

Dr. Alderlan Souza Cabral



DESAFIOS da EDUCAÇÃO na CONTEMPORANEIDADE Vol. 17



AYA EDITORA

2024

DESAFIOS da
EDUCAÇÃO na
CONTEMPORANEIDADE

Vol. 17

Dr. Alderlan Souza Cabral

DESAFIOS da
EDUCAÇÃO na
CONTEMPORANEIDADE
Vol. 17



AYA EDITORA

2024

Direção Editorial

Prof.º Dr. Adriano Mesquita Soares

Organizador

Prof.º Dr. Alderlan Souza Cabral

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.º Dr. Rômulo Damasclin Chaves dos Santos

Instituto Tecnológico de Aeronáutica - ITA

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.

D4415 Desafios da educação na contemporaneidade [recurso eletrônico].
/ Alderlan Souza Cabral (organizador) -- Ponta Grossa: Aya, 2024. 191 p.

v.17

Inclui biografia
Inclui índice
Formato: PDF
Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader
Modo de acesso: World Wide Web
ISBN: 978-65-5379-593-8
DOI: 10.47573/aya.5379.2.353

1. Educação. 2. Tecnologia educacional. 3. Tecnologia da informação e comunicação. 4. Leitura - Estudo e ensino. 5. Educação multicultural. 6. Transtorno do espectro autista. 7. Educação especial. 8. Alfabetização. 9. Etnomatemática - Brasil. 10. Professores de matemática. 11. Inclusão escolar. I. Cabral, Alderlan Souza. II. Título

CDD: 370.7

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

International Scientific Journals Publicações de Periódicos e Editora LTDA

AYA Editora©

CNPJ: 36.140.631/0001-53
Fone: +55 42 3086-3131
WhatsApp: +55 42 99906-0630
E-mail: contato@ayaeditora.com.br
Site: <https://ayaeditora.com.br>
Endereço: Rua João Rabello Coutinho, 557
Ponta Grossa - Paraná - Brasil
84.071-150

SUMÁRIO

Apresentação..... 11

01

Inclusão do alunado em duas escolas do município de Manaus: uma comparação entre o ensino regular na Escola Aracylia Oliveira da Silva e o ensino especializado na Escola André Vidal de Araújo..... 12

Érika Bastos da Silva

DOI: 10.47573/aya.5379.2.353.1

02

Prática docente: um estudo sobre o uso do lúdico como recurso pedagógico aos alunos portadores de necessidades 22

Jessica Silva de Alencar

Alderlan Souza Cabral

DOI: 10.47573/aya.5379.2.353.2

03

O processo de alfabetização de pessoas com Transtorno do Espectro Autista e a formação continuada de professores: uma análise necessária 35

Nara Maria Santos de Melo

DOI: 10.47573/aya.5379.2.353.3

04

As dificuldades de leitura no processo da alfabetização 45

Maria José Pedrosa dos Santos
Arlindo Costa

DOI: 10.47573/aya.5379.2.353.4

05

Práticas docentes e o processo da alfabetização 57

Marciene Bezerra Queiroz
Alderlan Souza Cabral

DOI: 10.47573/aya.5379.2.353.5

06

Os recursos educativos e a utilização das TIC'S nas aulas de matemática 69

Jaciete Beltrão Berger
Alderlan Souza Cabral

DOI: 10.47573/aya.5379.2.353.6

07

Fatores contribuintes para o baixo índice de participação dos estudantes em avaliação externa ... 81

Laura de Jesus Ribeiro

DOI: 10.47573/aya.5379.2.353.7

08

Educação infantil: práticas lúdicas para maximizar benefícios e superar desafios..... 97

Virgínia Maria Rodrigues Torres da Costa
Alderlan Souza Cabral

DOI: 10.47573/aya.5379.2.353.8

09

Educando para a diversidade: a evolução da educação sexual e a formação da consciência crítica em Manaus (AM) 109

