um Rio*, pela livraria Martins editora, e em 1959 pela editora Vitória “*Linha do Parque*” um romance na versão russa, já em 1963 o livro “*Passagens dos Inocentes*” e som em 1967 termina de escrever “*Os Habitantes*”.

**Figura 6 - Livro *Três Casas e um Rio*.**



Fonte: [https://www.goodreads.com/book/show/1943154.Tr\\_s\\_Casas\\_e\\_um\\_Rio](https://www.goodreads.com/book/show/1943154.Tr_s_Casas_e_um_Rio)

No ano de 1968 o escritor conclui o penúltimo romance da série Extremo norte, que se intitulava “*Chão de Lobos*”, sendo que o último livro da série só foi lançado em 1970 denominado “*Ribanceira*” um título bem marajoara diga-se de passagem.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O exame da literatura bibliográfica nos mostrou que prática motivacional estudada sob diferentes perspectivas e focalizando os diversos aspectos dos métodos abordados, conforme o interesse dos pesquisadores é visto que a motivação no hábito da leitura se faz fundamental. E no processo literário que se compõe necessita de profundidade e contextualização para uma maior significância. No entanto, agora, há fatos novos no âmbito literário, suficientemente impactantes para provocar mudanças profundas em hábitos e práticas que pareciam imutáveis. Os diversos textos comentados deixam claro que a leitura envolve atitudes e motivações complexas e se utiliza de hábitos e observações constantes além, de faz uso de uma diversidade de meios que variam conforme a visão do leitor. Porém como os professores nos dias hodiernos podem atuar como mediadores e não detentores do conhecimento há uma possibilidade de um melhor aproveitamento educacional e literário se o mesmo possuir aplicabilidade prática.

A importância do uso da literatura regional para a motivação do hábito da leitura, nos faz acreditar de sua extrema eficácia junto ao público ao qual se destina esta pesquisa. Os discentes do local proposto, dentro da literatura regional se identificarão com a linguagem e o contexto, o que facilitará o trabalho de despertar o interesse e compreensão da obra proposta.

## REFERÊNCIAS

ASSIS, Jaime Corrêa de. **Menina Moça; um perfil de Salvaterra em Marajó.** – Graficentro, Gráfica e Editora Ltda- Salvaterra-PA.

BACHELARD, Gaston. **A água e os sonhos: Ensaio sobre a imaginação da matéria.** Trad. Antônio de Pádua Danesi. São Paulo: Martin Fontes, 1989.

COSTA, M. C. **A Literatura no Ensino Secundário: do que se ensina ao que se avalia.** Uma análise das provas de exame do 12º ano. 2012. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação). Universidade do Minho, Braga, Portugal, 2012.

CHARLOT, B. **"O fracasso escolar:" Um objeto de pesquisa inencontrável.** In:(org) Da relação com o saber: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artmed, 2000. p. 13- 31.

DORNIEY, Z. **Motivation in action: towards a process-oriented conceptualization of student motivation.** British journal of Education Psychology, London, v.70, p. 519- 538,2000)

DORNYEI, Z. **Teaching and Researching Motivation, Longman, 2001.** NAKAMURA, C.C. *et al.* Motivação no Trabalho. Maringa Management: Revista de Ciências Empresariais, v. 2, n.1, p. 20-25, jan./jun. 2005.

ESPINOZA, Ana Maria. **É preciso ajudar os alunos a entender os textos de ciências.** Nova Escola. ABRIL; São Paulo, dezembro, 2007.

FREIRE, Paulo. SHOR, Ira. **Medo e Ousadia: o cotidiano do professor, 4ª Edição.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **A Importância do Ato de Ler**. 1º ed. São Paulo: Moderna, 2003.

FURTADO, Marli Tereza. “**Em torno do romance de 30**”. Revista de Literatura Brasileira. Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Universidade de São Paulo – nº 16 (2015). São Paulo, 2015.

GIROUX, Henry. **Escola crítica e política cultural**. São Paulo: Cortes, Autores associados, 1987.

GIASSON, J. **A compreensão na leitura**. Porto: Edições ASA, 1993.

JURANDIR, Dalcídio. **Chove nos Campos de Cachoeira**. 3. ed. Belém: Cejup, 1991. 294p. Corrigida.

KLEIMAN, A. **Oficina de leitura: teoria e prática**. 12. ed. Campinas: Pontes, 2008.

MARTINS, M. H. **O que é leitura**. 19. ed. São Paulo: Brasiliense, 2010.

RANGEL, E. O.; ROJO, R. H. R. **Língua Portuguesa**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. V.19.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. 6 ed – Campinas, SP: Autores Associados. 1997.

SOUZA, Samantha Costa de. **A construção do espaço em Chove nos Campos de Cachoeira através da percepção do personagem Alfredo**. Muitas Vozes: Revista do Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem UEPG. Ponta Grossa, v.5, n.2, p.225-243, 2016. Disponível em: <<https://revistas2.uepg.br/index.php/muitasvozes/issue/download/527/pdf2>>. Acesso em: 11 maio. 2019.

SILVA, E. T. **Elementos de pedagogia da leitura**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. 6.ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998, p. 41-42.

ZUCOLOTO, Karla Aparecida. **A compreensão da leitura em crianças com dificuldades de aprendizagem na escrita**. Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas,. – Campinas, SP: [s.n.], 2001.

# Práticas pedagógicas no ensino superior: formação de professores atuantes no programa de pós-graduação em educação profissional e tecnológica

## *Pedagogical practices in higher education: training of teachers working in the postgraduate program in professional and technological education*

**Williane Cristina Viegas Madeira**

*Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica-PROFEPT na Instituição Vinculada IFMA/MTC*

**Alberico Francisco do Nascimento**

*Dr. Professor e orientador do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica-PROFEPT na Instituição Vinculada IFMA/MTC*

### RESUMO

Este estudo propõe falar sobre o processo formativo de professores do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (IFMA). Compreendendo-se em que medida tal formação implica nos processos de orientação que tal docente traça. Conhecendo o processo de elaboração dos conteúdos programáticos estabelecidos pelos docentes e o percurso da sua metodologia no decorrer da sua trajetória educativa ao longo de sua carreira como sendo uma ferramenta que norteia o caminho da teoria à tarefa pedagógica do dia a dia como um sinalizador do ensino-aprendizagem significativo. Nesse sentido, cabe questionar: Como se dá o processo formativo dos docentes atuantes no Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica – ProfEPT (IFMA)? Dialogamos e refletimos sobre a prática de formação e o papel do professor na sociedade, sendo necessário observar os movimentos político-econômicos e socioculturais que dão forma ao desempenho do docente no âmbito da educação profissional.

**Palavras-chave:** prática pedagógica; formação; conteúdos; metodologia; educação profissional e tecnológica.





## ABSTRACT

This study proposes to talk about the training process of teachers in the Postgraduate Program in Professional and Technological Education (IFMA). Understanding the extent to which such training implies in the guidance processes that such a teacher outlines. Knowing the process of elaborating the programmatic contents established by teachers and the path of their methodology throughout their educational trajectory throughout their career as a tool that guides the path from theory to the day-to-day pedagogical task as a teaching signpost -meaningful learning. In this sense, it is worth asking: How is the training process of teachers working in the Postgraduate Program in Professional and Technological Education – Prof EPT (IFMA)? We dialogue and reflect on the training practice and the role of the teacher in society, being necessary to observe the political-economic and socio-cultural movements that shape the teacher's performance within the scope of professional education.

**Keywords:** pedagogical practice; training; contents; methodology; professional and technological education.

## INTRODUÇÃO

No contexto educativo das pós-graduações, o professor imerso em tal conjuntura se coloca diante de dois movimentos importantes: os saberes teóricos que irá ministrar no curso, e as implicações e interações desses saberes com sua prática. Assim, o conjunto de saberes oferecidos em determinado curso de pós-graduação pode vir a contribuir de modo significativo para sua prática.

Diante deste panorama, este artigo tem como objetivo abordar sobre o processo formativo de professores do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (IFMA). Pretende-se compreender em que medida tal formação implica nos processos de orientação que tal docente traça. Também tem como objetivo conhecer o processo de elaboração dos conteúdos programáticos estabelecidos pelos docentes e o percurso da sua metodologia no decorrer da sua trajetória educativa.

## UM PANORAMA DA PROPOSTA E CRIAÇÃO DO MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL EM REDE NACIONAL (PROFEPT)

Nesse sentido, cabe questionar: Como se dá o processo formativo dos docentes atuantes no Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica – ProfEPT (IFMA)?

Considerando a importância atribuída pelo Estado e pela sociedade civil à Educação Profissional e Tecnológica no processo de reestruturação produtiva, é necessário sempre refletir algumas questões pertinentes – que tipo de educação está sendo ofertada nas escolas de EPT do país? Qual tipo de formação profissional espera-se nesta modalidade de ensino? Quais são os verdadeiros princípios e fundamentos da EPT? O que defendemos? Que tipo de professor esta modalidade requer? Quais os saberes docentes são requeridos a este profissional? (Costa; Santos, 2020, p.3).



De acordo com o plano de curso do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (IFMA), a integração entre educação, trabalho, ciência e tecnologia são as bases conceituais norteadoras dos planos de ensino. A Educação Profissional e Tecnológica (EPT), oferta cursos e programas direcionados pela concepção de uma indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, bem como entre cultura, ciência, tecnologia e trabalho.

No início de 2014, a RFEPCT contava com 25.152 docentes. Desses, 19,4% possuíam o título de Doutor – 4.877 professores – e 48,2% possuíam o título de Mestre – 12.124 docentes, em todas as modalidades de jornada de trabalho. No mesmo ano, 8.151 docentes não possuíam qualquer título de pós-graduação *stricto sensu*. Estimando, portanto, que, à época, que mais de 20.275 docentes deveriam ser contemplados num Plano de Qualificação Institucional, em face da exigência legal do título de Doutor para o acesso dos servidores aos níveis superiores da carreira. Esses docentes apresentam perfis os mais distintos possíveis: (a) docentes com alta titulação acadêmica e pouca experiência junto ao setor produtivo, qualidade necessária à EPT; (b) docentes com grande experiência junto ao setor produtivo e baixa titulação acadêmica; (c) docentes que não tiveram formação pedagógica para atuação junto à EPT; e (d) docentes que não foram capacitados para promover a integração do ensino com as expectativas profissionais, sociais e econômicas da clientela que atende e da região em que atua (Brasil, 2020 n.p.).

Nesse contexto, se estabelece a proposta de criar o Mestrado Profissional em Educação Profissional em Rede Nacional (ProfEPT), em função da necessidade de aperfeiçoar as práticas educativas e a gestão escolar vinculadas à EPT.

O Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional (ProfEPT) tem como objetivo proporcionar formação em educação profissional e tecnológica aos profissionais da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT). Nesse sentido, se propõe a alcançar os seguintes objetivos específicos: a) Atender à necessidade de formação continuada, numa perspectiva interdisciplinar e em nível de mestrado, voltada para profissionais da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica a fim de desenvolverem atividades de ensino, gestão e pesquisa relacionados à educação profissional e tecnológica, na perspectiva de elaboração de produtos educacionais e materiais técnico-científicos com vistas à inovação tecnológica. b) Atender à necessidade de desenvolvimento de trabalhos de investigação interdisciplinar, constituído pela interface entre Trabalho, Ciência, Cultura e Tecnologia, na perspectiva de melhoria dos processos educativos e de gestão em espaços formais ou não-formais. c) Atender à demanda nacional por formação de recursos humanos em cursos de pós-graduação *stricto sensu*, com vistas ao desenvolvimento de pesquisas que integrem os saberes práticos inerentes ao mundo do trabalho ao conhecimento sistematizado e interdisciplinar, na perspectiva de contribuir com o desenvolvimento socioeconômico, científico e cultural nas diversas regiões do Brasil. O profissional egresso deverá estar habilitado a desenvolver atividades de pesquisas e relacionadas ao ensino, voltadas para a educação profissional e tecnológica, em espaços formais e não formais, capaz de desenvolver soluções tecnológicas que possam contribuir para a melhoria do ensino (Brasil, 2020, n.p.).

O professor deve estar preparado para desenvolver processos educativos em espaços formais e não formais realizando a integração entre Trabalho, Ciência, Cultura e Tecnologia. Propondo assim:

Espaços educativos em suas dimensões de organização e implementação, com um enfoque de atuação que objetiva promover a mobilização e a articulação de todas as condições materiais e humanas necessárias para garantir a formação integral do estudante (Brasil, 2020, n.p.).

O profissional vinculado à EPT “deverá estar habilitado a desenvolver atividades de pesquisas e relacionadas ao ensino, voltadas para a educação profissional e tecnológica,

em espaços formais e não formais”. Bem como deve ser “capaz de desenvolver soluções tecnológicas que possam contribuir para a melhoria do ensino” (Brasil, 2020, n.p.).

Assim, o ProfEPT está estruturado e organizado por macro projetos articulados que permeiam a teoria e prática da pesquisa, culminando com apresentação de dissertações e produtos educativos elaborados pelos discentes a partir da orientação fornecida pelos docentes.

A indissociabilidade dessas categorias promove “o enriquecimento científico, cultural, político e profissional dos sujeitos que atuam nessa instituição, sustentando-se nos princípios da interdisciplinaridade, contextualização e flexibilidade como exigência da prática educativa” (Brasil, 2020).

O programa ao defender a articulação entre trabalho e educação propõe a superação do princípio educativo clássico que se baseia na formação profissionalizante meramente técnica e instrumental. E nesta perspectiva reafirma a defesa que o ensino médio e a educação profissional estejam pautados na formação politécnica tendo como princípio educativo o trabalho (Costa; Santos, 2020, p.6).

A conjuntura das linhas de pesquisa selecionadas para o ProfEPT se insere no campo de conhecimentos específicos para a EPT, e parecem promover uma formação didático-político-pedagógica específica. Ao promover o diálogo constante entre teoria e prática, articula um percurso onde a educação por ser um ponto chave no desenvolvimento de práticas pedagógicas, assumindo uma grande responsabilidade e intencionalidade como transformadora da realidade.

## **A FORMAÇÃO DOCENTE E A PRÁTICA PEDAGÓGICA COMO CONSTITUIÇÃO DOS SABERES**

A formação docente não é constituída apenas de saberes teóricos. Docentes estão constantemente imersos na teoria e na prática. Apesar de reconhecer que a problemática da formação docente não está condicionada aos processos desenvolvidos em cursos formais, nos cursos de graduação ou pós-graduação, é essencial conhecer como têm sido propostos os saberes teóricos nas instituições de ensino superior, para compreender a amplitude que sustenta as dimensões pedagógicas dos docentes em Educação Profissional e Tecnológica que atuam no ProfEPT.

Se a práxis educativa ocorre para além da união da teoria e prática e dentro de uma conjuntura de reflexão, compreender o processo da formação de professores é reconhecer o percurso que se constrói nas relações sociais, produtivas e no trabalho docente. Parafraseando Dante Henrique Moura (2014, p. 34), “a formação docente ocorre em meio à hegemonia das relações sociais capitalistas seja em processos formais e sistemáticos ou não”.

Portanto, deve-se fomentar uma formação de formadores específica para atuar no ProfEPT, um percurso formativo que permita ao docente dominar conhecimentos científicos e tecnológicos específicos dessa determinada área, ao passo que devem ser “potencializa saberes didático-pedagógicos que tenham o compromisso ético-político com a formação humana emancipatória” (Moura, 2014, p. 34).

Do ponto de vista científico, a proposta desta pesquisa busca suprir uma lacuna existente nos estudos sobre a formação docente no âmbito da Educação Profissional e Tecnológica. De modo geral, os estudos sobre formação de professores pouco têm evidenciado a formação de professores do ProfEPT.

“Ao observarmos o cenário que se apresenta em torno da EPT no Brasil, cabe pensar quais saberes são acionados por esses profissionais e como se dará a formação desses sujeitos especificamente diante das demandas que se apresentam” (Dos Santos; Brancher, 2018, p. 123). Dos Santos; Brancher (2018, p. 123) em suas pesquisas evidenciaram que há “uma significativa preocupação com a formação dos professores da EPT diante das políticas públicas que descrevem sobre esta modalidade”. Dos Santos; Brancher (2018, p. 123) enfatizaram também, “a importância de se usar as narrativas de formação desses profissionais para o crescimento profissional de si e de seus pares”. Sobre este ponto evidenciaram que existem poucas pesquisas que explorem as:

Narrativas de formação dos professores da EPT, [...] Diante das categorias Narrativas de Formação e Formação Docente, foi possível identificar [...] a importância das narrativas de formação para constituição de grupos, da valorização dos saberes, da troca de experiências, da constituição integral do sujeito, deixando transparecer, ainda, que os saberes docentes são estabelecidos diante das experiências vividas em seus trajetos formativos, intenso desacomodar-se e reconstruir-se, permitindo a reflexão sobre a prática profissional, com vistas à sua transformação diante das demandas que se apresentam (Brancher, 2018, p. 123).

Observa-se que a existência do exercício pedagógico permite a revisitação do modo de lecionar é constituída no ato de pensar sobre a prática e também de narrar sobre ela. Contudo, dessa maneira, habitua-se ao experimento de auto avaliação crítica sobre suas atuações em sala de aula criando ideias sobre as decisões tomadas no sentido de transformar e melhorar a significância de sua prática, o que revela a relevância científica desta proposta de pesquisa.

Do ponto de vista social, é relevante para apresentar uma contribuição que vá além da ênfase às dimensões estruturais da formação docente, tais como condições culturais e condições de trabalho. Pode-se avançar no debate sobre uma formação omnilateral do profissional professor diante das modificações na conjunção escolar, pois os docentes precisam acompanhar as modificações das didáticas, das metodologias de ensino e das práticas laborais (Lopes; Veiga; Luterman, 2019).

Logo, este estudo dialoga com estudos voltados para a formação de professores atuantes no ProfEPT, visto que esse debate parece ainda se situar às margens do contexto educacional brasileiro, o que pode ser útil ao aperfeiçoamento das práticas de ensino vinculadas a EPT (Moura, 2014).

Espera-se contribuir com a produção científica sobre práticas educativas que buscam se tornar omnilaterais, estas, de acordo com Ramos (2014), podem possibilitar uma concepção de educação profissional comprometida com a formação humana à luz dos processos ontológicos e históricos de apropriação da natureza pelo homem.

Sendo assim, acredita-se ser necessário considerar, nas propostas de formação docente para a EPT, tanto inicial quanto continuada, não um enfoque prescritivo, mas baseado na possibilidade de discussão e reflexão sobre questões relacionadas ao ensino, tomando como ponto de partida o conhecimento das práticas docentes para

vinculá-las a princípios teórico-metodológicos necessários ao desenvolvimento de uma educação profissional e tecnológica de qualidade. Ao apontar conhecimentos básicos para a constituição da prática docente na EPT, a pesquisa apresenta aportes para aprofundar a problematização e a reflexão sobre a construção de conhecimentos sobre a docência nessa modalidade de ensino (Pena, 2016, p. 87).

Diferentes autores têm questionado a pertinência do modelo da formação de professores vigente (Pena, 2016). Sobre o debate pode-se apoiar nos estudos de Moura (2007). Kuenzer (2016), entre outros. Pesquisas dos autores mencionados declaram que o processo formativo não está afinado com as demandas da EPT (Pena, 2016).

Os estudos sobre a formação docente para a EPT pouco abordam sobre “os conhecimentos relacionados ao ensino para a atuação docente nessa modalidade, tanto no que se refere à legislação quanto à prática de contratação de professores para as escolas de EPT” (Pena, 2016, p. 87). Este é um debate necessário à “formação e profissionalização de professores da EPT, sobretudo nesse momento histórico-político em que a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica” vem discutindo uma divisão de seus polos de ensino (Pena, 2016, p. 87).

## O CURRÍCULO INTEGRADO E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA SIGNIFICATIVA

Na perspectiva do currículo integrado, que venha a contribuir para a promoção de práticas pedagógicas e avaliativas integradoras, em direção à superação da dualidade estrutural, os processos de concepção e organização dos espaços pedagógicos na Educação Profissional e Tecnológica rumam para uma formação integral e significativa do estudante (Brasil, 2020). E é nesse contexto que se articula a prática docente em EPT, sua análise:

Mostra aspectos específicos dessa modalidade de ensino, em que elementos variados demarcam diferenças significativas em relação, por exemplo, ao perfil do profissional que atua como docente dos cursos técnicos. Na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica geralmente exige-se, nos concursos públicos, a formação em curso de graduação na área específica do conhecimento em que o professor vai atuar, sendo bastante valorizada a formação em nível de pós-graduação *stricto sensu* (Pena, 2016, p. 20).

A organização e planejamento do currículo integrado, devem contribuir para a compreensão da realidade concreta dos conceitos da EPT e as diversas ações de ensino propostas pelos docentes devem ser relacionadas à organização e planejamento de espaços pedagógicos, formais e não formais.

Existem inúmeras formas explicativas e propositivas de formação de professores no geral e para a EPT, em específico. Cabe salientar que nos colocamos ao lado daqueles que defendem a importância da escola para a formação da classe trabalhadora, o fortalecimento da escola e que esta deve privilegiar a organização intencional dos conteúdos considerando as condições objetivas para sua efetivação (Costa; Santos, 2020, p.2).

Propondo a pesquisa como princípio pedagógico, os processos de concepção e organização do espaço pedagógico na Educação Profissional e Tecnológica, devem focar nas estratégias transversais e interdisciplinares, que possibilitem a formação integral e significativa do estudante, sustentados no trabalho como princípio educativo (Brasil, 2020). Nesse contexto:

Quando paramos para analisar o que seria ideal na formação do professor no âmbito da EPT e o necessário para a formação do trabalhador, nos deparamos com um consenso nos debates/estudos progressistas de que esta modalidade, quer seja nas suas articulações com o Ensino Médio ou como curso profissionalizante, deve ter como pressuposto a relação intrínseca entre trabalho e educação, pautados nos princípios da politécnica, da formação omnilateral, do trabalho como princípio educativo e da qualificação para o mundo do trabalho. São estas bases que devem ou deveriam alicerçar a formação inicial e continuada dos professores que atuam nesta modalidade (Costa; Santos, 2020, p.4).

Diante do exposto, o processo formativo docente para atuar na EPT deve se afinar com os princípios acima. Espera-se que o docente seja um profissional preparado, não devendo desvincular-se do seu papel de educador e responsável pelas técnicas adequadas para o desenvolvimento do trabalho, bem como ser um integrante ativo no âmbito escolar qualificado e participativo.

A formação e a atuação exigida para estes profissionais seria atuar tendo como pressuposto um conjunto diferenciado de exigências que envolvem vários fatores: apropriação da cultura científica e teórico-técnica de sua área de formação, capacidade para atuar utilizando a tecnologia, o entendimento das especificidades da EPT e a compreensão do seu papel de formar a classe a qual ele mesmo pertence, ou seja, o compromisso ético político relacionado ao sentimento de pertencimento a classe trabalhadora. Além disso, não basta o domínio técnico e a qualificação profissional, é imprescindível o domínio de metodologias de ensino adequadas para a transmissão do saber no processo ensino-aprendizagem que é uma ação entre sujeitos, com funções diferentes: envolve o sujeito do ensino, o professor, em relação com o sujeito da aprendizagem, o aluno (Costa; Santos, 2020, p.3).

Desenvolvendo a capacidade de interação e comunicação entre docentes, discentes, gestores e demais envolvidos na comunidade escolar, os professores participam de forma ativa de toda construção desse processo de ensino e aprendizagem.

A formação do educador é um processo, acontecendo no interior das condições históricas em que ele mesmo vive. Faz parte de uma realidade concreta determinada, que não é estática e definitiva. É uma realidade que se faz no cotidiano. Por isso, é importante que este cotidiano seja desvendado. O retorno permanente da reflexão sobre a sua caminhada como educando e como educador é que pode fazer avançar o seu fazer pedagógico (Cunha, 2006, p.169).

## A RELAÇÃO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR

A formação dos professores para exercer a docência no ensino superior, não está orientada/regulamentada sob a forma de um curso específico, como se verifica em outros níveis de ensino. De acordo com Viella; Santos (2020, p. 41573), ao conjugar níveis e modalidades de ensino diferenciados, os docentes lidam com um público-alvo heterogêneo quanto ao “desenvolvimento acadêmico, rotina de estudo, recurso financeiro, etnia, cultura, perspectiva em relação ao curso, vida profissional”. Assim, existem “muitas exigências de formação que não estão postas com a mesma intensidade em outros níveis e modalidades de ensino” (Viella; Santos, 2020, p. 41573).

A constatação de que a prática docente na EPT implica outras referências para além dos aspectos comumente identificados na formação docente em geral sugere um questionamento que possibilita reflexões sobre o tipo de formação adequada para os professores da EPT: os cursos de licenciatura, que são o espaço institucional e legal para a formação do professor no Brasil, tal como organizados atualmente, dariam conta de abarcar elementos tão distintos relacionados aos conhecimentos necessários para a docência na EPT? (Pena, 2016, p.10).



De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), de nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, cursos de pós-graduação servem à formação de pesquisadores em seus campos específicos do conhecimento. Já a Lei Nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, declara que “os Institutos Federais (IF) são instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi” (Brasil, 2008, n.p). Os IF “são especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas” (Brasil, 2008, n.p.). Nesse contexto:

[...] evidencia-se a fragilidade das políticas públicas diante da nova proposta de ensino para EPT, visto que seu público é diferenciado e que o docente tem que promover a formação humana e a autonomia dos alunos juntamente com a formação profissional, afirmando que a formação de professores não é pensada com os professores, muitas vezes não é articulada frente às demandas que se apresentam, mostrando que a formação inicial de professores é muito focada na área técnica, deixando de lado a lógica de que serão professores (Brancher, 2018, p. 123).

Diante do exposto “espera-se da docência na EPT a compreensão da realidade social e que viabilizem aos alunos os conhecimentos técnicos necessários, mas acima de tudo uma visão crítica sobre as questões/relações intrínsecas ao modo de produção capitalista” (Costa; Santos, 2020, p. 5).

Quanto ao conhecimento específico, o profissional deve atuar com competência e domínio dos conteúdos de sua área de formação e, para tanto, além da formação inicial adquirida nos cursos de graduação, cabe ao docente estar em permanente processo de atualização para acompanhar as constantes transformações impostas pela sociedade em movimento e mais que isso, que atue na perspectiva da formação integral das novas gerações e não somente para o mercado de trabalho (Costa; Santos, 2020, p.3).

Compreender a relação de reciprocidade entre docente e discente também é aspecto de fundamental importância. Uma vez que o orientador-professor estimula o interesse dos alunos em executar tarefas práticas e complexas, que desenvolvam seu processo de aprendizado de forma mais prazerosa e fácil, fomenta assim, maior atenção no tema a ser aprendido.

Portanto, “não basta apenas o domínio dos saberes específicos, correspondentes às disciplinas em que se recorta o conhecimento socialmente produzido e que integram os currículos escolares” (Viella, Santos, 2020, p. 41566).

O saber da experiência é relevante no processo de constituição do sujeito, evidentemente, porém, não deve substituir nem ocupar o lugar da formação teórica, metodológica, didática e técnica. A formação do professor, como a de qualquer outro trabalhador ou categoria profissional deve se dar sobre uma sólida base teórica, intencionalmente planejada e dirigida que não busque apenas a instrução e adaptação, mas que possibilite ao sujeito se compreender como tal, e, os esforços para sua auto transformação seja indissociável dos esforços para a transformação social (Costa; Santos, 2020, p.4).

O educador precisa contextualizar os conhecimentos ministrados de acordo com a realidade social em que os discentes estão imersos. “Considera-se que desenvolver esta perspectiva de ensino é uma tarefa revolucionária [...]” o docente compreende que “coexiste um espaço da contradição em que podemos atuar” (Costa; Santos, 2020, p.14). Dessa forma, exige-se cada vez mais que o professor se torne um profissional da pedagogia, capaz de lidar com inúmeros desafios suscitados pela escolarização em todos os níveis de ensino (Tardif, 2002).



O profissional atuante na EPT, algumas vezes, tem o saber de uma determinada área específica, porém pode vir a desenvolver atividades de docência para diferentes níveis de ensino, não possuindo uma formação que lhes propicie estabelecer relações sólidas e pertinentes entre o mundo do trabalho, EPT e a formação final do aluno inserido nesse contexto (Dos Santos; Brancher, 2018, p. 120).

Considerando que a formação de professores possibilita interferências na forma como serão realizadas as práticas educativas de docentes, o processo formativo pode direcionar na melhoria do percurso educativo e nas demandas que se apresentam no cotidiano do professor (Dos Santos; Brancher, 2018).

Segundo Lopes; Veiga; Lutterman (2019) a questão da formação deve ser entendida como um processo no qual os sujeitos aprendem a aprender e aprendem a ensinar a partir de teorias, experiências, práticas e modelos que possibilitem o desenvolvimento intelectual individual e coletivo do homem. O estudo de Martins; Soares; Negreiros; Souza (2017) revela que a importância dos saberes tácitos, na medida em que, indubitavelmente, contribuem para a qualidade da prática dos professores.

Sem dúvida, a capacitação pedagógico-didática contribui, para proporcionar, um maior significado e a possibilidade, tanto de um melhor relacionamento com os alunos, quanto de uma mais eficiente transmissão e assimilação dos conteúdos pelos alunos (Martins; Soares; Negreiros; Souza, 2017, p. 101).

Segundo Silva; Azevedo; Da Silva; De Azevedo (2020, p.123):

A prática docente encontra desafios em sua concretude. Desafios que a formação continuada especialmente as pedagógicas podem contribuir bastante para o enfrentamento e superação. Esses desafios estão relacionados a diversos aspectos da prática docente [...]: 1. Processo avaliativo; 2. Usar diferentes estratégias de ensino; 3. Planejamento. 4. Recursos didáticos.

A prática pedagógica é uma constante construção onde deve-se aprender para transformar. Por isso é de suma importância que todos possam expressar suas ideias no espaço educativo, formando assim uma meta de trabalho no qual haja respeito um ao outro, cooperação, resolução de problemas, e dessa forma havendo tomada de decisões.

O docente que tenha formação continuada que o faça refletir sobre sua prática pedagógica muito provavelmente estará mais capacitado, terá mais conhecimentos e saberes para enfrentar os desafios da prática docente, podendo assim desempenhar melhor o processo ensino e aprendizagem, contribuindo para o rendimento, permanência e êxito dos alunos na instituição, uma vez que tendo boa aprendizagem e bons rendimentos os alunos têm menos motivos para desistência, evasão, abandono e reprovação escolar. Com isso, fica evidente a importância da formação continuada, especialmente a pedagógica, para o trabalho do professor pois a docência na EPT é permeada por obstáculos e desafios especialmente por trabalhar em grande parte com o ensino médio técnico que se propõe ter uma formação técnica voltada para o mundo do trabalho aliada a uma formação humana, cidadã e integral do sujeito (Silva; Azevedo; Da Silva; De Azevedo, 2020, p 128).

É necessário que os professores conheçam as concepções e pressupostos da formação integrada defendidas pela EPT. Esse conhecimento auxiliará a pôr em prática a formação integrada e a proposta de currículo integrado. Estas podem gerar mudanças significativas em sua prática. Nesse sentido:

A ideia de formação integrada sugere superar o ser humano dividido historicamente pela divisão social do trabalho entre a ação de executar e a ação de pensar, dirigir ou planejar. [...] Como formação humana, o que se busca é garantir ao adolescente, ao jovem e ao adulto trabalhador o direito a uma formação completa para a leitura

do mundo e para a atuação como cidadão pertencente a um país, integrado dignamente à sua sociedade política (Ciavatta, 2005, p. 85).

Se educadores praticarem “a utopia crítica necessária para confrontar e combater uma formação engessada, restrita e unilateral” poderão “promover transformações significativas para a formação integral” (De Souza; Silva; Silva, 2014, p.9). Educar é um constante processo de transformação no qual deve haver interação entre todo o âmbito escolar através de processos permanentes de aprendizagem e do próprio projeto escolar visando o desenvolvimento das habilidades, das competências e atitudes dos envolvidos na comunidade educativa.

Com o sentido de resistência à educação adaptativa, a matriz crítico-emancipatória de educação tem seus fundamentos no pensamento crítico e dialético e pretende ressignificar a noção de competência, atribuindo-lhe um sentido que atenda aos interesses dos trabalhadores, bem como, apontar princípios orientadores para a investigação dos processos de trabalho, para a organização do currículo e para uma proposta de educação profissional ampliada (Maldaner, 2017, p. 190).

O que se deseja é “uma educação escolar que favoreça a autonomia do aluno e que tem por finalidade contribuir para a educação omnilateral de pessoas que sejam autônomas”. “Cidadãos críticos e propositivos, nos âmbitos individual e coletivo”. Esse movimento de resistência é essencial para uma postura contra hegemônica (Oliveira, 2017, p.49). “Para uma formação social comprometida com a humanização dos seus sujeitos, com a luta contra a exploração, a dominação, a exclusão, em âmbito mundial, e tendo a consciência crítica da educação como direito”, é necessário “uma educação escolar comprometida com a ética, com o desenvolvimento com sustentabilidade socioeconômica e cultural e com a responsabilidade ambiental” (Oliveira, 2017, p.49).

No âmbito da formação docente, este processo ajuda nas descobertas da identidade do professor, esta vai se construindo a partir das mudanças que acontecem durante o percurso de vida, exigindo uma avaliação dos saberes, para que possa fazer uma reflexão sobre o que seja identidade e suas formas de identificação.

Promover o fortalecimento da identidade profissional dos professores da EPT por meio de políticas de formação, valorização e carreira docente, que levem à diminuição da grande heterogeneidade desse professorado, fator que dificulta seu processo de profissionalização. Estimular o conhecimento por parte dos professores dos determinantes internos e externos à sua atuação profissional, das condições da sua materialidade, das crenças e valores em disputa, dos diferentes saberes que precisam convocar, das especificidades da profissão, das necessidades do desenvolvimento profissional e de como fomentá-lo (Machado, 2011, p. 702-703).

Cabe mencionar que as questões da formação de professores, no Brasil, “não são ilesas de um conjunto de contradições, que, obviamente, não são naturais e também não implicam polarizações, mas relações de afirmação e negação simultâneas, referentes a disputas societárias” (Oliveira, 2017, p. 48). A formação do docente em EPT “vai além das barreiras acadêmicas, sendo construída todos os dias diante das demais formações e das experiências vividas, muitas vezes possibilitada por meio dos poderes institucionais e das políticas públicas” para a Educação Profissional (Dos Santos; Brancher, 2018, p. 120).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na discussão proposta, verificou-se que a formação de professores “em suas construções históricas de políticas e práticas não se desvinculam do contexto político social mais amplo em que se situam, razão pela qual, nos limites deste texto, serão discutidos alguns aspectos da contemporaneidade” (Oliveira, 2017, p. 48). Fica evidente nesse contexto, o predomínio da organicidade da formação de professores em consonância “com as características da formação social brasileira, dominante e predominantemente capitalista e de relações sociais, em uma democracia restrita”. (Oliveira, 2017, p. 48).

A indefinição de políticas continuadas, consistentes; bem como “práticas de formação que não contemplam o caráter democrático o qual, deveria ter esse caráter no seu conteúdo e no seu processo de elaboração”, não facilitam “a participação de todos os sujeitos sociais envolvidos, incluindo o diálogo e a negociação de conflitos” (Oliveira, 2017, p. 48).

De Souza; Silva; Silva (2014) consideram que independente do campus em que o professor atua, há uma convergência de entendimentos e desentendimentos a respeito das concepções norteadoras da EPT. Outro fator diz respeito ao núcleo em que o docente pertence. Docentes podem ter um discurso conceitual mais elaborado, ao passo que outros podem sinalizar a “dificuldade de aproximação com as áreas técnicas; aos do núcleo tecnológico, compreendem a necessidade, exaltam a dificuldade e demonstram pouca confiança na concretização do processo de formação integral e integrada” (De Souza; Silva; Silva, 2014, p. 14)”.

Viella; Santos (2020, p. 41574) afirmam que: “os docentes da EPT embora reconheçam suas limitações para compreenderem os aspectos pedagógicos da docência, não demonstraram interesse em participar de programas de formação pedagógica”.

Considerando que os saberes da experiência e suas vivências são suficientes para sua prática em sala de aula, auxiliando-o a desenvolver seus próprios métodos de ensino, desconsiderando a necessidade de uma formação complementar capaz de proporcionar uma compreensão pedagógica numa dimensão mais ampla, que permita o entendimento das singularidades da educação profissional nos seus mais diversos níveis e modalidades. Se por um lado essa formação técnica, graduação ou pós-graduação foi feita em instituições públicas detentoras de alto índice de qualidade de ensino, tradição em pesquisa, há uma lacuna em relação a outros conhecimentos e saberes necessários à prática educativa (Viella; Santos, 2020, p. 41574).

Segundo Viella; Santos (2020, p. 41574) “há certa indefinição da formação para se trabalhar com esses sujeitos alunos, bem como há carências de políticas para definir o perfil do profissional da EPT”. Assim a situação parece convergir a mostrar “o que somos como docentes e educadores depende do reconhecimento social dos tempos de vida que formamos” (Arroyo, 2000, p.31-32) Logo, “precisamos dominar alguns saberes e artes do ofício de mestre para repor a docência e a discência da EPT no lugar de destaque que lhes cabe” (Viella; Santos, 2020, p. 41574).

## REFERÊNCIAS

- ARROYO, M. G. **Ofício de mestre: imagens e autoimagens**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.
- BRASIL. **Lei nº 11.892**, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília, 2008
- BRASIL. **Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica - ProfEPT**. Espírito Santo: IFES, 2020. Disponível em: [https:// ProfEPT.ifes.edu.br/doc](https://ProfEPT.ifes.edu.br/doc). Acesso em: 01/05//2024.
- CIAVATTA, M. **A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade**. In. FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Org.). Ensino médio integrado: concepções e contradições. São Paulo: Cortez, 2005. p. 83-105.
- COSTA, E. de F. L. B; SANTOS, M. C. **O ProfEPT como espaço de reflexão e formação docente superior na educação profissional e tecnológica**. Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica, v. 2, n. 19, p. e11151, dez. 2020. Disponível em: <<https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/11151>>. Acesso em: 05 set. 2021.
- CUNHA, M. I. **O bom professor e sua prática**. Campinas: Papyrus, 18 ed. 2006. (Coleção Magistério Formação e Trabalho docente)
- DE SOUZA, M. R. G; SILVA, M. DO S. SILVA, M. DE L. T; **Formação de professores para a educação profissional**. Anais do III Colóquio Nacional; Eixo Temático III, IFRN, 2014.
- DOS SANTOS, J. N; BRANCHER, V. R. **Formação de professores da educação profissional e tecnológica - EPT e narrativas de formação: uma revisão de literatura**. Acta Tecnológica, Vv. 12, n. 1, p. 109-126, mar. 2018. Disponível em: <<https://portaldeperiodicos.ifma.edu.br/index.php/actatecnologica/article/view/553>>. Acesso em: 05 Set. 2021.
- KUENZER, A. **Trabalho e escola: a aprendizagem flexibilizada**. Revista do Tribunal Regional do Trabalho da 10ª Região, Brasília, v. 20, n. 2, p. 13-36, 2016.
- MACHADO, L. R. de S. **A formação de professores para o Ensino Médio: velhos problemas, novos desafios**. Educ. Soc., Campinas, v. 32, n. 116, Set. 2011.
- MALDANER, J. J. **A formação docente para a educação profissional e tecnológica: breve caracterização do debate**. Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica, [S.l.], v. 2, n. 13, p. 182-195, dez. 2017. Disponível em: <<https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/5811>>. Acesso em: 05 set. 2021.
- MARCONI, M. de A; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2017.
- VIELLA, M dos A. L; SANTOS, F. B. **A formação de professores para a educação profissional e tecnológica no quadro das pesquisas sobre formação de professores**. Braz. J. of Develop. Curitiba, v. 6, n. 6, p. 41562-41575 jun. 2020.
- MOURA, D, H. **Trabalho e formação docente na educação profissional**. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014.

OLIVEIRA, M. R. N. S. **Formação de professores para a educação profissional: concepções, contexto e categorias.** Trabalho & Educação, [S. l.], v. 26, n. 2, p. 47–64, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/9680>. Acesso em: 5 set. 2021.

PENA, G. A. DE C. **Prática docente na educação profissional e tecnológica: os conhecimentos que subsidiam os professores de cursos técnicos.** Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores, v. 8, n. 15, p. 79-94, 31 dez. 2016.

RAMOS, M. **História e política da educação profissional.** Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014.

SILVA, R de S; AZEVEDO, H. S. F; DA SILVA, F. R; DE AZEVEDO, M. A. **Formação docente na educação profissional e tecnológica: desafios e contribuições da formação continuada para atuação docente.** Educação Profissional E Tecnológica Em Revista, 4(3), 100-130. Disponível em: <https://ojs.ifes.edu.br/index.php/ept/article/view/603> Acesso em: 05 set. 2021.

# Oficina pedagógica nas aulas de filosofia: análise de vídeo, estudo e pesquisa sobre a história de vida de Benjamin Carson com os alunos do ensino médio da escola Instituto Bereano 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*

## RESUMO

O estudo trata-se de uma oficina pedagógica nas aulas de filosofia com foco na análise de vídeo, estudo e pesquisa para o desenvolvimento da auto-estima e do pensamento crítico dos alunos do ensino médio da Escola Estadual Instituto Bereano de Coari-AM<sup>1</sup>. Objetivo: desenvolver a auto-estima e o pensamento crítico dos estudantes do ensino médio, aprimorando a capacidade de raciocinar e pensar por meio da história de vida de Benjamin Carson. Questionamento: Quais as contribuições do ensino de filosofia para desenvolver a auto-estima e o pensamento crítico dos estudantes do ensino médio da Escola Estadual Instituto Bereano de Coari? Para tal, elegeu-se, como procedimento investigativo, o estudo bibliográfico e descritivo numa abordagem qualitativa dos sujeitos envolvidos no processo educativo, utilizou-se a técnica de análise de conteúdo do vídeo

*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 maio de 2024).*





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. O estudo 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; oficina pedagógica; ensino de filosofia; pensamento crítico.

## ABSTRACT

This study is about a pedagogical office in philosophy classrooms with a focus on video analysis, study and research for the development of self-esteem and critical thinking for students of the state school Instituto Bereano de Coari-Am. Objective: to develop self-esteem and critical thinking in middle school students, improving the ability to reason and think through the life story of Benjamin Carson. Question: What are the contributions of the teaching of philosophy to develop self-esteem and critical thinking of the students of the Middle School of the Instituto Bereano de Coari State School? For this purpose, we chose, as an investigative procedure, a bibliographic and descriptive study in a qualitative approach to two subjects involved in the educational process, a video content analysis technique and direct observation in the classroom. A reading of two texts in Gadamer's hermeneutic approach (2008). The study is based on the theoretical references of Brazilian legislation: Constituição Federal do Brazil (1988), LDB (nº 9.394/1996), BNCC (2017), RCA-EM (2021), DCNEB (2013), Delors (2007), Dewey (1979), (Ramal, 2019), Perrenoud (2000), among others. The study is divided into five parts. First of all, it is the introduction in which we present, succinctly, the parts that make up this study. The second, present-se or theoretical reference. Thirdly, the methodology and stages developed in the organization of activities are presented. In the fourth, we present discussion, analysis and the results of the research. The fifth, the final considerations, which relate to the relevance of work both for the school and for the students.

**Keywords:** education; pedagogical office; philosophy teacher; critical thinking.

## INTRODUÇÃO

Este estudo visa apresentar o relato da oficina pedagógica nas aulas de filosofia para o desenvolvimento da auto-estima e da construção do pensamento crítico dos alunos do ensino médio da Escola Estadual Instituto Bereano de Coari-Am. Essa prática teve como objetivo desenvolver a auto-estima e o pensamento crítico dos estudantes do ensino médio, aprimorando a capacidade de raciocinar e pensar por meio da história de vida de Benjamin Carson. Pois, exercitar o pensamento por meio da análise de vídeo, possibilita os estudantes a minimizar as dificuldades de leitura, compreensão e interpretação.

Na tentativa de superar essas dificuldades que os estudantes têm na leitura, lançamos o desafio de trabalhar a temática “*Mãos talentosas história de vida de Benjamin Carson*”, do autor Thomas Carter, o filme narra a história real do Dr. Benjamin Carson, um dos mais respeitados neurocirurgiões do mundo. Esse drama conta como o garoto enfrenta o problema de sua infância, crescendo em meio a uma família desestruturada, pobreza e preconceito, enquanto tenta melhorar suas notas e controlar seu temperamento ao seguir o sonho de ser um médico.

Neste sentido, os estudantes individualmente, assistiram o vídeo de curta duração, depois, fizeram pesquisa e estudo para aprofundar seus conhecimentos sobre a história do Dr. Benjamin Carson, consultaram outros autores, fizeram uso de dicionários para conhecer os termos, os conceitos, as analogias expressas no vídeo, fizeram uso das novas tecnologias, assim como, expuseram suas considerações para a turma. Neste sentido, Ramal (2019, p. 78), expõe sua visão sobre a inovação da educação por meio do uso de mídias e tecnologias, 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 inovadoras com novas experiências como a de análise de vídeo e produção textual, contribuem e muito para a auto-estima e a construção do pensamento crítico, assim como, desenvolvem os aspectos socioemocionais, afetivos, psicológico, lógico, sociabilidade, interação, motivação, dentre outros. E, as aulas de filosofia são indispensáveis para que o professor possa desenvolver atividades dinâmicas, interativas e dialógicas, pois, é uma grande oportunidade para desenvolver o pensamento crítico. Portanto, o professor tem um papel relevante para estimular e despertar essa consciência crítica durante suas aulas.

Nesse enfoque, o presente study 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 (2018), RCA-EM (2021), Delors (2007), Dewey (1979), Ramal (2019), Perrenoud (2000), Rodrigo, (2014) e, outros que busca discutir, como o ensino de filosofia, por meio de oficinas pedagógicas criativas e reflexivas pode contribuir para o desenvolvimento auto-estima e o pensamento crítico dos estudantes, pautado no questionamento investigativo: Quais as contribuições das oficinas pedagógicas nas aulas de filosofia para o desenvolvimento auto-estima e do pensamento crítico dos estudantes do ensino médio da Escola Estadual Instituto Bereano de Coari?

Portanto, o estudo 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.

## REFERENCIAL TEÓRICO

Muitos educadores e pesquisadores na área da educação, advertem a necessidade de um ensino em concordância para o desenvolvimento da auto-estima e 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.

Na perspectiva do autor, a educação, deve transmitir de fato, um ensino de forma que seja eficaz e eficiente, cada vez mais saberes e saber-fazer evolutivos, adaptados à civilização cognitiva, pois são as bases das competências do futuro. Neste sentido, 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.

Desse modo, as oficinas pedagógicas no ensino de filosofia assumem um papel enormíssimo na formação dos estudantes, permitindo a aquisição dos conhecimentos, possibilitando aos mesmos compreenderem, entenderem seus problemas de vida e da realidade em que vivem. Sobretudo, os documentos vigentes que fundamentam a educação, estabelecem as finalidades da educação centradas na formação de cidadãos que estejam capazes de agir racionalmente e intervir socialmente nas tomadas de decisão e na resolução de seus problemas do cotidiano.

Neste prisma, a proposta educativa tem a finalidade de formar consciência cidadã por meio do pensamento crítico e das ações educativas eficaz, promovido pelas diversas áreas do conhecimento. A Constituição Federal de 1988, no Capítulo III, Seção I, art. 205 a 214, institui os objetivos e as diretrizes para o sistema educacional do país. Apontando os titulares do direito à educação, pertencendo à família, à sociedade e ao Estado de promovê-la e incentivá-la.

O Art. 206, está em conformidade 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 um bom prestamento dos serviços educacionais com o princípio de que todos os indivíduos são iguais perante a lei.

Esta perspectiva, nos conduz ao entendimento de que a educação pública bem ministrada por profissionais competentes é capaz de aperfeiçoar os estudantes a desenvolverem suas capacidades crítica, para atuar na sociedade com juízo de valor e responsabilidade exercendo sua plena cidadania.

Entretanto, 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 da auto-estima e 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 conjecturas 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 filosofia, tendo em vista a formação do cidadão pleno, comprometido com a vida humana. Trata-se de uma educação emancipadora, envolvendo não somente as questões socioeconômicas e culturais, mas, desenvolvendo a capacidade de discernimento ético, comprometida com exercício de uma postura crítica diante da realidade.

No entanto, a BNCC- Base Nacional Comum Curricular (2018), 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, 2018, p.10).

Conforme o exposto pela Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2018), 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 para melhorar o desempenho escolar.

Além disso, a BNCC (2018), 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 contextualização, 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.

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 (2018), 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, pesquisa e análise. 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 da oficina pedagógica nas aulas de filosofia para o desenvolvimento da auto-estima e da construção do pensamento crítico dos alunos do ensino médio da escola Estadual Instituto Bereano do Município de Coari-Am. Esta prática foi desenvolvida em sala de aula com a participação direta com os autores envolvidos nas atividades de análise de vídeo, estudo e pesquisa. Esta atividade teve suas etapas de organização, de construção, de investigação, de efetivação, para estimular, aprimorar a capacidade de raciocinar e pensar dos estudantes do ensino médio da referida escola.

As ações foram desenvolvidas a partir do dia 18/03/2024, com término em 22/03/2024, com duração de 05 aulas, onde a turma desenvolveu uma análise do vídeo “Mãos Talentosas” para construir nova síntese de saberes no tocante a história de vida do Dr. Ben Carson. Logo, os estudantes após assistirem o vídeo aprofundaram suas análises, estudo e pesquisa do livro “Mãos talentosas”. A exposição de suas produções textuais foi realizada em sala de aula, com 01 professor e 384 estudantes do ensino médio, na faixa etária de 15 a 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 do vídeo assistido para avaliar os dados e trazer as contribuições para o desenvolvimento da auto estima e do pensamento crítico dos educandos frente às diversas questões no contexto da história de vida do Dr. Benjamin Carson, relacionando-os com a história de vida dos estudantes e a observação direta em sala de aula.

Esta atividade possibilitou a exposição dialogada entre os sujeitos com apropriação dos estudos dos textos, individuais, debates e discussões na sala de aula. O orientador buscou 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 Oficina Pedagógica nas Aulas de Filosofia

Durante as aulas de 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, o professor desenvolveu estratégias didático pedagógico (exibição de vídeo) para que os estudantes pudessem desenvolver uma análise dos conteúdos expresso no vídeo, pesquisa e estudo.

E, um dos instrumentos apropriados para esse propósito foi a exibição de vídeo, estudo e pesquisa do livro “Mãos talentosas” da história de vida de Benjamin Carson. Na oficina pedagógica os estudantes desenvolveram 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 de Filosofia em Estudo e Pesquisa

**1º ano:** Introdução a leitura de textos filosóficos: método de análise e leitura, identificação de elementos lógicos: o que é evidencia? O que é argumento? O que é hipótese? O que é o real?

**2º ano:** Relações de poder e desigualdades sociais: os invisíveis na sociedade.

**3º ano:** Jean Paul Sartre e a filosofia da existência: o existencialismo é um humanismo

**Materiais utilizados:** textos, livros, dicionário, ficha de leitura, Datashow, notebook, papel almaço, lápis, lapiseira, tesoura, etc.

## Etapas das atividades

Esta atividade foi realizada em cinco aulas, mediante a um calendário prevendo o tempo necessário à efetivação das leituras, debate, discussão em sala de aula, produção textual para a exposição:

- **Na primeira aula**, deu-se às orientações por parte do professor para organizar a atividade de estudo e pesquisa, que foi realizada durante os tempos de aula na disciplina de filosofia. Em seguida, o professor fez uma explanação para a organização da atividade: Explicou com clareza os objetivos dessa atividade, justificou a importância da mesma para o desenvolvimento da auto-estima e da formação do pensamento crítico. Essa atividade exigiu a colaboração de todos na organização do espaço físico da sala de aula para favorecer o debate, a discussão e o diálogo; explicou os critérios de avaliação, expondo a forma de como os estudantes seriam avaliados.
- **Na segunda aula**, foi a exibição do vídeo “Mãos talentosas”. Após a exibição do vídeo, o professor fez uma exposição de como seria desenvolvida cada etapa desse trabalho de pesquisa, estudo, análise e discussão do material pesquisado, seguindo as orientações de:
  - 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 para as discussões em sala de aula;
  - O professor foi o mediador das discussões e na socialização dos conhecimentos adquiridos por meio da pesquisa e estudo;
  - Organizar (resumo, síntese, resenha, esquema, fichamento das leituras realizadas, etc);
  - Produzir um texto autoral com as considerações pessoais para entregar no dia da exposição, contendo: capa, contracapa, resumo sem rasura e manuscrito;
  - Apresentação da produção textual foi incumbida por cada estudante de acordo com o cronograma organizado em sala de aula para os demais estudantes;
  - Cada estudante expôs sua produção com clareza, objetividade e domínio do objeto do conhecimento em estudo;
- **Na terceira aula**, foram as discussões e socialização dos conhecimentos adquiridos por meio da pesquisa e estudo. O professor foi o mediador das discussões em sala de aula, tirando as dúvidas das temáticas em estudo. Essa atividade foi desenvolvida em sala de aula no tempo destinado às disciplinas semanalmente.
- **Na quarta aula**, cada estudante expôs sua produção textual aos demais estudantes em sala de aula por meio da exposição oral, apresentando as principais características, semelhanças e diferenças encontrada na história de vida de Benjamin Carson, relacionando-os com a sua história de vida.

- **Na quinta aula**, continuou a exposição oral de cada estudante apresentando sua produção textual aos demais estudantes em sala de aula, apresentando as principais características de sua história de vida, relacionada a história de vida de Benjamin Carson. Após as exposições orais, os estudantes fizeram a entrega das produções textuais para o professor avaliar.

As atividades foram desenvolvidas em momentos distintos em sala de aula com a participação de 95% dos estudantes, onde cada um deu o melhor de si para a expor suas ideias.

## ANÁLISE, DISCUSSÃO E RESULTADOS

Diante da análise, discussão e resultado sobre a oficina pedagógica nas aulas de filosofia, para o desenvolvimento da auto-estima e da construção do pensamento crítico dos alunos do ensino médio. Neste sentido, observou-se diversas situações que se revelam em dificuldades para o processo de ensino e aprendizagem na disciplina de filosofia. Essas dificuldades são a falta de hábito de estudo, pesquisa, desinteresse, baixa estima, dentre outros.

A coleta dos dados ocorreu mediante as observações direta e participativa nas ações em sala de aula, durante e depois da realização dessa oficina pedagógica nas aulas de filosofia. As ações práticas foram de acordo com o planejamento executado voltado para o desenvolvimento das habilidades e competências leitoras dos educandos na análise de vídeo, estudo e pesquisa.

Todavia, os dados coletados dessa experiência foram: analisados, discutidos, apresentados e fundamentados com o pensamento de autores, normativas vigentes e relato de experiência dos estudantes que justificam a importância da oficina pedagógica nas aulas de filosofia como os melhores caminhos para uma aprendizagem significativa, a construção de um novo pensar crítico dos estudantes. Conforme salienta uma estudante do 1º ano do ensino médio:

Me identifique com a história de Bem Carson, pois, as atitudes que ele tinha enquanto pré-adolescentes, eu tinha também de: brincar de bola, assistir televisão, mexer nas frutas do vizinho, ser agressiva, não gostar de estudar e todos os bimestres ficava com notas baixas nas disciplinas, sofrer bullying na escola pelos colegas, ser gorda, ser negra, ser preguiçosa, passar horas no celular. Minha mãe percebendo esses comportamentos negativos, tomou uma atitude de tirar tudo aquilo que eu gostava de fazer e propôs mais leituras e pesquisa, no entanto, isso me fez mudar de pensamento e, hoje já estou avançada nos estudos, aprendi a gostar de ler e escrever. Portanto, essa oficina pedagógica de análise de vídeo e pesquisa, trabalhada pelo professor de filosofia, me fez ter um novo olhar para a vida (ESTUDANTE DO 1º ANO DO ENSINO MÉDIO, ESCOLA ESTADUAL INSTITUTO BEREANO DE COARI-AM – EEIBC, 2024).

No entanto, o relato de experiência dessa estudante, evidencia que a leitura, análise 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 práticas pedagógicas criativas, conforme ressalta um estudante do 2º ano do ensino médio:

Fiquei sensibilizado com a história de Bem Carson, tem muitas semelhanças com a história de minha vida, pois fiquei órfão de pai e minha mãe, meus pais eram analfabetos porque não teve oportunidade de estudar, pois casou cedo. Mas sempre incentivou os filhos a estudarem para ter um futuro diferente do que eles tinham. Portanto, me vejo na história de Ben Carson e minha mãe foi minha inspiradora na vida, me proporcionou na sua possibilidade tudo aquilo que precisava para seguir com os meus estudos e aqui estou quase finalizando o ensino médio (ESTUDANTE DO 2º ANO DO ENSINO MÉDIO, ESCOLA ESTADUAL INSTITUTO BEREANO DE COARI-AM – EEIBC, 2024).

No entanto, nota-se que o ensino da 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 da auto-estima e do pensamento crítico, possibilitando aos estudantes interagir com o crescente volume de informação provinda dos meios tecnológicos cada vez mais acentuados de informações.

Desse modo, o ensino da 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 análise de vídeo, estudo e pesquisa que justificam uma prática eficiente voltada para a formação do sujeito, sobretudo, porque:

O vídeo me motivou, me inspirou, me fez ter perseverança e fé de acreditar que tudo é possível, pois o conhecimento é possível porque o ser humano possui faculdades intelectuais para serem desenvolvidas basta querer. Ben Carson de família humilde, que conseguiu superar suas dificuldades e se tornar um grande profissional da área da saúde. Assim como era a família de Ben, a minha também é humilde, meus pais são analfabetos, trabalham na roça para nos sustentar os filhos e, tenho grande sonho assim como Ben Carson teve, de ser um profissional da área da saúde para salvar vida e dar orgulho a minha família e tirar eles do trabalho pesado e melhorar as condições de vida deles. O vídeo me possibilitou ter uma perspectiva de vida diferente que antes não tinha (ESTUDANTE DO 3º ANO DO ENSINO MÉDIO, ESCOLA ESTADUAL INSTITUTO BEREANO DE COARI-AM – EEIBC, 2024).

O aluno torna-se um ser pensante e construtor de conhecimento desde que o profissional da educação promova, estimule, a pesquisa, a crítica e a reflexão por meio de processos interativos como os das oficinas pedagógicas nas aulas das disciplinas. Sabe-se que os erros servem como experiência para um novo aprendizado. Por isso, o professor deve atuar 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, onde 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 que fundamentam a educação do país, estabelece o compromisso no desenvolvimento do pensamento crítico no contexto do ensino básico das áreas dos conhecimentos, 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 dos estudantes em assumir tais funções com responsabilidade e compromisso, que cada um teve, pois, muitos são tímidos, mas deixaram a timidez de lado e participaram com sucesso para o desenvolvimento da oficina. 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 diferenciado como oficinas pedagógicas de produção textual, de conhecimento, bem 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 pôr 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, observar, 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 estudo buscamos evidenciar as potencialidades do uso de métodos, técnicas e atividades experimentais como as oficinas pedagógicas nas aulas de filosofia, 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.

Todavia, a análise dos elementos aqui empreendidos evidencia que as oficinas pedagógicas podem trazer grandes contribuições para o desenvolvimento da consciência crítica dos estudantes frente diversas questões (sociais, econômicas, ambientais, políticas, entre outras) que envolve a sociedade e o meio em que os mesmos vivem, colaborando para uma educação crítica, científica, emancipatória e eticamente comprometida com a humanização dos sujeitos.

Neste trabalho, ressaltamos alguns benefícios para o desenvolvimento do pensamento crítico dos educandos de: Promover e estimular 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; Possibilitar o desenvolvimento da criatividade, quando os mesmos são estimulados a organizar as ideias, permitindo a criação de novos desafios, escolhas com sabedoria, realização de ações que trabalham a parte cognitiva deles, ou seja, aprende a fazer as coisas de forma correta; Desenvolver 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 o relato das oficinas pedagógicas nas aulas de 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.

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).

**Uma abordagem metodológica para o ensino de química na Educação de Jovens e Adultos, realizada em três escolas estaduais do município de Manaus-AM/Brasil, no período de 2023-2024**

*A methodological approach to chemistry teaching in the Education of Young People and Adults, carried out in three state schools in the municipality of Manaus-AM/Brazil, in the period of 2023-2024*

**Obenésio Silveira de Aguiar**

*Universidade de Integração das Américas/ UNIDA. Departamento ou instituição de ensino (Universidade/Faculdade). Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7279455984602950>*

**Alderlan Souza Cabral**

*Orientador: Dr. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8583035818376126>*

**RESUMO**

A pesquisa visa colaborar com os anseios a uma prática que há muito tempo vem se buscando para o ensino de química na Educação de Jovens e Adultos, de forma que atenda o estudante de forma integral, a fim de que se alcance o que a Proposta Curricular e Pedagógica orienta para esta modalidade de ensino. Diante disto identificou-se as dificuldades dos estudantes da 11ª etapa do 3º seguimento da Educação de Jovens e Adultos (EJA) em aprender Química, que fez com que se pensasse em uma abordagem metodológica diferenciada para ensinar este componente curricular de forma que a aprendizagem dialogue com várias áreas do conhe-



cimento e o aluno seja o protagonista da aprendizagem. Para isso, o trabalho: Uma Abordagem Metodológica Para o Ensino de Química na Educação de Jovens e Adultos (EJA), em Três Escolas Estaduais no Município de Manaus-AM/Brasil, No Período De 2023-2024, tem como objetivo apresentar uma proposta metodológica, em química a partir do curtimento de pele de peixes, utilizando a transdisciplinaridade, a interdisciplinaridade e intradisciplinaridade. Além disso, evidenciar aos estudantes da EJA, as competências, habilidades e os objetos do conhecimento desenvolvidos em química através das etapas do curtimento da pele de peixe. Sendo a pesquisa do tipo transversal, observacional descritiva em que o investigador atua meramente como expectador de fenômenos ou fatos, sem, no entanto, realizar qualquer intervenção que possa interferir no curso natural e/ou no desfecho deles, embora possa, neste meio tempo, realizar medições, análises e outros procedimentos para coleta de dados.

**Palavras-chave:** aprendizagem; adulto; metodologia; química; tecnologia.

## ABSTRACT

The research aims to collaborate with the desires for a practice that has long been sought for the teaching of chemistry in Youth and Adult Education, in a way that serves the student in an integral way, in order to achieve what the Curricular Proposal and Pedagogical guidance for this teaching modality. In view of this, the difficulties of students in the 11th stage of the 3rd segment of Youth and Adult Education (EJA) in learning Chemistry were identified, which led to thinking about a different methodological approach to teaching this curricular component so that learning dialogues with various areas of knowledge and the student is the protagonist of learning. To this end, the work: A Methodological Approach for Teaching Chemistry in Youth and Adult Education (EJA), in Three State Schools in the Municipality of Manaus-Am/Brazil, In the Period of 2023-2024, aims to present a proposal methodological, in chemistry from the tanning of fish skin, using transdisciplinarity, interdisciplinarity and intradisciplinarity. Furthermore, to highlight to EJA students the skills, abilities and objects of knowledge developed in chemistry through the stages of tanning fish skin. As cross-sectional, observational, descriptive research in which the researcher merely acts as a spectator of phenomena or facts, without, however, carrying out any intervention that could interfere with their natural course and/or outcome, although he may, in the meantime, carry out measurements, analyzes and other data collection procedures.

**Keywords:** learning; adult; methodology; chemical; technology.

## INTRODUÇÃO

O estudo “*Uma Abordagem Metodológica Para o Ensino de Química na Educação de Jovens e Adultos, Realizada em Três Escolas Estaduais do Município de Manaus - AM/ Brasil, no período de 2023-2024*” tem como Situação Problema: A pesquisa foi despertada pelo fato das pesquisas anteriores mostraram que alunos de uma determinada escola da capital não estavam motivados para estudar química e notou-se que o mesmo problema ocorre na rede estadual de ensino, na Educação de Jovens e adultos (EJA), evidenciado nos índices da educação estadual (SADEAM e Vestibulares) e índice federal (ENEM).

Diante disso, procurou-se saber: Pergunta Central: Presume-se que as dificuldades encontradas pelos alunos da EJA, 11ª etapa, sejam as mesmas dos alunos das escolas pesquisadas anteriormente, se diferentes, de que forma desenvolver uma metodologia para o ensino do componente curricular de química através do processo tecnológico de curtir pele de peixe, nas escolas escolhidas para a pesquisa viabilize resultados positivos ao ensino e aprendizado dessa ciência e para desenvolver sua cultura, fazer parte da política e desempenhar seu papel integral como cidadão? Este trabalho possui como Objetivo Geral: Sugerir uma abordagem metodológica para o ensino de química a partir da tecnologia do curtimento de pele de peixe para a 11ª etapa da Educação de Jovens e Adultos (EJA) nas escolas escolhidas para a pesquisa.

Esta pesquisa tem como justificativa: devido a carência nas escolas de desenvolver temas que motivem os estudantes a se interessarem pela química na Educação de Jovens e Adultos (EJA), apesar de haver iniciativas por parte de alguns docentes ao utilizarem temas globais como água, meio ambiente, drogas, lixo entre outros, porém, trabalhos relacionados a temática Amazônica, pouco tem se desenvolvido.

No entanto, há poucos professores com formação continuada que estejam motivados com a docência para desenvolver um bom trabalho com o público da EJA, a fim de que planejem suas práticas andragógicas e não pedagógicas, de maneira atrativa e motivadora, de forma que a aprendizagem de fato aconteça, pois os estudantes ampliarão seus conhecimentos empíricos, assim como científicos no que se refere aos processos tecnológicos e seus efeitos econômicos e ambientais.

## O Ensino na Educação de Jovens e Adultos e Suas Implicações

A Educação de Jovens e Adultos é uma das modalidades da Educação Básica brasileira. Por isso que lhes são assegurados o direito à educação como consta no disposto nos artigos 206 e 208 da Constituição Federal e o artigo 37 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Princípios como qualidade da educação, pluralidade e flexibilidade do acesso, permanência e conclusão do percurso de escolarização, as especificidades das histórias de vida e desafios em relação ao mundo do trabalho e a diversidade da oferta educacional estão nas bases da concepção da EJA (Araújo, 2012, *et al.*, *apud* PCP EJA, 2021, p. 8)

Com a Constituição de 1988 e a nova LDBEN (Lei 9394/96) a Educação de Jovens e Adultos ganhou *status* de modalidade – ou seja, de ensino regular –, e meios efetivos para o cumprimento das novas funções que hoje lhe são atribuídos; desaparece assim, a noção de Ensino Supletivo existente na Lei 5.692/1971. A LDBEN (Lei 9394/96) consolida em seu Art. 37 que: “A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos nos ensinos fundamental e médio na idade própria e constituirá instrumento para a educação e a aprendizagem ao longo da vida”.

A Lei nº 12.852/2013 da Juventude, em relação ao direito à educação, determina que:

Art. 7º O jovem tem direito à educação de qualidade, com a garantia de educação básica, obrigatória e gratuita, inclusive para os que a ela não tiveram acesso na idade adequada.

§ 2º É dever do Estado oferecer aos jovens que não concluíram a educação básica programas na modalidade da educação de jovens e adultos, adaptados às necessidades e especificidades da juventude, inclusive no período noturno, ressalvada a legislação educacional específica.

Art. 9º O jovem tem direito à educação profissional e tecnológica, articulada com os diferentes níveis e modalidades de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, observada a legislação vigente.

Art. 10º É dever do Estado assegurar ao jovem com deficiência o atendimento educacional especializado gratuito, preferencialmente, na rede regular de ensino (Brasil, 2013).

Para contextualizar a história a Educação de Jovens e Adultos-EJA no Brasil, deve-se levar em conta as questões de natureza social, econômica, política e cultural, pois trata-se de uma tarefa de construção de significados bem complexa. Nesta pesquisa não haverá aprofundamento dessa construção histórica, pelo fato de encontrar-se analisada no parecer CNE/CEB nº 11/2000 e na Resolução CNE/CEB nº 6/2010 para consulta (PCP EJA, 2021, p. 14)

## Os Sujeitos da Educação de Jovens e Adultos na Aprendizagem da Química

Quando se fala sobre os sujeitos da Educação de Jovens e Adultos – EJA, o público que ela objetiva atender, a LDBEN (Brasil, 1996) em seu parágrafo 37 (apud, Brasil. Resolução CNE/CEB nº 1, de 28 de maio de 2021), destaca:

Art. 37. A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos nos ensinos fundamental e médio na idade própria e constituirá instrumento para a educação e a aprendizagem ao longo da vida.

Para Laffin (2017, p. 165) olhar e analisar essas dimensões é pensar a própria razão de ser da EJA que é pensar nos seus sujeitos e sua diversidade, é buscar tirá-los do silêncio, questionar papéis pré-estabelecidos e naturalizados socialmente e afirmar que eles podem ser rejeitados pelos demais sujeitos das práticas escolares, no sentido de serem inseridos e terem direitos de igualdade social.

Desse modo, a LDB (Brasil, 1996) garante a EJA a maneira de garantir o direito à educação que outrora fora negado a esse público na idade própria, ou melhor, expõe o caráter etário como caracterizador dos sujeitos da EJA, pois manifesta a exclusão destes cidadãos por inúmeras razões: social, econômica, cultural etc. O que requer adaptações nos currículos e metodologias para atendê-los, tendo em vista que as escolas foram organizadas para atender os que frequentam o ensino regular, desde as séries iniciais.

Os cidadãos que frequentam a EJA são representados por uma multiplicidade de sujeitos jovens e adultos que carregam consigo histórias de vida, projetos, sonhos, desejos, limitações que buscam no espaço da escola o acolhimento e o incentivo para retomar seus estudos, melhorias em sua empregabilidade e o desenvolvimento de sua cidadania, ou seja, devem ser vistos em suas especificidades grupais e até mesmo individuais. Atualmente esses diversos grupos específicos são reunidos nas modalidades da Educação Especial, Educação Escolar Indígena, Educação do Campo, Educação Prisional, Educação Socioeducativa e Educação Quilombola (PCP EJA, 2021, p. 20).

Desta forma, os sujeitos da EJA vão sendo recebidos em um ambiente onde se sintam valorizados em suas especificidades, para se tornarem capazes de superar as



dificuldades na caminhada educacional com a cooperação dos professores, equipe técnica da escola e gestores, para que, finalmente atinjam o proposto nesta política da educação, que é a formação global, ou seja, cidadãos qualificados, ativos e éticos.

Grandes são os obstáculos dos discentes da EJA em se interessarem pela disciplina de química, sendo que o material didático deste componente curricular possui códigos e linguagem pouco atraente para esse público, pelo fato de se depararem fórmulas e atividades difíceis de assimilarem. Assim como aulas expositivas cansativas onde o conteúdo é priorizado em detrimento dos experimentos.

Como é expresso na BNCC que ensinar e adquirir conhecimento é um processo onde abrange o indivíduo em suas complexidades, e a ausência desse olhar traz sérias consequências para o ensino-aprendizado do aluno, pois não ocorrerá de forma significativa. Para isso, há necessidade de que o ensino não seja fragmentado, pois os conteúdos precisam dialogar, comunicar e interagir entre eles, entre as diversas áreas do saber e com os temas propostos.

Além da ênfase na memorização, a ausência de experimentação e a falta de relação entre o conteúdo de química e o cotidiano do aluno têm sido as práticas de ensino no Brasil, evidente nos livros didáticos mais utilizados nas escolas como adverte Brasil (p. 101, 2006) que [...] aparecem os mesmos conteúdos, nas mesmas séries, com pouca significação de conceitos que permitam estimular o pensamento analítico do mundo, do ser humano e das criações humanas. Para isso que o PCNEM (2000, p.3) assegura que o Ensino da EJA no Brasil está mudando. A consolidação do Estado democrático, as novas tecnologias e as mudanças na produção de bens, serviços e conhecimentos exigem que a escola possibilite aos alunos integrarem-se ao mundo contemporâneo nas dimensões fundamentais da cidadania e do trabalho.

Nesse sentido, os Temas Contemporâneos Transversais têm a condição de explicitar a ligação entre os diferentes componentes curriculares de forma integrada, bem como de fazer sua conexão com situações vivenciadas pelos estudantes em suas realidades, contribuindo para trazer contexto e contemporaneidade aos objetos do conhecimento descritos na BNCC (MEC, 2019).

Por isso o trabalho visa ajudar a prática curricular vigente, que apesar de passados alguns anos desde a divulgação dos PCNEM (2000), ainda se valoriza a disciplina, com uma visão sequencial e fragmentada dos conhecimentos na base da própria disciplina.

Tínhamos um ensino descontextualizado, compartimentalizado e baseado no acúmulo de informações. Ao contrário disso, buscamos dar significado ao conhecimento escolar, mediante a contextualização; evitar a compartimentalização, mediante a interdisciplinaridade; e incentivar o raciocínio e a capacidade de aprender (PCNEM, 2000, p. 3).

Visando a formação do estudante e o seu o processo de aquisição dos conhecimentos básicos, a formação científica e a habilidade de fazer uso de diversas tecnologias relacionadas às áreas de atuação. Tem-se como proposta ao estudante do Ensino Médio uma formação geral oposta à formação específica; pelo PCNEM (2000, p.5) estabelece o desenvolvimento de capacidades de pesquisar, buscar informações, analisá-las e selecioná-las; a capacidade de aprender, criar, formular, ao invés do simples exercício de memorização. Para isso:

Pensar um novo currículo para a EJA coloca em presença estes dois fatores: as mudanças estruturais que decorrem da chamada “revolução do conhecimento”, alterando o modo de organização do trabalho e as relações sociais; e a expansão crescente da rede pública, que deverá atender a padrões de qualidade que se coadunem com as exigências desta sociedade (PCNEM, 2000, p. 5).

Na aquisição do conhecimento de química, que está inserida nas Ciências da Natureza, tem causado um certo desconforto para o aluno em detrimento das dificuldades existentes no processo de aquisição do conhecimento. Pelo fato deste ensino se dá de forma tradicional, descontextualizada e não interdisciplinar, provocando nos estudantes uma falta de interesse por essa ciência, assim como a pouca aprendizagem e o não relacionamento do que aprendeu ao seu dia a dia, mesmo o conhecimento de química fazendo parte de sua rotina. Opondo-se aos moldes tradicionais de ensino, Nunes; Ardoni (2010), o ensino de química nas escolas da rede pública de ensino fundamental e médio do município de Itapetinga-BA: O olhar dos alunos. In: Encontro Dialógico Transdisciplinar - Enditrans, 2010, Vitória da Conquista, BA. - Educação e conhecimento científico, 2010. defende que a aprendizagem de Química deve possibilitar aos alunos a compreensão das transformações químicas que ocorrem no mundo físico de forma abrangente e integrada, para que estes possam julgá-la com fundamentos teórico-práticos. Contudo, não é sempre que o professor está preparado para trabalhar de modo interdisciplinar e associando o conteúdo com a realidade do estudante. Diante desta situação, vê-se a necessidade de se discutir a educação em química, privilegiando o processo ensino/aprendizagem de maneira contextualizada, com problematização e discussão, que estimule o pensamento dos discentes para notarem a contribuição socioeconômica da química numa sociedade tecnológica.

## O Professor como Mediador do Ensino de Química da EJA

A importância do professor para que grandes transformações aconteçam na educação é fundamental, tendo em vista que este era visto como dono do conhecimento e os estudantes como depósitos desses conhecimentos, pois este último era idealizado como aquela que não interroga o professor. No entanto, essa visão mudou, devido o professor tornar-se mediador no processo de ensino-aprendizagem do aluno, que por conseguinte, torna-se sujeito desse processo, pois este é visto como um ser completo que deve ser integrado na geografia que vive e modificador desse ambiente. Com isso, o papel do educador é modificado para mediador, o qual se espera que tenha um pensamento universal para desenvolver nos alunos um pensamento crítico, por meio dos assuntos que permeiam a vida coletiva do ser humano, a fim de desenvolvam soluções que venham contribuir para o bem comum.

Como atender a necessidade de uma sociedade moderna, diante de vários fatores que perturbam a mente dos professores brasileiros, onde eles se veem incomodados diante de problemas ainda não resolvidos na educação do país como: falta de estrutura nas escolas, rotatividade dos professores de química devido ao preenchimento de sua carga horária, tempo de aula para os alunos ainda não ser integral na maioria das escolas, salas superlotadas. Mediante isto, convidamos a todos os interessados pela causa para fazermos junto uma reflexão sobre o ofício do professor. Partimos do princípio que desde a formação básica do professor até o magistério, que segundo Santos e Mól (2003), afirma que ao nos

depararmos:

[...] Com o estudo de Química, de cara vamos memorizando fórmulas e conceitos, vendo os professores apresentarem a sequência de conteúdos logicamente organizada que se repete na maioria dos livros dessa disciplina. Passamos então para o curso superior e pouco ou nada mudou em relação a isso. [...] muito mais do que prazeroso, com sistemas de avaliação que nos submetem a inúmeras horas de estudo. Vez por outra fomos reprovados ou submetidos a notas medianas. Toda via, sobrevivemos e nos tornamos professores [...].

A maioria dos professores quando saem da Universidade, vem com uma gama de teoria e depararam-se com um cenário bem diferente do que aprendeu nos livros com os teóricos da educação, pois na prática se veem ingressando num mundo cheio de desafios pela frente, que é o sistema educacional, o qual se vê cada vez mais obrigado a matricular alunos sem, no entanto, ter ampliado sua estrutura. E os professores com uma carga horária extensa e exaustiva para melhorar a renda da família. Além de entrar para um monitoramento pedagógico que regula a prática do professor em sala de aula e bloqueia a sua motivação. O que faz com que estes profissionais se sintam desestimulados e recaiam ao ensino tradicional.

Contudo, o que se observa de forma geral, nos programas escolares é que se persiste a ideia de um número enorme de conteúdos a desenvolver, com detalhamentos desnecessários e anacrônicos. Dessa forma o professor obriga-se a “correr com a matéria”, amontoando um item após o outro na cabeça do aluno, impedindo-o de participar na construção de um entendimento fecundo sobre o mundo natural e cultural [...] (Brasil, p. 108, 2006).

Certamente, como afirmam Santos e Mól (2003), aliada a uma sistemática de avaliação que se restringe a medir o potencial de memorização do discente, isso faz parte das poucas atividades que dão resposta eficiente ao sistema educacional atual. Nessa prática, tudo se ajusta e conseguimos corrigir as avaliações no prazo determinado e cumprir o programa proposto. Que opção nos resta, senão segui-los? Como não adotar tal rotina?

Outra questão que norteia o professor é o currículo escolar adotado para o ensino de Química para os alunos do terceiro ano do ensino médio. Acerca disso, Brasil (p. 125, 2006) afirma que: “[...] conforme a orientação teórica e metodológica que os professores assumam, conscientemente ou não, a organização dos conteúdos do ensino escolar poderá partir de diferentes eixos estruturadores da prática”.

Por isso é crucial para Brasil (2006, p.126) que a organização do currículo e o conteúdo apontem a diversidade, rompendo com o mono culturalismo, valorizando a pluralidade que existe em nossa sociedade e os professores procurem, em tão, novas abordagens para o tratamento conceitual e não reproduzam a tradicional divisão da Química em Química Geral, Físico-Química e Química Orgânica.

Por sua vez, Brasil (2006, p. 129) considera que seja qual for a proposta metodológica adotada pelo professor, é bom destacar a necessidade de buscar romper com a visão clássica do conhecimento químico dos programas tradicionais.

E que para Chassot (2003, p. 90) hoje não se pode mais conceber propostas para um ensino de ciências sem incluir nos currículos componentes que estejam orientados na busca de aspectos sociais e pessoais dos estudantes.

Diante de toda essa postura que o professor deve assumir, que perspectiva ele deve ter para uma ação pedagógica?

Segundo, Machado (2010), os professores poderiam oferecer à química, novas formas de conectar suas fronteiras reduzindo a distância entre a vida cotidiana e a ciência contemporânea, entre a química e a cultura. Portanto, eles devem refletir mais sobre a sala de aula, indagar os discursos pedagógicos que, por vez, não demonstrem coerência com nossa prática do educador, logo, devemos ousar, construir novos valores, novos significados, novos modelos de ensino, mais adaptados à realidade e, assim, aprender a ensinar. Levando-se em conta a compreensão do saber empírico no campo da ciência escolar para que possa cooperar para legitimar a existência do capital científico e não o inibir.

## METODOLOGIA

A pesquisa foi desenvolvida em uma Escola Estadual e dois Centros de Educação de Jovens e Adultos (CEJA) da Capital amazonense:

A Escola E1, possui em 1200 alunos entre os três turnos, onde funciona o ensino médio e a Educação de Jovens e Adultos (EJA), conta com o quadro de 65 professores, 6 pedagogos e 1 administrador Escolar. O pesquisador selecionou 45 alunos da 11ª Etapa da EJA da turma 01 do turno noturno, dois professores de Química, as duas pedagogas e o gestor da escola para a coleta de dados.

Centro de Educação de Jovens e adultos (CEJA), que vou chamar de E2 que possuem 996 alunos entre os três turnos, onde funciona a Educação de Jovens e Adultos (EJA), segundo e terceiro segmento, conta com o quadro de 59 professores, 2 pedagogos e 1 administrador Escolar. O pesquisador selecionou 45 alunos da 11ª Etapa da EJA, turma 01 do turno matutino, 2 professores de química, as duas pedagogas e o gestor da escola para a coleta de dados.

Centro de Educação de Jovens e adultos (CEJA), a qual chamarei de E3, possui 503 alunos entre os três turnos, onde funciona o terceiro seguimento da Educação de Jovens e Adultos (EJA), conta com o quadro de 36 professores e 2 pedagogos. O pesquisador selecionou 30 alunos da 11ª Etapa da EJA, turma 1, turno vespertino, 2 professores de Química, as duas pedagogas e o gestor da escola para a coleta de dados.