Maria Itelvina de Souza Gonçalves
Alderlan Souza Cabral

DOI: 10.47573/aya.5379.2.353.9

10

Evolução e inovação no ensino de geografia: uma análise histórica e contemporânea..... 124

Selma Fernandes Vieira de Oliveira

DOI: 10.47573/aya.5379.2.353.10

11

Etnomatemática: uma perspectiva inovadora para os alunos do ensino médio 135

Deuzimara Costa da Silva
Alderlan Souza Cabral

DOI: 10.47573/aya.5379.2.353.11

12

Entre palavras e o mundo: a distância entre linguagem e realidade 147

Geverson Ampolini

DOI: 10.47573/aya.5379.2.353.12

13

Da etnometodologia à etnoclimatologia: perspectivas, abordagens e desafios aplicados ao desenvolvimento do ensino e aprendizagem..... 167

Leiane Amorim Alencar

Antonio Marcos dos Santos

DOI: 10.47573/aya.5379.2.353.13

Organizador..... 184

Índice Remissivo..... 185

Apresentação

Apresentamos o volume 17 de “*Desafios da educação na contemporaneidade*”, uma obra que reúne estudos importantes sobre os atuais desafios educacionais. Este exemplar abrange temas cruciais, oferecendo uma análise das questões enfrentadas por educadores e instituições de ensino.

A coletânea inicia com uma investigação sobre inclusão escolar em Manaus, seguida por estudos sobre práticas docentes para alunos com necessidades especiais e alfabetização de pessoas com Transtorno do Espectro Autista. Esses capítulos fornecem uma visão abrangente da educação inclusiva e ressaltam a importância da formação continuada de professores.

O processo de alfabetização é analisado sob diferentes ângulos, explorando as dificuldades de leitura e as estratégias docentes empregadas. A integração de tecnologias no ensino é abordada, com foco nas aulas de matemática, conectando-se a discussões sobre a evolução do ensino de geografia e a aplicação da etnomatemática.

O volume também contempla a participação dos estudantes em avaliações externas e práticas educativas inovadoras, como o uso do lúdico na educação infantil e a educação sexual. A obra se encerra com reflexões sobre a relação entre linguagem e realidade, além de uma análise da etnometodologia e etnoclimatologia aplicadas ao ensino.

Em suma, este volume oferece um conjunto diversificado de estudos que contribuem significativamente para o avanço do conhecimento educacional, identificando desafios e propondo soluções inovadoras para a educação contemporânea.

Boa leitura!

Inclusão do alunado em duas escolas do município de Manaus: uma comparação entre o ensino regular na Escola Aracylia Oliveira da Silva e o ensino especializado na Escola André Vidal de Araújo

Érika Bastos da Silva

RESUMO

Este estudo objetiva oferecer algumas fundamentações teóricas e legais para a compreensão da Educação Inclusiva, principalmente no que se refere à realidade das escolas públicas. Sabemos das dificuldades cotidianas dos professores, pedagogos e gestores no sentido de incluir um aluno, sem possuírem o conhecimento necessário para realizar tão ação. Para tentar sanar tais problemáticas, embasaremos este trabalho nas normativas federais e no entendimento de teóricos como Marian Lima, Marie Sekkel, Priscila Lima, Lucia Reily, Luzia Silva, dentre outros.

Palavras-chave: educação; escola; necessidade especial; educação inclusiva.

ABSTRACT

This study aims to offer some theoretical and legal foundations for the understanding of Inclusive Education, especially with regard to the reality of public schools. We are aware of the daily difficulties of teachers, pedagogues and managers in the sense of including a student, without having the necessary knowledge to carry out such an action. To try to solve these problems, we will base this work on federal regulations and on the understanding of theorists such as Marian Lima, Marie Sekkel.

Keywords: education; school; special needs; inclusive education.