A coleta de dados da presente pesquisa foi feita por meio de relatório com dados obtidos por meio de observação in loco nas escolas escolhidas, dos gestores, pedagogos, professores e alunos da 11ª Etapa da EJA das turmas em foco e das atividades desenvolvidas na sala de aula e em laboratórios de ciências, bem como o processo de ensino-aprendizagem desses alunos.

Sendo a pesquisa do tipo transversal, observacional descritiva e experimental em que o investigador atua meramente como expectador de fenômenos ou fatos, sem, no entanto, realizar qualquer intervenção que possa interferir no curso natural e/ou no desfecho deles, embora possa, neste meio tempo, realizar medições, análises e outros procedimentos para coleta de dados (Fontelles, 2009 *apud* Romanowski, Castro, Neris,

2019, p.16). É realizado através de amostras aleatórias e representativas da população, independentemente da existência da exposição e do desfecho (Freire e Pattussi, 2018 *apud* Romanowski, Castro, Neris, 2019, p.11).

A pesquisa tem um enfoque qualitativo, pois, segundo (Gil, 2002, p. 90), nas pesquisas em que não se dispõe previamente de um modelo teórico de análise, costuma-se verificar um vaivém entre observação, reflexão e interpretação à medida que a análise progride, o que faz com que a ordenação lógica do trabalho se torne significativamente mais complexa, retardando a redação do relatório.

## ANÁLISE DE RESULTADOS

A pesquisa contou com a participação do gestor(a), dois pedagogos(a), 3 (três) professores de ciências da natureza, sendo um de Química, um de Biologia e um de Física, 45 (quarenta e cinco) estudantes da 11ª Etapa da EJA, sendo 15 alunos da turma 01, 15 alunos da turma 02, 15 alunos da turma 03, das Escolas Estaduais E1 no período noturno, Centro de Educação de jovens e Adultos (CEJA) E2 no período vespertino e Centro de Educação de Jovens e Adultos (CEJA) E3 no período matutino, onde a pesquisadora observou os trabalhos da gestão com relação as questões pedagógicas, as orientações dos(as) pedagogos(as) em relação aos professores e alunos, prática docente em sala de aula, relação ensino-aprendizagem dos alunos durante a prática docente para a coleta de dados, assim como o nível da aprendizagem dos alunos em Química que por sua vez, ocorreu em dois momentos: o primeiro foi antes da aplicação da proposta metodológica e outro momento foi após a aplicação desta proposta. Foram percebidos também alguns fatos e comprovações que serão abordados neste capítulo, a fim de que a pesquisa seja validada com seus resultados.

### Organização dos Resultados

O pesquisador observou para a coleta de dados os trabalhos da gestão com relação as questões pedagógicas, as orientações dos pedagogos em relação aos professores e alunos, a prática docente em sala de aula, a relação ensino-aprendizagem dos alunos durante a prática docente, assim como o nível da aprendizagem dos alunos em Química. Foram percebidos também alguns fatos e comprovações que serão abordados neste capítulo, a fim de que a pesquisa seja validada em seus resultados.

### Avaliação dos Resultados

#### Ensino de Química na Educação de Jovens e Adultos (EJA) e Suas Dificuldades para Estudantes e Professores das Escolas em Foco

Pôde ser observado que o melhor caminho para ensinar Química e deixá-la mais atraente para os estudantes, como o desenvolvimento de projetos que envolvam experimentos relacionados com o dia a dia do estudante. Cotidiano esse que está diretamente ligado com a sociedade em que vive: cultura, alimentação, economia etc.

## Avaliação dos Resultados da Intradisciplinaridade, Interdisciplinaridade e Transdisciplinaridade no Ensino de Química para a EJA nas Escolas em Foco

São inúmeras as dificuldades do professor de Química para desenvolver suas atividades que possam contribuir para o ensino-aprendizado de seu componente. Pensando nisso, foi desenvolvida uma estratégia para trabalhar este componente curricular de forma diferenciada e que venha agregar sentido a este aprendizado. Trata-se de uma proposta metodológica intradisciplinar, interdisciplinar e transdisciplinar, para o desenvolvimento das competências e habilidades que a Química da 11ª Etapa do 3º seguimento (Ensino Médio), através da tecnologia do curtimento da pele de peixes.

A E3 conseguiu desenvolver a intradisciplinaridade, que é as unidades nas quais a química está subdividida devido a prática do curtimento da pele de peixe, no entanto, não foi notado o interesse dos professores dos componentes curriculares de biologia, física e matemática que seria a interdisciplinaridade, ou seja, as disciplinas afins que poderiam estar integradas no processo de tecnologia, pois estão intimamente ligadas com o processo industrial. Notou-se que os professores das disciplinas citadas, apesar de entenderem o objetivo da pesquisa, decidiram não se envolver nela, pois, o que se notou foi que eles estavam envolvidos em outras tarefas escolares. Da mesma forma, foi observado o não envolvimento das áreas do conhecimento de linguagem: língua portuguesa e língua estrangeira. E área de ciências humanas: história, geografia, filosofia e sociologia, o que comporia, caso essas áreas do conhecimento tivessem se envolvido na pesquisa, uma metodologia transdisciplinar, o que não foi praticado.

Debates, pesquisas, registros escritos/falados, observação, vivências são alguns processos pedagógicos indicados para a realização das atividades escolares. Tais processos dependem dos conteúdos curriculares para esclarecer os assuntos em estudo, mas os conteúdos são sempre considerados como meios, e não como fins do ensino escolar (Mantoan, 2003, p. 38).

Na E2 foi desenvolvida a intradisciplinaridade e, também, percebeu-se o envolvimento dos professores dos componentes curriculares de biologia, física e matemática que compõem a metodologia interdisciplinaridade, ou seja, as disciplinas afins que estão relacionadas no processo de tecnologia do couro, pois estão intimamente ligadas com o processo industrial. Notou-se que os professores das disciplinas citadas, entenderam o objetivo da pesquisa e decidiram se envolver nela, apesar estarem envolvidos com outras tarefas escolares. Esses professores aproveitaram a pesquisa para desenvolver os conhecimentos das suas disciplinas que estavam envolvidas no processo tecnologia do curtimento. No entanto, foi observado o não envolvimento dos professores das áreas do conhecimento de linguagem: língua portuguesa e língua estrangeira.

Na E1 foi notado o envolvimento dos professores de todas as áreas do conhecimento, o que fez atingir o objetivo da pesquisa que foi a aplicação da metodologia intradisciplinar que é o desenvolvimento do subtópico da química, o interdisciplinar que é a inter-relação da química com as disciplinas afins: biologia, física e matemática. E a transdisciplinaridade onde a tecnologia do curtimento de pele de peixe perpassou pelos demais componentes curriculares: linguagens (língua portuguesa e língua inglesa), ciências humanas: história, geografia, filosofia e sociologia.



A proposta visa dar um direcionamento tanto ao professor de química como das demais áreas em trabalhar de forma integrada e não rígida em relação aos objetos do conhecimento de seus componentes curriculares, o que foi observado na E1, onde o Tema Contemporâneo Transversal trabalhado foi Tecnologia do Curtimento de Couro e Peixe.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo traz um novo olhar sobre o ensino de química nas escolas que trabalham com a modalidade de EJA, tendo em vista o observado nas Unidades Escolares, foco desta pesquisa, que o ensino deste componente curricular tem se dado de forma tradicional e bancária, além de se perceber as implicações no ensino-aprendizado dos estudantes da 11ª etapa da Educação de Jovens e Adultos, que por sua vez acontecem pelo fato desses alunos terem deficiências de anos anteriores, o que fez com que não adquirissem uma linguagem científica, além de terem aulas descontextualizadas e predominantemente expositivas, além do cansaço e sem uma alimentação de qualidade como agravante. E as dificuldades enfrentadas pelos professores deste componente curricular se dão por vários motivos, dentre eles estão: falta de estrutura escolar, sem uma metodologia adequada, tempo insuficiente para desenvolver suas aulas, a falta de formação continuada para Educação de Jovens e Adultos.

Diante disso foi apresentada uma proposta metodológica envolvendo três abordagens pedagógicas: intradisciplinar, interdisciplinar e a transdisciplinar, por meio da aplicação do tema gerador: Tecnologia do Curtimento da pele de peixe, como estratégia metodológica para o ensino dos objetos do conhecimento deste componente curricular nas etapas do processo.

## REFERÊNCIAS

ABUD, Marcelo. **30 anos da Constituição Cidadã e os dias de hoje: educação**. Disponível em: <https://www.institutoclaro.org.br/cidadania/nossas-novidades/pod>. Acesso: 24 de agosto de 2023.

AGUIAR, O.S. de. **Trabalho Experimental de Curtimento de peles de Peixe da região Amazônica e seu Potencial na Indústria de Artefatos de Couro**, 1996.

AGUIAR, O.S. **Curtimento de Pele de Peixes da Região Amazônica e se Potencial na Indústria de Artefato de Couro**. 12º Encontro de Profissionais da Química da Amazônia. Ensino, Pesquisa e Difusão de Tecnologia 2011.

AGUIAR, O.S. **Curtimento de Pele de Peixes da Região Amazônica e se Potencial na Indústria de Artefato de Couro**. Semana do Químico 2011 & I Encontro de Química do IFPA.

ALMEIDA, Gil. **Metodologia de Pesquisa Científica**. Disponível em: <http://www.revistaespacios.com>. Acesso: 24 de maio de 2021.

ALVES, Lira. **Reação de neutralização** - Brasil Escola. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br>. Acesso: 08 de abril de 2021.

AMORIM, Antônio; DANTAS, Tânia; FARIA, Edite. **Identidade, Cultura, Formação, Gestão e**

**Tecnologia na Educação de Jovens e Adultos.** Salvador, Ba: editora EDUFBA, 2016.

ATKINS, Peter; JONES, Loretta. **Princípios de Química. Questionamento a Vida Moderna e o Meio Ambiente.** CIDADE: EDITORA, 2006. 3º Edição.

AZEVEDO, Paulo César. Ômega. **Introdução à Química Orgânica.** Portal de Estudos em Química. Disponível em: <https://www.profpc.com.br>. Acesso: 09 de abril de 2021.

AZEVEDO, Paulo César. **Caráter Ácido e Básico na Química Orgânica.** Portal de Estudos em Química (PEQ). Disponível em: [www.profpc.com.br](http://www.profpc.com.br). Acesso: 09 de abril de 2021.

AZEVEDO, Paulo César. **Compostos Orgânicos 3.** Disponível: [www.profpc.com.br](http://www.profpc.com.br). Acesso: 09 de abril de 2021.

AZEVEDO, Paulo César. **Bioquímica-Lipídeos.** Disponível em: [www.Profpc.com.br](http://www.Profpc.com.br). Acesso: 09 de abril de 2021.

BACICH, Lilian; MORAN, José. **Metodologias Ativas para Uma Educação Inovadora.** Porto Alegre, RS: Editora Penso, 2018.

**Base Nacional Comum Curricular. Educação é a Base.** Disponível em: [portal.mec.gov.br/.../base-nacional-comum-curricular-bncc](http://portal.mec.gov.br/.../base-nacional-comum-curricular-bncc). Acesso em: 27 de set. 2020.

BATISTA, Carolina. **Experimentos de Química.** Toda Matéria. Disponível em: <https://www.todamateria.com.br>. Acesso: 10 de maio de 2021.

Biblioteca Central. **ABNT para trabalhos acadêmicos.** Disponível em: <https://bce.unb.br/wp-content/uploads/2020/08/ABNT-para-traba>. Arquivo PDF. Acesso: 17 de Marc. 2021.

BRAGA, APM; VERASSANI, BFA. **Metodologias diferenciadas no Ensino de Química: Concepções de estudantes sobre a sua utilização.** Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Disponível em: <https://rigs.ufba.br>. Acesso: 11 de maio de 2021.

BRASIL, Ministério da Educação (MEC), Secretaria de Educação Básica (SEB). **Orientações Curriculares para o Ensino Médio – Ciências da Natureza, Matemática e suas tecnologias.** Brasília: MEC-SEB, 2006. V.II.

BRITO, Anderson; ALBRECHT, Ana. **Dificuldades e distúrbios de aprendizagem na educação de jovens e adultos.** Disponível em: <https://repositorio.uninter.com/handle>. Acesso: 05 de nov. 2023.

BRUCHÉZ *et al.* **Metodologia da Pesquisa de Dissertações sobre Inovações: análise Bibliométrica.** Disponível em: <http://www.usc.br>. Acesso: 24 de maio de 2021.

BUGALSKI, Osmar; URBAN, Ana Cláudia. **Os Desafios da Escola Pública Paranaense na Perspectiva do Professor PDE.** O Aluno como Sujeito da sua Própria Aprendizagem. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br>. Acesso: 11 de maio de 2021.

CHASSOT, A.I. **Alfabetização científica: uma possibilidade para a inclusão social.** Revista Brasileira de Educação, n.22. Jan-Fev-Mar-Abr 2003. Portal eletrônico: <http://www.scielo.br/pdf-rbedu-n22-n22a09.pdf>, acessada em abril de 2011.

Fontelles, M.J; Simões, M.G.; Farias, S.H.; Fontelles, R.G.S. **Metodologia da pesquisa científica**: diretrizes para a elaboração de um protocolo de pesquisa/ Scientific research methodology: guidelines for elaboration of a research protocol. Rev. Para. Med. = Rev. Para. Med. (Impr.); 23(3), jul.-set. 2009.

GIL, Antônio. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 4ª edição. São Paulo: Editora Atlas S.A., 2002.

GIL, Antônio. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6ª edição. São Paulo: Editora Atlas S.A., 2008.

LAFFIN, Maria. **Educação de Jovens e Adultos**. Políticas Públicas, Formação de Professores, Gestão e Diversidade Multicultural. Salvador/Ba: Editora EDUFBA, 2017

\_\_\_\_\_. **Leis de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira**. Disponível em <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf> · Arquivo PDF. Acesso em 17 de set. de 2020.

MACHADO, J.I. **Alfabetização científica: por uma atitude filosófica. Na sala de aula de Química**. Portal eletrônico: [www.uniube.br-propep-mestrado-revista-vol07-16-...-artigo\\_001.pdf](http://www.uniube.br-propep-mestrado-revista-vol07-16-...-artigo_001.pdf), acessada em abril de 2011.

MANTOAN, Maria. **Inclusão Escolar**. O que é? Por quê? Como fazer? 1ª edição. Moderna. Belenzinho São Paulo – SP. 2003. Disponível em: [https://www.academia.edu/41989832/MANTOAN\\_M\\_T\\_E\\_Inclusão\\_Escola](https://www.academia.edu/41989832/MANTOAN_M_T_E_Inclusão_Escola). Acesso: 01 de nov. 2023.

MOL, Regina Hubner. **O Estudo da Química no Cotidiano**: As dificuldades para os alunos no ensino de Química. Disponível em: <http://www.emdialogo.uff.br>. Acesso: 02 de maio de 2021.

NUNES, A. S.; ARDONI, D.S. **O ensino de química nas escolas da rede pública de ensino fundamental e médio do município de Itapetinga-BA**: O olhar dos alunos. In: Encontro Dialógico Transdisciplinar - Enditrans, 2010, Vitória da Conquista, BA. - Educação e conhecimento científico, 2010.

PROPOSTA Curricular do Ensino Médio Química. **Secretaria de Estado educação e Qualidade do ensino**, Manaus: Seduc. Amazonas: Travessia, 22 ed., 2012.

\_\_\_\_\_. **Proposta Curricular Pedagógica. Secretaria do Estado de Educação e Desporto** – SEDUC. Secretaria executiva adjunta pedagógica – SEAP. Departamento de Políticas e Programas Educacionais – DEPPE. Manaus: AM. Amazonas, 2021.

SANTOS, W.L; MÓL, G.S. (Coords.) *et al.* **Química e sociedade: a ciência, os materiais e o lixo**. Módulo 1, ensino médio, suplementado com o Guia do Professor. São Paulo: Nova Geração, 2003.

## AGRADECIMENTOS

Gostaria de agradecer ao Criador e Dono do Universo, Deus Pai, que do nada formou tudo. Tendo a fórmula de toda matéria e substância que há, trouxe à existência os seres vivos e não vivos, soprando seu espírito a maior de todas as suas criaturas, o homem, tornando-o a sua imagem, semelhança e a mais complexa de todas, o que o faz superior entre todas. E assim o fez habitar e dominar a Terra para que pudesse desfrutar de todos os seus benefícios por meio de sua energia gerada e consumida pelo ecossistema, o qual está inserido. E a minha esposa, Edilvânia Pureza Von Paumgarten de Aguiar, com seu apoio incondicional.

# A importância da valorização da diversidade sociocultural na EJA: contribuições da pesquisa de Leonardo Costa Pinheiro

Leonardo Costa Pinheiro  
Márcia Ragina Guedes de Souza  
Maria Suziany dos Santos Araújo  
Aldeiza Silva de Oliveira  
Tiago Lima e Silva

## RESUMO

O presente estudo apresenta uma revisão bibliográfica do artigo, “*Diversidade sociocultural e os fatores motivadores da dificuldade de aprendizagem de alunos da educação de jovens e adultos no Ensino Médio de uma escola da zona centro-sul da cidade de Manaus no ano de 2020*”, de Leonardo Costa Pinheiro. O artigo de Pinheiro (2021) investigou a relação entre a diversidade sociocultural e a dificuldade de aprendizagem de alunos da EJA no Ensino Médio de uma escola da zona centro-sul de Manaus. O autor concluiu que a diversidade sociocultural pode ser um fator motivador da dificuldade de aprendizagem, pois pode gerar conflitos, incompreensões e dificuldades de comunicação. A revisão bibliográfica realizada neste trabalho identificou que a diversidade sociocultural é uma característica cada vez mais presente nas salas de aula, e a EJA não é exceção. Os alunos da EJA vêm de diferentes origens socioeconômicas, culturais e étnicas. Eles também têm diferentes níveis de escolaridade e experiências de vida. Essa diversidade pode gerar desafios para o processo de aprendizagem, pois pode levar a conflitos, incompreensões e dificuldades de comunicação. A adaptação curricular é uma estratégia importante para minimizar os efeitos negativos da diversidade sociocultural na aprendizagem dos alunos da EJA. A adaptação curricular pode ser realizada em diferentes níveis, desde a escolha dos conteúdos e metodologias de ensino até a avaliação dos alunos. A formação adequada de professores para lidar com a diversidade sociocultural é fundamental para a realização da adaptação curricular de forma eficaz. Os professores devem estar preparados para identificar e atender às necessidades específicas dos alunos, provenientes de diferentes origens sociocultural.

**Palavras-chave:** diversidade; EJA; dificuldade de aprendizagem; adaptação curricular.



## INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é um âmbito essencial do sistema educacional, destinada a indivíduos que, por inúmeras razões, não puderam usufruir da educação formal durante a idade convencional de ensino. A EJA se apresenta como um desafio complexo para os sistemas educacionais em todo o mundo, requerendo uma profunda adaptação de métodos e práticas pedagógicas para atender de forma efetiva a uma população caracterizada por particularidades e necessidades específicas.

Um dos aspectos dominantes que pode obstruir o processo de aprendizagem dos alunos da EJA é a grande diversidade sociocultural presente nesse grupo. A EJA, por sua natureza inclusiva, abrange uma população proveniente de origens sociais, culturais e étnicas diversas, uma heterogeneidade que, embora enriquecedora, pode instigar desafios consideráveis ao processo educativo, suscitando conflitos interpessoais, dificuldades de comunicação e incompreensões mútuas (Pinheiro, 2020).

O estudo conduzido por Leonardo Costa Pinheiro, cujo título é *“Diversidade sociocultural e os fatores motivadores da dificuldade de aprendizagem de alunos da educação de jovens e adultos no Ensino Médio de uma escola da zona centro-sul da cidade de Manaus no ano de 2020”*, explora minuciosamente a relação entre a diversidade sociocultural e as dificuldades enfrentadas pelos alunos da EJA no processo de aprendizagem.

A pesquisa é contextualizada no ambiente de uma escola localizada na zona centro-sul de Manaus, fornecendo uma visão abrangente do contexto no qual o estudo foi realizado. Em seguida, são delineados os conceitos fundamentais abordados na pesquisa, incluindo a diversidade sociocultural, as dificuldades de aprendizagem e a própria educação de jovens e adultos.

O cerne do estudo reside na exposição dos resultados obtidos por meio de entrevistas conduzidas com alunos, professores e gestores da escola em questão. Os dados revelam que a diversidade sociocultural pode se manifestar como um obstáculo significativo ao processo educacional dos alunos da EJA, manifestando-se em diferentes facetas, tais como a falta de reconhecimento e valorização da diversidade, as dificuldades de comunicação e o preconceito e discriminação.

O estudo conclui enfaticamente que a diversidade sociocultural é um elemento crucial a ser considerado no âmbito da educação de jovens e adultos. Nesse sentido, as escolas devem desenvolver estratégias que visem reconhecer, valorizar e respeitar a diversidade de seus alunos, com o intuito de mitigar os efeitos adversos que essa diversidade pode acarretar no processo educativo.

Algumas estratégias preconizadas para lidar eficazmente com a diversidade sociocultural incluem a promoção da educação para a diversidade, a formação adequada de professores para lidar com a diversidade em sala de aula e a adaptação curricular para atender às necessidades específicas dos alunos de diferentes origens socioculturais.



## DESENVOLVIMENTO

### Formação dos Profissionais

A diversidade sociocultural é uma característica cada vez mais evidente e relevante nas salas de aula atuais, demandando dos professores uma preparação adequada para enfrentar essa realidade. A formação adequada de professores para lidar com a diversidade em sala de aula é fundamental para assegurar o acesso igualitário a uma educação de qualidade para todos, independentemente de suas origens e contextos individuais (Araújo, 2017).

Primeiramente, é fundamental que os educadores possuam um conhecimento sobre as diferentes culturas, línguas e valores que formam a sociedade contemporânea. Isso implica não apenas compreender as faces culturais e as perspectivas variadas que os alunos trazem consigo para o ambiente escolar, mas também dominar informações pertinentes acerca das distintas línguas, religiões, etnias, identidades de gênero, orientações sexuais e condições socioeconômicas presentes em suas salas de aula (Pinheiro, 2020).

Além disso, os professores devem desenvolver competências para criar e manter um ambiente de aprendizagem inclusivo e acolhedor, onde cada aluno se sinta seguro e valorizado, independentemente de suas diferenças. Isso requer habilidades interpessoais para lidar com situações de preconceito e discriminação, bem como para promover a cooperação e a empatia entre os estudantes, construindo assim uma cultura de respeito e aceitação mútua (Patto, 2019).

Por fim, os educadores necessitam possuir habilidades pedagógicas para adaptar o processo de ensino às diversas necessidades e estilos de aprendizagem de seus alunos. Isso implica a capacidade de diversificar as metodologias de ensino, empregando abordagens diferenciadas que atendam às particularidades de cada grupo e indivíduo, bem como identificar e prover suporte específico para alunos com dificuldades de aprendizagem (Patto, 2019).

A formação de professores para lidar com a diversidade pode ser conduzida por meio de uma variedade de estratégias educacionais, tais como:

- Oferta de cursos e disciplinas especializadas que abordem especificamente a temática da diversidade durante a formação inicial e continuada de professores.
- Integração de conteúdos relacionados à diversidade nos currículos dos cursos de formação de professores, proporcionando uma base sólida de conhecimentos teóricos e práticos nesse campo.
- Realização de estágios supervisionados em ambientes escolares que atendam a uma população diversificada, permitindo aos futuros professores vivenciarem de forma concreta os desafios e as oportunidades associados à diversidade em contexto educacional.

A formação de professores para lidar com a diversidade é uma missão complexa, porém indispensável, rumo à construção de uma educação mais justa, inclusiva e alinhada com os princípios da igualdade e da diversidade.

## Adaptação Curricular

A diversidade sociocultural é uma marca distintiva da EJA, onde os alunos provêm de uma variedade de contextos socioeconômicos, culturais e étnicos. Além disso, apresentam diferentes trajetórias educacionais e experiências de vida, ampliando ainda mais a heterogeneidade presente nesse ambiente educacional. Esta multiplicidade de origens pode acarretar desafios para o processo de ensino e aprendizagem, manifestando-se em possíveis conflitos, barreiras comunicacionais e lacunas de compreensão (Pinheiro, 2020).

A adaptação curricular desempenha um papel fundamental na busca por assegurar o acesso a uma educação de qualidade para todos os estudantes, independentemente de suas origens e circunstâncias. Este tópico é especialmente relevante na EJA, pois atende a uma população diversificada, com necessidades e características singulares. Portanto, a adaptação curricular se torna fundamental para mitigar os efeitos adversos dessa diversidade. Esta adaptação pode ser implementada em diversas circunstâncias, abrangendo desde a seleção de conteúdos e métodos de ensino até os processos de avaliação do desempenho dos estudantes (Pinheiro, 2020).

No âmbito dos conteúdos, a adaptação curricular envolve a inclusão de temas que abordem a diversidade sociocultural, tais como história, cultura, idiomas e valores de distintos grupos sociais. Também contempla a adequação dos conteúdos para atender às necessidades específicas dos alunos, incluindo aqueles com dificuldades de aprendizagem ou com deficiências (INEP, 2020).

Nas metodologias de ensino, a adaptação curricular engloba a diversificação das estratégias pedagógicas, como o uso de recursos multimídia, a promoção de atividades práticas e o incentivo à aprendizagem colaborativa. Além disso, impõe a adaptação dessas metodologias para atender às individualidades dos estudantes, incluindo aqueles com distintos estilos de aprendizagem ou níveis variados de motivação e conhecimento (INEP, 2020).

No contexto da avaliação, a adaptação curricular compreende a utilização de uma variedade de instrumentos avaliativos, tais como testes, trabalhos, projetos e apresentações. Igualmente, abarca a adaptação dos métodos de avaliação para atender às demandas específicas dos alunos, incluindo aqueles com dificuldades de aprendizagem ou com deficiências (INEP, 2020).

A tarefa de adaptar o currículo é complexa, porém essencial para promover o acesso a uma educação de qualidade para todos os alunos da EJA. Nesse contexto, a formação adequada dos professores emerge como um elemento-chave para capacitar os educadores a lidar eficazmente com a diversidade sociocultural presente em suas salas de aula e, assim, implementar estratégias de adaptação curricular de forma efetiva.

Pinheiro (2021) em seu estudo identificou que a diversidade sociocultural pode ser um fator motivador da dificuldade de aprendizagem, pois pode gerar conflitos, incompreensões e dificuldades de comunicação.

O autor verificou que os alunos da EJA dessa escola, que apresentavam dificuldade de aprendizagem, eram provenientes de diferentes origens socioeconômicas, culturais e étnicas. Eles também tinham diferentes níveis de escolaridade e experiências de vida. Essa diversidade cultural pode ter dificultado a comunicação entre os alunos e o professor, o que pode ter contribuído para a dificuldade de aprendizagem.

Pinheiro (2021) concluiu que a adaptação curricular é uma estratégia importante para minimizar os efeitos negativos da diversidade sociocultural na aprendizagem dos alunos da EJA. A adaptação curricular pode contribuir para melhorar a comunicação entre os alunos e o professor, o que pode facilitar o processo de aprendizagem.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A diversidade sociocultural é uma característica cada vez mais marcante e enriquecedora nas salas de aula, e a EJA não é excluída desse fenômeno. Os alunos provêm de uma vasta gama de origens socioeconômicas, culturais e étnicas, caracterizando-se também por uma notável heterogeneidade em termos de experiências de vida e níveis educacionais anteriores. Essa diversidade, embora represente uma riqueza inestimável, pode, por vezes, acarretar desafios no processo de aprendizagem, manifestando-se em possíveis conflitos interpessoais, incompreensões e dificuldades de comunicação que demandam uma abordagem empática e adaptativa por parte dos educadores.

Nesse contexto, a adaptação curricular emerge como uma estratégia fundamental para mitigar os potenciais efeitos negativos decorrentes da diversidade sociocultural na jornada educacional dos alunos da EJA. Essa adaptação, que abrange desde a seleção criteriosa dos conteúdos até a elaboração de metodologias de ensino e avaliação adequadas, representa um compromisso essencial para promover um ambiente educacional inclusivo e que valorize a multiplicidade de perspectivas e vivências dos estudantes.

A formação adequada dos professores desempenha um papel central nesse processo de adaptação curricular. Professores bem preparados são capazes de identificar e atender de maneira eficaz às necessidades específicas de cada aluno, oferecendo um suporte pedagógico que leve em consideração as particularidades de suas origens e experiências socioculturais.

Diante desse panorama, podemos destacar como fundamentais para a implementação efetiva da adaptação curricular na EJA:

- Investir na formação continuada dos professores, proporcionando-lhes ferramentas e recursos para lidar de maneira eficaz com a diversidade sociocultural no ambiente educacional.
- Garantir que o currículo da EJA seja concebido de forma a refletir e valorizar a diversidade sociocultural dos alunos, incorporando conteúdos que abordem questões pertinentes às diferentes realidades e vivências presentes na sala de aula.
- Diversificar as metodologias de ensino, adotando abordagens pedagógicas flexíveis e participativas que possibilitem a inclusão e o engajamento de todos os alunos, independentemente de suas origens socioculturais.

- Adaptar os critérios de avaliação para contemplar as necessidades e potencialidades dos alunos provenientes de diferentes contextos socioculturais, promovendo uma avaliação justa e equitativa que reconheça a diversidade de formas de expressão e de aprendizagem.

Logo, a implementação da adaptação curricular na EJA representa um desafio significativo, porém imprescindível para garantir o acesso universal a uma educação de qualidade que respeite e valorize a diversidade sociocultural dos alunos. Essa abordagem, quando efetivamente incorporada à prática educacional, contribui para a construção de um ambiente escolar inclusivo, empoderador e capaz de promover o pleno desenvolvimento de cada indivíduo, independentemente de suas origens e trajetórias de vida.

## REFERÊNCIAS

ARAÚJO, J. C. S. (2017). **A importância da educação para a diversidade na educação de jovens e adultos**. Revista Educação e Pesquisa, 43(4), 977-992.

INEP. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira** (2020). Pesquisa Nacional de Educação de Jovens e Adultos (PNE EJA) 2020.

PATTO, M. H. S. (2019). **Dificuldade de aprendizagem na educação de jovens e adultos: fatores associados**. Revista Brasileira de Educação, 24(92), 1-18.

PINHEIRO, Leonardo Costa. **Diversidade sociocultural e os fatores motivadores da dificuldade de aprendizagem de alunos da educação de jovens e adultos no Ensino Médio de uma escola da zona centro-sul da cidade de Manaus no ano de 2020**. Leonardo Costa Pinheiro. San Lorenzo – PY, 2021.

# Colonialidade do poder e tecituras abissais: enredos (in)visíveis sobre a mulher indígena em expressões artísticas

Andreza Karla Neves de Moura  
Jivago Correia Barbosa

## RESUMO

A colonialidade do poder e as tecituras abissais que influenciam a vida e a representação das mulheres indígenas em diferentes âmbitos. Compreender essas dinâmicas e os desafios enfrentados pelas mulheres indígenas é fundamental para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Para tanto esse estudo tem como objetivo geral aprofundar a compreensão sobre a interseção entre colonialidade, identidade de gênero e manifestações artísticas, focando especificamente na mulher indígena. Para tanto, o estudo foi realizado por meio de uma revisão bibliográfica de autores como Boaventura de Sousa Santos, Lélia Gonzales, Maldonado-Torres, Catherine Walsh, Oyèrónkè Oyěwùmí e Silvia Rivera Cusicanqui, bem como a análise de manifestações artísticas que tematizam a vida das mulheres indígenas, no intuito de responder a questão problema que norteou este estudo: Como a colonialidade do poder e as teias abissais influenciam a vida e a representação das mulheres indígenas, e quais são as estratégias de resistência e transformação social protagonizadas por essas mulheres? Os resultados obtidos indicaram que a análise interseccional e interdisciplinar é fundamental para compreender a complexidade da temática, bem como para visibilizar as vozes e as lutas das mulheres indígenas. As manifestações artísticas analisadas revelaram a potência das vozes e histórias das mulheres indígenas, que conseguem romper com os silenciamentos e invisibilidades impostos pelas estruturas coloniais.

**Palavras-chave:** colonialidade do poder; mulheres indígenas; interseccionalidade.

## ABSTRACT

The coloniality of power and the abyssal weavings that influence the life and representation of indigenous women in different spheres. Understanding these dynamics and the challenges faced by indigenous women is crucial for the construction of a more just and equal society. Therefore, this study aims to deepen the understanding of the intersection between coloniality, gender identity, and artistic expressions, focusing specifically on indigenous women. To achieve this, the study was conducted through



a literature review of authors such as Boaventura de Sousa Santos, Lélia Gonzales, Maldonado-Torres, Catherine Walsh, Oyèrónké Oyěwùmí, and Silvia Rivera Cusicanqui, as well as the analysis of artistic expressions that thematize the lives of indigenous women, in order to answer the research question that guided this study: How do the coloniality of power and abyssal weavings influence the life and representation of indigenous women, and what are the strategies of resistance and social transformation led by these women? The results obtained indicated that intersectional and interdisciplinary analysis is fundamental to understanding the complexity of the topic, as well as to make visible the voices and struggles of indigenous women. The artistic expressions analyzed revealed the power of the voices and stories of indigenous women, who are able to break with the silencing and invisibilities imposed by colonial structures.

**Keywords:** coloniality of power; indigenous women; intersectionality.

## INTRODUÇÃO

As complexas relações de dominação e resistência que existem na nossa sociedade podem ser explicadas, dentre outros fatores, pelo que autores como Santos (2007) e Quijano (2009) convencionaram chamar de colonialidade do poder e tecituras abissais. Dessa forma, por meio do estudo das narrativas (in)visíveis sobre a mulher indígena nos mais variados aspectos sociais, como, por exemplo, em expressões artísticas, é possível adentrar numa dimensão multifacetada desses temas, revelando as interseções entre gênero, cultura e poder. Além disso, no centro dessas discussões, a mulher indígena aparece como um sujeito subalterno, cujas vivências e lutas são frequentemente silenciadas ou marginalizadas ante o persistente olhar eurocêntrico e colonizador social/político/culturalmente perpetuado. Ao abordar a representação dessas mulheres nas artes, tanto na literatura quando no cinema, na música ou em outras expressões culturais, busca-se lançar luz sobre as experiências e resistências dessas mulheres, enfrentando o anacronismo e enfatizando a importância de uma abordagem interseccional que considere as múltiplas formas de opressão e apagamento a que estão submetidas.

Ao estudar a mulher indígena em seu contexto sociocultural e histórico, que vai muito além de uma possível infantilização - aquela que não entende a sociedade pós moderna - ou sexualização, se pode compreender como as diferentes formas de opressão e discriminação se cruzam e se reforçam mutuamente, contribuindo para a análise crítica das relações de poder na sociedade. Assim, surge a seguinte questão problema: Como a colonialidade do poder, o pensamento abissal e a interseccionalidade se manifestam nas expressões artísticas que abordam a mulher indígena? Para responder a essa questão, será realizado um estudo por meio de uma metodologia qualitativa, baseada na análise de obras artísticas e na revisão de literatura teórica sobre os temas abordados.

O artigo tem como objetivo geral, aprofundar a compreensão sobre a interseção entre colonialidade, identidade de gênero e manifestações artísticas brasileiras e latino-americanas, focando especificamente na mulher ameríndia. Já como objetivos específicos tem-se os seguintes: analisar o conceito de pensamento abissal e sua relação com a construção de narrativas sobre a mulher indígena, destacando a dicotomia entre o visível e



o invisível; investigar a colonialidade do poder e sua persistência nas estruturas de poder e sistemas de pensamento contemporâneos, observando como isso afeta a representação da mulher indígena nas expressões artísticas; examinar as identidades sociais da colonialidade, enfocando a identidade da mulher indígena e como ela é moldada pelas estruturas coloniais; discutir a classificação social e as hierarquias estabelecidas durante o período colonial, refletindo sobre suas consequências na vida das mulheres indígenas nos dias atuais; explorar a colonialidade das relações de gênero e seu impacto na vida e na representação das mulheres indígenas, especialmente no contexto das expressões artísticas; analisar a colonialidade das relações culturais e como as culturas indígenas são afetadas pela colonização, bem como a influência desses fatores nas manifestações artísticas que tematizam a mulher indígena; refletir sobre a condição subalterna da mulher indígena e a possível convergência entre o feminismo e as lutas indígenas, observando como essas questões são abordadas nas expressões artísticas; investigar a interseccionalidade e como diferentes formas de opressão e discriminação se cruzam e reforçam mutuamente no caso das mulheres indígenas, especialmente nas representações artísticas e analisar exemplos de manifestações artísticas que tematizam a mulher indígena, incluindo músicas, obras literárias, filmes e novelas, buscando compreender como essas expressões artísticas podem contribuir para a visibilidade e valorização das experiências das mulheres indígenas.

O estudo em questão se justifica por várias frentes, tanto a política, com o protagonismo que as mulheres indígenas brasileiras têm conquistado por meio do Ministério dos Povos Originários e FUNAI, pelas recentes denúncias de tentativas de extermínio indígena, como nacionalmente foi descortinado o caso Yanomami e, academicamente, por trazer à tona um tema complexo e multifacetado, ainda pouco explorado em sua totalidade, a condição subalterna da mulher indígena em contextos culturalmente colonizados, percebida por meio das várias formas de expressão artística.

Ao final do estudo, espera-se contribuir para o debate acadêmico e para a visibilidade das mulheres ameríndias na esfera artística e cultural, fomentando a reflexão crítica sobre as questões que envolvem colonialidade e gênero, e incentivando a valorização e reconhecimento das manifestações artísticas que dão voz às experiências dessas mulheres.

## **O PENSAMENTO ABISSAL E A DICOTOMIA VISÍVEL-INVISÍVEL: DESVELANDO NARRATIVAS OCULTAS DA MULHER INDÍGENA**

O pensamento abissal, concepção essa abordada por Boaventura de Sousa Santos (2007), refere-se à segmentação do mundo pós-moderno em dois campos diferentes, sendo um analisado como visível e, em contrapartida, a outra invisível. Enquanto o primeiro merece ser compreendido, o último é aniquilado. Além disso, entende-se que essa segmentação é marcada por uma linha abissal que separa a “luz” e a “sombra”, estabelecendo assim uma hierarquia entre as realidades e saberes produzidos nos diferentes lados dessa linha. O autor também destaca o uso do direito e da educação como mecanismos de marcação permanente dessas linhas (Santos, 2007).

Para Quijano (2009), o Poder constitui-se na relação de exploração/dominação/conflito para o controle dos meios de existência social, que são: a) o trabalho e seus produtos;

b) os recursos de produção; c) o sexo, seus produtos e a reprodução da espécie; d) a subjetividade e seus produtos, incluindo o conhecimento; e) a autoridade e os instrumentos de coerção, sendo este último de especial importância para assegurar a manutenção das relações sociais e controlar suas mudanças.

No contexto da mulher indígena, o pensamento abissal é apresentado sobretudo na forma como suas histórias, vivências e lutas são frequentemente silenciadas ou ofuscadas em favor de narrativas hegemônicas e dominantes. Nesse sentido, Lélia Gonzalez (1984) já destacava a importância de reconhecer e valorizar as vozes e saberes das populações marginalizadas, como por exemplo das mulheres indígenas, como um passo fundamental na desconstrução das relações de poder e na construção de um conhecimento mais democrático e plural.

Nessa perspectiva, autores como Aníbal Quijano (2000) e Walter D. Mignolo (2007) abordam a questão da colonialidade do poder e do saber, no intuito de compreender como as estruturas coloniais e suas heranças perpetuam a exclusão e a marginalização das mulheres indígenas no campo das expressões artísticas e culturais. Dessa forma, é possível analisar como certas narrativas e realidades são escondidas ou minimizadas em favor de outras, contribuindo para a manutenção das desigualdades e das relações de poder.

Dessa forma, entende-se que a análise do pensamento abissal no contexto da mulher indígena é, portanto, crucial para entender como suas histórias e lutas são silenciadas e invisibilizadas, e como a arte pode ser um instrumento de resistência e transformação social, ao dar voz e visibilidade a essas experiências marginalizadas.

## **A PERSISTÊNCIA DA COLONIALIDADE DO PODER: ESTRUTURAS E SISTEMAS DE PENSAMENTO NO CONTEXTO DA MULHER INDÍGENA**

Entende-se que o termo “Colonialidade do Poder”, é usado para apresentar a concepção de que o colonialismo não terminou com a independência das colônias, mas persiste nas estruturas de poder e nos sistemas de pensamento da contemporaneidade. Dessa forma, a colonialidade do poder refere-se ao legado colonial nas relações sociais, políticas e econômicas, bem como na produção de conhecimento e na cultura (Quijano, 2000).

Nessa perspectiva, Boaventura de Sousa Santos (2007) também aborda essa temática, enfatizando como a colonialidade é manifestada através da exclusão e da marginalização de conhecimentos e experiências que se diferem do modelo eurocêntrico. Nesse aspecto, entende-se que a colonialidade do poder está intrinsecamente relacionada ao pensamento abissal, já que ambos se fundamentam na hierarquização de saberes e realidades.