INTRODUÇÃO

Segundo a legislação nacional, a educação inclusiva consiste na política educacional oficial a ser implementada em todas as escolas da federação. Em 2001, foram publicadas as diretrizes do Conselho Nacional de Educação, inserindo a educação especial dentro do sistema de ensino regular. Em seu artigo 7º o documento define que: “o atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais deve ser realizado em classes comuns do ensino regular, em qualquer etapa ou modalidade da educação básica” (Brasil, 2001).

Essa inserção da educação inclusiva como instrumento de educação dos alunos especiais ainda passa por um processo de adaptação do sistema e de conflitos que, se solucionados, levarão à efetiva inclusão. Nas escolas públicas a realidade não é diferente, visto que aqueles que lidam, no cotidiano escolar, com os alunos especiais, veem-se costumeiramente diante de situações as quais não sabem resolver.

A falta de apoio pedagógico voltado às peculiaridades e necessidades de cada aluno incluído é outra problemática inerente a este tema. Muitas vezes os pais desistem de levar seus filhos às escolas, o que gera uma reação em cadeia, visto que esse comportamento acaba se tornando recorrente. Luzia Guacira Silva (2014, p. 40) observa:

Partimos do princípio de que a inclusão não consiste somente em efetuar a matrícula de alunos com deficiência na escola, mas sim em um processo de criar um todo, de reunir os alunos em geral (independentemente de sua condição étnica, social, física, sensorial, intelectual) e fazer com que aprendam juntos e tenham sucesso em sua aprendizagem. Uma questão que se revela importante é a efetivação de ações que mobilizem toda a escola, seja por meio de reuniões, palestras, cursos de formação, em torno dos princípios que fundamentam o processo de inclusão escolar e social.

Além disso, a ausência de estruturação das escolas para receber os alunos com necessidades especiais já é um ato discriminatório, visto que as crianças não possuem igualdade de condições em relação às demais. Isso cria uma constante insegurança nos pais. Ora, se dentro de casa estes pais lutam para proporcionar a seus filhos um local de segurança, onde disponham de todo o conforto e adequação às necessidades deles, o mínimo que estes responsáveis esperam da instituição escolar é que ela faça o mesmo. Caso isso não aconteça, a alternativa que muitos pais encontram é deixar seus filhos na proteção do lar e desistir de inseri-los no contexto educacional.

A diversidade dentro da escola não contempla apenas os alunos com necessidades especiais, visto que há alunos de diversas religiões, raças, dentre outros aspectos que marcam a diferença. Lima esclarece que a inclusão escolar de alunos com Necessidades Educacionais Especiais viveu um percurso que “envolve estigmas e discriminações dos quais essas pessoas foram alvo ao longo dos séculos” (2010, p. 43). Da mesma forma ocorreu com os negros dentro das sociedades brancas, com as mulheres diante do machismo impositivo dos homens, com os índios diante e dos colonizadores, etc.

A adoção do conceito de **necessidades educacionais especiais** e do horizonte da **educação** inclusiva implica **mudanças** significativas. Em vez de **se pensar** no aluno como **a origem de** um problema, exigindo-se **dele** um ajustamento a **padrões de** normalidade para aprender com os demais, coloca-se **para os** sistemas de ensino e para as escolas o desafio de construir coletivamente as condições **para** atender bem à diversidade **de** seus alunos (Brasil, 2001, p. 06, grifo meu).

O ambiente que queremos criar com a inclusão envolve todo o alunado, sem segregar nenhum indivíduo, visto que somente em um local onde todos são aceitos haverá condições de permanência igualitárias. Como bem salienta o texto acima, não é o aluno que precisa se adequar à escola, e sim esta que se organiza para garantir que o aluno com necessidades especiais se sinta acolhido e parte integrante do contexto escolar.

Luzia Silva (2014, p.16), discorre sobre este aspecto:

No ambiente escolar, todos os seus atores têm papel fundamental na consecução da educação inclusiva. Esta envolve a possibilidade e a concretização de significativas interações para todos, tornando possível construir uma escola em que as relações e práticas pedagógicas sejam menos discriminatórias e excludentes, em que as diferenças sejam entendidas como inerentes ao ser humano e como potencialidades para a aprendizagem de todos os envolvidos.

Diante das palavras da autora torna-se evidente que a diferença é algo que haverá em todos, independentemente de possuírem deficiência ou não. Se aceitarmos aquele que diverge de nós, aceitaremos da mesma forma o aluno com deficiência. Essa atitude cria um pensamento natural de aceitação do outro e evita a discriminação, facilitando uma postura que agregue o diferente. Para que compreendamos melhor o funcionamento prático da Educação Inclusiva, abrangeremos agora alguns fundamentos legais e teóricos que norteiam esta prática.

FUNDAMENTOS LEGAIS

A Constituição Federal de 1988 preconiza, em seu Artigo 206, que: “o ensino será ministrado com base os seguintes princípios: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” (Brasil, 1988). Se o documento supremo de nossa nação defende igualdade de acesso e condições, tal premissa é válida para todos os cidadãos do país. Nesse sentido, tais direitos devem ser garantidos também aos alunos com necessidades especiais, visto que estes precisam adentrar o ambiente escolar com a mesma facilidade que os demais e ter condições de permanecer neste ambiente.

A ideia de uma sociedade inclusiva se fundamenta numa filosofia que reconhece e valoriza a diversidade, como característica inerente à constituição de qualquer sociedade. Partindo desse princípio e tendo como horizonte o cenário ético dos Direitos Humanos, sinaliza a necessidade de se garantir o acesso e a participação de todos, a todas as oportunidades, independentemente das peculiaridades de cada indivíduo e/ou grupo social (Brasil, 2004, p. 08).

O que devemos pensar é que, se ao tentar matricular seus filhos com necessidades especiais, os pais já encontram entraves e dificuldades, isso os desestimula a inserir seus filhos na escola regular. E pior, se depois de matriculados, os alunos com tais necessidades não encontrarem uma instituição de ensino que os envolva na rotina escolar, estando preparada infraestrutural e pedagogicamente, a possibilidade de os pais retirarem seus filhos do ensino regular e desacreditarem da inclusão é grande.

O artigo 208 da Constituição Federal de nosso país esclarece que “o dever do Estado com a Educação será efetivado mediante a garantia de: atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (Brasil, 1988). Diante dessa regulamentação, é evidente o interesse do Estado em incluir os

alunos com necessidades especiais nas escolas de ensino regular. Mas apenas o interesse não basta. É preciso conhecimento teórico e prático de como realizar essa difícil tarefa em nossas escolas.

Um fator relevante de ser mencionado é o motivo de se escolher o ambiente escolar como primeiro local para a inclusão da criança com necessidades especiais. Isso ocorre por ser a escola o primeiro espaço depois da família, onde o indivíduo interage socialmente, criando vínculos. Na escola essa criança apreende os valores humanos e as regras de convivência social.

Se, justamente nela a criança for segregada e excluída, a premissa básica da escola de “educar” perde grande parte de sua doutrina. É exatamente por isso que, para acontecer, a inclusão demanda uma série de fatores que estruturam a escola para receber tais alunos. Do contrário, surge um paradoxo, ao invés de incluir, agregar, aproximar, a Educação Inclusiva irá excluir, segregar, distanciar o aluno com necessidades especiais.

Além da Constituição de 1988, há ainda o Estatuto da Criança e do Adolescente, que regulamenta os direitos das crianças e adolescentes. Em seu artigo 54, preconiza que:

[...] é dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente: Ensino fundamental obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria; II. Atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino (Brasil, 1990).