Assim, no contexto da mulher indígena, a colonialidade do poder é manifestada pela maneira como suas vivências e lutas são subjugadas pelas narrativas hegemônicas e dominantes. Para Gonzalez (1984) é importante questionar essas estruturas de poder e buscar a desconstrução das relações coloniais para alcançar uma sociedade mais justa e igualitária. Observa-se ainda que a colonialidade do poder afeta de forma direta

a representação da mulher indígena nas expressões artísticas, contribuindo para a invisibilidade de suas experiências e reforçando estereótipos e preconceitos.

## **IDENTIDADES SOCIETAIS DA COLONIALIDADE: O IMPACTO DAS ESTRUTURAS COLONIAIS NA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DA MULHER INDÍGENA**

É possível compreender que as identidades sociais são formadas a partir das relações de poder e das hierarquias estabelecidas durante o período colonial, perpetuando-se no tempo e influenciando a maneira como os indivíduos percebem a si mesmos e aos outros (Quijano, 2000). Nesse aspecto, Santos (2007) aborda a questão das identidades e das diferenças na sua teoria do pensamento abissal, demonstrando a maneira como a colonialidade estabelece uma linha divisória que segmenta e hierarquiza as identidades e os saberes. Além disso, a identidade da mulher indígena é frequentemente marginalizada e subjugada a partir das narrativas e estruturas de poder eurocêntricas e coloniais.

Portanto, torna-se fundamental valorizar e reconhecer as identidades e experiências das populações marginalizadas, incluindo as mulheres indígenas, como forma de resistência e luta contra as estruturas coloniais (Gonzalez, 1984). Nesse sentido, a construção da identidade da mulher indígena é também afetada pela interseção de diferentes formas de opressão, como racismo, sexismo e etnocentrismo, que se entrelaçam e reforçam mutuamente (Crenshaw, 1989).

Ao aprofundar o entendimento sobre as identidades sociais da colonialidade, é fundamental explorar o trabalho de autores como Maldonado-Torres (2008) e Catherine Walsh (2007), que oferecem contribuições significativas para a análise deste tema.

Nessa perspectiva, Maldonado-Torres (2008) discute a colonialidade do ser, que se refere à forma como as estruturas coloniais afetam as subjetividades e a autoimagem dos indivíduos. Segundo o autor, a colonialidade do ser implica em uma negação ontológica das populações colonizadas, que são frequentemente tratadas como inferiores, inumanas ou incivilizadas. Para ele, a identidade da mulher indígena é construída a partir de uma perspectiva colonial, que desvaloriza e marginaliza sua cultura, tradições e vivências.

Em contrapartida, Catherine Walsh (2007) propõe a noção de interculturalidade crítica, que busca romper com as hierarquias estabelecidas pela colonialidade e construir novas formas de relação entre diferentes culturas, baseadas no diálogo, no respeito e na equidade. Além disso, é interessante destacar que a interculturalidade crítica implica em questionar as formas dominantes de conhecimento e poder, buscando valorizar e reconhecer a diversidade cultural e epistêmica (Walsh, 2007).

Assim, as possibilidades de construção de novas identidades decoloniais estão diretamente relacionadas à capacidade de enfrentar e superar as dinâmicas de poder e opressão que sustentam a colonialidade. Ao explorar e valorizar as experiências, saberes e tradições das mulheres indígenas, é possível construir identidades que não estejam atreladas às lógicas coloniais, mas que se baseiem na pluralidade, no diálogo e na interculturalidade.

## CLASSIFICAÇÃO SOCIAL E HIERARQUIAS COLONIAIS: IMPLICAÇÕES CONTEMPORÂNEAS PARA A MULHER INDÍGENA

A classificação social é um elemento-chave para compreender a colonialidade, uma vez que as estruturas coloniais impuseram categorias e divisões que moldaram e perpetuaram as desigualdades e as relações de poder (Quijano, 2000). Nesse aspecto, Santos (2007) compreende que o pensamento abissal, que sustenta as classificações sociais coloniais, continua a influenciar a forma como as hierarquias são mantidas e reproduzidas no contexto contemporâneo. Essas classificações perpetuam a exclusão e a marginalização das populações subalternas, como as mulheres indígenas, que são frequentemente colocadas em uma espécie de invisibilidade e ofuscamento, além de serem subjugadas por estruturas de poder.

Para Gonzalez (1984) a classificação social colonial é profundamente enraizada em conceitos racistas e sexistas, que ainda hoje moldam a percepção e o tratamento das mulheres indígenas na sociedade. A autora destaca a necessidade de questionar e desafiar essas hierarquias, construindo novas formas de pensar e agir que valorizem e reconheçam a diversidade e a igualdade.

Para aprofundar a análise das classificações sociais e hierarquias coloniais, é interessante citar o trabalho de autores como Oyèrónké Oyěwùmí (1997), que examina como as categorias de gênero foram impostas às sociedades africanas durante o processo colonial, e Silvia Rivera Cusicanqui (2010), que discute a colonialidade das relações de gênero na América Latina.

Assim, primeiramente o autor Oyèrónké Oyěwùmí (1997) apresenta uma análise mais profunda acerca do desenvolvimento das categorias de gênero e como essas foram impostas às sociedades africanas durante o processo colonial, argumentando que muitas dessas sociedades não possuíam as rígidas distinções de gênero presentes no pensamento ocidental. Além disso, em seu estudo intitulado como “*The Invention of Woman: Making and African Sense of Western Gender Discourses*”, o autor destaca que a colonização europeia trouxe consigo uma compreensão de gênero que, ao ser aplicada às sociedades africanas, acabou por redefinir e reestruturar suas organizações sociais e políticas.

Em contrapartida, Silvia Rivera Cusicanqui (2010) discute a colonialidade das relações de gênero na América Latina em seu livro “*Ch’ixinakax utxiwa: una reflexión sobre prácticas y discursos descolonizadores*”. Para Cusicanqui (2010) a colonização europeia impôs um sistema de opressão patriarcal às sociedades indígenas, onde as mulheres indígenas foram particularmente afetadas devido às interseções de gênero, raça e classe. Além disso, a autora destaca a importância de abordar a colonialidade das relações de gênero como parte das lutas decoloniais e de resistência das populações indígenas.

Por fim, percebe que as duas visões sobre o tema, tanto de Oyěwùmí (1997) quanto de Cusicanqui (2010), possibilitam compreender melhor como as classificações sociais e hierarquias coloniais foram construídas e perpetuadas ao longo do tempo, especialmente no que diz respeito às relações de gênero. Esses estudos enfatizam a necessidade de problematizar e questionar as categorias impostas pelo pensamento colonial e de buscar formas de resistência e transformação que valorizem e celebrem a diversidade cultural e

epistêmica.

## DESVELANDO A COLONIALIDADE DAS RELAÇÕES DE GÊNERO: IMPACTOS NA VIDA E REPRESENTAÇÃO DAS MULHERES INDÍGENAS

Entende-se que a temática “*Colonialidade das Relações de Gênero*”, reflete sobre como a dominação colonial moldou as relações de gênero e como isso impactou a vida e a representação das mulheres indígenas. Assim, o estudo dessa temática possibilita compreender as múltiplas formas de opressão e exclusão vivenciadas pelas mulheres indígenas, assim como a necessidade de construir abordagens decoloniais que reconheçam e valorizem suas lutas, saberes e experiências.

Para aprofundar a análise da colonialidade das relações de gênero, é relevante recorrer às reflexões de autores como Boaventura de Sousa Santos (2007), que propõe a superação do pensamento abissal e a construção de uma ecologia de saberes, e Lélia Gonzalez (1984), que em seu estudo intitulado como “*Por um feminismo afrolatinoamericano*” destaca a importância de considerar a intersecção entre gênero, raça e classe na análise das opressões vividas pelas mulheres negras e indígenas.

Além disso, é importante dialogar com autoras como Maria Lugones (2008), que em seu ensaio “*Colonialidade de gênero*” analisa as articulações entre gênero, raça e colonialidade e propõe a desconstrução das categorias hegemônicas e a construção de novas formas de pensar e viver a partir das experiências das mulheres racializadas.

Assim, a partir dessas contribuições, é possível analisar como a colonialidade das relações de gênero afeta as mulheres indígenas em diferentes aspectos, desde a violência simbólica e material até a invisibilização de suas lutas e saberes nas expressões artísticas. Ao mesmo tempo, o estudo dessa temática nos permite identificar as estratégias de resistência e afirmação desenvolvidas pelas mulheres indígenas, assim como as possibilidades de construir abordagens decoloniais e interculturais que celebrem a diversidade e a justiça.

## DESCOLONIZANDO AS RELAÇÕES CULTURAIS: IMPACTOS DA COLONIALIDADE NAS EXPRESSÕES ARTÍSTICAS INDÍGENAS

Para analisar a colonialidade das relações culturais, é relevante considerar as reflexões de autores como Boaventura de Sousa Santos (2010), que em “*Descolonizar o saber, reinventar o poder*” aborda a necessidade de superar a epistemologia eurocêntrica e reconhecer a diversidade de saberes e culturas. Além disso, a obra de Lélia Gonzalez (1988), “*A categoria político-cultural de amefricanidade*”, nos oferece uma análise crítica das relações culturais na América Latina e a proposta de uma perspectiva afrolatinoamericana que integre as lutas e saberes das populações negras e indígenas.

Outras contribuições importantes para essa discussão são as de Walter D. Mignolo (2005), que em “*A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade*” examina a colonialidade do saber e do ser como aspectos fundamentais da modernidade/colonialidade, e de Arturo Escobar (2007), que em “*Mundos e*

*conhecimentos de outro modo*” propõe o diálogo intercultural e a construção de alternativas decoloniais.

Assim, a partir desses autores, é possível analisar como a colonialidade das relações culturais se expressa nas diferentes manifestações artísticas, desde a literatura até o cinema e a música, e como as culturas indígenas têm sido invisibilizadas ou estereotipadas nesses espaços. Ao mesmo tempo, o estudo dessa temática nos permite identificar as resistências e recriações culturais promovidas pelas comunidades indígenas e as possibilidades de construção de um diálogo intercultural e decolonial que valorize e celebre a diversidade.

## MULHERES INDÍGENAS: SUBALTERNIDADE E DIÁLOGOS COM O FEMINISMO

A condição subalterna das mulheres indígenas é resultado da intersecção de opressões de gênero, raça e classe, sendo importante analisar como essas múltiplas formas de discriminação impactam suas vidas e lutas. Nesse sentido, é necessário destacar a contribuição de Lélia Gonzalez (1984), que, em *“Por um feminismo afro-latino-americano”*, aponta a necessidade de um feminismo que considere a interseccionalidade e integre as lutas das mulheres negras e indígenas na América Latina. Além disso, a obra de Boaventura de Sousa Santos (2018) em *“A difícil democracia: reinventar as esquerdas”* oferece uma análise das lutas sociais contemporâneas e a importância de estabelecer diálogos entre diferentes movimentos e perspectivas.

Outras referências importantes para esta discussão incluem a obra de Gayatri Chakravorty Spivak (1988), que em *“Pode o subalterno falar?”* examina a condição subalterna das mulheres e a possibilidade de voz e resistência, e a de María Lugones (2008), que em *“Colonialidade de gênero”* apresenta a construção do gênero como uma ferramenta de dominação colonial, evidenciando a necessidade de uma abordagem decolonial do feminismo.

A partir desses autores, é possível refletir sobre como as mulheres indígenas têm buscado afirmar suas identidades e lutas, resistindo às opressões múltiplas e estabelecendo diálogos com o feminismo. O estudo dessa temática nos permite compreender as especificidades das lutas das mulheres indígenas, assim como as possíveis convergências e desafios que surgem ao buscar alianças com o movimento feminista.

## A INTERSECCIONALIDADE NA VIDA DAS MULHERES INDÍGENAS

A análise interseccional é crucial para compreender a complexidade das experiências vividas por essas mulheres, que enfrentam múltiplas formas de discriminação baseadas em gênero, raça, classe e cultura. Nessa perspectiva, Gonzalez (1984) compreende que é importante levar em conta a interseccionalidade na luta por direitos e justiça social para mulheres indígenas e afrodescendentes. Além disso, a autora destaca a necessidade de criar um espaço de solidariedade entre as lutas dessas mulheres, entendendo que suas experiências são moldadas por múltiplas opressões simultâneas.



Por sua vez, Santos (2018) também contribui para essa discussão ao salientar a necessidade de estabelecer diálogos entre diferentes movimentos sociais e lutas. Além disso, a interseccionalidade é uma ferramenta importante para identificar as conexões entre várias formas de opressão e para promover uma política de inclusão e justiça social mais ampla (Santos, 2018). Já Crenshaw (1989) destaca a importância de considerar as interações entre diferentes formas de opressão para compreender a realidade das mulheres em situações de marginalização.

Dessa forma através do estudo dessas obras, é possível entender como a interseccionalidade é fundamental para compreender a realidade das mulheres indígenas, que enfrentam múltiplas opressões que afetam suas vidas de maneira complexa e interligada. Esse tópico nos permite aprofundar a análise das lutas e resistências dessas mulheres, bem como propor soluções e políticas que levem em conta essa complexidade.

## REPRESENTAÇÕES DA MULHER INDÍGENA EM EXPRESSÕES ARTÍSTICAS

É sabido que a literatura brasileira clássica, quando enredada por histórias correspondentes, convergentes e/ou coadjuvantes aos povos originários locais, tende a se compor por miríades do que se pode, hoje, conceber como (des)ajustes à imagem do sujeito indígena, notadamente, para enformar ou enquadrar tais pessoas (“aborígenes”, “primitivas”, “selvagens”) aos padrões culturais hegemônicos “não indígenas”, cuja cooptação parte da cultura Ocidental europeia, incluindo, a ortodoxia teológico-religiosa. Nesta seara, muitas vezes, obras literárias, mesmo com intenções de conferir visibilidade, de vez em quando escorregam nas tênues (entre)vias correspondentes ora ao reconhecimento e ora à subjugação da representação e do papel indígena como sujeito histórico e cidadão/ã desta terra.

Um exemplo disso é a obra *Caramuru*. Publicado pela primeira vez em 1781, *Caramuru* é um poema de autoria de Frei José de Santa Rita Durão (1878)<sup>1</sup>, que descreve o romance entre Diogo Álvares Correia<sup>2</sup> (batizado pelos povos originários da região que hoje conhecemos como Bahia, de Caramuru) e Paraguaçu, mulher ameríndia com a qual Diogo se casou e cujo nome, após batismo católico, passou a ser Catarina.

Segundo Durão (1878), durante uma batalha entre os indígenas baianos e os invasores portugueses, que levou ao naufrágio da embarcação de Diogo, ele teria disparado sua espingarda, o que teria sido considerado como magia pelos indígenas. Tal “poder” teria salvado do canibalismo, e o cacique Taparica dar-lhe-ia sua filha Paraguaçu como esposa e lhe atribuído um novo nome “Caramuru”, que traduzido significa “filho do trovão”.

Na obra, Paraguaçu é descrita como uma mulher gentil que comanda mil amazonas. Apaixorada por Diogo, foi capaz de lançar-se ao mar para seguir o barco que levaria seu

<sup>1</sup> Frei José Santa Rita Durão (1722-1784) nasceu em São João Del-Rei (MG), foi poeta e religioso. Coursou Teologia e Filosofia na Universidade de Coimbra, em Portugal. Fundador da Academia Real das Ciências, em Lisboa, e defensor das ideias iluministas (Coutinho; Sousa, 2001).

<sup>2</sup> Não existem relatos históricos acerca das datas de nascimento em morte de Diogo Álvares Nogueira. Para além do Poema *Caramuru*, o que se sabe é que sua principal atividade era ligada ao comércio e navegações. Os relatos indicam que ele teria naufragado em 1509, na costa da Bahia, e por lá ganhado a confiança dos tupinambás, com quem viveu por vários anos, e aprendeu sua língua e costumes, o que foi primordial para as relações “econômicas” e “diplomáticas” entre os portugueses e os povos originários (Andrade, 2014).

amante de volta a Portugal. Trazida para dentro da embarcação pela tripulação, Correia decidiu levá-la à França para que ali fosse batizada e tomada como sua esposa perante a corte, com o nome católico de Catarina. Ela passa então a ser descrita como uma católica fervorosa, herdeira do império da Bahia, que se entrega a seu esposo e o ajuda a governar.

De maneira mais recorrente/insistente, o legado literário brasileiro debruçou certo interesse para as mulheres indígenas durante os períodos do Romantismo (período compreendido entre os anos de 1780 a 1850) e do Modernismo (entre as décadas de 1910 a 1950) (Lima J., 2019). Para além de “*Caramuru*”, mesmo sem querer esgotar o assunto, é possível exemplificar outras obras literárias que, também, estereotipam a imagética da mulher ameríndia, como se pode observar em *Macunaíma*, de Mario de Andrade (1928), cujo protagonista é um homem indígena “sem nenhum caráter” que ao encontrar *Ci*, conhecida como Mãe-do-Mato, decide estuprá-la e, por esse feito, torna-se o “imperador do mato virgem”. Ela engravida, morre no parto de seu filho natimorto, e antes de “virar estrela” presenteia-o com um amuleto, a muiiraquitã, que lhe será roubado e dará enredo a *Macunaíma* (Andrade, 1928).

Outro exemplo é a antologia poética “*Primeiros Cantos*”, de Gonçalves Dias (1846), que faz diversas referências tanto a mulheres quanto a homens indígenas, sendo o poema com referência feminina mais marcante “Marabá”. Rejeitada pelos homens de seu território, possivelmente mestiça devido à descrição de seus olhos “cor de safira”, e por não ser considerada “filha de Tupã”. O poema descreve seu corpo que, apesar dos traços de cabelo, pele, olhos e feições tipicamente com características europeias, é desprezada pelos guerreiros de seu povo, e vive desolada sem perspectiva de matrimônio.

Outra obra literária clássica e bastante difundida é *Iracema*, “*a virgem dos lábios de mel*”, uma prosa poética escrita por José de Alencar. Publicado pela primeira vez em 1865, a obra se passa no Ceará, onde a jovem Iracema, pertencente ao povo Tabajara, cede aos encantos do desbravador português Martim. Na obra, Iracema morre de tristeza e de saudade, causadas pela partida de seu amante, de volta para Portugal. Seu corpo é encontrado em uma cova rasa, coberto por borboletas azuis.

As tramas acima ilustradas têm um ponto em comum, em relação à representação da mulher ameríndia no (dis)curso da história colonialista: ao longo dos últimos 523 anos, deflagra-se como o papel e a participação indígenas vêm sendo enredados – narrativas entramadas por fios romancistas e opressores, cujos emaranhados são inter cruzados por vieses eurocêntricos, cuja tendência tangencia a mulher ameríndia à subjugação diante das vontades dos homens, sendo duplamente colonizada/dominada: pela invasão portuguesa e pelo patriarcado, ambas sexistas.

Por outro lado, é possível perceber um movimento de acenos e acertos para transformar a figura feminina indígena dentro do cenário artístico latino americano. Manifestações artísticas que tematizam a mulher indígena, investigando exemplos de músicas, obras literárias, filmes e novelas que buscam expressar e ressignificar a experiência das mulheres indígenas em sociedades colonizadas. É interessante mencionar que a arte é uma ferramenta poderosa para questionar as narrativas dominantes e visibilizar as vozes e histórias muitas vezes silenciadas, e, nesse aspecto, um exemplo notável é o filme “*Terra Vermelha*” (2008), dirigido por Marco Bechis, que conta a história de uma comunidade

indígena Guarani-Kaiowá no Brasil e suas lutas pelos direitos territoriais e culturais. O filme aborda a situação das mulheres indígenas em particular, destacando suas experiências e resistências.

Outro exemplo significativo é a obra literária de Eliane Potiguara, *“Metade Cara, Metade Máscara”* (2009), que também oferece uma visão importante sobre a experiência das mulheres indígenas. Através de uma narrativa autobiográfica, Potiguara relata as dificuldades e conquistas na luta por direitos e reconhecimento como mulher indígena no Brasil.

Já na área musical, é fundamental mencionar a cantora e compositora chilena Ana Tijoux, que em seu álbum *“Vengo”* (2014) inclui a música *“Antipatriarca”*, uma ode ao feminismo e à luta das mulheres indígenas por justiça e igualdade.

Esses são alguns dos exemplos que demonstram como a arte pode servir como um meio para questionar as narrativas coloniais e dar voz às experiências e resistências das mulheres indígenas. Além disso, estudar essas manifestações artísticas permite compreender a complexidade e a riqueza das vivências dessas mulheres, bem como refletir sobre os desafios e as possibilidades de transformação social.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do desenvolvimento do artigo, foi possível se aprofundar nos diversos aspectos relacionados à colonialidade do poder e às teias abissais, que influenciam a vida e a representação das mulheres indígenas em diferentes âmbitos. Além disso, por meio da análise dos nove tópicos abordados, foi possível compreender a complexidade dessa temática e a importância de abordá-la de maneira interdisciplinar e interseccional.

Foi possível compreender que pensamento abissal e a colonialidade do poder são conceitos fundamentais para analisar as desigualdades e opressões vivenciadas pelas mulheres indígenas, bem como para entender as formas de resistência e transformação social que elas protagonizam.

Ademais, ao abordar temas como identidades societais, classificações sociais e colonialidade das relações de gênero e culturais, este estudo mostrou como as estruturas coloniais se perpetuam e se manifestam no cotidiano das mulheres indígenas. Também foi possível perceber como a interseccionalidade e a condição subalterna dessas mulheres influenciam suas lutas por direitos e reconhecimento.

Dessa forma, as manifestações artísticas analisadas revelaram a potência das vozes e histórias das mulheres indígenas, que através da arte conseguem romper com os silenciamentos e invisibilidades impostos pelas estruturas coloniais. Essas expressões culturais são fundamentais para compreender a diversidade e a riqueza das experiências das mulheres indígenas, bem como para promover o diálogo e a transformação social.

Por fim, é possível compreender que esse artigo contribui para ampliar o conhecimento sobre as múltiplas dimensões que envolvem a vida e a representação das mulheres indígenas em contextos colonizados e pós-coloniais. Ao mesmo tempo, destaca

a importância de continuar aprofundando a pesquisa e o debate sobre essas questões, buscando sempre visibilizar as vozes e as lutas das mulheres indígenas, e contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

## REFERÊNCIAS

BECHIS, Marco (dir.). **Terra Vermelha**. São Paulo: Imovision, 2008.

CRENSHAW, Kimberlé. **Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics**. University of Chicago Legal Forum, v. 1989, n. 1, p. 139-167, 1989.

ESCOBAR, Arturo. **Mundos e conhecimentos de outro modo: o programa de investigação modernidade/colonialidade latino-americano**. Revista Tabula Rasa, Bogotá, n. 7, p. 51-86, 2007.

GONZALEZ, Lélia. **A categoria político-cultural de amefricanidade**. Tempo Brasileiro, Rio de Janeiro, n. 92/93, p. 69-82, 1988.

GONZALEZ, Lélia. **Por um feminismo afrolatinoamericano**. Revista Isis Internacional, Santiago, n. 4, p. 16-25, 1984.

GONZALEZ, Lélia. **Racismo e sexismo na cultura brasileira**. In: Da diáspora: Identidades e mediações culturais. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1984.

LUGONES, María. **Colonialidade e Gênero**. Tabula Rasa, Bogotá, n. 9, p. 73-101, 2008.

MALDONADO-TORRES, Nelson. **La colonialidad del ser y el giro decolonial**. Tabula Rasa, n. 9, p. 61-72, 2008.

MIGNOLO, Walter D. **A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade**. In: LANDER, Edgardo (Org.). A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 21-72.

MIGNOLO, Walter D. **Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política**. Cadernos de Letras da UFF, v. 34, p. 287-324, 2007.

OYĒWŪMÍ, Oyèrónké. **The Invention of Women: Making an African Sense of Western Gender Discourses**. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1997.

POTIGUARA, Eliane. **Metade Cara, Metade Máscara**. Rio de Janeiro: Global Editora, 2009.

QUIJANO, Aníbal. **Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina**. In: La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Buenos Aires: CLACSO, 2000. p. 201-246.

RIVERA CUSICANQUI, Silvia. **Ch'ixinakax utxiwa: una reflexión sobre prácticas y discursos descolonizadores**. Buenos Aires: Tinta Limón, 2010.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A difícil democracia: reinventar as esquerdas**. São Paulo: Boitempo, 2018.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Descolonizar o saber, reinventar o poder**. Revista Estudos Avançados, São Paulo, v. 24, n. 69, p. 43-60, 2010.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Para além do pensamento abissal**: das linhas globais a uma ecologia de saberes. Novos estudos CEBRAP, n. 79, p. 71-94, 2007.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. **Pode o subalterno falar?** Cadernos de Estudos Culturais, n. 2, p. 7-27, 1988.

WALSH, Catherine. **Interculturalidad crítica y educación intercultural**. In: Viaña, Jorge; Maldonado, Rosalía (Coords.). Construyendo interculturalidad crítica. La Paz: Instituto Internacional de Integración-Convenio Andrés Bello, 2007.

# Depressão na adolescência e os impactos na vida escolar

Patrícia Carneiro de Souza Queiroz

*Professora da rede Pública de Ensino. Licenciatura em História pela Universidade Estadual da Bahia (UNEB). Bacharel em Psicologia pela Faculdade de Tecnologia e Ciências, (FTC)*

## RESUMO

O presente trabalho visa analisar as contribuições feitas na literatura sobre as características da depressão em adolescentes, a dificuldade no diagnóstico precoce, as implicações no âmbito escolar e o comprometimento no seu aprendizado. Trata-se de um estudo descritivo com análise qualitativa, a construção ocorreu a partir de estudos que discutem sobre a depressão na adolescência, os impactos no seu rendimento escolar e a dificuldade que os familiares, professores e demais profissionais da instituição escolar encontram na possível detecção dos sujeitos envolvidos nesse espaço, acometidos com sintomas depressivos. Nesta, faz-se uso do termo depressão e associação importante entre o estado afetivo normal como a tristeza, sintoma em resposta a um evento estressor e uma doença que se apresenta com várias características como sintomas psíquicos, fisiológicos, biopsicológicos e psicossociais. É vivenciado um sofrimento psíquico concernente a construção de sua identidade, a efetivação do seu eu. Conclui-se que há uma correlação entre o conceito depressão e luto pela perda da estrutura infantil, a mudança corporal e a ambivalência de sentimentos que passa a experimentar. Outros fatores aqui discutidos são a situação de vulnerabilidade social a que os adolescentes são submetidos, as exigências que o mundo moderno impõe a esses sujeitos como a ditadura da beleza, o estar constantemente conectado, são fatores estes desencadeadores de um intenso desequilíbrio emocional.

**Palavras-chave:** depressão; adolescente; escola.

## ABSTRACT

This paper aims to analyze the contributions made in the literature about the characteristics of depression in adolescents, the difficulty in early diagnosis, the implications in the school environment and the impairment in their learning. This is a descriptive study with qualitative analysis, the construction was based on studies that discuss depression in adolescence, the impacts on their school performance and the difficulty that family members, teachers and other professionals of the school institution find in the possible detection of the subjects involved in this space, affected with depressive symptoms. In this, the term depression is used and an important association between normal affective state such as sadness, symptom in response to a stressful event and a disease that presents with various characteristics such as psychic, physiological, biopsychological and psy-





chosocial symptoms. Psychic suffering is experienced concerning the construction of your identity, the realization of yourself. It is concluded that there is a correlation between the concept depression and grief for the loss of child structure, body change and the ambivalence of feelings that she experiences. Other factors discussed here are the situation of social vulnerability to which adolescents are subjected, the demands that the modern world imposes on such subjects as the dictatorship of beauty, being constantly connected, are factors that trigger an intense emotional imbalance.

**Keywords:** depression; adolescente; school.

## INTRODUÇÃO

O termo depressão está vinculado ao estado afetivo normal como tristeza, sintoma em resposta a um evento estressor, problemas sociais e econômicos e uma doença que se apresenta com várias características, entre elas: sintomas psíquicos, em que os pacientes vivenciam uma sensação de tristeza, sentimento de culpa e autodesvalorização bem como fisiológicas com alteração do sono, do apetite e falta de redução do interesse sexual, temos as evidências comportamentais como choro fácil, retraimento social e a fase mais grave como comportamento suicida, agitação psicomotora (Porto, 1999).

Beck, diz que “a depressão é causada por uma variedade de fatores biopsicológico e psicossociais” (Beck, 2013, p. 63) o que evidencia que a depressão pode se desenvolver devido a predisposição genética ou eventos situacionais do cotidiano vivido no contexto social de forma altamente negativa.

O diagnóstico da depressão é dificultado devido o número de sintomas. As características do adolescente devem ser levadas em consideração, o indivíduo com personalidade lamuriosa é mais choroso, outro que foi vitimizado pode se apresentar mais auto piedoso. Barbosa e Lucena (1995) apresentam os fatores ambientais ao dizer que a depressão na organização familiar pode ocorrer em casos de maus tratos, ruptura familiar e discussão entre os pais.

Aqueles que têm um convívio mais próximo como escola e a família tem dificuldade de perceber a depressão no adolescente quando esta se manifesta pelo retraimento e isolamento social. Só percebem quando o comportamento do adolescente traz incômodo e se manifesta por meio de problemas de conduta e aprendizagem com característica de irritabilidade, instabilidade do humor e agressividade.

Diante do exposto questiona-se qual a dificuldade em detectar a depressão na adolescência? Pois, acredita-se que a fase da adolescência se apresenta como uma fase complexa em sua plenitude, por isso que os sintomas da depressão são tidos como comuns a alguns comportamentos que dizem respeito ao adolescente, nesse sentido a analogia adolescência “aborrecência” precisa ser desconstruída com a finalidade de diferenciar um sintoma patológico de um comportamento característico da idade.

Nesse sentido, discutir o tema no contexto social instrumentaliza os profissionais que lidam diariamente com esse público, dá suporte no processo de identificação e

enfrentamento da dificuldade que venha a surgir, no contato com o adolescente acometido com a depressão. Assim, essa abordagem pode estimular o desenvolvimento de novas pesquisas nessa área com contribuição para um melhor entendimento no contexto social, abordando de forma a desmistificar a patologia no âmbito escolar, um local em que os adolescentes encontram seus pares, lidam com as diferenças, se identificam ou não nesse contexto. É essencial que a saúde mental tenha um olhar atento e toda assistência, reduzindo o prejuízo social e acadêmico para os adolescentes que sofrem com a depressão.

Portanto, a relevância de discutir a incidência da depressão no adolescente leva a entender como detectar e ter um maior conhecimento sobre a temática. Assim, os prejuízos para a vida do adolescente poderão ser menores e ainda o adolescente não será estigmatizado, pois saberão como lidar com ele, este não será excluído do contexto escolar, levando em consideração as características da patologia.

Nesse sentido, o estudo tem a finalidade de levar ao conhecimento da escola, familiares e todos aqueles que lidam com indivíduos nessa faixa etária, a necessidade de conhecer e identificar nos adolescentes que passam por diferentes causas, um estado depressivo, embora um tanto difícil de ser reconhecida, é comum e debilitante, o impacto a longo prazo é devastador, e assim, a relevância de procurar um suporte profissional, a fim de evitar que a depressão traga sérios prejuízo a vida escolar, incapacitando o adolescente, a continuar tendo um rendimento acadêmico e ainda evitar possível recorrência na vida adulta.

Nesse contexto, faz-se necessário analisar as contribuições feitas na literatura sobre as características da depressão em adolescentes, a dificuldade acerca da detecção, as implicações no âmbito escolar e o comprometimento no seu aprendizado, para atingir os objetivos propostos neste trabalho, foi realizada uma revisão bibliográfica de artigos na base de dados Scielo, Medline, teses e livros que tratavam da temática, assim como teóricos a exemplo de Aarom Beck, Judith Beck, Paulo Dalgalarrodo, Versiani M.R. entre outros estudiosos que a partir de seus trabalhos tiveram importante contribuição para o presente estudo. A construção ocorreu a partir de estudos que discutiram sobre a depressão na adolescência, e o impacto no seu rendimento escolar.

É por meio da metodologia que um artigo se delinea nas regras e procedimentos para se obter um conjunto de conhecimentos sobre o tema proposto, nesse sentido, Fonseca diz que a metodologia é o estudo da organização, dos caminhos a serem percorridos para a construção do conhecimento (Fonseca, 2002).

Nesse estudo bibliográfico, os dados que foram coletados são descritivos, tem uma preocupação com os processos encontrados, não é feita comprovação das hipóteses nas quais foram estabelecidas a interpretação dos dados é direcionado a partir do quadro teórico, o estudo é descritivo com análise qualitativa

## **DEPRESSÃO E SUAS INTERFACES NA ADOLESCÊNCIA**

A depressão é encarada como o mal do século, tem o poder de reduzir os desejos do eu do indivíduo que passa a não demonstrar nenhum interesse sobre atividades corriqueiras

até então desenvolvidas, passa a ter pensamentos negativos em torno de si mesmo, dos outros e do mundo (Beck, 2013) o que acarreta prejuízos no contexto biopsicossocial. Para Dalgalarondo (2008, p.307) “A depressão tem como elemento mais salientes o humor triste e o desânimo”.

Nesse sentido, alguns autores descrevem como uma perturbação do pensamento que inclui o olhar negativo para si próprio, sentimento de auto desvalorização, baixa autoestima, se ver incapaz de enfrentar e resolver problemas. O depressivo tem uma visão tanto de si como do mundo e do futuro de forma negativa e ainda tem muita dificuldade de concentração fator que contribui para se sentir ineficaz na realização de tarefas sejam elas simples ou mais complexas. As funções corporais seriamente comprometidas, como as chances de sucesso no trabalho e no aprendizado.

São muitos os fatores biológicos, genéticos e neuroquímicos que tem contribuição fundamental para o desencadeamento da depressão (Dalgalarondo, 2008). Fatores psicológicos que tem forte ligação com sentimentos de perdas e sociais entre eles crenças culturais que ditam regras, normas preestabelecidas sobre o comportamento do homem moderno e forte alienação e muito estresse nas sociedades industrializadas, diante desse cenário, mais indivíduos são diagnosticados com quadro depressivo.

Aaron Beck (2011) enfatiza que na depressão os esquemas de ordem cognitiva, afetiva e comportamentais que tem relação com a tristeza, sensação de fracasso tem poder de dominar todo o modo de pensar e agir do indivíduo, tendo como estímulo para isso situações que antes não teria nenhuma influência no convívio em que está inserido.

A depressão era tida como uma patologia que acometia somente os adultos, a partir de 1960 passou a dar atenção aos adolescentes com tristeza profunda. Em 1975 o Instituto de Saúde Mental dos Estados Unidos da América começou a considerar a depressão na infância e adolescência, esse reconhecimento é recente e muitos estudos estão voltados para essa temática e enfatiza que é um problema crescente (Biazus; Ramires. 2012).

Nas análises dos resultados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas IBGE (2013), ao tratar de doenças que mais acomete os brasileiros, definiu a depressão como distúrbio afetivo, tendo como característica rebaixamento do humor, redução da energia com diminuição das atividades diárias. Estimou que 7,6% das pessoas de 18 anos ou mais foram diagnosticadas com essa patologia por profissionais de saúde mentais.

Nos dados do IBGE (2010), a população de 15 a 24 de idade ocupam um quarto da população do país o que significa 51,3 milhões de jovens, desses 53,5% trabalham, 36% estudam e 22,8% trabalham e estudam simultaneamente. Os dados relatados não tratam especificamente dos adolescentes acometidos pela depressão, nesse sentido não é dado nenhum olhar mais atento para a população que está na faixa etária dos 15 aos 24 anos e sim a população acima de 18 anos.

Muitos estudos que tratam da depressão na adolescência, faz uma descrição da sintomatologia com base no Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais DSM – IV e na classificação Internacional de Doenças CID 10, e faz uma comparação da sintomatologia entre Depressão no adulto e no adolescente. Autores como Versiani, Reis e Figueira (2000) mostra que a sintomatologia é diferente, pois deve ser levada em

consideração a idade, as diferentes fases de maturação do desenvolvimento que é diverso em cada momento. Os sintomas da faixa etária são:

Irritabilidade e instabilidade, humor deprimido, perda de energia, desmotivação e desinteresse, retardo psicomotor, sentimento de desesperança e/ ou culpa, alterações do sono, isolamento, baixa autoestima, ideação e comportamento suicida, problemas graves de comportamento, distúrbios do sono, agressividade, prejuízos no desempenho escolar e queixas físicas (Biazus; Ramires, 2012, p.84).

Versiani *et al.* (2000), traz como sintomas depressivos atividades que oferece riscos a sua própria vida e as dos outros, comportamento antissociais, a não cooperatividade e dificuldade de identificar sentimentos e a ansiedade. A depressão na adolescência tem vários fatores como biológico principalmente genético, quando na família ela se faz presente, o risco de adquirir na infância aumenta. Temos fatores psicológicos e sociais.

O adolescente que vive em situação de vulnerabilidade social, vive em um ambiente onde a violência é prevalente, pais portadores de doenças mentais ou dependentes químicos, podem desenvolver a depressão (Fonseca, 2011), e ainda quando na escola são constantemente vitimizados com o preconceito ou a discriminação, pois a depreciação da imagem nessa fase feita pelos colegas, contribui para o estabelecimento de pensamentos excludentes bem como bloqueios de socialização (Amaral e Barbosa 1990).

O mundo moderno é cada vez mais complexo competitivo e exigente e muitos adolescentes têm dificuldades para lidar com as necessidades de adaptação que se depara diariamente (Ballone, 2008). Por outro lado, a transição da infância para a fase adulta é um momento vivenciado com muita turbulência, pois está envolvendo a organização da personalidade a formação do seu eu, da sua identidade, começa a individualização em relação a família, a busca pela independência profissional, a tão sonhada autonomia.

E assim, lidar com o imediatismo, a velocidade das informações com o avanço da tecnologia cada vez mais presente no cotidiano dos indivíduos, a necessidade de saber mais, se manter informado sobre tudo e todos, a divulgação da imagem corporal do que é belo de como deve ser a aparência para ser e estar feliz e não ter uma reprovação social pelos seus pares, são situações que levam muitos jovens a se sentir fragilizados diante do bombardeio de informações, da venda do ideal de beleza, de felicidade. Tem-se presenciado a crescente melancolia entre esses adolescentes quando não se sentem pertencentes a esse meio tão cobiçado.

A melancolia nesse sentido vai se tornando algo patológico, associado a falta de limites dos pais, que na sua maioria são jovens, não sabem lidar com esse novo cenário social que está se formando ou já constituído em torno de si. A preocupação de satisfazer as necessidades imediatas de seus filhos tem contribuído para o não suprimento de anseios que gira em torno do ser.

Há necessidade de seguir os padrões de beleza pré estabelecidos, ter um corpo perfeito, para os meninos um corpo musculoso, as meninas a ditadura da magreza. E aqueles que não se adéquam a esses ideais sentem-se desprotegidos, sem fazer parte de um grupo que melhor se identifiquem. Por outro lado, muitos sentem a necessidade de ter ao seu alcance, recursos tecnológicos cada vez mais modernos, a preocupação constante de ter o maior número possível de seguidores em suas páginas nas redes sociais.

Piaget (1975), diz que nessa fase o adolescente vivencia uma acelerada capacidade cognitiva e também intelectual, assim se percebe com potencial de abstração sobre si mesmo e sobre o meio que o cerca, momento que deve atingir a maturidade psicossocial com preparação educacional e vocacional. Para Helen Bee (2003), a adolescência é um período de significativas mudanças e destaca as crises existenciais, rupturas de laços sócio afetivos. É o momento de consolidação de sua nova identidade e estabelecimento de papéis bem definidos.

Muitos adolescentes vivenciam a liberdade sexual. Primeiro a mudança de atitudes depois vem a permissividade. Doenças sexualmente transmissíveis, gravidez na adolescência, são fatores mobilizadores para o desencadeamento de conflitos psicossociais. Com essas características, os adolescentes podem apresentar tristeza, ansiedade, baixa autoestima, rebeldia e isolamento social. Todas essas reações podem ser transitórias e com isso, o cuidado de não patologizar, como quadros depressivos.

Por outro lado, adolescentes que vivem à margem da sociedade, experimentam uma realidade marcada pela falta de moradia, evasão escolar, vivem em situação de vulnerabilidade social, expostos a violência, exploração, preconceito, discriminação, divórcio dos pais, ausência dos mesmos por conta de trabalho, fatores que contribuem para o desencadeamento da depressão e com isso, é recorrente atitudes autodestrutivas vivenciadas dos, como o consumo de álcool e substâncias psicoativas, tentativa de suicídio. Uso de drogas tem uma função na vida desses adolescentes, a fuga de sua difícil realidade perversa e opressiva.

Muitos adolescentes não sabem lidar com as frustrações do seu cotidiano, talvez pela divulgação midiática da felicidade eterna, pela permissividade dos seus responsáveis que tentam não os frustrar, não impor limites. Com isso para não encarar o sofrimento psíquico, não lidar diretamente com os conflitos ditos aceitáveis pela faixa etária, que vivencia um contexto de ambivalência, muitos adolescentes buscam uma dor física e para isso se mutilam com objetos cortantes. Fato que deve ter um olhar atento dos pais e profissionais da educação que lidam diretamente com esse público.