Mais uma vez a lei ratifica que a prioridade do atendimento ao aluno especial é na rede regular de ensino. Acrescenta-se a isso o fato da necessidade de haver atendimento especializado no sistema regular, o que demanda uma responsabilidade das secretarias de Educação e escolas de estruturarem as instituições de ensino para receber esse aluno com eficiência. Só assim se garantirá a efetivação do processo de inclusão.

A Educação Inclusiva surge, portanto, como o conhecimento necessário para a criação de um novo paradigma que visa inserir os alunos especiais no âmago da escola regular, mas fazendo isso com consciência do processo de inserção.

Em junho de 1994, houve uma Conferência Mundial sobre Necessidades Especiais realizada em Salamanca, na Espanha, pela UNESCO (Organização para a Educação, a Ciência e a Cultura das Nações Unidas). Este evento focou a sua atenção na educação dos alunos com necessidades especiais. Os países participantes, entre eles o Brasil (1994), firmaram os seguintes compromissos: “todas as crianças, de ambos os sexos, têm direito fundamental à educação e que a elas deve ser dada a oportunidade de obter e manter um nível aceitável de conhecimentos”.

Não à toa o processo de inserção do aluno com necessidades especiais é denominado inclusão. O excerto acima demonstra, através do vocábulo integrar, que o objetivo primordial não é simplesmente inserir a criança na escola regular, pois colocá-la no mesmo espaço físico que os demais, não garante que ela seja acolhida pela escola e pelos colegas. O texto mostra que cada criança evolui conforme suas peculiaridades, tempo, disposição, etc. Ora, se crianças consideradas saudáveis já divergem em termos de aprendizado umas das outras, o que poderíamos esperar daquelas que possuem necessidades especiais?

Os procedimentos pedagógicos realizados nas escolas devem, portanto, ser pensados conforme as necessidades do alunado, centrados na criança, em suas dificuldades e limitações, visando atendê-la integralmente. O texto mostra, ainda, que essa atitude no seio da escola combate à discriminação, proporcionando a criação de uma “sociedade integradora” que escolhe acolher a todos. Lima (2010, p. 44) pontua ainda que as propostas da Declaração de Salamanca: “vão sinalizar as contradições sociais e algumas ações alternativas diante de situações econômicas em desequilíbrio e de conflitos sociais”.

Assim, este documento visa desmistificar situações relacionadas aos educandos com necessidades educacionais especiais que dificultam a inclusão, como, por exemplo, o pensamento de que o custo financeiro desses alunos se torna inviável e caro em ambientes de recessão econômica. Lima (2010) defende que “há escolas produtoras de práticas inclusivas, dos que tradicionalmente foram excluídos, utilizando, por exemplo, metodologias”.

Um dos aspectos primordiais para que aconteça a inclusão efetiva no contexto escolar consiste no conhecimento teórico. Os profissionais que lidarão com as crianças com necessidades especiais devem obter informações sobre procedimentos, comportamentos, legislação, etc. que envolvam esses alunos. Uma das ações nesse sentido foi desenvolvida pelo Ministério da Educação, que estabeleceu a portaria nº 1.793, de dezembro de 1994, que prevê a implementação desse conhecimento para os profissionais da Educação:

Art.1°. Recomendar a inclusão da disciplina “**aspectos ético-político-educacionais da normalização e integração da pessoa portadora de necessidades especiais**”, prioritariamente, nos cursos de Pedagogia, Psicologia e em todas as Licenciaturas.

Art. 2°. Recomendar a inclusão de conteúdos relativos aos aspectos Ético-Políticos-Educacionais da Normalização e Integração da Pessoa Portadora de Necessidades Especiais nos cursos do grupo de Ciência da Saúde (Educação Física, Enfermagem, Farmácia, Fisioterapia, Fonoaudiologia, Medicina, Nutrição, Odontologia, Terapia Ocupacional), no Curso de Serviço Social e nos demais cursos superiores, de acordo com as suas especificidades.

Art. 3°. Recomendar a manutenção e expansão de estudos adicionais, cursos de graduação e de especialização já organizados para as diversas áreas da Educação Especial (Brasil, 1994, grifo meu).

Observando a data da legislação, é válido notarmos que, ainda nos dias atuais, essa disciplina não é ministrada em nossos cursos superiores do Estado do Amazonas. Nem as próprias instituições federais de ensino superior obedecem a tal regulamentação. Diante dessa realidade, os professores saem da graduação sem o conhecimento necessário para realizarem a inclusão dentro das escolas. Priscila Lima (2010, p. 23) observa que: “a formação demanda maior esclarecimento de aspectos relacionados à inclusão escolar e à necessidade de destacá-la como uma ação potencialmente transformadora da educação”. Neste ínterim, o conhecimento do professor surge como uma das principais ferramentas de sucesso ou insucesso da inclusão.

Além dessas regulamentações, há ainda a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), que estabelece:

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais. §1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender as peculiaridades da clientela de educação especial. §2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns do ensino regular. §3º A oferta da educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil.

Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais: I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades; II - terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados; III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns (Brasil, 1996).

Analisemos a normativa por partes, primeiramente ela cita serviços de apoio em caso de necessidade de atendimento especializado aos alunos. Na rede pública Estadual, em Manaus, por exemplo, há a sala de recursos em algumas escolas, esta funciona no contraturno, objetivando trabalhar os alunos incluídos, melhorar a aprendizagem destes, com um atendimento preferencialmente individualizado. Em alguns casos, quando há um número grande de alunos por professor na sala se recursos, dois alunos realizam as atividades no mesmo horário, mas a prioridade é que se organize os tempos de aula de forma a atendê-los individualmente.

Uma das atribuições desse ambiente, de acordo com Lucia Reily (2012, p. 158) é “garantir o suprimento da transcrição de textos escolares (tinta/braille e braille/tinta) para o aluno com cegueira”, que diante desse material terá acesso ao material de aprendizagem assim como os demais colegas de classe.

Vale ressaltarmos que estes alunos visitam a sala de recursos em horário diferente do que estudam, o que significa que eles permanecem, em seus turnos de ensino, em sala de aula regular com os demais colegas. Não entendemos essa como a solução dos problemas de atendimento especializado, mas já surge como um instrumento importante na aprendizagem desses alunos.

O artigo 59 da LDB menciona um currículo e recursos educativos voltados às necessidades dos alunos incluídos. Aí encontramos um grande entrave, visto que o currículo na teoria muitas vezes aparece contemplando tais aspectos, mas na realidade, em sala de aula, acaba não sendo aplicado, pela ausência de conhecimento técnico e teórico dos professores em aplicá-lo. A especialização e formação dos professores, também prevista na lei, surge como a resposta a essa barreira, mas infelizmente ainda é um processo pouco célere.

ALGUNS PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

Diversos autores nacionais surgem como esteio para discutirmos os procedimentos de inclusão escolar, visto que este tema tem ganhado força nas últimas décadas. Isso se deve ao fato de, mesmo havendo legislações que fundamentem a educação inclusiva, a

realidade nas instituições de ensino estar dissonante do ideal: “o que diversos estudos [...] vêm indicando é a distância significativa entre as políticas de educação inclusivas, os projetos propostos e as práticas em sala de aula” (Silva, 2014, p. 15).

Descrevendo a mesma situação, Patrícia Lima (2010,p.32) corrobora:

Algumas escolas, apesar dos imperativos legais, previstos **pela** Lei de Diretrizes e Bases (LDB), ainda se recusam a matricular alunos com NEE (Necessidades Educacionais Especiais). Outras escolas matriculam esses alunos, mas, por diversos motivos, não oferecem infraestrutura e pessoal capacitado que favoreçam o acesso e a permanência deles, tampouco condições de aprendizagem e de desenvolvimento adequadas (grifo meu).