## **A Singularidade da Adolescência e Sua Relação com a Depressão**

E assim, para identificar os fatores característicos da depressão em adolescentes, é importante conhecer as fases que o adolescente está passando, pois cada uma desses momentos tem suas particularidades que devem ser investigadas se são sintomas transitórios ou patológicos, se estão interferindo no seu comportamento, trazendo prejuízos na sua capacidade cognitiva.

Quando se comenta sobre depressão na adolescência, o que vem à mente é um adolescente triste, sem ânimo. Em se tratando de tristeza, não é tão simples fazer um diagnóstico, pois mesmo quando o sentimento de tristeza é um sintoma relevante para ser investigada a tristeza isolada não garante um diagnóstico, uma vez que esse “sentimento são reações afetivas normais, temporárias e não é necessário tratamento” (Cruvinel, 2014, p.251). No entanto, se a tristeza tem uma persistência apresentando outros sintomas, não revelando indícios de sua ocorrência ser por causa de algum problema, mesmo que seja, é necessário observar a intensidade e a duração.

Em outros momentos, principalmente no início do século XX, as relações e composições familiares eram diferentes da que presenciamos. Os pais exigiam regras e condutas de seus filhos, os mesmos tinham mais espaços para suas brincadeiras, as famílias eram numerosas, os adolescentes desde a mais tenra idade brincavam com seus primos, amigos e vizinhos, as crianças tinham seu espaço de diversão. Com todas as transformações familiares e socioeconômicas, pode ser um dos fatores que levam a ocorrência cada vez mais frequentes de adolescentes com quadros depressivos, com diagnóstico desde a infância, o que ocasiona uma série de prejuízos nas diversas áreas de sua vida, proporcionando o uso cada vez mais precoce de substâncias psicoativas.

## Escola e Suas Interações

Pensar em instituição escolar, nos remete a um espaço de aprendizagem que dar condições de igualdade social por meio da formação integral daqueles que frequentam. A escola visa cumprir a função da educação e da aprendizagem no sentido geral como conhecimento das ciências, da arte e da tecnologia. Vigostki (1998, p. 110) defende que a escola cumpre seu papel de produzir “algo fundamentalmente novo do desenvolvimento da criança”, enquanto que Gadotti (2007), por sua vez diz que a escola é um lugar pensando em espaço físico, bonito mesmo sendo uma escola com boas estruturas e condição de trabalho ou uma escola que não dispões não dispõe dessas condições, nela existe o essencial que é gente, que pensa, sente expressa sua inquietação, ideias refletem sobre elas e é um sujeito biopsicossocial.

A educação, ao longo da história da humanidade, passou por várias transformações e para uma maior compreensão, faz-se necessário fazer discutir alguns momentos de como se apresentava na sociedade e a quem servia, assim, na Grécia antiga há 2000 a.c. a educação ocorria de forma integral, com a invasão do Império Romano, em 763 a.c. a educação passa a ser pragmática, o latim como língua oficial e o estudo era literário e científico. Com a Idade Média, entre os séculos V a XV, o Império Romano entra em crise e a Igreja Católica exerce seu poderio, a herança cultural Greco romana é deixada de lado. A concepção de infância passa a não existir e a criança tratada como adulto em miniatura, a escola se situava nos mosteiros, igrejas e abadias, quem tinha direito a educação os clérigos e o restante da população estavam a margem desse processo cabendo a eles tão somente obedecer ao cristianismo.

Uma nova concepção de homem e Deus, surge no Renascimento, o teocentrismo (Deus no centro) dar lugar ao antropocentrismo (o homem é o centro) a religião não dava respostas as inquietações dessa nova mentalidade, com a necessidade de experimentação o resgate da arte, literatura e concepção filosófica se fazia necessário e mesmo a educação sendo restrita, com a Reforma e contrarreforma, já na idade moderna timidamente tem uma expansão da leitura e escrita.

No Brasil, com a vinda da Companhia de Jesus a educação se restringia ao ensino da moral, religiosa e militar e o objetivo maior estava na aculturação dos indígenas. Posterior a esse período, a educação aos poucos passa a ser pública e a ter um espaço para ensinar a ler, escrever e contar, a criança passa a ser vista diferente dos adultos.



A escola passa a ser o lugar de transmissão do saber. Na Era Vargas a educação era tida como o meio essencial para a construção e reconstrução de nação e somente em 1988 com a Constituição Federal ao trazer no artigo 205 a educação como “direito de todos e dever do Estado e da família”. A partir desse marco histórico, a educação se caracteriza como sócio histórico e cultural e sendo dessa maneira, entendem que pode acontecer em todos os lugares e em diversos momentos entre pais e filhos, professores e alunos. Brandão (2005) faz uma discussão sobre a transformação da educação e suas características em várias culturas bem como o poder envolvido, a riqueza e troca de símbolos que se faz presente em cada meio social.

A escola ao longo da história da humanidade foi se adequando as necessidades do meio social em que o sujeito está envolvido, e assim Saviani mostra que a escola é um lugar de socialização do saber sistematizado, sobre isso ele diz:

[...] não se trata, pois, de qualquer tipo de saber. Portanto, a escola diz respeito ao conhecimento elaborado e não ao conhecimento espontâneo; ao saber sistematizado e não ao saber fragmentado; a cultura erudita e não a cultura popular (Saviani, 1984, p. 2).

Partindo dessa concepção, a função da escola é possibilitar ao aluno contato com o saber sistematizado, acesso a ciência. A é um lugar de transformação, de humanização, que justifica o seu papel de formados, não somente para formar o sujeito para o mundo do trabalho, mas sobretudo que seja um sujeito crítico, reflexivo e atuante no seu meio.

Quando se pensa na função da escola, ela não pode ser o reflexo da sociedade capitalista tão somente, que visa o individualismo e a competitividade, o que pode favorecer para o surgimento de doença mental, sobretudo aqueles que não conseguem se adaptar as suas exigências. Fonseca (2011) faz uma discussão sobre os impactos da depressão no ambiente escolar, mesmo se apresentando em grau leve ou moderado, é o suficiente para interferir na concentração na motivação, com isso a necessidade de um olhar mais atento para o sujeito e suas especificidades, atividades pedagógicas adequadas que facilitem a inserção do sujeito acometido principalmente pela depressão.

Desse modo, a escola não pode fugir do seu papel de elaboração e sistematização dos conhecimentos e contribuir para o processo de humanização com um olhar para todas as dimensões do seu público e a saúde mental nesse espaço (como um lugar de manifestação da subjetividade) tenha um olhar atento e cuidadoso com a finalidade de reduzir os prejuízos sociais e acadêmicos para aqueles que sofrem ou tem uma predisposição para a depressão.

## A Depressão e a Fase Escolar

A adolescência é uma fase da vida com características peculiares, com as mudanças sexuais, os fatores psicológicos, a busca da identidade, identificação do seu eu e a mais relevante que é o processo de transição de dependência, no qual sempre ou quase sempre contava com o apoio de alguém para resolver seus conflitos, a manutenção de suas necessidades básicas, para um estado de relativa autonomia, as cobranças tanto de si próprio quanto da sociedade que exige desse agora adolescente responsabilidade pelos seus atos, que vai do buscar estratégias para a solução dos seus conflitos pessoais e interpessoais.

Nessa faixa etária, é possível perceber dois contextos bem definidos entre o não ser mais criança para determinados comportamentos, mas também não é adulto para outros, o que contribui para aumentar os sentimentos negativos, estados depressivos e ansiosos. O adolescente tem que lidar com percepções construídas por eles mesmos, ou impostas pelo contexto social e familiar como a construção de pensamentos dicotômicos entre verdadeiro ou falso pode ser crenças alternativas que funcione melhor como “não valho nada”, “tudo leva a crer que não vou ter um futuro melhor, pois sou incapaz”, associadas as exigências da escola, na realização das tarefas, cursar ou não uma universidade, ter que lidar com professores, colegas e ainda arranjar um emprego para se manter financeiramente ou ajudar nas despesas domésticas, principalmente quando esses adolescentes são provenientes das famílias de baixa renda.

Observa-se que o adolescente atravessa um período de intensas modificações no seu modo de pensar e agir, e ainda as alterações biológicas da puberdade e a maturidade biopsicossocial. Diante de tantas transformações em que o indivíduo que até então não sentia e com um bombardeio delas, vivencia um período de crise, pela experiência de relevantes mudanças tanto comportamentais como orgânicas, as quais são responsáveis pelas manifestações peculiares em relação ao comportamento normal para o período. Com todo esse processo de mudanças, confusões podem acontecer serem caracterizadas como doença mental ou comportamento desadaptativo.

Aberastury *et al.* (1983) ao tratar das mudanças psicossociais na adolescência, ressalta que nesse período o adolescente vivencia vários processos de luto, como a perda do corpo infantil, os pais que tratavam como criança, na sua maioria passa a ter um outro olhar, não são mais os pais da infância, agora é aquele que vai exigir mais e tudo isso é necessário para que alcance a vida adulta. Rannã (2001), diz que todo esse conflito precisa ser bem acomodado, caso seja mal conduzido pode ser um fator que contribui para o surgimento de transtornos do humor e até mesmo a depressão.

A depressão na adolescência mesmo não sendo reconhecida com frequência, é extremamente debilitante, e crônica se não for tratada, é responsável por diversos efeitos adversos a longo prazo. Vale ressaltar algumas características do indivíduo que são ou está propensa a depressão ao longo do desenvolvimento como suas próprias características da personalidade e do ambiente que pode potencializar os possíveis riscos. Em se tratando de ambiente, indivíduos de classe média baixa com núcleo familiar desestruturado, condição socioeconômica precária a situação de vulnerabilidade social, exposto a essas condições acabam exigindo de muitos adolescentes a adoção de um novo modo de vida.

Rose *et al.* (2006), discute um paradoxo de viver a adolescência, quando é experienciado uma fase carregada de ideais, até um certo ponto bem estabelecido, e conviver com uma realidade cruel sem ética e política que lhe é imposta e culmina na violência. Associado a isso, a necessidade de trabalhar para compor a renda familiar. Provém de um núcleo familiar sem estrutura, com uma composição não tradicional, sem apoio social, o desemprego faz parte da sua rotina e ainda não dispõe de atividades recreativas. O álcool e as drogas compõem esse cenário. A escola não é um espaço que preenche essas lacunas deixadas por questões sociais, não dispõe de um espaço acolhedor em se tratando de estrutura física, nem mesmo de mão de obra qualificada com habilidades para acolher e atender as necessidades básicas, como a carência afetiva.

A escola não se apresenta como um lugar onde o adolescente possa se desenvolver com saúde. Na sua maioria não estão preparados para auxiliar a crescer e evoluir. Pois, trás um modelo em que seu público é bem selecionado, no qual os mesmos tem que se adaptar a instituição e não a instituição se instrumentalizar para receber principalmente adolescentes com suas agruras em que estão expostos e minimizar o sofrimento.

Cruvinel e Boruchavitch (2004) ressaltam que a depressão é considerada um transtorno do humor e o adolescente acometido com essa patologia, acarreta problemas escolares, é apontado serias dificuldades de aprendizagem a falta de concentração, problemas de comportamento pode ocorrer isolamento ou agitação.

Quando um adolescente se apresenta com um comportamento desadaptativo, a escola tende a punir por indisciplina. Miller (2003) diz que no início do século XX Freud acreditava que os adolescentes assim como as crianças não tinham estruturas psicológicas para ser considerada depressiva e os sintomas entre os adolescentes eram tidos todos como normais e fazia parte da fase do seu processo de desenvolvimento. E assim, a dificuldade dos educadores e também dos pais em identificar sintomas depressivos para encaminhar aos profissionais de saúde mental, traz sérios prejuízos, agrava cada vez mais a situação, o que fica sem receber orientação tanto o professor que não sabe como lidar com o aluno nesse estado quanto o aluno que fica sem tratamento adequado o que pode comprometer seu desenvolvimento escolar e social.

Para Fonseca (2011), o adolescente que sofre de depressão seja em que grau se leve ou moderado, pode ter uma diminuição no seu desempenho escolar, se houver aumento no quadro depressivo a concentração e a energia física e mental e a motivação diminui consideravelmente. E assim, a falta de motivação tendo esses fatores causais, comprometem os estudos e a inferência arbitrária de que não tem capacidade para estudar, e garantir um futuro profissional bem sucedido (Abreu, 2015). Sendo que o modelo educacional brasileiro traz como foco de estudo tão somente a preparação para o mercado de trabalho, desconsiderando as demais finalidades educação como descrita na Lei de Diretrizes e Base da Educação no Artigo segundo que diz “a educação tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” ( Brasil, 1999) Outros fatores que prejudicam o desempenho acadêmico são a baixa autoestima, a avaliação negativa de si mesmo e as alterações do sono são sintomas que normalmente acompanha a depressão.

Muito tem se discutido a questão da indisciplina da má conduta dos adolescentes no contexto escolar. Percebe-se que o indivíduo nessa faixa etária está vivenciando uma série de perdas, o deixar de ser criança e ganhos, transformações do seu corpo, mudanças hormonais que interferem no seu modo de ver pensar e agir, o que outrora era entendido como mera brincadeira, passa a ser entediante para si mesmo ou um incomodo para os adultos e isso tem trazido uma série de implicações na sua forma de entender o mundo a sua volta.

O adolescente nesse estágio apresenta sintomas como a tristeza e a irritabilidade que pode ser entendido como algo até então normal para a idade ou patológica dependendo da intensidade e duração do sintoma, quando interfere no percurso dessa faixa etária. O que na sua maioria explica a indisciplina no contexto escolar há nesse processo uma crise

de identidade, a inquietação nesse sentido pode ser a manifestação dessa crise. Por outro lado, a escola se configura como a manifestação dessa subjetividade, isso pode ocorrer através do discurso do professor, ao trazer fatos de sua vivência pode ativar um conteúdo do aluno que até então tenha sido sublimado. E isso desencadeia angústia, inquietação, pois são situações novas a sua experiência, e o adolescente por não entender o possível sentimento, tenta se refugiar dele por meio da indisciplina, da agressão ao colega sejam elas físicas ou verbais.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

De modo geral, constatou-se nos artigos utilizados nesse estudo que na adolescência a criança passa a ter vivências que até então não tinha noção. E essas experiências podem ser dolorosas, devido a uma conjuntura de mudanças corporais, bem como mudanças no seu modo de pensar e agir. O que antes poderia ser visto com naturalidade, a exemplo de brincadeiras entre seus pares, agora pode desencadear reações inesperadas, como angústias exacerbadas. Os pais passam a ser visto para muitos como inimigos, o desapontamento e a frustração podem ser algo catastrófico.

Nesse estudo, realizou-se uma revisão de literatura com a finalidade de compreender a depressão na faixa etária que envolve a adolescência e toda a complexidade que o indivíduo experimenta nesse contexto, tanto nos aspectos físicos, como as mudanças corporais quanto no psíquico que envolve seu modo de pensar e agir. É vivenciado, em algumas situações, um sofrimento psíquico no que concerne a construção de sua identidade, a efetivação do seu eu e o quanto esse processo pode desencadear diversas reações propiciadoras para o desencadeamento da depressão ou experimentar um estado depressivo.

A depressão é uma doença grave que pode levar os adolescentes ao isolamento social e familiar, baixo rendimento escolar, agressividade, uso e abuso de substâncias psicoativas como uma forma de se sentir melhor, se apresenta com uma baixa autoestima ou lentificação psicomotora. Como o adolescente está em processo de desenvolvimento físico e emocional, não tem uma estrutura e um entendimento acerca do que está acontecendo. Como a depressão nesse estágio da vida pode proceder a idade adulta, o diagnóstico e o tratamento é essencial para um bom resultado.

Nota-se, no entanto, que a depressão causa efeitos danosos a vida do adolescente, ao seu desenvolvimento seja ele pessoal, social e profissional, o que evidencia a importância de um diagnóstico preciso, acompanhamento psicológico aos adolescentes que apresentam sintomas que vai além das transformações físicas e psicológicas experienciadas nessa faixa etária.

A literatura aqui apresentada define a tristeza e a melancolia como um estado afetivo dito normal em resposta a um fator estressor como a morte de um ente querido, condições de vulnerabilidade sociais que se encontra. A perspectiva biológica define o termo depressão como um estado de tristeza profunda, autodesvalorização e um sentimento de culpa. E assim temos a predisposição genética ou eventos situacionais do cotidiano, vividos de forma negativa.

Muitas reflexões foram elaboradas acerca do luto que os adolescentes podem estar passando, como a possível perda de seus pais até então idealizado da infância, o corpo infantil, e a identidade carregada de transformações.

Nesse sentido, a depressão ao se apresentar como uma espécie de luto e a elaboração necessária desse luto concernente às perdas dos aspectos infantis e ao vivenciar um sentimento de tristeza, não quer dizer que é necessariamente uma experiência negativa, mas, sobretudo a elaboração de suas estruturas necessárias no atravessamento da infância para a adolescência. Para a construção de uma nova identidade e autonomia, é exigido do adolescente que deixem as referências que sustentam o ser infantil, é essencial a separação dos pais. O adolescente vivencia um contexto complexo no qual ao mesmo tempo em que precisa desse afastamento para se diferenciar deles, necessita estar próximo para a construção de sua identificação por meio das semelhanças.

A presença de um profissional de saúde mental no âmbito escolar, no desempenho de funções voltadas para a promoção, prevenção e tratamento. Segundo o Conselho Federal de Psicologia (2007, p.18), o psicólogo trabalha os processos educacionais que acontecem tanto com crianças e adolescentes como com pessoas adultas e todos os envolvidos no âmbito escolar. O ser adolescente passa por uma série de comportamentos do chamar atenção das pessoas as quais convivem com ele como pais e professores, os excessos no modo de vestir, preocupação com a aparência física, cuidado com o corpo. Nesse contexto, o profissional precisa entender quais comportamentos diz respeito a sua evolução na busca de um lugar e até onde pode ser patológico. É nesse momento que a participação da família é essencial para que o adolescente possa sentir-se acolhido e aceito. O tratamento precoce de quadros depressivos, favorece ao adolescente passar por essa fase aprendendo a lidar com os sentimentos distorcidos e disfuncionais e chegar a fase adulta sem danos.

Este estudo relacionou-se a uma temática pouco discutida como a depressão na adolescência, principalmente no âmbito escolar, foi possível analisar sobre as características da depressão nessa faixa etária, como ela se apresenta as dificuldades de detecção dos familiares e daqueles que convivem com esses adolescentes, as implicações e comprometimentos no aprendizado, acometido com a depressão. Nesse sentido, o estudo é dedicado a professores e demais profissionais de saúde mental bem como aqueles que lidam diretamente com indivíduos nessa faixa etária. É essencial que novos estudos explorem o fenômeno da depressão na adolescência levando em consideração as peculiaridades dessa fase.

## REFERÊNCIAS

AMARAL, V. L. A. R.; BARBOSA, M. K. **Crianças com queimaduras: um estudo sobre a depressão**. Estudo de Psicologia, v.7, p.31-59, 1990. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1413-294X2005000100005>> Acesso em: 20 mar 2017.

ABERASTURY, A. **Adolescência**. Porto Alegre: Artes médicas, 1983. 246p.

BARBOSA, G. A.; LUCENA, A. Depressão infantil. **Revista de Neuropsiquiatria na infância e adolescência**, São Paulo, v.3, n.2, p.23- 30, 1995. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psipesq/v3n1/v3n1a08.pdf>> Acesso em: 25 abr 2017.

- BALLONE, G. J. **Depressão na Adolescência**. 2002. <<http://www.psiqweb.med.br/site/?area=NO/LerNoticia&idNoticia=129>>. Acesso em: 10 abr 2017
- BECK, Judith S. **Terapia Cognitivo Comportamental Teoria e Prática**. Porto Alegre: Artmed, 2013. p.63.
- BECK Aaron; ALFORD, Brad. **Depressão Causas e Tratamento**. Porto Alegre: Artmed, 2011. p.344.
- BEE, Helen. **A Criança em Desenvolvimento**. Porto Alegre: Artmed, 2003, 612p.
- BIAZUS, C. B.; RAMIRES, V. R. B. **Depressão na adolescência: uma problemática dos vínculos**. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 17, n.1, p.83–91 jan/Mar, 2012.
- BRASIL. **Lei nº 9.394**. de 20/12/96, art. 2º
- CONSELHO Federal de Psicologia. **Resoluções relativas ao Título Profissional de Especialista em Psicologia e dispõe sobre normas e procedimentos para seu registro nº 013/07**. Recuperado: 07 jan 2011. Disponível em: [http://www.pol.org.br/pol/export/sites/default/pol/legislacao/legislacaoDocumentos/resolucao2007\\_13.pdf](http://www.pol.org.br/pol/export/sites/default/pol/legislacao/legislacaoDocumentos/resolucao2007_13.pdf)
- CRUVINEL, M.; BORUCHOVITCH, E. **Compreendendo a Depressão Infantil**. Petrópolis Rio de Janeiro: Vozes, 2014. 104p.
- CRUVINEL, M. **Depressão Infantil, rendimento escolar e estratégias de aprendizagem em alunos do ensino fundamental**. 2003. 137 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, 2003. Disponível em: <<http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/253641/1/Cruvinel,%20Miriam.pdf>>. Acesso em: 15 fev 2017.
- CRUVINEL, M.; BORUCHOVITCH, E. Sintomas depressivos, estratégias **Psicologia em estudo**, Maringá, v.9, n. 3, p.369 – 378. 2004. Disponível em <[https://www.researchgate.net/.../237341590\\_SINTOMAS\\_DEPRESSIVOS ESTRATEGI...Official Full-Text Publication](https://www.researchgate.net/.../237341590_SINTOMAS_DEPRESSIVOS ESTRATEGI...Official Full-Text Publication)>. Acesso em: 17 abr 2017.
- DALGALARRONDO, Paulo. **Psicologia e Semiologia dos Transtornos mentais**. Porto Alegre: Artmed, 2008. 438p
- DSM – IV **Manual de Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1994. 591p.
- FONSECA, João Saraiva da. **Metodologia da pesquisa científica**. Universidade Estadual do Ceará, 2002. 127p.
- FONSECA, Vítor da. **Cognição e aprendizagem**. Lisboa: Âncora Editora, 2011. 116p.
- IBGE **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística**, 2010. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010>>. Acesso em 12 mar 2017.
- MILLER, Jeffrey A. **O Livro de referência para a depressão infantil**. São Paulo: M. Books, 2003. 288p.
- OMS - **Organização Mundial da Saúde** – CID 10 Classificação de Transtornos Mentais e Comportamento. Porto Alegre: Artmed, 1993. 352p.



PIAGET, Jean. **Os Estágios do desenvolvimento intelectual da criança e do adolescente.**

In: \_\_\_\_\_ Problemas da Psicologia Genética. São Paulo: Abril Cultural, 1975. p.182.

PORTO, J. A. de. Conceito e diagnóstico. **Revista Brasileira de Psiquiatria**, v.21, p.11, 1999.

Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1516-44461999000500003>. Acesso em: 12 abr 2017.

RANNÃ, W. **Infância e adolescência enfoque psicodinâmico.** São Paulo: Atheneu, 2001. 405p.

ROSE, M. D.; CARIGNATO, T. T.; BERTA, S. L. **Ética e política: a psicanálise diante da**

**realidade, dos ideais e das violências contemporâneas.** Revista brasileira de Psiquiatria,

Agora Rio de Janeiro, v.9, n.1 p.35 -48, 2006. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/leituraflutuante/article/download/20538/15154>>. Acesso em: 25 mar 2017

SAVIANI, Demerval. Sobre a natureza e a especificidade da educação. **Em aberto, Brasília,**

ano 3, n. 22, jul./ago. 1984. Disponível em: <<https://ead.bauru.SP.gov.br/.../sobrea-natureza-e-a-especificidade>>. Acesso em: 27 ago 2013

VERSIANI, M. R. **Diagnóstico do Transtorno depressivo na infância e adolescência.** Jornal

Brasileiro de Psiquiatria, n.49, p.367- 382, 2000.

VIGOTSKI, Lev Semenovitch. **Pensamento e linguagem.** São Paulo : Martins Fontes, 1934.

p.194.

# Aplicação da análise cognitiva na aprendizagem

Robervaldo da Silva Oliveira

## RESUMO

De acordo com a Teoria da Aprendizagem Cognitiva, determinados processos do cérebro, quando estimulados da forma correta, podem resultar em uma maior retenção do conteúdo. Entenda agora como a aprendizagem cognitiva propõe alcançar um maior domínio do conhecimento, explorando aspectos cognitivo. Este trabalho descreve o funcionamento da cognição e a aprendizagem. Tal problemática consiste em mostrar como funciona todo o processo cognitivo. Essa questão se faz necessária para podermos entender as funções cognitivas e como elas são fundamentais para adquirir novos conhecimentos. A finalidade central deste trabalho é explicar da melhor forma como funciona os processos cognitivos e como eles estão relacionados com a aprendizagem. Para isso, foram empregados os seguintes procedimentos: pesquisas em sites que contêm conteúdo relacionado ao tema que será abordado, podendo ter assim partes bibliográficas de teóricos que serão citados. Esse propósito será fundamentado através da revisão bibliográfica. A pesquisa esclareceu as formas de aprendizagem, o processo de cognição, os distúrbios e transtornos de aprendizagem com suas características.

**Palavras-chave:** aprendizagem; cognitiva; desenvolvimento.

## ABSTRACT

According to the Cognitive Learning Theory, certain brain processes, when stimulated correctly, can result in greater content retention. Understand now how cognitive learning proposes to achieve greater mastery of knowledge by exploring cognitive aspects. This work describes the functioning of cognition and learning. This issue consists of showing how the entire cognitive process works. This question is necessary for us to understand cognitive functions and how they are fundamental for acquiring new knowledge. The central purpose of this work is to explain in the best way how cognitive processes work and how they are related to learning. For this, the following procedures were employed: research on websites containing content related to the topic to be addressed, which may include bibliographic parts from theorists who will be cited. This purpose will be grounded through a literature review. The research clarified the forms of learning, the cognition process, and the learning disorders and disturbances with their characteristics.

**Keywords:** learning; cognitive; development.



## INTRODUÇÃO

Embora o ser humano tenha a capacidade de aprender coisas novas durante toda a sua vida, há um período mais propício para exercitar as conexões neurais, que vão desde a primeira infância até o final da adolescência. Em resumo, nesse período, há uma maior facilidade para questões como o desenvolvimento cognitivo, funções sensoriais e associação de linguagens, por exemplo. Sendo assim, este é um período altamente favorável para desenvolver habilidades e competências.

A cognição é o processo mental de adquirir conhecimento e compreensão por meio dos sentidos, experiência e pensamento. Dessa forma, estimular o aprendizado cognitivo viabiliza uma maior aprendizagem ativa do conteúdo, bem como a retenção a longo prazo do que é lecionado. Os aspectos cognitivos atuam como principal ferramenta no processo de aprendizagem. É importante que saibamos que existem muito mais coisas envolvidas nesse desempenho cerebral. No entanto, não é possível falar sobre a aprendizagem sem lembrarmos de alguns conceitos, dentre eles está a cognição. A cognição consiste em processar as informações. A função da cognição é de perceber, integrar, compreender e responder adequadamente a todos os estímulos do ambiente em que uma pessoa está inserida. A cognição é a habilidade que temos para assimilar e processar as informações diferentes que recebemos da percepção, experiências, crenças e afins. A finalidade dessas informações é delas serem convertidas em conhecimento.

Na cognição existe diferentes processos cognitivos, como a aprendizagem, atenção, memória, linguagem, raciocínio, tomada de decisões, entre outros que fazem parte do nosso desenvolvimento intelectual e das experiências. Dentro do processo de aprendizagem ocorre o que conhecemos por desenvolvimento cognitivo, podendo ser definido como o aprimoramento dessas habilidades, e evoluindo constantemente pode proporcionar uma vida de autonomia ao indivíduo.

Sendo assim, é importante ficar atento a algum sinal que possa mostrar um possível atraso na aprendizagem. Devemos lembrar que o cérebro, no total é dividido em regiões e que em cada parte atua com uma função que predomina mais do que outra, porém estará interligada e integrada com outras áreas também. Devemos ressaltar que em conjunto com outras partes funcionais, coordenarão o processamento das mais variadas informações no cérebro, como: ler, escrever, pensar, perceber sons/estímulos visuais, entender símbolos, perceber a face de seu semelhante e sentir algo resultante, etc. Salientando que a aprendizagem infantil e todos os atos que são executados pelo ser humano dependem inteiramente dessa conexão. Os métodos de aprendizagem diferem para cada caso. Isso porque as pessoas não são iguais, sendo assim existem formas diferentes de compreender o conteúdo, e o que funciona para um pode não funcionar para o outro.

## APRENDIZAGEM COGNITIVA

Em síntese, a aprendizagem cognitiva consiste em um estilo de aprendizagem que se concentra no uso mais eficaz do cérebro com o objetivo de incentivar os alunos a se envolverem de forma ativa e completa no processo de aprendizagem. A aprendizagem

cognitiva vai além da memorização ou repetição, ela trabalha o método do aprender a aprender (Friedmann, 2018). Ou seja, esse modelo de aprendizagem não trabalha métodos de aprendizagem rápidos, como memorização e repetição. Em suma, os professores ensinam, desde cedo, a importância do aprendizado ao longo da vida por meio de estratégias e habilidades que os ajudarão a obter um melhor desempenho acadêmico a longo prazo.

A aprendizagem cognitiva proporciona diversos benefícios para os alunos. Veja alguns deles: melhora a compreensão do conteúdo; amplia a visualização do conteúdo ao inseri-lo no “mundo real”; encontra a maneira mais eficaz do aluno aprender; melhora as habilidades de resolução de problemas; estimula a educação contínua; gera confiança no aluno para lidar com desafios em diversas esferas da vida (Friedmann, 2018, p. 55).

## O BRINCAR COMO UM MÉTODO COGNITIVO DE APRENDIZAGEM

O brincar faz parte da vida da criança e as brincadeiras acabam se tornando a linguagem natural da criança, uma vez que é por meio dos jogos simbólicos que a criança enfrenta seus conflitos e se expressa. Segundo Friedmann (2018), por meio das brincadeiras, a criança fantasia, imita os adultos e adquire experiências para a vida adulta. O crescimento infantil é acompanhado pelas brincadeiras, pelos jogos simbólicos que ela mesma inventa para construir conceitos e entender o mundo ao seu redor.

Na escola a criança se expressa através das atividades lúdicas, e estas atividades devem estar presentes no dia a dia do aluno. Brincadeiras devem estimular o raciocínio, a lógica, o intelectual, e ajudar a criança a lidar com situações emocionais. No ato de brincar, as crianças fazem sinais e gestos, e ao brincar com jogos, bonecas, carrinhos e outros, elas recriam os objetos e repensam os acontecimentos que os rodeiam.

Os jogos são cada vez mais utilizados como facilitadores das tarefas escolares. Jogos pedagógicos são excelentes recursos que o professor poderá lançar mão no processo ensino-aprendizagem, porque contribuem e enriquecem para o desenvolvimento intelectual e social na criança e também porque propicia a relação entre parceiros e grupos, e, nestas relações, podemos observar a diversidade de comportamento das crianças para construir estratégias para a vitória, como também as relações diante da derrota (Azevedo; Neves, 2017, p.25).

A criança é um sujeito, como todo ser humano, que está inserida em uma sociedade, que deve ter uma infância enriquecedora no sentido de seu desenvolvimento, seja psicomotor, afetivo ou cognitivo. A criança é também muito influenciada pelo meio social e cultural em que vive. A imagem do mundo é criada a partir do desenvolvimento das formas simbólicas.

Esta imagem é o produto da conversão do conteúdo perceptivo, da própria apreensão da realidade, em conteúdo simbólico. Conforme Kishimoto (2019), enquanto a criança brinca, sua atenção está concentrada na atividade em si e não em seus resultados ou efeitos.

A função simbólica substitui os objetos reais por símbolos, signos, palavras e representações que evocam na sua ausência.

O lúdico pode se manifestar através de ações que podem ser de estratégia, quando se trata de jogos, de imaginação com as histórias e dramatizações ou construção,

quando se trata de exploração de material concreto. Na formação do símbolo, as primeiras manifestações de jogo aparecem inicialmente no primeiro estágio de vida como a imitação, quando a criança começa a representar.

Para Piaget (1978), a imitação, em primeiro lugar, é uma prefiguração da representação, isto é, constitui, no decurso do período sensório-motor, uma espécie de representação em atos materiais e ainda não em pensamento. O brincar é um direito assegurado na Constituição Federal do Brasil. É uma necessidade para as crianças, inclusive para a construção do seu caráter.

O desenvolvimento psicomotor é a base de sua relação com o mundo, pois é através de seu corpo que a criança vai se relacionar consigo mesmo, com os outros, com os objetos, ou seja, com o mundo ao seu redor. E o brincar faz parte desta vivência, da dimensão psíquica, é um fator para o seu desenvolvimento psicomotor. Ao brincar, a criança vive o prazer de agir simultaneamente com o prazer de projetar-se no mundo, em uma dinâmica interna que promove a evolução e a maturação psicomotora e psicológica da criança.

As brincadeiras e os jogos mostram-se importantes socialmente para a construção de regras, da moralidade, de sentimento de dever e do bem (Piaget, 1978). Logo, assumem uma importância fundamental na medida em que possibilita à criança elaborar experiências e agir, como também compreender situações vividas. Friedmann esclarece a questão do brincar, do jogar e do lúdico mostrando que:

[...] brincadeira refere-se à ação de brincar, ao comportamento espontâneo que resulta de uma atividade não estruturada: jogo é compreendido como uma brincadeira que envolve regras: brinquedo é utilizado para designar o sentido de objeto de brincar: atividade lúdica abrange, de forma mais ampla, os conceitos anteriores (Friedmann, 2018, p. 12).

A brincadeira é a própria imaginação em ação. Ao interagir com o meio social a criança se depara com ações que estão muito além da sua capacidade de realizá-las, assim, utiliza objetos ao seu alcance imitando ações do universo adulto (pilota aviões, cozinha, atira, etc.) (Rocha, 2017).

Esta situação desencadeia o processo imaginativo da criança. Inicialmente os objetos por ela utilizados substituem ou simbolizam outros objetos, aos poucos a criança pode agir movida somente por uma situação imaginária. Desse modo, o adulto deve ficar atento a essas ações, acompanhar a criança, procurando entender que o brincar faz parte do processo de desenvolvimento, é campo fértil para as aprendizagens. Cabe a tarefa de alimentar o imaginário infantil, de forma que as atividades das crianças se enriqueçam, tornando-se mais complexas pelas relações que se vão estabelecendo (Rocha, 2017). Logo, ao educador cabe a compreensão e o conhecimento da evolução das crianças, pensar que tipo de atividade propor, tendo clareza de intenção, isto é, sabendo o que as crianças podem desenvolver com a atividade proposta.

Um segundo ponto, também fundamental, é o encaminhamento da atividade, ou seja, a definição de como ela será realizada, prevendo a ocupação do espaço e o limite do tempo, de acordo com a natureza da própria atividade, permitindo a realização dos movimentos em sua amplitude. Assim pode-se dizer que o brincar da criança não pode ser considerado uma atividade complementar a outras de natureza dita pedagógica, mas

sim como atividade fundamental para a constituição de sua identidade cultural e de sua personalidade.

A partir do segundo ano de vida, a criança passa a usar os objetos de forma convencional, ou seja, ela começa a utilizar o objeto de forma apropriada. Neste momento ela começa a recorrer a miniaturas ou objetos reais para fingir uma ação (por exemplo: pegar uma colher e fingir que está comendo). Então, algumas ações principalmente alimentação, higiene, cuidados, passam a ser sistematicamente reproduzidas.

O caráter simbólico dessas ações ainda é primitivo, pois elas estão centradas nas ações da própria criança, visto que a criança na fase inicial do seu desenvolvimento é egocêntrica, isto é, tem dificuldades de se descentralizar. Logo, ela brinca com outras crianças, mas ocorre o que se chama de monólogo coletivo, ou seja, as crianças falam juntas, mas não entre si, não estabelecem uma conversa, uma troca efetiva.

Quando o sistema simbólico passa a ser sistemático a criança começa a descentralizar, ou seja, ela vai aplicar ações em outros personagens (mãe, boneca, amiga, etc.) sendo considerados participantes no jogo simbólico (Rocha, 2017). Aqui o simbolismo deixa de se restringir à criança e passa a se dirigir ao outro, iniciando a brincadeira do faz-de-conta, onde a criança consegue distinguir entre ela e outro, entre sua ação e a ação do outro, e o adulto passa a ser um parceiro. Por sua vez, o adulto incrementa essa relação usando o instrumento simbólico mais comum: a linguagem.

Segundo Piaget (1978), a brincadeira torna-se simbolicamente mais evoluída quando a criança generaliza a ação a outros personagens e, com isso, ela se torna mais diversificada, generalizando não só suas ações, mas transpondo também seus sentimentos e desejos, como se eles partissem dos brinquedos. Nesta etapa de desenvolvimento, numa brincadeira de bonecas a criança passa a julgar se a boneca quer ou não comer, pede para ela não chorar, ações similares com sua vida real. Com isso ela organiza pequenas sequências de ações coordenadas e fica muito mais tempo ligada àquilo que está brincando. A brincadeira simbólica se torna verdadeiramente representativa quando a criança começa a usar substitutos simbólicos (materiais) que podem corresponder a gestos, objetos e palavras. Por exemplo, ela utiliza um cabo de vassoura para fazer de cavalo, de um garfo para representar seu avião, entre outros (Azevedo; Neves, 2017).

A situação do brincar poderá abrir espaço para a linguagem fluir, reforçando também o simbolismo do brinquedo na medida em que o sustenta e o dirige.

O uso de símbolos leva a representação que permite à inteligência prática ou sensório-motora (período do pensamento objetivo-simbólico) coincidindo com o fim do 2º ano de vida. O simbolismo presente nos jogos se caracteriza pela imitação e o lúdico. Com o lúdico, as coisas e as ações são dirigidas pelos significados que a criança deseja lhes atribuir.

Segundo Piaget (1978), a imaginação se desenvolve à proporção que se ampliam os jogos simbólicos. Bater os pés no chão, num determinado ritmo pode simbolizar um cavalo correndo no campo. No jogo da criança de dois anos de idade, as qualidades emocionais e afetivas da representação simbólica indicam que ela não está somente empenhada no conhecimento e na descoberta do mundo dos objetos. A criança procura controlar e elaborar,



através dos meios de que dispõe o seu mundo interior, constituído de sentimentos, afetos e medos que ainda não é capaz de reconhecer e identificar. Desse ponto de vista, o jogo do faz-de-conta é uma maneira de exercitar e testar o próprio Eu.

O fator afetivo inclui os relacionamentos intra e interpessoais. Ao brincar a criança experimenta diversas situações, positivas (quando vence uma brincadeira, alcança um objetivo, entra em acordo com os colegas, etc.) e negativas (perde alguma atividade, não consegue realizar o esperado, entra em conflitos com os colegas, etc.) e é através destas que a criança aprende a conviver com os outros.

O lúdico é uma necessidade humana e proporciona a integração com o ambiente onde vive sendo considerado como meio de expressão, aprendizado e possibilita a incorporação de valores, desenvolvimento cultural, assimilação de novos conhecimentos, desenvolvimentos social e criativo (Alves 2018).

O lúdico pode ser usado como um recurso, que propicia um ensinar de forma simples e divertida. Desta forma, a educação, deve propiciar o desenvolvimento e descobertas, compreendendo que a criança tem seu “mundo” repleto de brincadeiras e imaginação. Conforme Piaget (1978), as atividades lúdicas atingem um caráter educativo, tanto na formação psicomotora, como também na formação da personalidade das crianças. Assim, valores morais como honestidade, fidelidade, perseverança, respeito, são adquiridos. Logo, o adulto poderá proporcionar ambientes e situações em que à criança se desenvolva em todos os aspectos e procurar entender que nenhuma criança brinca só para passar o tempo; sua escolha é motivada por processos íntimos, desejos, problemas, ansiedades. Permitir à criança espaço para brincar, proporcionando-lhe interações que vêm, realmente, ao encontro do que ela é, aliado às tentativas no sentido de compreendê-la, efetivamente, nestas atividades, é dar-lhes mostras de “respeito”.

No entendimento de Piaget (1978), a criança que se encontra na pré-escolar está numa fase de transição fundamental entre a ação e a operação, ou seja, é uma fase de preparação para o período seguinte (operatório concreto).

Trata-se de um período com características bem marcadas no processo de desenvolvimento e que Piaget chamou de pré-operatório. Este período localiza-se entre o sensório-motor e o operatório concreto.