Diante desse cenário, nota-se que dentro da realidade de nosso país, as escolas ou excluem, ou incluem sem o devido preparo. Ambas as situações são extremamente danosas aos alunos e suas famílias. Mas, devemos pensar também, que “um ambiente **verdadeiramente** inclusivo não se constrói da noite para o dia, nem pela imposição de uma lei; é uma tarefa que exige compromisso com valores humanos e com a promoção de uma sociedade mais justa” (Sekkel e Casco, 2011, p. 34). Por conta disso, devemos pensar em um processo de inclusão, que ainda está em andamento e demanda pesquisas e informações que norteiem a prática escolar. A construção do dispositivo legal consiste em tarefa primeira e mais branda do que a efetivação prática dessas legislações:

Esta perspectiva de que transformações em educação se dão uma vez que tenham sido instituídas na forma da lei é uma característica histórica da educação brasileira. O raciocínio é o de que uma nova educação se faria bastando criar uma condição de imposição legal aos sistemas educacionais (Ferreira e Ferreira, 2013, p. 34).

Diante disso, vemos as escolas e secretarias de educação perdidas em recursos e meios para prover o cumprimento da legislação, mas dificilmente conseguem o intuito a contento, o que gera uma frustração diante da imposição legal. Ora, sabemos que o surgir de uma lei não traz consigo a verba financeira necessária para sua realização o que acaba gerando, na prática, um discurso legal que diverge da prática escolar.

Glat e Blanco (2013) defendem que a educação inclusiva demanda um modelo novo de funcionamento da escola, no qual além de acesso e permanência dos alunos com necessidades especiais, exista também uma preocupação com a discriminação desses alunos. Tal comportamento evidencia uma preocupação com a efetiva inserção do educando, visto que a diferença normalmente gera o preconceito, principalmente se as crianças não tiverem orientação acerca dos prejuízos de discriminarem os colegas.

Uma das formas de minimizar as diferenças é inserir a criança uma no universo da outra. Para isso, Reily (2012, p.95) apresenta uma técnica de leitura:

Uma opção para a criança com cegueira é o livro infantil adaptado ou integrado. Trata-se do livro impresso acrescido de uma transcrição do texto para o braille e com adaptação das ilustrações em relevo. O livro integrado é definido como um material que traz o texto em tinta e também a transcrição em braille, sendo acessível tanto para o leitor que enxerga quanto para quem não enxerga. Nesse tipo de material, o aluno vidente entra em contato naturalmente com a escrita branca (o braille).

Se o aluno que enxerga entra em contato com o livro em braille, como sugere Reily, ele adentra o mundo dos alunos com cegueira, mas de forma natural, sem que se mostre que aquele livro é adaptado para os colegas com essa necessidade. Assim, o conceito de

normalidade deixa de ser somente aquele instituído pelos indivíduos dotados de plenas capacidades físicas, para englobar também aquilo que concerne ao mundo dos colegas com necessidades especiais. Este simples gesto gera uma mudança significativa na inclusão, tomando-a mais natural em nossas escolas.

Além disso, esse processo de aprendizagem igualitária mostra que as escolas não negam as diferenças e preconceitos existentes, mas lidam com essa realidade, procurando desconstruí-la continuamente. Sekkel e Casco (2011, p. 34) refletem: “o que deve motivar a inclusão é o desejo de promover uma sociedade humana, em que os direitos de todos sejam respeitados e cada um possa ‘individualizar-se’, respeitando a si mesmo e ao outro como diferente”. E lembremos que essas diferenças não consistem em deficiências, e sim no entendimento de que todos os seres humanos não são iguais, visto que há gostos, peculiaridades, ideologias, entre outros aspectos que nos diferenciam, mas não nos tornam um problema perante o outro.