O período sensório-motor dá lugar à interação mediada por imagens, lembranças, imitações diferidas, isto é, na ausência do objeto ou acontecimento, jogos simbólicos, evocações verbais, desenhos, dramatizações. O ato de brincar é sua linguagem secreta, e que se deve respeitar mesmo se não entendemos de imediato o que a criança está representando ou procurando elaborar. Pensar a importância do brincar remete às mais diversas abordagens existentes, tais como a *cultural*, que analisa o jogo como expressão da cultura, especificamente a infantil; a *educacional* que analisa a contribuição do jogo para a educação, desenvolvimento e/ou aprendizagem da criança e a *psicológica* que vê o jogo como uma forma de compreender melhor o funcionamento, enfim, das emoções, da personalidade dos indivíduos. Para Oliveira (2013), o brincar não significa apenas recrear, mas sim desenvolver-se integralmente. Caracterizando-se como uma das formas mais complexas que a criança tem de comunicar-se consigo mesma e com o mundo, ou seja, o

desenvolvimento acontece através de trocas recíprocas que se estabelecem durante toda sua vida.

Então, é necessário que o adulto ofereça possibilidades e situações de jogos/brincadeiras. É imprescindível que as aulas sejam “recheadas” de atividades lúdicas. As crianças possuem suas características próprias e observam o mundo e o comportamento das pessoas que a cerca de uma maneira muito distinta. Aprendem através do conhecimento, da criação de hipóteses e de experiências vividas (Alves 2018).

Para poder entender melhor as representações simbólicas e atividades lúdicas, aborda-se, no próximo item, o jogo simbólico e as etapas de desenvolvimento da criança.

O jogo pelo ponto de vista educacional, segundo Antunes (2003), significa divertimento, brincadeira, passatempo, pois em nossa cultura o termo jogo é confundido com competição. Ainda o autor relata que os jogos infantis podem até incluir uma ou outra competição, mas visando sempre a estimular o crescimento e aprendizagem com relação interpessoal, entre duas ou mais pessoas realizadas através de determinadas regras, ainda que jogo seja uma brincadeira que envolve regras.

Os jogos e brincadeiras possuem um valor pedagógico, os estudos sobre o tema foram, em sua grande parte, influenciados por Piaget (1978).

A passagem de um estágio para o outro acontece naturalmente. A criança observa o adulto ou outras crianças mais velhas, logo, nota que suas ações são diferentes de outras e do próprio adulto. Neste momento a criança procura reduzir a distância que a separa das outras, mais velhas e, por isso, aprende novas regras, imitará o modelo de ação usado e, por consequência, iniciará a sua entrada no estágio seguinte.

Para Piaget (1978), o jogo simbólico possibilita à criança elaborar aspectos de sua vida real que sejam mais difíceis, como o nascimento de um irmão, a separação dos pais, ou mudança de escola. Da mesma maneira, permite ao observador perceber como a criança pode conviver com suas angústias e desejos. Com os jogos simbólicos a criança exercita tanto a sua capacidade de pensar quanto suas habilidades motoras, pois brincando ela corre, pula, salta gira. Assim, entende-se que os adultos devem motivar o jogo simbólico, principalmente, as imitações sem modelos prévios, a fim de que essa criança aprimore seu desenvolvimento cognitivo e adquira equilíbrio emocional adequado para lidar com suas dificuldades vivenciais. Ressalta-se, ainda, que além de elaborar situações conflitantes, o jogo simbólico oferece à criança a compreensão e o aprendizado dos papéis sociais que fazem parte de sua cultura (papel de pai, de mãe, filho, professor, etc.).

Para Piaget (1978), o jogo é dividido em três tipos: jogos de exercício, simbólico e com regras. O primeiro tipo de jogo ocorre na primeira infância, surge por volta dos 18 meses de vida e são manifestações de repetições motoras que oferecem certo prazer para os bebês. Estas ações são ativas e constantes movimentações que ocorrem pela descoberta do potencial das mãos. O segundo tipo ocupa predominantemente a criança dos dois aos seis anos. E, por último, são jogos de regras que ocorre a partir dos cinco anos. Aqui as crianças passam do individual e vão para o social, os jogos possuem regras básicas e necessitam de interação entre as crianças, são resultados deste tipo de jogo a aprendizagem de regras de comportamento, respeito às ideias e argumentos contraditórios e a construção de relacionamentos afetivos.

O jogo existe em qualquer cultura e em todas as faixas etárias, mas é nas crianças que está mais presente. Isto porque elas adoram brincar e este ato faz parte do seu crescer. Piaget (1978) demonstrou que o jogo tem importância fundamental para a assimilação do real e conseqüente desenvolvimento da criança. As situações criadas pelo jogo imitam a vida real e atuam na formação de significantes permitindo a constituição da função simbólica. Para o mesmo autor, o jogo aparece como uma atividade que vai além de um ato descompromissado. A assimilação do real para o eu é para a criança uma condição vital de continuidade e de desenvolvimento, precisamente por causa do desequilíbrio do seu pensamento.

No significado do jogo, pode-se pensar que é algo que permite ao sujeito reviver experiências vividas e tende mais à satisfação do eu do que à submissão ao real. Por outro lado o significativo envolve o simbolismo e oferece à criança a linguagem pessoal. O jogo não é visto como um comportamento específico, mas uma situação na qual este adquire uma significação específica. A comunicação e interpretação estão presentes nos jogos simbólicos. O poder do jogo, de criar situações imaginárias, permite à criança ir além do real, o que colabora para o seu desenvolvimento. Sendo assim, a criança não é mais do que é na realidade, pois o jogo permite aproveitar todo o seu potencial de criação. Nele a criança toma iniciativa, planeja, executa, avalia, ela aprende a tomar decisões através da temática do faz de conta.

Para Piaget (1978), o poder simbólico do jogo do faz-de-conta abre um espaço para a apreensão de significados de seu contexto e oferece alternativas para novas conquistas no seu mundo imaginário. Na infância, é possível ver importantes aspectos da questão da fantasia, da imaginação, tais como, o fato de que aquilo que as crianças nele apresentam está relacionado fortemente com suas experiências. Mais do que isso, trata-se de uma forma de descontextualizar os elementos mediadores que até então as crianças tinham trabalhado. Estes são retirados da situação real e transpostos para a situação imaginária, cuja característica é a submissão da realidade à ação da criança.

Piaget (1978) diz que as experiências apresentam-se em forma de ação, movimento e imitação, em geral fragmentadas, provocadas e/ou sustentadas por sinais ou indícios, sendo essencial para a criança no sentido de sua própria apreensão, consciência e construção da representação sobre a situação destacada. Com o faz-de-conta, a criança consegue reproduzir gestos, fala e postura, os modelos que conheceu.

É através da imaginação em ação, que se expressa diretamente pelo corpo na forma de jogo simbólico, que a criança a partir de meados do segundo ano de vida, conquista a dimensão simbólica do pensamento. Sendo assim, as portas serão abertas para o mundo dos homens propriamente dito, ou seja, o mundo da cultura. A imaginação é um processo psicológico novo para a criança; representa uma forma especificamente humana da atividade consciente que não está presente na consciência das crianças muito pequenas e está ausente nos animais.

Para Piaget (1978), a representação através do jogo simbólico, é a primeira possibilidade de pensamento propriamente dito, marcando a passagem de uma inteligência sensório-motora. Uma inteligência pré-operatória (material e intuitiva) é mediada por símbolos subjetivos, caminho para a construção da inteligência operatória, mediada por signos históricos arbitrários.

Devido à convivência com os mais velhos, a criança adapta-se ao mundo social, cujos interesses e cujas regras lhe permanecem exteriores, e ao mundo físico, que ela ainda mal compreende.

Assim, na criança, a imaginação surge em forma de jogo, instrumento primeiro de pensamento no enfrentamento da realidade. O jogo sensório-motor se transforma em jogo simbólico, ampliando as possibilidades de ação e compreensão do mundo. O conhecimento deixa de estar preso ao aqui e agora, aos limites da mão, da boca e do olhar, e o mundo inteiro pode estar presente dentro do pensamento, uma vez que é possível “imaginá-lo”, representá-lo através dos símbolos. Todo o tipo de objeto vem acompanhado de uma simbolização, e tem algum significado para a criança, o lúdico tem uma presença forte na vida da criança.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através da pesquisa, podemos destacar a importância da compreensão do conceito do processo cognitivo denominado “emoção” para a práxis didático-pedagógica da aprendizagem no ensino. Compreendendo que a emoção é o conjunto de fenômenos psíquicos que se manifestam sob as formas afetivas de sentimentos e paixões, acompanhados sempre da impressão de dor ou prazer, de satisfação ou insatisfação, de agrado ou desagrado, de alegria ou tristeza, o ser humano deve ser estruturado afetivamente para que possa lidar com as suas emoções e venha a se autorealizar consigo mesmo e com o meio social a partir de um desenvolvimento que começa na família e que continua na escola. Neste sentido, entendemos que os sentimentos devam ser valorizados na educação, afim de que os estudantes construam relações mais permanentes com o saber. Após construir esta pesquisa de cunho teórico epistemológico, deu-se a necessidade de irmos in lócus, ou seja, observarmos a vivência educacional de uma escola de ensino infantil para entendermos como de se dá a relação processual entre a emoção e a aprendizagem nesta instituição educacional infantil.

## REFERÊNCIAS

ALVES, F. D. **O lúdico e a educação escolarizada da criança: uma história de (des) encontros**. 213 f. Tese (Doutor em Educação Escolar) - Universidade Estadual Paulista - Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara, São Paulo. 2018.

ANTUNES, C. **Jogos para estimulação das múltiplas inteligências**. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

AZEVEDO, R.; NEVES, C. **O lúdico contribuindo na formação de professores da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental**. Revista Areté | Revista Amazônica de Ensino de Ciências, v. 2, n. 3, p. 84-94, 2017.

FRIEDMANN, A. **Brincar: crescer e aprender - o resgate do jogo infantil**. São Paulo: Moderna, 2018.

KISHIMOTO, T. M. (Org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2019.

PIAGET, J. A. **formação do símbolo na criança: imitação jogo e sonho, imagem e representação**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

\_\_\_\_\_. **O nascimento da inteligência na criança**. Rio de Janeiro-RJ: Zahar, 1971.

\_\_\_\_\_. **A construção do real na criança**. Rio de Janeiro-RJ: Zahar, 1975.

\_\_\_\_\_. **A formação do símbolo na criança**. São Paulo-SP: Zahar, 1973.

\_\_\_\_\_; INHELDER, B. **A psicologia da criança**. São Paulo-SP: Difusão Européia do Livro, 1998.

ROCHA, P.S.V.S. **A importância do lúdico na educação infantil: uma análise a partir da concepção de professores**. 2017. 31 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia). Universidade Federal da Paraíba Centro de Educação, Alagoa Grande, 2017.

# Desenvolvimento de um dispositivo didático artesanal para ensino de testes de colimação e eixo central de raios X em cursos de radiologia

**Bianca Lamarca da Cruz**

*Radiotecnóloga*

**Elizabeth Bernardo Britto**

*Radiotecnóloga*

**Juliana Silva de Oliveira**

*Radiotecnóloga, especialista em Proteção Radiológica*

**Alexandre dos Santos Gomes**

*Físico médico, mestre em Biociências*

## RESUMO

O presente estudo focou na criação e avaliação de um dispositivo artesanal para realização de testes de controle de qualidade (CQ) em equipamentos de raios X utilizados em radiodiagnóstico, conforme exigido pela Resolução da Diretoria Colegiada (RDC) 611 do Ministério da Saúde. O objetivo foi desenvolver uma solução acessível e eficaz que pudesse ser utilizada para ensino em Proteção Radiológica e aplicação prática em ambientes de saúde. Para a construção do dispositivo, foram empregados materiais de fácil acesso: uma placa de madeira, arame metálico, embalagens plásticas de ornamentos natalinos e etiquetas adesivas. O dispositivo foi projetado para permitir a execução dos testes de colimação e alinhamento do raio central de forma simplificada e econômica. Após a montagem, o dispositivo foi testado em um equipamento de raios X específico (Shimadzu, modelo Rad Speed MF) em um hospital público. Os testes foram conduzidos seguindo protocolos padrão, incluindo ajustes de colimação e verificação do alinhamento do raio central. As exposições radiográficas foram realizadas com parâmetros pré-definidos (40 kVp, 3 mAs, distância foco-filme de 1m). Os resultados obtidos demonstraram que o dispositivo artesanal foi eficaz na realização dos testes propostos. Foi possível verificar que o feixe de colimação se mantinha dentro dos limites aceitáveis de conformidade, conforme estabelecido pelas normativas vigentes. Além disso, o alinhamento do raio central também foi avaliado satisfatoriamente, com desvios mínimos em relação ao padrão esperado. Em síntese, este estudo apresenta uma solução prática e acessível para a realização de CQ em equipamentos de raios X, utilizando materiais simples e disponíveis. Essa abordagem não apenas facilita o cumprimento das regulamentações de segurança radiológica, mas também promove a educação e capacitação contínua de profissionais na área de radiodiagnóstico, contribuindo para a qualidade e segurança dos serviços de saúde.





**Palavras-chave:** testes de controle de qualidade em radiodiagnóstico; educação; dispositivo artesanal.

## ABSTRACT

The present study focused on the creation and evaluation of a handmade device for carrying out quality control (QC) tests on X-ray equipment used in radiodiagnosis, as required by Resolution of the Collegiate Board (RDC) 611 of the Ministry of Health. The objective was to develop an accessible and effective solution that could be used for teaching in Radiological Protection and practical application in healthcare environments. To build the device, easily accessible materials were used: a wooden board, metal wire, plastic packaging from Christmas ornaments and adhesive labels. The device was designed to allow the execution of collimation and central ray alignment tests in a simplified and economical way. After assembly, the device was tested on specific X-ray equipment (Shimadzu, model Rad Speed MF) in a public hospital. Testing was conducted following standard protocols, including collimation adjustments and checking center ray alignment. Radiographic exposures were performed with pre-defined parameters (40 kVp, 3 mAs, focus-film distance of 1 m). The results obtained demonstrated that the homemade device was effective in carrying out the proposed tests. It was possible to verify that the collimation beam remained within acceptable limits of compliance, as established by current regulations. Furthermore, the alignment of the central ray was also evaluated satisfactorily, with minimal deviations from the expected standard. In summary, this study presents a practical and accessible solution for carrying out QC on X-ray equipment, using simple and available materials. This approach not only facilitates compliance with radiological safety regulations, but also promotes the continuous education and training of professionals in the area of radiodiagnosis, contributing to the quality and safety of health services.

**Keywords:** quality control tests in radiodiagnosis; education; handmade device.

## INTRODUÇÃO

De acordo com a Resolução da Diretoria Colegiada (RDC) 611 do Ministério da Saúde, por meio da Instrução Normativa (IN) nº 90, é de suma importância que os equipamentos radiológicos sejam monitorados através de testes que comprovem sua eficiência, possibilitando um exame fidedigno para adequado diagnóstico. Tais testes são mais conhecidos como controle de qualidade (CQ), dentre os quais fazem parte o teste do sistema de colimação e o de alinhamento do raio central do feixe de raios X - dois parâmetros essenciais para a realização de radiografias. Esses ensaios são feitos simultaneamente a cada seis meses e/ou sempre que ocorrerem reparos no equipamento, de acordo com a legislação vigente. O tecnólogo em radiologia, profissional de nível superior existente em muitas instalações de radiodiagnóstico para realização dos exames radiográficos, é um agente habilitado para executar tais testes. Assim sendo, a justificativa de algumas instalações de radiodiagnóstico para a não realização dos ensaios de CQ - não possuir recursos para contratar mão de obra terceirizada especializada nesse segmento - torna-se sem valor, caso já possuam tecnólogos em radiologia atuantes. Entretanto, a falta de oferta

abundante de instrumentação para CQ em radiodiagnóstico ainda é real, o que acaba por permitir alegações de dificuldades na realização periódica desses testes à muitas clínicas.

## OBJETIVO

Projetar, confeccionar artesanalmente e avaliar a eficiência de um dispositivo que possibilite a realização dos dois testes destacados, usando materiais facilmente acessíveis à população, com o intuito de facilitar o ensino para estudantes de Proteção Radiológica e profissionais do segmento.

## METODOLOGIA

Para desenvolver o dispositivo artesanal usado nos testes, foram utilizados os seguintes materiais: uma folha de madeira de 0,6 cm de espessura, 2,2 m de arame metálico, um kit identificador radiográfico numérico de chumbo coberto por níquel e duas bilhas metálicas de 0,8 mm, conforme figura 1. Em conjunto, foi adaptada uma embalagem plástica cilíndrica transparente de ornamentos natalinos, de 60 cm de altura por 5 de diâmetro, com duas tampas deste mesmo material e folhas adesivas. A folha de madeira foi serrada de acordo com o tamanho do chassi radiográfico escolhido para a realização dos testes, neste caso 24x30 cm. O fio de arame metálico foi cortado e moldado para tornar-se marcações radiopacas na forma de dois eixos ortogonais com comprimento de 24x30 cm, um retângulo de 9x7 cm e dois círculos concêntricos, sendo um de 0,5 cm e outro de 1 cm. Essas demarcações de arame foram estrategicamente aderidas com fita adesiva na placa de madeira, formando também uma escala de 0,5 cm graduada com identificador radiográfico numérico de chumbo. Cortou-se a embalagem plástica para formar um cilindro de 15 cm de altura e fixou-se permanentemente uma bilha no centro de cada uma das duas tampas deste. Uma vez construído, o dispositivo teve seu desempenho avaliado através da realização de um teste de colimação e perpendicularidade do raio central. Este teste foi aplicado em um equipamento fixo de raios X da marca Shimadzu, modelo *Rad Speed MF*, pertencente a um hospital público da cidade fluminense de Duque de Caxias. Ressalta-se que, na época de desenvolvimento do presente trabalho, o equipamento de raios X mantinha rotina plena de atendimento. Com o auxílio de uma trena e nível bolha, foram feitos os ajustes e medições necessários para o teste. Em seguida foram colocados o cilindro de plástico e a placa milimetrada sobre um chassi devidamente carregado. Foi ajustado o feixe luminoso do colimador, de modo a enquadrar as dimensões do retângulo interno e realizada a primeira exposição. Em seguida foi ajustado novamente o feixe luminoso, de modo a cobrir toda a superfície da placa e realizada uma nova exposição. Ambas as exposições foram realizadas com 40 kVp e 3 mAs e com distância foco-filme (DFoFi) de 1m. A etapa seguinte foi realizar a revelação do filme, através de uma processadora automática na câmara escura do setor de radiodiagnóstico do hospital citado.

**Figura 1 - Materiais utilizados para a confecção dos dispositivos de testes.**

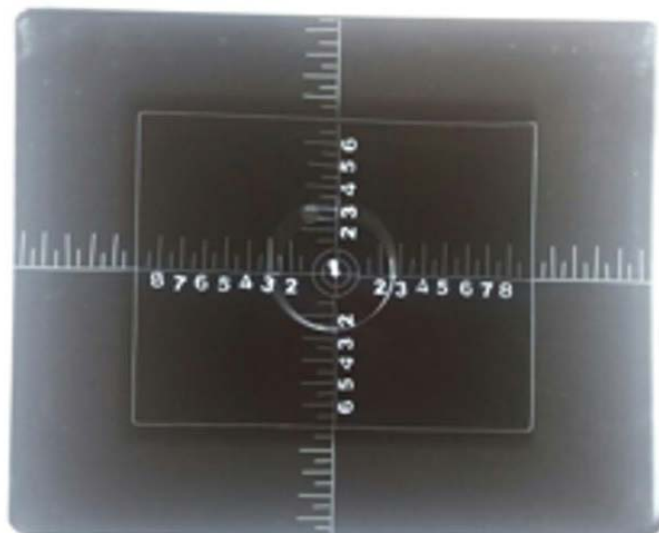
Fonte: Acervo do autor, 2024.

## RESULTADOS

Após a realização dos testes no referido hospital com os dispositivos confeccionados, foi possível detectar que o feixe luminoso da colimação ultrapassa a marcação radiopaca, porém, em conformidade com o limite de 2% da DFoFi utilizada. É possível ainda observar nesta mesma radiografia que as esferas não aparecem sobrepostas entre si, porém, projetam-se dentro do primeiro círculo. Assim sendo, o ângulo de inclinação do eixo central do feixe em relação à mesa é inferior a 3 graus. Em resumo, de acordo com o dispositivo construído, o equipamento de raios X apresenta alterações funcionais, porém não mais que o previsto como conformidade pela Agência Nacional de Vigilância Sanitária (ANVISA).

**Figura 2 - Foto tirada durante o procedimento de teste.**

Fonte: Acervo do autor, 2024.

**Figura 3 - Radiografia evidenciando os resultados dos testes.**

Fonte: Acervo do autor, 2024.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A eficiência do dispositivo construído para realização dos testes foi comprovada, conforme demonstrado nos resultados apresentados. Sendo assim, é possível confeccionar de forma artesanal, com materiais acessíveis à população, um dispositivo capaz de avaliar a eficiência do sistema de colimação e alinhamento do raio central em equipamentos médicos de raios X. Em suma, onerosos acessórios de controle de qualidade junto a outros profissionais concorrentes podem ser facilmente substituídos por simplórios materiais de bazar e a expertise de um Tecnólogo em Radiologia adequadamente graduado.

Essa abordagem não apenas facilita o cumprimento das regulamentações de segurança radiológica, mas também promove a educação e capacitação contínua de profissionais na área de radiodiagnóstico, contribuindo para a qualidade e segurança dos serviços de saúde.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Saúde. Agência Nacional de Vigilância Sanitária (ANVISA). Resolução da Diretoria Colegiada - RDC n° 611. **Estabelece os requisitos sanitários para a organização e o funcionamento de serviços de radiologia diagnóstica ou intervencionista e regulamenta o controle das exposições médicas, ocupacionais e do público decorrentes do uso de tecnologias radiológicas diagnósticas ou intervencionistas.** Brasília. DF, 09 de mar. 2022. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-rdc-n-611-de-9-de-marco-de-2022-386107075>. Acesso em: 14 jun 2024.

BRASIL. Ministério da Saúde. Agência Nacional de Vigilância Sanitária (ANVISA). Resolução da Diretoria Colegiada - RDC n° 611. Instrução Normativa - IN N° 90, de 27 de maio de 2021. Brasília. DF, 27 de mai. 2021. Disponível em: <https://www.in.gov.br/web/dou/-/instrucao-normativa-in-n-90-de-27-de-maio-de-2021-323020973>. Acesso em: 14 jun 2024.

MENDES. Adriana; RAMOS. Christiane; ABREU. Danilo. **Avaliação das condições de funcionamento dos equipamentos de raios X médico em serviços de radiologia no Estado da Paraíba, durante os anos de 2008 e 2009.** Brasil. 2009. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rb/a/cWh3hwqMHZ4c8fdt4NrKfyy/>> Acesso em: 15 jun 2024.

PAULA, L.F.F. **Testes de controle de qualidade em equipamentos de raios X.** Universidade Federal de Uberlândia. Minas Gerais, 2017. Disponível em: <<https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/20149/3/TestesControleQualidade.pdf>> Acesso em: 15 jun 2024.

# Mapeamento de dados em canais de comunicação, para implementações de ações estratégicas, na difusão de conteúdos no âmbito virtual

**Daniel Albuquerque dos Santos e Souza**

*Técnico em Processamento de Dados pela Fundação de Apoio a Escola Técnica (FAETEC RJ), Graduado em Análise de Sistemas pelo Instituto Superior em Tecnologia da Informação do Rio de Janeiro (ISTRIO - FAETERJ), pós-graduado em Gestão de Projetos e pós-graduado em Marketing pelo Centro Universitário Carioca (UNI CARIOCA), e pós-graduado em Big Data e Comunicação pelo Instituto Brasileiro de Medicina e Reabilitação (IBMR RJ)*

## RESUMO

Estamos em um momento da “era da sociedade da informação e do conhecimento” (CEFET, 2024), ao qual o uso da tecnologia (*Ti*) nos favorece e prejudica ao mesmo tempo, por um lado nos ajuda a solucionar problemas e por outro nos insere em um universo ao qual nossos dados e informações, à medida que se comunicamos, estão sujeitas a serem acessadas e utilizadas por vários receptores afim de inúmeras possibilidades. Avançando de forma breve no assunto proposto, referente ao *Mapeamento de dados em canais de comunicação, para implementações de ações estratégicas, na difusão de conteúdos no âmbito virtual*, vamos entender de fato o que são, onde ficam armazenados e como manipular e visualizar de maneira correta os dados e informações geradas no universo *online*. Dentre todo contexto, serão apontados também quais os principais canais de comunicação existentes hoje, e como os dados ficam salvos nessas plataformas. Possíveis estratégias criativas, com o uso de dados e sucessivamente com informações filtradas de *data bases*, também serão exemplificadas. E de forma consecutiva, com base nos dados qualificados, os tipos de conteúdo que podem ser desenvolvidos estrategicamente, com a finalidade de divulgação assertiva no ambiente virtual, da mesma forma serão difundidos ao decorrer do fluxo da proposta.

**Palavras-chave:** mapeamento; dados; comunicação; estratégias; conteúdo virtual.

## INTRODUÇÃO

Segundo Peter Drucker, “o mais importante na comunicação é ouvir o que não foi dito” (O Pensador, 2024), posto isso, é inevitável, que as metodologias e formas de se comunicar, evoluem e surgem gradativamente a cada momento. Existe a comunicação verbal, a escrita,





a oral, a não verbal, e outras que também são bem efetivas, sendo cada uma com suas características.

Em todas elas, são gerados dados e conseqüentemente uma informação consistente, para aquele que dispersa a sua ideia em desejo.

Porém, é imprescindível entender e enxergar em um mundo interno de consciência, se o assunto proposto, foi realmente remetido ao destinatário com eficácia.

## Como a Concepção de Dados, Atualmente Está Pautada e Utilizada no Mercado

Seguindo a tendência, conforme demanda o mercado e o mundo atualmente, de utilizarmos a tecnologia como chave de ignição para melhorias e novas implementações, ou seja, para a criação e inovação, a forma como nós nos comunicamos também não ficou excluída desse circuito.

Não tão distante em termos de tempo, invenções tecnológicas como a própria *internet*, favoreceram a criação de mecanismos e equipamentos que facilitaram em muito a nossa comunicação de forma geral.

Atualmente, esse mundo digital, derivado do *World Wide Web (WWW)*, nos proporciona diversas maneiras e ferramentas que possibilitam uma melhor forma de dispersão da informação e uma ótima captura de dados e informações.

Exemplificando, alguns atuais canais de comunicação, podemos elencar os portais na *web* que disponibilizam inúmeros tipos de conteúdo, redes e mídias sociais capazes de propagar de formas virais diversas temáticas, *sites* e aplicativos para *smartphones* que facilitam a compra e venda de produtos e serviços, e todos eles, com uma quantidade imensa de dados sendo gerados a cada ação propagada, e conforme são utilizados por seus *stakeholders*.

Em síntese, “dados são valores atribuídos a algo” (Escola de Dados, 2024).

## IMERSÃO NO CONCEITO DE DADOS

Mediante a esse cenário de *Big Data*, isto é, local com existência de grande quantidade e volume de dados, aonde se pode extrair e filtrar e segmentar, transformando-os em um tipo de mapa para se chegar a um objetivo desejado, surge uma dúvida não tão complexa: **O que podemos fazer, quando temos uma base de dados qualificada?** Por outro lado, a resposta é bem simples: Podemos fazer quase tudo, “pois informação é poder” (JusBrasil, 2022), e quem tem, possui em mãos controle e influência!

## Ambiente Propício para Métodos de Captura de Dados

É notável, que qualquer tipo de aplicação tecnológica utilizada para nos favorecer agilidade ou algum tipo de equipamento eletrônico que possuímos, funcione ligado diretamente à *internet*, e que por ela, conforme a utilização cotidiana é gerada uma “Amazônia de Dados” para ser explorada pelas empresas desenvolvedoras.

Hoje, somos rastreados, independente de querermos ou não. Somos gravados, sem ao menos a nossa própria autorização.

Somos monitorados, com o intuito de sermos “*leads* qualificados” (Marketing por Dados, 2021). Portanto, entende-se como tudo isso funciona, pelo simples fato de gerarmos dados no mundo digital e a partir desse ponto, esses dados serem processados e transformados em informações, que são utilizadas por diversas plataformas que estamos cadastradas, ou por outras que praticamente que nos acompanham por alguma característica elencada em nosso perfil *online*.

## Casos Reais de Captação, Manipulação e Utilização de Dados

Seguindo no raciocínio, e analisando os mais famosos casos e ações impactantes com o uso de dados, e seus resultados obtidos no ambiente virtual, como não falar do escândalo e vazamento de informações de mais de 87 milhões de usuários da rede social mais famosa do mundo, o *Facebook* (FB).

O caso diz respeito à raspagem de dados nessa plataforma, que é utilizada por um número muito expressivo de pessoas em todo mundo (2,6 bilhões de usuários em 2020), aonde a empresa de consultoria de marketing político *Cambridge Analytica* (CA), juntamente com a utilização de um aplicativo personalizado e acoplado com o uso da rede social em questão, conseguiu adquirir uma quantidade absurda de dados e gerou um tipo de relatório qualitativo referente a diversos perfis, aonde era possível enxergar um cenário de micro direcionamento comportamental de grupos de pessoas, ou seja, uma segmentação de personas extremamente perfeitas e que com isso, seria possível simplesmente se comunicar com esses indivíduos com abordagens ao gosto de cada um.

Mediante a esse mundo de informações criado, foi possível entender como os usuários pensavam em determinados assuntos, especificamente quando o tema era sobre política.

Dentre vários candidatos no mundo, *Donald Trump*, que foi o atual presidente dos *EUA* no ano de 2020, contratou os serviços da “empresa de análise de dados *Cambridge Analytica*” (G1 Globo, 2018) nas eleições para presidência no ano de 2016 e desfrutou ao máximo dos poderes que tinha em mãos, influenciando seus eleitores pelo *FB* e por outros canais e conseguiu chegar ao seu objetivo, ao qual foi eleito presidente.

## Cautelas Conforme a Legislação no Uso de Dados dos Usuários

O uso de dados de outras pessoas, sem o consentimento dos mesmos é crime, conforme diz a Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais (GOV.BRLGPD, 2024). Infelizmente, ainda existem empresas e profissionais do ramo da tecnologia (*TI*), que utilizando técnicas e aplicações bem elaboradas, conseguem adquirir essas informações de forma não legal e em grande escala, e se favorecem desse uso inapropriado.

Em conformidade, em termos de autorizar ou não o uso de informações pessoais em plataformas digitais, todo cuidado é pouco e qualquer cautela nunca é demais. Caso contrário, ficamos sujeitos a estar inseridos em bancos de dados de intenções inaptas, conforme o ocorrido entre a *Cambridge Analytica* e o *Facebook*, que afetou a privacidade de milhões de pessoas em todo mundo.

## CENÁRIO FAVORÁVEL PARA PESQUISA

O ambiente virtual é um cenário que diariamente se transforma e evolui, à medida que novos usuários se aventuram, tecnologias são aplicadas em concomitância com o mundo real, e pequenas e grandes empresas enxergam variedades de oportunidades e formas de fazer negócio, e tudo isso gera uma imensa quantidade de dados (*big data*).

Teoricamente, é imensurável a quantidade de dados produzidos no universo digital. Hoje, temos “pelo menos 5,3 bilhões de pessoas conectadas no mundo” (GIZ.BR, 2024). Existem milhões de canais na web, milhares de plataformas que filtram informações, centenas de formas de extrair conteúdos e dezenas de bilhões de cadastros ou mais, em toda a internet.

### O Custo para as Organizações, que não se Adaptam ao Cenário do Uso de Dados

Comprovadamente, instituições ou empresas, sendo estas públicas ou privadas, caso não estejam nesse universo *online (internet)*, infelizmente estarão propícias ao insucesso, uma vez que a maioria dos seus possíveis consumidores fazem uso das mais variadas plataformas disponíveis presentes no mundo digital.

Com a finalidade de estruturar as grandes quantidades de dados, na maioria dos canais de comunicação existentes, ou nos principais, conforme demanda o mercado, para desenvolver soluções aplicáveis que retornem resultados positivos no ambiente virtual, o maior impasse é saber como realizar essas ações legais, ao qual aonde se consiga absorver tudo que é de interesse.

Com base no ensejo de que “a tomada de decisão baseada em dados é amplamente utilizada em diversos setores, incluindo negócios, saúde, finanças, governo e muitos outros” (LinkedIn, 2023), é notável que para uma melhor transformação da corporação que almeja resultados favoráveis ao seu empreendimento, é importante se adentrar nessa conjuntura, não somente para metrificar cada avanço, como também, por conseguinte analisar as melhores oportunidades com visão ampla.

### Etapas para Iniciar um Projeto Estratégico com Big Data

Consoante às informações discriminadas até o momento, seguindo uma cronologia simples de raciocínio e organização, para atender ao tema proposto de pesquisa, seria necessário tal como exemplo abaixo:

- Planejamento Geral (Ex: Segmento e estratégias iniciais de ação);
- Definição (Ex: Canais de comunicação utilizados, público-alvo e persona focal);
- Criação (Ex: Tipos de materiais e conteúdo para aquisição dos dados nos canais de comunicação);
- Aprovação da criação (Ex: Apontamentos e detalhes conforme o enquadramento dos canais de comunicação);

- Divulgação (Ex: Início da propagação dos materiais para aquisição de dados);
- Métricas (Ex: Relatórios de alcance e interações de forma quantitativa);
- Análises (Ex: Visão estratégica dos resultados, aplicando a metodologia para filtragem qualitativa com uso de dashboards);
- Melhorias (Ex: Implementações nas ações de aquisição de dados, para afunilar ainda mais as informações qualitativas);
- Intensificação (Ex: Alavancas de impulsão, para alcançar ao máximo o número de usuários reais);
- Ações finais (Ex: Com base nos dados mapeados, criar as estratégias e realizar as devidas difusões de interesse);

A maneira, de forma sistêmica, consiste numa possível prática, além do olhar clínico e profissional, juntamente com a utilização também de acessórios e utensílios que ajudem a encurtar o processo analítico.

Por outra vertente, pode-se criar um método ou aplicação de forma personalizada, com um “fluxo de trabalho em processos ponta a ponta, garantindo uma operação padronizada e de alto desempenho” (Nomus, 2024) ou seguindo padrões de raciocínio próprio com algoritmos inteligentes, para de fato, solucionar e fazer nascer o quociente materializado.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme Napoleão Bonaparte, “na estratégia, decisiva é a aplicação” (Pensador, 2024). Nesse sentido, é de pensar que notoriamente os dados sempre existiram, e estão à disposição para serem manipulados e utilizados, no entanto, da melhor forma que seja conveniente.

Sendo assim, com a tecnologia e a *internet* em ascensão, juntamente com equipamentos e acessórios interligados com o âmbito virtual, ficou ainda mais fácil de fazer uso de qualquer tipo de dado, transformando-os em informações de qualidade e realizando diversas soluções tecnológicas.

## A Importância da Tomada de Decisão em Ações na Web, com Base em Dados e Informações Adquiridas no Processo de Comunicação

Hoje, a *Data Science*, é uma das áreas de mercado de trabalho que está praticamente sendo primordial em qualquer instituição. Com ela, é possível criar públicos-alvo para ações em massa e *personas* para atividades estrategicamente segmentadas.

Os resultados são impressionantes, empresas e profissionais que estão adentrando na área estão conquistando espaços que antes eram inacessíveis com investimento básico.

Contudo, entendendo de fato os resultados filtrados e a persona gerada (público real e personalizado pela segmentação das apurações) com os métodos que podem ser

aplicados tal como descrito anteriormente, entende-se que realmente a grande quantidade de dados captados (*big data*) nos canais digitais e analisados com a intenção de serem transformados em informações (parâmetros gerados), são essenciais para uma leitura mais estratégica organizacional e também para qualquer tomada de decisão (ensejos relevantes), a fim de se ter um norte do melhor caminho a ser seguido na execução das demandas existentes, do mesmo modo na melhoria continuada de todo o processo de qualquer firma ou estratégia.

Em concordância com Steve Jobs, em uma de suas frases icônicas, em que é dito: “as pessoas não sabem o que querem, até mostrarmos a elas” (Pensador, 2024), reitero de que é certo o quanto a ciência de dados favorece para o dia a dia de tudo e de todos, facilitando em ações e escolhas, e demonstrando com vários exemplos reais, que o mundo está em constante evolução e novas técnicas sempre vão surgir e nenhuma solução é única, ou melhor, nada é insólito e permanente, ainda mais quando o assunto está relacionado às áreas de big data e comunicação.

Coerentemente, sigo no intuito de me aprofundar ainda mais no tema proposto, e lapidar ao máximo todos os conceitos e práticas discriminadas, afim de proporcionar mais uma tese condizente e em sinergia com a avanço da ciência da computação.

## REFERÊNCIAS

CEFET RJ. **Título: Bacharelado em Ciência da Computação**. Eic.cefet-rj.br/, 2024. Disponível em: <https://eic.cefet-rj.br/portal/index.php/ciencia-da-computacao/>. Acesso em: Maio de 2024.

ESCOLA DE DADOS. **Título: Para iniciantes: o que são dados?**. Escoladedados.org, 2024. Disponível em: <https://escoladedados.org/tutoriais/o-que-sao-dados/>. Acesso em: Maio de 2024.

G1 GLOBO. **Título: Entenda o escândalo de uso político de dados que derrubou valor do Facebook e o colocou na mira de autoridades**. G1.globo.com, 2024. Disponível em: <https://g1.globo.com/economia/tecnologia/noticia/entenda-o-escandalo-de-uso-politico-de-dados-que-derrubou-valor-do-facebook-e-o-colocou-na-mira-de-autoridades.ghtml>. Acesso em: Maio de 2024.

GIZ.BR. **Título: Dia da Internet: mitos e verdade sobre a World Wide Web em 2024**. Gizmodo.uol.com.br, 2024. Disponível em: <https://gizmodo.uol.com.br/dia-da-internet-mitos-e-verdade-sobre-a-world-wide-web-em-2024/>. Acesso em: Maio de 2024.

GOV.BR LGPD. **Título: Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais (LGPD)**. Gov.br, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/esporte/pt-br/aceso-a-informacao/lgpd>. Acesso em: Maio de 2024.

JUS BRASIL. **Título: Para lá da Propriedade Intelectual e dos Dados Pessoais**. Jusbrasil.org.br, 2022. Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/artigos/informacao-e-poder/1397757381>. Acesso em: Maio de 2024.

LINKEDIN. **Título: A tomada de decisão baseada em Dados**. Linkedin.com, 2024. Disponível em: <https://www.linkedin.com/pulse/tomada-de-decis%C3%A3o-baseada-em-dados-demetrius-mata/>. Acesso em: Maio de 2024.

MARKETING POR DADOS. **Título: O que são métricas e como implementá-las em sua empresa?**. Marketingpodados.com, 2021. Disponível em: <https://marketingpodados.com/analise-de-dados/metricas/>. Acesso em: Maio de 2024.

NOMUS. **Título: Gestão de processos: o que é, como funciona e como aplicar**. Nomus.com.br, 2024. Disponível em: <https://www.nomus.com.br/blog-industrial/gestao-de-processos/>. Acesso em: Maio de 2024.

PENSADOR. **Título: Frases Peter Drucker**. Pensador.com, 2005. Disponível em: <https://www.pensador.com/frase/MTYyMzQ5Ng/>. Acesso em: Maio de 2024.

SINÔNIMOS. **Título: diversas pesquisas de sinônimos**. Sinônimo.com, 2011. Disponível em: <https://www.sinonimos.com.br/>. Acesso em: Maio de 2022.



**Múltiplos olhares para o processo avaliativo do aluno surdo: um estudo interdisciplinar nas escolas estaduais, localizadas no município de Manaus-AM/Brasil, período de 2022 - 2023**

*Multiple looks at the deaf student evaluation process: an interdisciplinary study in state schools, located in the municipality of Manaus-AM/ Brazil, period 2022 - 2023*

**Edilvânia Pureza Von Paumgarten de Aguiar**

*Universidad de La Integración de Las Américas. Escuela de Postgrado. Maestría en Ciencias da Educação. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5278572865187416>*

**RESUMO**

Esta pesquisa evidencia que a luta da educação dos surdos não parou no tempo, mas está mais viva do que antes para que as melhorias da aprendizagem destes estudantes sejam justas e igualitárias no seu processo inclusivo, sem, no entanto, desconsiderar as conquistas alcançadas no passado. Por isso que o tema Os múltiplos olhares para o processo avaliativo do aluno surdo: um estudo interdisciplinar nas escolas estaduais, localizadas no município de Manaus-Am/Brasil, no período de 2022 – 2023 tem como Objetivo Geral compreender as estratégias para facilitar o processo de inclusão bem como a aquisição da língua portuguesa pelo aluno surdo na rede regular de ensino nas escolas em foco. A Metodologia usada tem como projeto de pesquisa três escolas estaduais do município de Manaus. A coleta de dados foi realizada por meio de visitas em lócus, onde foram registrados os dados através da observação dos alunos e professores. Sendo a pesquisa do tipo transversal-descritiva, com um en-



foque qualitativo. População e amostra trata-se de 5 professores de cada escola e um total de cinco (5) alunos surdos do 6<sup>o</sup> ao 9<sup>o</sup> ano do turno vespertino. Os Resultados alcançados relatam os objetivos visados da pesquisa e o parecer da pesquisadora, bem como o científico dos fatos; Conclusão que a pesquisadora chegou com as observações dos alunos surdos realizados nas escolas estaduais inclusivas do município de Manaus, para colaborar com o processo de inclusão do aluno surdo no sistema regular de ensino.

**Palavras-chave:** aluno surdo; inclusão; educação especial; linguagem; avaliação.

## ABSTRACT

This research shows that the struggle for deaf education has not stopped in time, but is more alive than before so that improvements in the learning of these students are fair and egalitarian in their inclusive process, without, however, disregarding the achievements achieved in the past. That is why the theme Multiple perspectives on the deaf student evaluation process: an interdisciplinary study in state schools, located in the city of Manaus-Am/Brazil, in the period 2022 – 2023 has as its General Objective to understand the strategies to facilitate the process of inclusion as well as the acquisition of the Portuguese language by deaf students in the regular education network in the schools in focus. The methodology used has as its research project three state schools in the city of Manaus. Data collection was carried out through site visits, where data were recorded through observation of students and teachers. The research is cross-sectional and descriptive, with a qualitative focus. Population and sample: 5 teachers from each school and a total of five (5) deaf students aged 60 to 90 in the afternoon shift. The results achieved report the objectives of the research and the researcher's opinion, as well as the scientific facts; Conclusion that the researcher reached with observations of deaf students carried out in inclusive state schools from the municipality of Manaus, to collaborate with the process of including deaf students in the regular education system.

**Keywords:** deaf student; inclusion; special education; language; assessment.

## INTRODUÇÃO

Neste estudo serão abordadas estratégias para facilitar o processo de inclusão bem como a aquisição da língua portuguesa pelo estudante surdo no ensino regular de ensino, nas escolas Estaduais do município de Manaus/Am, no período de 2022 a 2023, por isso a autora parte da seguinte situação problema: analisando o sistema regular de ensino, o qual o estudante surdo está matriculado, observou-se as barreiras que ele enfrenta para aprender a língua majoritária e desenvolver a estrutura formal desta língua, o que fez refletir a necessidade de se observar as metodologias avaliativas da escrita desse aluno, tendo em vista que sua língua materna é a língua Brasileira de Sinais e a língua oficial do Brasil é a língua portuguesa. Com isso, buscou-se saber: pergunta central: como ensinar o estudante surdo a língua portuguesa, tendo em vista que seus professores não conhecem a Língua Brasileira de Sinais (LBS), nas escolas Estaduais do Município de Manaus/AM/ Brasil no período de 2022-2023?

Este estudo possui como objetivo geral: compreender as estratégias para facilitar o processo de inclusão bem como a aquisição da língua portuguesa pelo aluno surdo na rede regular de ensino, nas escolas foco da pesquisa.

Como justificativa: devido a inquietação com as dificuldades enfrentadas pelos surdos em seu processo inclusivo, privando-os dos seus direitos como aluno. Situações que o levará a fazer uma análise crítica de sua própria realidade. O que só será possível com uma política educacional pautada na equidade social.

É através da educação, mais precisamente, a Língua Portuguesa, que o aluno surdo entrará em contato com o mundo da leitura e escrita, desenvolvendo assim, o processo cognitivo e emocional, que o fará membro de uma sociedade que ouve e fala, mesmo não sendo falante da Língua Portuguesa e sim, da LIBRAS.

Acredita-se ser de grande relevância se pensar no ensino-aprendizagem, em especial, no processo avaliativo da leitura e escrita do aluno surdo, bem como a formação dos profissionais da educação do ensino regular de ensino. Garantir uma escola inclusiva para todos é mais que um dever do Estado, é fazer com que todo cidadão exerça plenamente a sua cidadania. É oportunizar, acima de tudo, um futuro melhor às próximas gerações.

## O Processo de Inclusão do Aluno Surdo no Sistema Educacional

Desde os tempos antigos e na Idade Média, os surdos eram tratados como incapazes de serem educados, por isso não podiam exercer seus direitos legais, como casar e herdar bens, além de não terem, também, direito ao convívio com outras pessoas. No âmbito educacional a problemática era mais séria, os educadores daquela época achavam que eles não eram capazes de aprender e desta forma o deixavam fora da escola. Nesse período, os surdos que não oralizavam eram mais excluídos que os demais, pois sequer tinham os direitos básicos de todo o cidadão (saúde, lazer e educação), fato este que o deixava numa situação de desamparo e discriminação total.

No princípio do século XVI, admitiu-se a educação para surdos por meio de metodologias que desenvolvessem o pensamento por meio da fala e do entendimento da fala, pelo fato de se acreditar que oralidade com som fosse diretamente relacionada à inteligência. No entanto, Barbosa (2021, p.16) ressalta que esse ensino era restrito aos filhos de nobres, por isso, pouquíssimos surdos tinham acesso a ele.

Desde o início da Idade Moderna, os surdos eram alvos da medicina e da religião. Sendo uma deficiência relacionada a uma anomalia orgânica, a surdez e mudez constituíam um desafio para medicina. E segundo os preceitos religiosos, a sociedade devia ajudar os desvalidos, entre eles, aqueles que não podiam ouvir nem falar (Soares, 2005).

Em alguns países europeus, médicos desenvolveram métodos para ensinar aos surdos a língua oficial de seu país. Entre eles, destacou-se na Itália Girolamo Cardano (1501-1576), matemático, médico e astrólogo, focou seu estudo na fisiologia do ouvido.

Cardano avaliou o grau da capacidade de aprendizagem entre diferentes tipos de surdos e constatou que a surdez não interferia na inteligência da criança e, por isso, a educação dos surdos deveria ser realizada pelo ensino da leitura e da escrita. Pode-se supor que para Cardano a escrita, representando os sons da fala, seria o meio de o sujeito surdo adquirir conhecimento. Percebe-se que ele não estava

apenas voltado para as questões orgânicas ou fisiológicas da surdez-mudez, mas também para a transmissão de conteúdos disciplinares (Barbosa, 2021, p.17).

Nessa época, transformações significativas aconteceram na educação de surdos, pois pessoas ouvintes utilizaram métodos, que naquela época eram inovadores, para ensinar o surdo. Giralamo Cardamo foi uma dessas pessoas que utilizou sinais e linguagem escrita.

De acordo com Goldfeld (2002), na Espanha:

O monge beneditino Pedro Ponce de Leon (1520-1584) desenvolveu uma metodologia de ensino baseada na datilologia, na escrita e na oralização, através da qual ensinava aos filhos de nobres. Pois, o trabalho realizado por Ponce de Leon demonstrou que os argumentos dos médicos sobre as afirmações de que os surdos não podiam aprender porque tinham lesões cerebrais, eram falsos.

Muitos eram os religiosos que se dedicavam à educação das pessoas especiais, um exemplo é Pedro Ponce de Leon, que usava como metodologia, além dos sinais, treino de voz e leitura labial. O sacerdote Fellipo Smaldone, hoje santificado pela Igreja católica, em 1885, fundou na Itália o Instituto para surdos-mudos e a Ordem das Salesianas dos Sagrados Corações, que propagaram a ideia de seu fundador em educar o surdo oferecendo-lhe formação religiosa, educacional, cultural e de assistência nos âmbitos da saúde e da psicologia. Desta forma, a intenção era proporcionar ao indivíduo uma completa inserção social.

Outra pessoa que se voltou para educação de surdos foi Juan Martin Pablo Bonet (1579-1633). Para ele, o ensino aos surdos deveria basear-se, primeiramente na escrita, em seguida fazer a correspondência com o alfabeto datilológico e o alfabeto escrito, por fim se ensinava a língua falada. Em 1620, publicou um livro intitulado Redação das letras e arte de ensinar os mudos a falar.

Na Inglaterra, outro médico e também teólogo, John Wallis (1616- 1703) escreveu o livro intitulado Da fala ou da formação dos sons da fala (1698). Tentou ensinar os surdos a falar, mas desistiu. Outro médico que se preocupou em ensinar a escrita aos surdos foi Johann Conrad Amman (1669-1724), na Holanda. Segundo Soares (2005), Amman deixou de lado os recursos da medicina e se voltou unicamente à educação, aperfeiçoando um método para ensinar aos surdos os sons da fala, que depois de aprendidos eram associados à imagem escrita. Percebe-se, assim, que apesar de a oralização ter sido o método predominante na época, a escrita também tinha sua importância para a comunicação dos surdos (Barbosa, 2021, p. 17).

Outro educador espanhol que teve sua contribuição foi Jacob Rodrigues Pereira (1715-1780), onde se dedicou na educação de sua irmã surda, e por conseguinte, na França, em 1744, passou a ensinar outros surdos.

Da mesma forma o Abade francês Charles-Michel De L'Épée (1712-1789) teve sua grande importância na educação dos surdos. A partir de 1750, Michel De L'Épée aprendeu a língua de sinais com os surdos que viviam nas ruas de Paris e criou os "sinais metódicos", que combinavam língua de sinais com a gramática sinalizada francesa. Ele fundou a primeira escola pública para surdos, que passou a receber todo tipo de criança, independente de nível social, tornando-se, mais tarde, o Instituto Nacional de Surdos de Paris, antigo Instituto dos surdos-mudos de Paris, fundado em 1760 (Soares, 2005, p.31 *apud* Barbosa, 2021, p. 18).

Nos séculos seguintes, alguns professores se dedicaram a educação dos surdos, mas divergiam nas metodologias. Alguns priorizavam a fala (método oral puro), outros a linguagem dos sinais combinada com a fala. Em meados do século XIX, os professores

que priorizavam a fala da criança surda chegaram à conclusão de que o melhor para a aprendizagem do surdo seria o Método Oral Puro conhecido por nós como a linguagem oral. O que anos mais tarde foi contestado pelo professor A. J. de Moura e Silva, que a convite do governo brasileiro foi ao Instituto Francês de Surdos e avaliou que a decisão do Congresso de Milão, quanto ao método de ensino, não serviria para todos os surdos.

Já no Brasil, a educação ao longo de sua historicidade, sempre foi marcada por oportunidades educacionais que beneficiavam as camadas mais favorecidas da sociedade brasileira. Durante muito tempo, foram excluídas dos bancos escolares diversas camadas da população menos favorecidas: índios, negros, mulheres, pobres e, principalmente, aqueles considerados incapazes por apresentarem alguma deficiência física ou mental, reforçando a ideia de um sistema excludente e antidemocrático (Marques, 2020, p. 27).

Diante deste cenário brasileiro da época, percebe-se que a educação da pessoa deficiente, também era de responsabilidade das famílias e se restringia ao convívio com poucos.

A pesquisadora Santos (2021) em seu artigo a revista *Uníntese* escreve:

Alguns relatos apontam que o imperador tinha um neto surdo e gostaria que fossem desenvolvidos métodos para que essa pessoa estudasse. Porém, outros relatos apontam que não era seu neto, mas sim um parente próximo. De qualquer forma, ele encontrou em Huet a solução para seus problemas, isso porque ele era um grande estudioso, formado no Instituto Nacional de Surdos de Paris.

Almir (2020) acrescenta que havia no Brasil no período Imperial um professor francês chamado Édouard Huet, que era surdo, este apresentou a proposta de uma escola especializada no ensino de pessoas surdas a Dom Pedro II. A proposta foi aceita e o governo imperial designou o Marquês de Abrantes para acompanhar o processo da criação da primeira escola para surdos no país.

Nesse mesmo século foi fundado no Brasil por D. Pedro II O Imperial Instituto de Surdos-Mudos, que atualmente é chamado de INES (Instituto Nacional de Educação de Surdos), que é mantido pelo governo federal e atende crianças, jovens e adultos.

Foi neste momento da história educacional do surdo que se criou a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), que foi uma fusão da Língua de Sinais Francesa com outros métodos de comunicação utilizada por surdos de diversos cantos do país. A partir do século XX, aumentou-se o número de escolas especializadas que assim vieram por garantir à educação destas pessoas e o direito a integrá-las em todas as esferas da sociedade.

No Brasil com a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, oficializou-se também a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), tornando-se possível, discussões relacionadas a particularidades linguísticas da comunidade surda e do uso dessa língua nos ambientes escolares. (BNCC, 2020, p. 69). [...] bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns (LDB, 1996).

Atualmente, o que se propaga é quanto mais cedo a criança com surdez tiver acesso tanto a LIBRAS quanto a linguagem oral, melhor serão desenvolvidas as habilidades que lhe proporcionam os caminhos de processo cognitivo e nas suas relações interpessoais, sendo participante ativo de todo o processo comunicativo que a envolve. Próteses foram desenvolvidas para amplificar a acústica das crianças surdas, que não tiveram perda total da audição, tais próteses, primeiramente foram chamadas de ortofônicas, atualmente é

conhecida pelo nome de AASI (Aparelho de Amplificação Sonora Individual), para que sua utilização servisse de uma melhor apreensão da linguagem oral ao surdo, apesar de nem todos os surdos oralizarem, foi a partir deste momento histórico que passou a ser respeitada à vontade de cada indivíduo se oralizado e/ou não oralizado (Educação Pública, 2020).

Foi a partir de então, que os meios de comunicação se viram obrigados, através de Leis, que amparam as crianças surdas, e dos que lutam em favor dos menos favorecidos, como o caso dos surdos, em utilizar em sua programação televisiva legenda e intérpretes, para uma comunicação efetiva das pessoas que são desprovidas de audição.

Grandes foram as conquistas adquiridas para atender e assistir o aluno surdo, dentre elas temos a inclusão deles na Educação Básica e demais graus e categorias da Educação.

Falar de Educação de Surdos é abordar o processo de inclusão que fará com que esses alunos sejam inseridos nas Instituições de Ensino.

## Os Desafios da Educação Inclusiva

O processo de inclusão nas escolas acontece por meio do espírito educador na complexa sociedade que vivemos. Também, traz consigo suas contradições históricas ao desafiar as opiniões de uma academia de ensino que produz de forma variada e multiculturalmente. Inclusão trata do respeito às diferenças e inserção dos estudantes na prática escolar, ou seja, acolhe as diversas frequências da aprendizagem, as variadas integrações das inovações tecnológicas nos processos de ensino-aprendizagem, das variadas metodologias avaliativas e valorizar o saber da ciência e os costumes de cada cultura.

Tentar compreender uma vida como uma série única e, por si só, suficiente de acontecimentos sucessivos, sem outra ligação que a vinculação a um "sujeito" cuja única constância é a do nome próprio, é quase tão absurdo quanto tentar explicar um trajeto no metrô sem levar em conta a estrutura da rede, isto é, a matriz das relações objetivas entre as diferentes estações (Bourdieu, 2003, p. 81 *apud* Muzzeti *et al.*, 2015, p. 54).

Para Marques (2010, p. 35):

Os profissionais que atuam em classes inclusivas e acreditam no processo educacional realizado de forma heterogênea, com respeito à diversidade, e privilegiam as diferenças, assumem importância estratégica no processo pedagógico, pois podem contribuir com a transformação do processo educacional, ampliando as possibilidades de se estabelecer uma sociedade inclusiva. Emerge, assim, a necessidade de se colocar em destaque as relações ativadas no contexto, para favorecimento da aprendizagem, em vez de focar o indivíduo deslocado de suas vivências ou enfatizando apenas seus limites.

A Universalização da Educação para ser um modelo às Legislação da educação e ao seu discurso quando primeiro inseridas e desenvolvidas nas reformas educacionais dos Estados Unidos e da Inglaterra, considerados como referência em reforma educacional de êxito para outros países através de organismos internacionais; e ao se falar da origem do que é inclusão, aponta-se às mudanças dessas duas nações.

Esse movimento de inclusão veio atender cinco pressupostos básicos:



a) Os movimentos provenientes da luta por direitos humanos, que faziam oposição a toda e qualquer forma de segregação com base em aspectos éticos e morais; b) um conjunto de argumentos baseados nas experiências de integração apresentadas pelos movimentos sociais de e para pessoas com deficiência, que destacavam os benefícios na aprendizagem e desenvolvimento obtidos pelas pessoas com deficiência e as demais pessoas a partir da convivência com a diversidade; c) um terceiro grupo que sustentava o debate a partir de investigações científicas, defendendo o convívio social e os ambientes culturais como os espaços mais adequados à aprendizagem e desenvolvimento dos alunos com deficiência; d) as organizações de profissionais, pais e pessoas com deficiência lutando contra todas as formas de discriminação e pelo acesso a direitos fundamentais, entre eles o direito à educação e, por fim; e) o custo elevado para o Estado, em muitos países, em manter dois sistemas paralelos de ensino, num momento em que se exigia a qualidade em ambos os serviços (Correia; Oliveira e Rabello, 2011, p. 20).

Para isso, acredita-se que ao inserir o aluno com deficiência junto com os ditos normais, não tratando estes como homogêneos e sim como heterogêneos, já pode se considerar um alcance positivo, pelo fato de permitir o desenvolvimento da comunidade escolar. Com o encontro em Salamanca em 1994, a expressão “pessoa com necessidades educativas especiais”, passa a ser a mais adequada e utilizada.

Segundo Sánchez (2003); Fiorini; Manzini (2014) *apud* Víchez (2018, p.14):

Para essa finalidade, agrega-se uma convivência para uma aprendizagem colaborativa dos alunos com e sem deficiência, com seus professores (professores regulares e professores especialistas da educação especial), além de outros atores sociais como os diretores, coordenadores, gestores, cuidadores e familiares ou responsáveis.

Mas, Rodrigues (*apud* Correia; Oliveira e Rabello, 2011, p. 23), acrescenta que tem todo um caminho a ser percorrido pela Educação Inclusiva, pois ao referir-se aos recursos materiais e humanos e às condições de trabalho nas escolas para adequar-se à realidade da inclusão escolar, destaca que eles são considerados críticos tanto por sua desadequação quanto por sua insuficiência.

O que requer mudanças na base de sustentação, no financiamento e na reestruturação das escolas, o que implica na construção de um projeto para o ensino público para acesso da comunidade escolar à cultura e a ferramentas para a construção do conhecimento, num exercício crítico-reflexivo; e na formação de discentes à participação social e democrática na escola e sociedade que estão inseridos. Pois Calder (2016 *apud* Víchez, 2018, p. 21) defende a ideia de que o problema está em desconhecer que a deficiência não é uma questão de números, mas, sim, um assunto de direitos fundamentais. Já Rodrigues (2006, p. 1 *apud* Correia; Oliveira e Rabello, 2011, p. 22) ressalta que a expressão inclusão [...] tem sido tão intensamente usada que se banalizou de forma que encontramos o seu uso indiscriminado no discurso político nacional e setorial, nos programas de lazer, de saúde, de educação etc.

A primeira corrente da inclusão é restrita, defende a inclusão das pessoas com deficiência nas escolas regulares, articulando dois eixos, no primeiro a redução das barreiras (sociais, atitudinais, arquitetônicas, didático-pedagógicas), no segundo o desenvolvimento de ações e estratégias específicas para atender as necessidades de aprendizagens dos alunos (planificação do ensino e atendimento especializado), a qual prevê uma complementaridade entre as ações da educação regular e especial e a coexistência das modalidades de atendimento regular e especial (Heward, 2003; Kauffman, 1999, 2003).

Aos que defendem a inclusão total, deparam-se com uma série de resistências pela ausência de legitimidade social, porque pais, docentes e demais profissionais especializados não creem que a Educação Básica possa atender todas as peculiaridades educativas dos alunos, ou não estão resolutos, ou até mesmo não se sentem capazes de lidar com necessidades educativas especiais dos alunos; por outro lado, tem-se a ausência de evidências científicas que testemunhem que no ensino regular, os estudantes com dificuldades de aprendizagem sejam assistidos.

[...] Os espaços escolares precisam estar preparados para a diversidade dos alunos e nesse espaço todos aprenderem de forma diferenciada. [...] Para os adeptos da inclusão total, a escola precisa reinventar-se de tal modo que seja capaz de assegurar qualidade, aprendizagem e desenvolvimento a todos os alunos, respeitadas suas diferenças sociais, culturais, étnicas, religiosas e as necessidades educativas especiais. [...] Pois a destinação de recursos e a oferta de atendimento e acesso à escolarização se mantiveram nas instituições não governamentais, associações e instituições religiosas. (Correia; Oliveira e Rabello, 2011, p. 26-28)

A Constituição Federal de 1988, assim como o Decreto Federal 1989, compõem a Lei Federal nº 7853, determinando sobre a Política Educacionais da Pessoa Deficiência, ratificam o acesso das pessoas com necessidades educativas especiais ao Ensino Regular.

Desta forma, o entendimento de inclusão idealizado pela Declaração de Salamanca, incluem não só ao acesso dos deficientes, mas à inserção, como acrescenta Correia; Oliveira e Rabello (2011, p. 30), de um universo multifacetado de sujeitos, e suas diferenças étnicas, sociais, políticas, religiosas, entre outras, oriundas das mais diversificadas condições pessoais, sociais, políticas e culturais, no sistema educacional, e ainda proclama a necessidade de adaptações nas estruturas das escolas que irão receber os alunos com necessidades educativas especiais.

[...] autores como Freitas (2000) não só questionam as reformas educacionais como também o discurso político que a política de educação inclusiva atrelada à educação para todos esconde; a de transferir para a escola a solução dos problemas da exclusão que a sociedade produz. [...] Florian (2003), destaca que o conceito (s) de educação inclusiva goza de um estatuto elevado nas políticas educativas devido à sua incorporação em documentos de organizações internacionais. Delors (1996) acrescenta que o documento da Comissão Internacional de Educação para o século XXI, produzido através de relatório para a Unesco Educação: um tesouro a descobrir, também conhecido como Relatório Jacques Delors, deu o tom do discurso que deveria estar presente nas reformas e políticas educativas, sobretudo dos países da periferia do sistema capitalista. Neste ele passa a sugerir o uso da expressão educação inclusiva através do discurso da diversidade humana e da consciência das semelhanças e interdependência entre todos os seres humanos do planeta (*apud* Correia; Oliveira e Rabello 2011, p 31, 32).

A LDB / 9394 de 1996, assim como a Declaração de Salamanca recomenda, inclui uma seção para a Educação Especial, e no artigo 58 ressalta que esse tipo de educação precisa ser ofertado no ensino regular, para os estudantes com deficiências educacionais. Três anos depois, para regularizar a Lei Federal 7853, o Decreto nº 3.298 estabelece a Educação Especial como modalidade que perpassa todos os graus e modalidades da educação e a complementação da Educação dedicada ao ensino de pessoas com algum tipo de deficiência na escolar regular.

[...] No texto da LDB 9394; assim, embora proponha a participação desses alunos na educação comum, não deixa clara sua posição em relação ao modelo médico e social de explicação da origem das necessidades especiais [...], recomenda a oferta da modalidade na escola regular contando, sempre que necessário, como o apoio

especializado e até concebe a existência de escolas e instituições especializadas para atendimento a esses alunos, quando não for possível a sua participação em classes regulares. Embora a expressão “inclusão” não apareça no texto, esse é o sentido que está circunscrito nas recomendações. O Plano Nacional de Educação, Lei de 10 172 de 2001, no Brasil, também aponta para a construção de uma política nacional para a educação inclusiva (Correia; Oliveira e Rabello 2011, p. 32,33).

Desta forma, ao se construir uma escola inclusiva, tem-se o atendimento à diversidade humana.

Assim como as Diretrizes Nacionais da Educação Especial e Plano Nacional de Educação, uma série de programas, projetos e ações, bem como o ordenamento legal passam a ser desenvolvidos com essa orientação política. Destaques para a criação do programa de “Educação Inclusiva: direito a diversidade”, dirigido a gestores da educação, gestores escolares e educadores, para documentos como [...] o acesso de alunos com deficiência a escolas e classes comuns da rede regular” publicado pelo Ministério Público Federal de 1994 e a Decretos-Leis como o nº 5.296, que dispõe sobre a acessibilidade a pessoas com deficiência e mobilidade reduzida, e o Decreto nº 5.626 de 2005, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais como disciplina curricular obrigatória na formação de professores (Correia; Oliveira e Rabello, 2011, p 34).

Autores como Ana Maria e Bénard da Costa (2006, *apud* Correia; Oliveira e Rabello, 2011, p 34) apresentam fundamentos para a escola inclusiva, estratégias de desenvolvimento e organização de serviços educativos inclusivos, formação docente, enquadramento normativo, recursos humanos e materiais necessários à escola inclusiva. Fröhlich, Polonio (2020, p. 29) destaca que mesmo com tais investimentos e tentativas de “tornar comum” a inclusão nos espaços escolares, não é raro encontrar discursos que acusam a inclusão como algo ruim, oneroso e difícil de se realizar.

Os processos de inclusão escolar interpelam serviços de diferentes áreas para dar conta das demandas dos alunos com deficiência. Nesse sentido, Silva e Maciel (2005) argumentam que, sem serviços de apoio, não há inclusão e que esta, por sua vez, está atrelada à implantação de serviços de apoio. Nas palavras das autoras: “a certeza é de que incluir exige, sim, serviços e recursos de apoio complementar tanto para os professores quanto para os alunos” (Silva; Maciel, 2005, p. 109 *apud* Fröhlich, Polonio, 2020, p. 31).

Mantoan (2003, p. 35) complementa:

A reorganização das escolas depende de um encadeamento de ações que estão centradas no projeto político-pedagógico. Esse projeto, que já se chamou de “plano de curso” e de outros nomes parecidos, é uma ferramenta de vital importância para que as diretrizes gerais da escola sejam traçadas com realismo e responsabilidade. Não faz parte da cultura escolar a proposição de um documento de tal natureza e extensão, elaborado com autonomia e participação de todos os segmentos que a compõem. Tal projeto parte do diagnóstico da demanda, penetra fundo nos pontos positivos e nos pontos fracos dos trabalhos desenvolvidos, define prioridades de atuação e objetivos, propõe iniciativas e ações, com metas e responsáveis para coordená-las.

É de suma importância incluir na política da educação inclusiva uma pauta de patrocínio, de formação de professores e adequação de serviços e recursos, o que fará melhorar as práticas pedagógicas e as condições de estruturação de escolas e agrupamentos, para uma inclusão de qualidade.

## PERSPECTIVA METODOLÓGICA

A pesquisa foi realizada em três (3) Escolas Estaduais do município de Manaus – Am / Brasil que possuem alunos surdos inclusos, nas turmas 6<sup>o</sup> ao 9<sup>o</sup> ano, no turno vespertino. A coleta de dados realizou-se através de visitas em lócus, onde foram registrados dados através da observação dos alunos, professores e conversa com as gestoras. Sendo a pesquisa do tipo transversal-descritiva, [...] a fase da separação, em que o pesquisador precisa se distanciar do seu objeto para escrever o relatório final da pesquisa. É o momento em que é necessário olhar o mais criticamente possível o objeto estudado. Trata-se de um enfoque qualitativo, segundo Kauark; Manhães; Medeiros (2010), consideram que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números.

Foi observado nas escolas foco da pesquisa suas estruturas internas, a organização dos espaços como um todo e as atividades pedagógicas desenvolvidas com os alunos surdos inclusos. Assim como o processo avaliativo para este público alvo, seu desenvolvimento cognitivo e a aquisição da língua portuguesa como sua segunda língua.

Se há presença de um mediador para auxiliar o processo de aprendizagem dos alunos não ouvintes, pois é de suma importância para que a inclusão aconteça de forma igualitária, o que contribui para que o estudante surdo compreenda as explicações do professor e acompanhe os conteúdos trabalhados em sala de aula. Foi notado que que nas salas onde não havia mediador, a aprendizagem do aluno surdo era mais lenta, as aulas sem sentido para eles e conseqüentemente, o rendimento escolar diminuía.

## ANÁLISE DE RESULTADOS

### Organização dos Resultados

A educação no Brasil é constituída pelo processo de pluralidade e de multiplicidade que se desenvolve nas escolas, onde a sala de aula é universo de diversidade. Isso acontece pelo fato de novos sujeitos ingressarem na escola, como é o caso, também, de integrantes da comunidade Surda. E para que houvesse a inserção do Surdo nas escolas regulares, esta teve que se reestruturar, rever as metodologias de ensino e seu processo avaliativo, a fim de garantir ao Surdo seu direito universal por meio do acesso e a permanência na escola regular.

Se pararmos de perseguir “a inclusão” de fato, tenhamos olhos para ver as pequenas vitórias do cotidiano e, a partir delas, construir outras e outras, entendendo sempre esse fluxo permanente de vida que se coloca nesse processo e permanecendo em movimento numa busca por sentido, sem nos conformarmos com o que nos impõem as políticas ou os governos, mas nos conectando com as demandas reais dos sujeitos e com as nossas, mobilizando os saberes construídos em nossa formação docente, e entendendo que outras áreas de conhecimento podem nos apoiar, mas não nos subjugar (Hattge; Santos; Costa, 2020, p.9).

É através de um olhar interdisciplinar que se aumentam as possibilidades de aprendizagem e se atinge um maior número de alunos que compreendem o verdadeiro significado dos conteúdos, portanto, por meio da construção de pontes entre disciplinas que as grandes transformações acontecem na educação escolar. Por isso que [...] é fundamental

que os professores tenham uma formação sólida, discutam o currículo escolar, se apropriem daquilo que será ensinado e repensem os processos educativos a partir do conjunto de saberes que constituem a Pedagogia como ciência (Hattge, Klaus, 2014, p. 337).

Na interdisciplinaridade há cooperação e diálogo entre as disciplinas do conhecimento, mas nesse caso se trata de uma ação coordenada. Além do mais, essa axiomática comum, mencionada por Japiassú, pode assumir as mais variadas formas. Na verdade, ela se refere ao elemento (ou eixo) de integração das disciplinas, que norteia e orienta as ações interdisciplinares (Carlos, 2015, p.3).

O autor ressalta que a interdisciplinaridade pode ser vista como uma meta obsessiva que é perseguida no ambiente escolar por força da lei, como é o que em sua maioria acontece. Mas, sugere que seja através de se organizar, articular de forma voluntária e coordenar as ações disciplinares dirigidas por um interesse comum. Sendo assim, a interdisciplinaridade só é interessante se acontecer de forma que se atinja as metas de ensino pré-estabelecidas e distribuídas pelos membros da unidade escolar. Caso contrário, ela seria um trabalho de grande esforço para alcançar objetivos que se pode chegar de forma mais fácil.

## Avaliação dos Resultados

A E1 está localizada no bairro mais próximo do centro da cidade, atende um público diferenciado, pois os alunos desta escola possuem uma maior assistência familiar, o que faz com que a escola tenha uma maior participação e colaboração dos pais e responsáveis na educação dos filhos, o que facilita o trabalho pedagógico. A escola tem a disciplina como filosofia até porque é cívico-militar, onde percebeu-se uma organização e ordem logo na entrada. Não se vê alunos sem aula nos corredores e nem perturbando a ordem da escola. Todas as salas de aula são monitoradas por circuito de câmeras, ficando o monitoramento na responsabilidade da gestora da escola. Todos os professores usavam bata e possuem uma sintonia com o pedagógico.

Já E2, localizada num bairro mais periférico, atende um público marcado pela violência, pois está situada numa avenida principal, é classificada como zona vermelha da cidade em virtude do tráfego intenso de drogas neste local, até mesmo por se tratar de um território dominado por uma facção. A escola possui uma estrutura muito grande, com muitos alunos, até porque funciona nos três turnos. Devido está localizada numa região de conflitos e não dispor de uma equipe de profissionais de apoio, há uma rotatividade muito grande de gestores nesta escola. Percebeu-se logo ao se adentrar à unidade de ensino, a falta de um suporte pedagógico adequado para estas situações, para que, enfim, tenha-se uma organização como um todo. Mas, procura-se fazer o possível com os recursos humanos disponíveis.

A escola tem papel fundamental na formação do ser humano. É sua responsabilidade garantir o acesso aos saberes historicamente acumulados e promover um espaço de formação e informação no qual o aluno seja capaz de socializar conhecimentos e estabelecer um posicionamento crítico frente à realidade em que está inserido (Piai *et al.*, 2014, p.324).

Muitos são os desafios enfrentados pelos professores para trabalharem diante de tantas transformações e situações que se deparam em sua trajetória profissional, as quais exigem desse profissional uma postura que melhor se adequa a realidade da escola em que estiver lotado.

Os desafios são o de manter a qualidade e ampliação intelectual em tempos de velocidade informacional. O professor precisa ser educador e incentivador de hábitos culturais, não compete com outras mídias, mas deve estar atento à elas. Conectar-se ao mundo que muda não quer dizer adaptar-se a ele, mas entendê-lo para poder interagir e dialogar com os alunos. Assim você consegue trabalhar conteúdos e discutir hábitos para não só ensinar, mas para promover mudanças focadas em parâmetros éticos (Scharlau, 2009 *apud* Clickfoz, 2009).

A E3 também localizada numa região mais periférica da cidade e bastante afastada do centro da cidade e numa avenida principal do bairro, caracterizada pelo comércio. A Escola dispõe de uma excelente estrutura e equipe pedagógica. Apesar de sua localização mais afastada do centro, não está sobre o terror do tráfego.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio desta pesquisa foi percebido que a inclusão dos alunos surdos no ensino regular das escolas em foco, deu seu primeiro passo e está cada vez mais se estruturando para alcançar o patamar desejado. Pois as escolas reconhecem a necessidade de um mediador (profissional de apoio educacional) presente para acompanhar o aluno surdo em sala, quando não há esse profissional, a escola solicita junto à Secretaria de Educação do Estado, que por sua vez, abre processo seletivo para contratar tais profissionais para compor o seu quadro de servidores temporários.

Há presença das Salas de Recursos em duas escolas foco da pesquisa (E1 e E3) e na escola que não há Sala de Recursos (E2), dão-se como solução aos pais ou responsáveis o encaminhamento para que o aluno seja assistido numa escola próxima que possui este tipo de atendimento pedagógico, que por sua vez ocorre no contraturno. Há presença de mediadores nas escolas E1 e E3 para acompanharem os alunos surdos em sala de aula regular. Há formações para todos os professores que trabalham com alunos inclusos, que por sua vez são ofertadas pela Secretaria de Educação do Estado, precisando esta focar mais no sujeito da aprendizagem do que na deficiência do aluno, acredita-se que é uma questão a ser desenvolvida, para isso, esses professores precisam participar mais para terem voz.

Quanto a comunicação do aluno surdo, notou-se que muitos utilizam sinais caseiros para se comunicar, outros a oralização e poucos a Libras. Mas a pouca importância dada à Libras, deve-se ao tabu de que por muito tempo era vista como uma língua obscena. Hoje, já se tem muitas conquistas pelas leis estabelecidas com relação as Libras, que ainda não tem sido suficiente pelo fato dos muitos pais não aceitarem que seus filhos sejam falantes desta língua, pois são eles que decidem pelos filhos enquanto são menores de idade. E sobre a avaliação dos alunos surdos nas escolas regulares, ainda muito precisa ser feito, pelo fato de poucos professores se preocupam em fazer uma avaliação adequada à necessidade educacional deste público em foco.

## REFERÊNCIAS

ACADEMIA de Libras. **Primeira Escola de Surdos no Brasil 1857 (INES)**. Disponível em: <https://unintese.com.br/blog/libras-historia-da-lingua-brasileira-de-sinais-como-surgiu>. Acesso: 17 de agosto de 2023.



ÁVILA, Cristina. **Didática** saberes estruturantes e formação de professores. Salvador: UFBA, 2019.

ALMEIDA, João Ferreira. **Almeida Corrigida Fiel - Bíblia Online**. Disponível em: <https://www.bibliaonline.com.br>. Acesso em: 09 de abril de 2021.

BACICH, Lilian; MORAN, José. **Metodologias ativas para uma educação inovadora**. Uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018.

BARBOSA, Eduardo. **Instrumentos de Coleta de Dados em Pesquisas Educacionais**. Disponível em: [http://www.inf.ufsc.br/~verav/Ensino\\_2013\\_2](http://www.inf.ufsc.br/~verav/Ensino_2013_2). Acesso: 12 de maio de 2021.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular. Educação é a Base**. Disponível em: <portal.mec.gov.br/.../base-nacional-comum-curricular-bncc>. Acesso em: 27 de set. 2020.

BEVILACQUA, Maria Cecília e MORET, Adriane Lima Mortari. **Deficiência Auditiva: Conversando com familiares e profissionais de Saúde**. São José dos Campos - SP. Pulso; 2005.

BRASIL. Biblioteca Central. **ABNT para trabalhos acadêmicos**. Disponível em: <https://bce.unb.br/wp-content/uploads/2020/08/ABNT-para-traba>. Arquivo PDF. Acesso: 17 de Marc. 2021.

BIZELLI, José; HEREDERO, Eladio; RIBEIRO, Paulo. **Inclusão e Aprendizagem: desafios para a escola em Íbero-América**. São Paulo: editora Acadêmica, 2015.

BOURDIEU, P. **Escritos de Educação**. Petrópolis: Vozes, 2002.

BRASIL. LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996. LDB. Acesso [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm).

CÂNDIDO; FREITA. **Avaliação da Aprendizagem: instrumento de controle ou de mediação?** Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/emd/article/view>. Acesso: 09 de maio de 2021.

CARLOS, Jairo. **Interdisciplinaridade no Ensino Médio: desafios e potencialidades**. Disponível em: <https://www.pucsp.br/prosaude/downloads/territorio/o-que-e-interdisciplinaridade.pdf>. Acesso: 06 de out. 2023.

CARVALHO, Vanessa de Oliveira. **Histórico da educação dos surdos**. Disponível em: [http://www.feneis.com.br/page/noticias\\_detalhes.asp?categ=1&cod=621](http://www.feneis.com.br/page/noticias_detalhes.asp?categ=1&cod=621). Acesso em 24 set. 2008.

CLICKFOZ. **Os Desafios de ser professor no século XXI**. Disponível em: <https://www.clickfozdoiguacu.com.br/os-desafios-de-ser-professor-no-seculo-xxi/2009>. Acesso: 06 de ago. de 2023.

CRISTIANO, Almir. **INES: Fundado em 1857**. Disponível em: <https://www.libras.com.br/ines>. Acesso: 17 de agosto de 2023.

CRUZ, Raquece. **O Processo de Aquisição da Linguagem na Perspectiva dos Pais de Alunos Surdos**. Disponível em: [https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/20924\\_11387.pdf](https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/20924_11387.pdf). Acesso em: 05 de marc. de 2021.

COELHO, Beatriz. **Análise de dados**: o que é, metodologia e tipos de análise. Você sabe como fazer uma boa análise de dados para sua pesquisa científica? Disponível em: <https://blog.metzzer.com/analise-de-dados>. Acesso: 02 de maio de 2021.

COELHO, Beatriz. **Pesquisa Qualitativa**: entenda como utilizar essa Abordagem de Pesquisa. Disponível em: <http://www.ufrgs.br>. Acesso: 28 de abril de 2021.

CORREIA, Luís; OLIVEIRA, João; RABELLO, Roberto. **A noção de educação inclusiva nas políticas educativas no Brasil e Portugal**. EDUFBA: Salvador, 2011.

GOLDFELD, Márcia. **A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sócio-interacionista**. 7ª ed. São Paulo: Plexus Editora, 2002

FRÖHLICH, Raquel; POLONIO, Fabiane;. **Inclusão Escolar**: um itinerário de formação docente. Lajeado, RS: Editora Univates, 2020.

HATTGE; SANTOS; COSTA. **Inclusão Escolar**: um itinerário de formação docente. 1ª edição. Lajeado: Editora Univates, 2020.

HEWARD, W. L. **Ensino e aprendizagem**: dez noções enganadoras limitativas da eficácia da educação especial. In: CORREIA, L. M. (Org.). Educação especial e inclusão: quem disser que uma vive sem a outra não está no seu juízo perfeito. Porto: Porto Editora, 2003.

KAUARK, Fabiana; MANHÃES, Fernanda; MEDEIROS, Carlos. **Metodologia da Pesquisa**. Um guia Prático. Itabuna, Ba: editora Litterarum, 2010.

\_\_\_\_\_. **Leis de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira**. Disponível em <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf>. Arquivo PDF. Acesso em 17 de set. de 2020.

MANTOAN, Maria. **Inclusão Escolar**. O que é? Por quê? Como fazer? 1ª edição. São Paulo: Moderna, 2003.

MARQUES, Maria. **O Acesso de pessoas com deficiência, ao sistema público de ensino de Manaus, na percepção dos professores**. Ribeirão Preto, SP, 2010.

MUZZETI, L. R. **Inclusão e Aprendizagem**: desafios para a escola em Ibero-América. São Paulo, SP: Cultura Acadêmica, 2015.

PIAI, Áurea et. al. **DROGAS**: O ambiente escolar e seu papel preventivo. Disponível em: <https://www.uel.br/eventos/semanaeducacao/pages/arquivos/anais/artigo/saberes%20e%20praticas/drogas%20o%20ambiente%20escolar%20e%20seu%20papel%20preventivo.pdf>. Acesso: 12 de set. 2023.

RODRIGUES, Leandro. **Atendimento Educacional Especializado**: a verdade do AEE na escola. Disponível em: <https://institutoitard.com.br/atenimento-educacional-es>. Acesso: 12 de maio de 2021.

SANTOS & BENASSI, Gislaine e Cláudio Alves. **O Ensino de Língua Portuguesa na Modalidade Escrita para o Aluno Surdo**. Brasil Escola. Disponível em <https://meuartigo.brasilecola.uol.com.br>. Acesso: 12 de março. de 2021.

SOARES, Maria Vilani. **Aquisição da linguagem segundo a Psicologia Interacionista:** três abordagens. Disponível em: file:///C:/Users/Obenesio/Downloads/26877-Texto-106296-1-10-20190614.pdf. Acesso em: 05 de março. de 2021.

VÍCHEZ, Iván. **Uma escola em transformação:** reflexões essenciais de uma educação inclusiva para estudantes com deficiência. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2018.

## Evolución y desarrollo de la estructura de categoría docente en Guantánamo, Cuba, su incidencia en la superación profesional

**Nayiber Rodríguez Martínez**

*MS. C., Profesor Auxiliar, Universidad de Guantánamo. Guantánamo, Cuba*

**Inalvis Mengana Osorio**

*Dr. C., Profesor Titular, Universidad de Guantánamo. Guantánamo, Cuba*

**Dianelis Castro Trimiño**

*Lic., Profesor Instructor, Universidad de Ciencias Médicas. Guantánamo, Cuba*

**Adilson Tadeu Basquerote**

*Dr. C., Profesor en el Centro Universitário Para el Desarrollo del Valle del Itajaí (UNIDAVI), Santa Catarina, Brasil*

**Eduardo Pimentel Menezes**

*Dr. C., Profesor en la Pontificia Universidad Católica del Rio de Janeiro (PUC/RJ), Rio de Janeiro, Brasil*

### INTRODUCCIÓN

El proceso de categoría docente en la educación superior forma parte esencial de la superación continua de los profesores, ya que se encuentra en estrecha relación con la actividad científica; pero aún es limitada la preparación científico-investigativa y docente-metodológica que tiene por base la correlación del proceso de categorías docentes con los componentes de la actividad científica. Revelar particularidades y principales rasgos constituye una necesidad, por lo que se aplicaron entrevistas a actores claves del proceso. En consecuencia el artículo tiene como objetivo describir la evolución histórica del proceso de categorización docente de los profesionales de la Universidad de Guantánamo.

El estudio del proceso de categoría docente en las instituciones de Educación Superior es una cuestión esencial para la superación continua de los profesionales de estas entidades educativas. Centrando su importancia en el hecho de la estrecha relación que existe entre el trabajo científico-investigativo y docente-metodológico y el resto de los componentes de la actividad científica.

Ahora bien, cuando se habla de perfeccionamiento académico y científico en la ES (Educación Superior) y su incidencia en la superación posgraduada de los profesionales universitarios, se debe tener en cuenta el nivel alcanzado por el claustro docente de las instituciones que lo



conforman; por lo que es importante destacar lo planteado por Antúnez y otros "... tendrá que revisar su misión y redefinir muchas de sus tareas fundamentales, en especial aquellas que se relacionen con las necesidades de la sociedad en materia de aprendizaje y superación continua" (Antúnez, Ramírez y Soler, 2017, p. 2). Coincidiendo con ellos porque en los momentos actuales se hace necesario revitalizar los procesos anteriormente mencionados.

La labor del profesional que labora en los centros de estudio de la ES, debe jugar un papel elemental dentro de la sociedad, en aras de que las nuevas generaciones se formen con una mayor preparación, cultura más amplia y mayor riqueza espiritual, premisas esenciales en el proceso de formación permanente. Por tanto la calidad del claustro universitario y su superación continua permiten proveer un graduado con mayor capacidad para que, de manera creadora, de respuesta a los retos que el desarrollo social y local impone.

Por todo ello, es que a la Educación Superior se le ha convocado para satisfacer esas necesidades de superación del profesional desde el punto de vista económico-social y al avance de la ciencia y la técnica de los últimos tiempos; encaminada al desarrollo de habilidades, adquisición de conocimientos y a la formación cultural que les permitirán mejorar su desempeño profesional, pero se hacen necesarias transformaciones que estén encaminadas fundamentalmente a la organización articulada y sistemática del proceso de categoría docente en la Educación Superior, teniendo en cuenta que éste es un componente más del trabajo científico-investigativo y docente-metodológico alcanzado por el profesional, implícito en los componentes de la actividad científica que se pone de manifiesto en la investigación organizada de programas y proyectos, la gestión, socialización y publicación de información científica, entre otros.

En este sentido, se hace necesario el seguimiento constante de los procesos de categoría docentes que se llevan a cabo en los centros de ES, ya que constituyen un aspecto imprescindible para el desarrollo de la nueva universidad y su impacto en la sociedad, en correspondencia con los resultados y aportes que en el orden académico, científico y metodológico que esta proporciona.

Diversos autores han estudiado el tema de la superación y la categorización docente con mucha atención, y han realizado importantes apuntes; en este sentido se encuentran los trabajos de autores como: G. F. Aguillón (2011), F. B. Guevara (2011), J. Añorga (2016), E. L. Rodríguez (2020), R. G. Agüero (2017), W. J. Prieto (2018), Verrier (2009); Cabrera, Reyes y Novo (2010) y Mariño, Ortiz, Fernández y Tejeda (2010), dirigidas a ofrecer orientaciones a los profesores para enfrentar con éxito el proceso de categorización docente o los ejercicios de la especialidad; así como las de: Baute e Iglesias (2011); Báez, Dueñas, Santana, González y Gómez (2011), que sistematizan experiencias pedagógicas sobre la formación del profesor universitario y proponen acciones didácticas basadas en los documentos rectores, con el objetivo de orientar a los profesores hacia los procesos de otorgamiento y promoción de categorías docentes entre otros; pero muy pocos han realizados estudios históricos sobre la evolución y desarrollo de la estructura de categoría docente.

No obstante, existen publicaciones más recientes como la de Santacana, Álvarez y García (2019) que aborda la evolución de la estructura de las categorías docentes

principales en las carreras pedagógicas de Camagüey; González, Ballesteros, Alfonso, Botello y González (2016) que muestra el resultado de un estudio descriptivo, longitudinal y prospectivo del comportamiento del proceso de otorgamiento de categorías científicas en la provincia de Villa Clara; Gómez, Román y Pérez (2015) exponen el resultado de un diagnóstico del proceso de gestión de categorías docentes en la Universidad de Sancti Spíritus; Madariaga y otros (2014) presentan el diseño de un programa formativo institucional para la superación profesional hacia la promoción de categorías docentes, como acción de una estrategia en función de los estándares de calidad de la acreditación de la Universidad de Ciencias Médicas de Ciego de Ávila.

Por tanto, orientar el trabajo en esta dirección requiere una rigurosa organización y selección de todas las actividades que debe realizar este profesional, y tener siempre presente que se empleen todas las potencialidades que brinda el sistema de superación posgraduada para contribuir a la organización de la superación del profesional de la ES en función del proceso de categoría docente, y de esta forma elevar la pirámide categorial de los centros de la Es.

De ahí que, el objetivo de este artículo sea ofrecer los resultados obtenidos como parte del análisis realizado a diferentes bibliografías, que permitieron identificar las diferentes etapas de la evolución de la estructura de categoría docente en la Universidad de Guantánamo y las características que distinguieron a su desarrollo a partir de la integración de esta en el año 2014.

## DESARROLLO

El desarrollo sostenible, social, económico y cultural de los países están determinados en gran medida por la influencia de las universidades, ya que es desde estos centros de enseñanza que nacen proyectos de investigación que permiten dar soluciones a los problemas que afectan a la humanidad; otorgándole así un papel protagónico dentro de la sociedad.

El sistema educacional cubano ha sentado bases sólidas que le han permitido enfrentarse a los retos y desafíos políticos, económicos, científicos-tecnológicos y sociales por los que ha transitado desde el triunfo revolucionario; todo ello en función de las nuevas generaciones. Por tanto, la formación del docente se ha convertido, en una de las prioridades en los procesos de reforma educativa que se están suscitando en los sistemas educativos en general.

Se pretende fomentar una educación que se encuentre en consonancia con la realidad del país y esto exige una labor docente vanguardista, alineada a los preceptos del estado, orientados a fortalecer los procesos educativos como vía hacia el desarrollo personal y social de los profesionales que se forman en nuestros centros de educación superior.

El proceso de categoría docente, gestado en sus inicios por grupos de expertos del Ministerio de educación superior en 1976, tuvo un marcado carácter conservacionista para lograr la excelencia, aspirando de esta forma a que el profesor universitario poseyera los



conocimientos científicos y pedagógicos para llevar a efecto la formación de los futuros profesionales. Más tarde se comienzan a utilizar nuevas resoluciones o reglamentos modificados sobre la base de las experiencias originadas por la puesta en práctica de los anteriores.

En los inicios de los años setenta, al ser inminente y objetiva las afectaciones producidas por la carencia de personal docente motivada por el impetuoso crecimiento de los servicios educacionales y también por las migraciones generadas a otros países, comenzó la promoción de los procesos de categoría docente como un proceso integrador, con nuevos enfoques, métodos y contenidos, que difería de la tradicional titularidad de los docentes antes del triunfo revolucionario, desarrollado en Cuba, desde el reconocimiento del término.

Para el análisis histórico de este proceso de categoría docente se tuvieron en cuenta las siguientes etapas:

- Primera etapa. Inicio y creación de las bases organizativas para el establecimiento y otorgamiento de las categorías docentes y su integración (1976-1980)
- Segunda etapa. Desarrollo y consolidación del proceso de categorías docentes (1981-2001).
- Tercera etapa. Universalización de la educación superior para la integración de la categorización docente (2002-2006).
- Cuarta etapa. Proyección hacia la integración de las universidades y consolidación del proceso de categorización docente (2007-2021).

Para orientar el análisis de las etapas propuestas, se establecen los siguientes criterios, que permiten la profundización en el conocimiento del objeto de investigación:

- Implementación de la categorización docente en el proceso de categorías de la Educación Superior.
- Principales leyes y regulaciones relacionadas con los procesos de categorías para la categorización docente

### **Primera Etapa. Inicio y Creación de las Bases Organizativas para el Establecimiento y Otorgamiento de las Categorías Docentes y Su Integración (1976-1980)**

Cuando se habla de categoría docente, generalmente el término está relacionado al reglamento para la aplicación de las categorías docentes en la educación superior, pero al analizar detalladamente su historia sus antecedentes datan de 1923, cuando a partir de la “revolución universitaria” o “reforma universitaria” se empieza a utilizar dicho término. Según Hart et al (1962), el empleo del mismo permitió la aprobación de los estatutos de la Universidad de la Habana, publicados en 1927 en la Gaceta oficial y modificados en 1929 por el claustro general, estableciéndose finalmente que el claustro se integraría por: profesores titulares, profesores auxiliares y profesor agregado por cada cátedra.

En estos primeros años no se manejaba la categoría de instructor, sino que en las universidades había docentes jóvenes que eran designados por el rector para adquirir su práctica docente y por tanto no percibían salario alguno por su práctica. Al respecto, la denominación de instructor, según Aguayo (1959), correspondía a jóvenes con poca experiencia designados por el rector, que desinteresadamente servían a la universidad para adquirir su práctica docente.

De modo, que se caracterizó por la incorporación de un importante número de docentes jóvenes a los claustros de las universidades, los instructores que se seleccionaban se encontraban preferentemente entre los recién graduados y los alumnos de condiciones excepcionales, los cuales eran denominados “instructor no graduado” y eran contratados por el término de un año; trabajaban bajo la tutela o dirección de un profesor o del profesor auxiliar y ejercían la docencia y la investigación debidamente supervisados.

Ya en 1962, a raíz de la reforma universitaria que se caracterizó por la racionalidad económica, el cambio de nomenclatura de cátedras por departamentos docentes y la contratación de docentes por un nuevo sistema, se deciden establecer dos categorías básicas: profesor y profesor auxiliar; además de designar como profesor consultante como una condición especial para poder beneficiar a aquellos profesionales que llegaban a la edad de jubilación forzada pero que estaban en condiciones de seguir brindando sus servicios, capacidades y experiencias docentes e investigativas.

Posteriormente, en los inicios de los años setenta, al ser inminente y objetiva las afectaciones producidas por la carencia de personal docente motivada por el impetuoso crecimiento de los servicios educacionales y también por las migraciones generadas a otros países, comenzó la promoción de los procesos de categoría docente como un proceso integrador, con nuevos enfoques, métodos y contenidos, que difería de la tradicional titularidad de los docentes antes del triunfo revolucionario, desarrollado en Cuba, desde el reconocimiento del término.

Y, es con la creación del Ministerio de Educación Superior en 1976, cuando el proceso de categoría docente, gestado en sus inicios por grupos de expertos, tuvo un marcado carácter conservacionista para el logro de la excelencia, aspirando de esta forma a que el profesor universitario poseyera los conocimientos científicos y pedagógicos para llevar a efecto la formación de los futuros profesionales. Más tarde se comienzan a utilizar nuevas resoluciones o reglamentos modificados sobre la base de las experiencias originadas por la puesta en práctica de los anteriores.

Surge como concepto el proceso de categoría docente, que según el Diccionario cubano de términos de dirección se define como “la forma de organización del trabajo científico pedagógico del personal docente en los centros de educación superior” (Pino *et al*, 2008, p. 4).

En esta etapa el ordenamiento y organización del claustro universitario, seguían llevando implícitas las funciones específicas para cada una de las establecidas y que a su vez abordan y dan respuestas a las actividades que en el orden académico, científico y extensionistas desarrolla la institución. Es por ello, que después de la creación del MES, la Ley 1296 emitida en mayo de 1975, fue modificada por el Decreto-Ley No. 38 de abril de

1980, que tuvo como objetivo fundamental una organización más eficiente en las actividades del claustro universitario.

No obstante, se instrumenta en diciembre de 1978, mediante la RM 276/78 que estableció al Reglamento para la aplicación de la ley de categoría docente, modificándose como parte del perfeccionamiento y elevación de la calidad y el rigor del sistema mediante la RM 25/93 (10/02/93), nombrándose entonces como Reglamento para la aplicación de la categoría docente en la educación superior; incluyéndole entre uno de sus capítulos el proceso de ratificación de categoría como elemento que garantizaba la permanencia, vitalidad y desempeño creciente del claustro.

En este mismo año se decreta la RM 90/93 que estableció la obligatoriedad de poseer grado científico de doctor en ciencias en cualquiera de las ramas del saber, requisito indispensable para poder obtener la categoría principal de Profesor Titular.

Los resultados de este proceso propiciaron la elaboración de las estrategias para el desarrollo individual de los profesores y de los colectivos departamentales, que incluyó la determinación y desarrollo de los cursos básicos y de superación para contribuir a su preparación, de los cuales un número apreciable eran noveles, así como la conformación de los primeros tribunales de categorías docentes, aspecto que representó un verdadero reto organizativo que motivó el establecimiento de alianzas con otros centros.

## **Segunda Etapa. Desarrollo y Consolidación del Proceso de Categorías Docentes (1981-2000)**

La segunda etapa, denominada desarrollo y consolidación, en sus inicios se caracterizó por el significativo crecimiento de los procesos de categorías docentes. A su vez, estuvo marcada por la formación político-ideológica, científico-técnica, cultural y pedagógica del personal docente, el desarrollo del subsistema de educación de posgrado y la obtención de grados científicos, el perfeccionamiento de los planes y programas de estudio y la vinculación laboral de los estudiantes con las áreas de su formación profesional. Todo ello unido al incremento cuantitativo y cualitativo de las investigaciones científico-pedagógicas, la producción científica del claustro y la socialización de los resultados en diversos eventos constituyeron factores imprescindibles para alcanzar niveles más elevados en la preparación de los especialistas, en la calificación de los cuadros científico-pedagógicos y en su contribución al desarrollo socioeconómico.

Desde los comienzos del año 1993 se produce una desaceleración del crecimiento y contracción en los procesos, que repercute hasta finales de la etapa, como consecuencia de la influencia que tuvo la compleja situación socioeconómica del país denominada "Periodo especial" y la integración con la Dirección Provincial de Educación sobre los procesos de categorías docentes y la composición de estas en el claustro.

El primero de ellos repercutió con fuerza en el ámbito de la universidad, se producen cambios en su dirección, reordenamientos en su funcionamiento interno y comienza la aplicación de un grupo de decisiones del Ministerio de Educación acerca de la composición del claustro, sus funciones y tareas fundamentales. Es así que comienza el llamado "proceso de optimización de la educación", el cual modifica la composición docente del claustro de

la institución, lo cual trajo el traslado de docentes a puestos de trabajo en centros de los diferentes niveles de la educación en el territorio.

Coincidentemente, ante la necesidad de afrontar las dificultades que en el orden económico necesitaban resolver, un número notable causa baja y se trasladan hacia otras empresas, instituciones turísticas y destinos fuera del país. En ese mismo año se dicta Resolución Ministerial 90/93, que establece el requisito de poseer el grado científico de doctor en ciencias en determinada especialidad para obtener las categorías de profesor e investigador titular.

El proceso de integración del trabajo con la Direcciones Provinciales de Educación contribuyó al asesoramiento, evaluación y control del trabajo docente-metodológico, científico-investigativo, de superación y capacitación de profesores y cuadros. Semejante movimiento desplazó la atención y actividad del claustro hacia la actividad metodológica y educativa en las direcciones municipales de educación y sus redes de centros.

Todo esto tuvo una influencia negativa sobre la movilidad del claustro dentro del sistema de categorías docentes, por lo que se produjo una desaceleración, especialmente en los tres primeros años de la etapa, aunque se manifestó una paulatina recuperación a partir de 1996 con una tendencia moderada hasta finales del 2001.

### **Tercera Etapa: Universalización de la Educación Superior para la Integración de la Categorización Docente (2002-2006)**

La tercera etapa se corresponde con la universalización de la educación superior, lo que constituye uno de los momentos más complejos del desarrollo de la universidad y su claustro en el que los procesos relacionados con la categorización de los docentes, particularmente a tiempo parcial, jugaron un importante papel. Con la universalización de la educación superior las microuniversidades situadas en todos los municipios, los futuros docentes cubrieron la significativa demanda de profesores que existía en las escuelas en ese momento, atendidos por profesores adjuntos bajo la orientación y control de los departamentos docentes y facultades.

Comparativamente con la etapa anterior, se produce un incremento de los procesos de categorías docentes y, aunque el tránsito a profesores titulares fue poco significativo, se observa una evolución positiva que se corresponde con los resultados que en el orden científico y académico obtienen las universidades, al igual que una recuperación paulatina del trabajo metodológico de sus principales áreas en los aspectos propios de la formación universitaria, catalizada por la universalización.

En el año 2006 se realizan nuevas modificaciones al reglamento para la aplicación de las categorías docentes en la educación superior y se establece la RM 128/06 que se caracterizó por integrar en sus partes los profesores adjuntos con los principales, además de elevar y consolidar el sistema educacional de la educación superior y de las exigencias que traían consigo el proceso de universalización que se estaba aconteciendo en aquel momento, y permitió avanzar en el fortalecimiento de la integración docencia-investigación-producción; mejorar la preparación de los estudiantes, así como impulsar la educación de postgrado entre otros logros.

En su capítulo I, artículo 1 se establecían cuatro categorías principales: Profesor Titular, Profesor Auxiliar, Asistente e Instructor. Además, de dos categorías complementarias y especiales, de la primera Instructor Auxiliar y Auxiliar Técnico de la Docencia y respecto a la última Profesor de Mérito y Profesor Invitado.

También le caracterizaba que el docente que aspiraba a una categoría superior, debía presentarse a ejercicios de oposición en la que debían obtener resultados de excelente o bien en la clase, la crítica al programa de la disciplina y los resultados de la investigación; y en su capítulo VIII dispone que el otorgamiento de las categorías docentes se realiza de acuerdo con las normas establecidas en el presente Reglamento y por los niveles siguientes:

- El Ministro de Educación Superior otorga la categoría docente principal Profesor Titular y las especiales Profesor de Mérito y Profesor Invitado.
- El viceministro que atiende el área de recursos humanos otorga la categoría docente principal Profesor Auxiliar.
- Los rectores otorgan las categorías docentes principales Asistente e Instructor y complementarias Instructor Auxiliar y Auxiliar Técnico Docente.

#### **Cuarta Etapa. Proyección Hacia la Integración de las Universidades y Consolidación de la Categorización Docente (2007-2023).**

La cuarta etapa comienza en el año 2007 y representa un periodo de consolidación y proyección hacia la integración de las universidades, corresponde a ese propio año el momento en que se promulga un nuevo reglamento para la aplicación de las categorías docentes, que responde a las nuevas exigencias en el quehacer de los centros de educación superior en las condiciones de la universalización, a la vez que el análisis de esta experiencia en sus primeros cinco años promueve un conjunto de ajustes relacionados con la organización del proceso docente, la concepción de las disciplinas y el aumento de la presencialidad en el proceso formativo como paso previo a la aplicación de los nuevos planes de estudio “D” en todas las especialidades.

A tenor con el nuevo contexto, la disminución de las actividades del pregrado en los municipios provocó la reducción de los profesores a tiempo parcial del claustro y elevó notablemente su papel en el desarrollo del posgrado, lo que exigió mayores niveles de preparación de los docentes, así como de su categoría. Así, los años que van desde el 2007 hasta el 2014 constituyen una de las etapas más importantes del desarrollo de la universidad, particularmente en la consolidación de la actividad científica y la formación académica, en la que además de los significativos resultados en la formación de másteres, de doctores y de otras especialidades.

Caracteriza también esta etapa el estudio de los principales aspectos que no facilitaban el desarrollo de los procesos de categorías docentes y la adopción de un conjunto de decisiones que promovieron un incremento significativo de sus resultados. En tal sentido, la universidad logra conformar tribunales para las categorías de profesor titular y auxiliar.

A modo de resumen, la identificación de los principales aspectos que no facilitaban el desarrollo de los procesos de categorías docentes, significó ir dejando atrás la asistematicidad en el tiempo. En esta dirección, los requisitos para el tránsito a categorías superiores que han resultado más difíciles de satisfacer por los optantes se relacionan con las publicaciones y el dominio de los idiomas extranjeros.

El análisis del comportamiento de las publicaciones indica la presencia de un importante volumen de los resultados de los optantes en revistas científicas, aunque estos, como tendencia, producen numerosos materiales de carácter docente y metodológico, ubicados en centros de documentación y empleados en actividades docentes, otros incorporan sus resultados de investigación en soportes digitales (CD-ROM), derivados de eventos científicos u otras variantes editoriales. De igual modo, la producción de libros no ha estado en correspondencia con el volumen y significación de los resultados científicos de los docentes.

Una vez más, en octubre de 2016, se realizan modificaciones al reglamento para la aplicación de la categoría docente en la educación superior, derivadas de las experiencias propias de la implementación anterior durante el período de utilización. En esta nueva resolución, 85/16, en cuanto al establecimiento de las categorías docentes en su primer capítulo existe solamente tres categorías principales y una transitoria. Entre las principales, están la de Profesor Titular, Profesor Auxiliar y Profesor Asistente, Categoría transitoria de Instructor, una categoría complementaria: Auxiliar Técnico de la Docencia y dos categorías especiales, Profesor de Emérito y Profesor Invitado, la transitoria es la condición docente especial de Profesor Consultante.

En ella se establecen nuevas funciones que deben cumplir los docentes en correspondencia con la categoría que ostentan, se agregan a los ejercicios ya establecidos una exposición sobre los resultados de su labor como educador, la presentación de los resultados de su labor científica y mostrar pleno dominio del reglamento docente metodológico en las categorías superiores y se incorpora para categoría de asistente la crítica al programa que imparte y en los instructores el dominio del reglamento docente metodológico.

En esta resolución se mantiene que el Ministro de ES otorga las categorías de profesor emérito y profesor invitado, autoriza a los rectores mediante resolución ministerial el otorgamiento de las categorías de Profesor Titular y Profesor Auxiliar y a su vez los rectores otorgan el resto de las categorías: instructor, ATD y consultante. Además de la realización de los títulos para todas las categorías docentes.

Esta misma resolución en el 2021, sufre nuevas modificaciones ya que en esta fecha se dicta una que establece la posibilidad que los estudiantes de alto rendimiento y los alumnos ayudantes, en dependencia de sus resultados académicos, se propusieran para aspirar a la categoría de instructor no graduado; brindándole la posibilidad de acumular experiencia docente que le sirva en el futuro para categorizarse como instructor y transitar en menor período a la categoría de profesor asistente.

Ahora bien, es importante destacar que no solo en Cuba se llevan a cabo procesos de categoría docente, ya que existen otras universidades de América Latina y otras partes



del mundo que tienen en cuenta estos procesos, que, aunque les defina de diferentes formas siempre persiguen alcanzar el mismo objetivo, elevar la calidad de los servicios del claustro docente y el nivel profesional de estos.

### Caracterización de la Evolución de la Categoría Docente en la UG (Universidad Guantánamo)

En la provincia de Guantánamo, antes del proceso de integración de las universidades, existían la UCP (Universidad de ciencias Pedagógicas), la UG (Universidad de Guantánamo) y la FCF (Facultad de Cultura Física). Entre los años 2010 y 2013, estos centros de educación superior contaban con tribunales para las categorías de Profesor Asistente e Instructor y las complementarias: 10 tribunales la UCP, 2 tribunales la FCF y la UG contaba con 8 tribunales para Asistente e Instructor, 3 tribunales para las categorías superiores de Profesor Auxiliar y Profesor Titular aprobados por el MES, así como un tribunal para evaluar el ejercicio de requisito de Problemas sociales de la ciencia y uno para Inglés; y las categorías se comportaban como muestra la tabla 1 que a continuación se relaciona.

**Tabla 1 - Comportamiento de categoría docente en Guantánamo.**

Año	Área	PT	PA	A	I	Total
2012	UG	26	85	193	82	386
	UCP	13	95	246	106	460
	FCF	-	14	101	64	179
	<b>TOTAL</b>	<b>39</b>	<b>194</b>	<b>540</b>	<b>252</b>	<b>1025</b>
2013	UG	31	93	206	69	399
	UCP	18	142	249	51	460
	FCF	-	14	131	66	211
	<b>TOTAL</b>	<b>49</b>	<b>249</b>	<b>586</b>	<b>186</b>	<b>1070</b>
2014	UG	51	237	531	134	953
	UCP	22	105	244	76	447
	FCF	3	41	81	30	155
	<b>TOTAL</b>	<b>76</b>	<b>383</b>	<b>856</b>	<b>240</b>	<b>1155</b>

Fuente: Preparado por los autores (2024).

No es hasta el año 2014, con la integración de estos centros denominándose como Universidad Guantánamo, que se inicia un proceso de ascenso y desarrollo de las categorías docentes principales aumento de los tribunales para las categorías principales de Asistentes, Instructor y complementarias de 20 y para las categorías superiores de Auxiliar y Titular con 12 tribunales aprobados por el MES, ejemplo de ello se muestra en la tabla 2 que se relaciona a continuación.

**Tabla 2 - Composición categorial de 2014 a 2022.**

Cate- goría docente	Diciem- bre 2014	Di- ciem- bre 2015	Diciem- bre 2016	Diciem- bre 2017	Diciem- bre 2018	Diciem- bre 2019	Di- ciem- bre 2020	Diciem- bre 2021	Diciem- bre 2022
Profesor Titular	52	56	71	72	87	94	125	94	99
Profesor auxiliar	238	257	290	312	330	329	412	355	360
Profesor asistente	533	548	542	473	564	368	403	397	367
Instructor	142	136	110	159	139	240	248	247	236
<b>Total</b>	<b>965</b>	<b>997</b>	<b>1013</b>	<b>1016</b>	<b>1120</b>	<b>1031</b>	<b>1188</b>	<b>1093</b>	<b>1062</b>

**Fuente: Preparado por los autores (2024).**

Como puede apreciarse, si se compara la composición categorial de la UG antes y después del proceso de integración, se puede observar un crecimiento sustancial en el número de cambios de categorías realizados, evidenciándose el profundo trabajo desarrollado por los diferentes actores del proceso de categoría docente y reflejando a su vez el cumplimiento de las metas trazadas en la estrategia de la propia universidad.

De la misma forma, la proyección de titulares puede seguir creciendo y en lo adelante deberá tener un comportamiento superior en la misma medida en que se procesen los doctores que se han estado formando en el último período, cuya meta es obtener como resultado un claustro de excelencia que se encuentra contenido en el diseño estratégico de la UG en el quinquenio 2020-2025.

En este sentido, el 100% de las acciones de superación continua de los profesores está en función de sus necesidades y en correspondencia con el sistema de trabajo que conforman las diferentes áreas de la universidad; y aunque se respetan las fuentes adecuadas de promoción y su línea de ascenso, existen seguimiento de la superación de los profesionales y se incentiva la preparación desde el puesto de trabajo, aún persisten dificultades que no permiten reflejar de forma integral su desarrollo.

Por todo lo anteriormente expuesto, se puede evidenciar que existe un ambiente universitario favorable, el claustro posee un alto sentido de pertenencia, influyendo en esto la realización de acciones para fortalecer y mantener la comunicación, el intercambio entre trabajadores y directivos, esto unido al reconocimiento y la explotación racional de nuestras fortalezas, incide en el alto estado ideológico político del colectivo y en el cumplimiento de la visión, los profesores del poseen el Plan de resultado (100%), las actividades planificadas garantizan la participación de los docentes en los grupos Científicos estudiantiles, en los Proyectos de Investigación, en las Cátedras Honoríficas, las actividades planificadas se corresponden con las categorías docentes y la caracterización ideológica política

## CONSIDERACIONES FINALES

La revisión de los antecedentes históricos de los procesos de categoría docente en la educación superior demostró que la incorporación de los elementos que hoy definen a la categoría docente no han sido suficientes, ni abarcan todos los aspectos relacionados con

su vinculación con otros documentos normativos que regula el trabajo del profesional de la educación superior, impidiendo que se concrete de manera efectiva en la formación integral del claustro universitario; constituyéndose en un elemento fundamental en la dirección del proceso docente-educativo, sobre la base de las exigencias que la sociedad cubana ha planteado a la educación superior en los diferentes momentos históricos.

El proceso de categoría docente se logra paulatinamente como resultado de la sistematización que se realiza en la ejecución de las diferentes acciones que se conciben para este fin. Su comprensión es importante para comprender la estructura de formación docente y proyectar acciones futuras.

## REFERENCIAS

Álvarez, C. M., Pozas, W. J., García, A. M. & Santacana, T. (2019). La evolución de la estructura de categorías docentes principales en las carreras pedagógicas de la provincia Camagüey. *Opuntia brava*, Vol. 11, No.4; Agosto, 2019; ISSN: 2222-081x

Brito Marrero, EC; Piñón González, JC; Keeling Álvarez, M & Pérez Lemus, L. (2017). El proceso de categorías docentes en la educación superior cubana. *Editorial universitaria pedagógica Varona* (EDUVARONA); ISBN: 978-959-7254-01—0

González, O., Ballesteros, M., Alfonso, J., Botello, E. & González, S. M. (2016). Estado actual y perspectivas del proceso de obtención de categorías científicas en Villa Clara. *Edumecentro*, 8(3), 171-185. Recuperado de [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S2077-28742016000300013](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S2077-28742016000300013)

González Agüero, Ramón (2017). Estrategia para la superación profesional de los docentes que transitan por el cambio de categoría docente. *Innovación social y desarrollo*; Vol.2, No.2

Hernández de la Guardia, D & Saborit Quevedo, E (2020). *Régimen académico sobre la categorización docente en función de la calidad de la enseñanza superior del derecho en Cuba*. Libro digital: <https://biblio.juridicas.unam.mx/bjv>; 2020

López Rodríguez, E. (2020). *Procedimiento para la gestión del proceso de cambio de categoría docente superior en la Universidad de Pinar del Río*. Tesis de Máster en Dirección. Universidad de Pinar del Río "Hermano Saiz Montes de Oca", Pinar del Río

Rodríguez Martínez, N. (2023) *La integración del categorización docente de los profesores universitarios*. Tesis de doctorado. Universidad de Guantánamo "Raúl Gómez García", Guantánamo.

## Organizadores



## Adilson Tadeu Basquerote

Doutor em Geografia pela Universidade Federal de Santa Catarina, com estágio de Doutorado Sanduíche no Instituto de Ordenamento do Território da Universidade de Lisboa (IGOT/UL). Mestre em Planejamento Territorial e Desenvolvimento Socioambiental pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Especialista em Práticas pedagógicas interdisciplinares: Educação Infantil, Séries Iniciais do Ensino Fundamental e Médio (UNIFACVEST). Graduado em Pedagogia pelo Centro Universitário Internacional (UNINTER) e em Estudos Sociais – Geografia pela Universidade de Santa Cruz do Sul. Professor no Centro Universitário para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí (UNIDAVI). Compõe o corpo editorial, científico e de pareceristas de editoras e revistas científicas na área de Ensino e de Educação Geográfica. Possui experiência na Educação Geográfica e Ambiental, dedicando-se em especial ao uso das TIDCs no Ensino e na aprendizagem, Ensino e Aprendizagem, Recursos didáticos. Paralelamente, pesquisa os seguintes temas: Agroecologia, Agricultura Familiar, Gênero em contextos rurais, Associações agrícolas familiares e Segurança alimentar. <http://orcid.org/0000-0002-6328-1714>



## Eduardo Pimentel Menezes

Licenciado em Geografia pela Universidade Federal Fluminense, Bacharel em Geografia pela Universidade Federal Fluminense, Especialista em Planejamento e Técnicas de Ensino pela UNIGRANRIO, Mestre em Educação pela Universidade Salgado de Oliveira, Mestre em Geografia pela Universidade Federal Fluminense, Doutor em Educação pela Universidade Federal Fluminense, Doutor em Geografia pela Universidade Federal Fluminense, Pós doutor em Políticas Públicas pela Universidade Federal Fluminense, Consultor Institucional do MEC, Consultor ad hoc da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (Rbep), Parecerista da Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância (RBAAD), Integrante do Conselho Editorial Permanente e do Conselho Científico Permanente da Editora CRV, Professor Adjunto da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ) e Professor Adjunto do curso de Geografia da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ). <https://orcid.org/0000-0002-9445-7698>

# Índice Remissivo

## A

adaptação 27, 43, 44, 65, 106, 141, 142, 144, 145, 146  
adolescente 30, 51, 107, 160, 161, 162, 163, 164, 165, 167, 168, 169, 170, 171, 173  
adulto 26, 27, 28, 30, 33, 39, 42, 107, 128, 163, 166, 168, 177, 178, 179, 180  
alemão 60, 61, 62, 64, 66, 67, 68, 69, 72, 73  
aluno 18, 21, 27, 28, 36, 37, 40, 41, 42, 43, 44, 51, 54, 56, 63, 74, 89, 91, 92, 93, 105, 107, 108, 117, 119, 122, 123, 124, 128, 131, 132, 133, 143, 145, 167, 169, 170, 176, 197, 198, 199, 202, 203, 206, 207, 208  
aprendizagem 6, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 71, 72, 73, 74, , 141, 142, 143, 144, 145, 146  
aprendizes 53, 60, 62, 68, 71, 81, 83, 88, 89, 91  
aquisição 13, 14, 15, 19, 20, 71, 75, 76, 78, 79, 80, 81, 83, 115, 119, 131, 132, 193, 194, 197, 198, 199, 206  
avaliação 21, 27, 48, 55, 57, 71, 103, 108, 120, 133, 141, 144, 145, 146, 169, 184, 198, 208

## B

bilinguismo 75, 76, 77, 78, 81, 83, 84, 86

## C

cognitiva 27, 29, 34, 115, 124, 163, 165, 174, 175, 176  
comunicação 17, 40, 52, 53, 78, 80, 82, 105, 116, 124, 141, 142, 144, 145, 181, 190, 191, 193, 195  
conteúdos 21, 22, 23, 37, 44, 56, 57, 60, 65, 66, 70, 71, 99, 100, 104, 106, 107  
curricular 31, 127, 128, 129, 131, 136, 137, 138, 141, 142, 144, 145, 146

## D

dados 20, 36, 55, 56, 62, 65, 67, 68, 71, 75, 76, 116, 118, 121, 122, 128, 134, 135, 142, 162, 163, 190, 191, 192, 193, 194, 195, 196  
depressão 160, 161, 162, 163, 164, 165, 167, 168, 169, 170, 171, 172



---

desenvolvimento 13, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47

didático 21, 47, 48, 49, 51, 52, 54, 55, 57, 58, 61, 62, 67, 69, 73, 84, 93, 102, 119, 131, 182, 184, 203

dificuldade 15, 22, 50, 57, 67, 72, 109, 141, 142, 144, 145, 146

diversidade 18, 30, 40, 86, 97, 116, 129, 130, 133, 141, 142, 143, 144, 145, 146

docente 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 23

## E

educação 6, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 122, 123, 124, 125

educação infantil 13, 14, 15, 16, 17, 18, 20, 21, 24, 25, 26, 27, 30, 31, 32, 33, 34, 35

EJA 12, 141, 142, 144, 145, 146

ensino 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 69, 71, 72, 74, , 112, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 121, 122, 123, 125, 126

escola 14, 15, 16, 18, 20, 21, 22, 23, 24, 27, 32, 41, 44, 45, 48, 50, 51, 58, 59, 75, 76, 77, 81, 84, 86, 89, 90, 91, 92, 94, 95, 104, 110, 112, 113, 114, 117, 118, 121, 125, 128, 130, 131, 134, 141, 142, 145, 146, 160, 161, 162, 164, 166, 167, 168, 169, 170

especial 17, 18, 75, 150, 198, 199, 203, 210

estratégicas 83, 190

experiências 14, 15, 17, 26, 27, 30, 31, 37, 39, 44, 45, 46, 55, 82, 84, 86, 87, 88, 91, 94, 103, 107, 108, 114, 116, 124, 141, 144, 145, 148, 149, 150, 151, 153, 154, 157, 170, 175, 176, 177, 180, 181, 203

## F

filosofia 79, 112, 113, 114, 115, 116, 118, 119, 120, 121, 122, 124, 125

formação 13, 15, 16, 17, 18, 23, 24, 26, 35, 40, 45, 46, 47, 50, 59, 65, 78, 79, 80, 81, 85, 90, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 111

francesa 75, 81, 82, 84, 86, 200

fundamental 16, 19, 20, 34, 37, 49, 57, 82, 83, 88, 89, 91, 97, 106, 116, 122, 123, 125, 129, 130, 132, 139, 141, 143, 144, 145, 147, 148, 150, 151, 155, 157,

---

163, 172, 174, 177, 178, 179, 181, 182, 206, 207

## G

gramática 48, 49, 50, 51, 52, 55, 57, 58, 59

## H

hábito 54, 87, 88, 89, 97, 121, 124

## I

inclusão 72, 138, 144, 145, 155, 197, 198, 199, 202, 203, 204, 205, 206, 208, 210

infantil 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35

interseccionalidade 147, 148, 149, 154, 155, 157

## L

leitura 37, 44, 49, 50, 59, 62, 65, 68, 72, 73, 78, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 97, 98,

língua adicional 60, 61, 62, 64, 68, 73

linguagem 22, 33, 40, 48, 50, 52, 53, 57, 63, 78, 79, 85, 92, 97, 131, 136, 137, 173, 175, 176, 178, 179, 181, 198, 200, 201, 202, 210, 211

língua portuguesa 48, 49, 50, 52, 58, 59

linguística 38, 59, 60, 62

literatura 36, 37, 38, 39, 62, 63, 87, 88, 89, 90, 91, 93, 97

lúdico 13, 14, 15, 16, 19, 20, 21, 22, 24

## M

mapeamento 45, 190

metodologia 13, 19, 20, 24, 26, 30, 33, 34, 48, 50, 60, 65, 71, 73, 99, 100

música 12, 21, 38, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 69, 70, 71, 72, 73, 74

---

## O

oficina 112, 113, 118, 119, 121, 123

## P

pedagógica 15, 17, 18, 19, 23, 31, 45, 63, 73, 99, 101, 102, 107, 109

pensamento crítico 34, 108, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 119, 120, 121, 122, 123, 124, 125

prática 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 22, 23, 24

práticas 13, 14, 18, 21, 22, 23, 29, 31, 32, 36, 37, 38, 41, 43, 44, 45, 46, 51, 83, 60, 64, 97, 103, 84, 92, 98, 101, 103, 104, 106, 107, 205, 121, 109, 116, 117, 121, 122, 124, 129, 130, 131, 142, 144, 195, 206

profissional 13, 15, 17, 18, 21, 42, 49, 91, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 122, 130, 162, 164, 169, 170, 171, 185, 194, 207, 208

## R

recurso didático 47, 48, 49, 51, 52, 55, 57, 58

regional 28, 87, 88, 91, 92, 97

## S

sala de aula 13, 16, 17, 18, 20, 32, 33, 44, 53, 57, 58, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 70, 71, 73

sistema 6

surdo 197, 198, 199, 200, 201, 202, 206, 208

## T

tecnologia 47, 89, 101, 105, 128, 129, 130, 136

tecnológica 99, 101, 104, 106, 110, 111, 130, 132, 191

---

# V

virtual 23, 82, 190, 192, 193, 194







**AYA EDITORA**  
**2024**