É importante ressaltarmos que: “para tornar-se inclusiva a escola precisa formar seus professores e equipe de gestão, e rever as formas de interação vigentes entre todos os segmentos que a compõem e nela interferem” (Glat e Blanco, 2013, p.16). Essa estruturação geral da instituição escolar, bem como de sua equipe, é o suporte que proporcionará o acolhimento do aluno incluído:

O conceito de resposta educativa indica a preocupação da escola em responder às necessidades apresentadas por seus alunos, em conjunto, e a cada um deles em particular, assumindo efetivamente o compromisso com o sucesso na aprendizagem da totalidade do corpo discente (Glat e Blanco, 2013, p.17).

Nesse ínterim, percebe-se a diferenciação do foco, onde antes o aluno deveria adequar-se à escola e às ofertas que ela apresentava a ele, hoje acontece o inverso: a escola adequa-se ao aluno incluído tanto no âmbito geral, preocupando-se com a socialização desse aluno, quanto no âmbito individual, adaptando a sua realidade e recursos para proporcionar ao aluno toda a estrutura necessária à aprendizagem dele. Porém, este discurso ainda continua não sendo efetivado, visto que quando se necessita perceber as vicissitudes de casa aluno especial, as escolas incorrem em desconhecimento teórico e prático:

Na realidade, vamos ver que o uso do conceito de necessidades educacionais especiais sem valorizar - ao menos em tese - a distinção de tipos ou graus de dificuldades pode levar a posturas pedagógicas generalizantes, reforçando os processos de constituição da identidade das pessoas com deficiência que tem sido vivido no contexto social (Ferreira e Ferreira, 2013, p. 35).

Nesse cerne, duas coisas podem ocorrer, ou se envolve todos os alunos com necessidades especiais em um mesmo tipo de pensamento pedagógico, o que atrapalha no desenvolvimento das competências individuais de cada um, ou se assume a incapacidade de atendê-los, em suas peculiaridades, e nem se tenta realizar programas educacionais para esses alunos.

Normalmente a segunda opção gera um sistema de aprovação automática, onde mesmo não desenvolvendo as competências necessárias, o aluno passa para a próxima fase educacional, sendo “passado”, anualmente, até que conclua os estudos sem o que de melhor poderia ter adquirido: o conhecimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo do decurso temporal desta pesquisa, foram muitos os teóricos estudados que salientavam as dificuldades e entraves que a inserção do modelo de educação especial na perspectiva da educação inclusiva. Confesso que no início cheguei a pensar que havia um tom de pessimismo na fala dos autores, mas o percurso da pesquisa me mostrou que a realidade é bem diferente do que preconizam a lei e as teorias sobre a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais.

Percebemos que as maiores dificuldades das escolas analisadas consistem em: falta de estrutura física que receba e integre os alunos com mobilidade; falta de recursos pedagógicos voltados a esses estudantes; desconhecimento por parte de todos os funcionários da escola regular, no que concerne aos aspectos legais e responsáveis governamentais pela execução prática das leis; inexistência de políticas efetivas de formação inicial e continuada que auxiliem e embasem os professores para o trato diário com os alunos que detêm alguma necessidade educacional especial, entre outros.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição (1988) **Constituição da República Federativa do Brasil**. 40a ed. São Paulo: Saraiva, 2007.

BRASIL. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Lei **de** diretrizes e bases da educação nacional.

BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. MEC: SEESP, 2001, 79p.

BRASIL. Ministério da Educação. **Secretaria de Educação Especial**. Educação Inclusiva: a fundamentação filosófica. Brasília, 2004, BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Educação *Inclusiva: a escola*. Brasília, 2004.

BRASIL. **Estatuto da criança e do adolescente**: Lei federal nº 8069, de 13 de julho de 1990. Rio de Janeiro: Imprensa Oficial, 2002.

BRASIL. Portaria nº 1.793, de dezembro de 1994.

FERREIRA, Maria Cecília. FERREIRA, Júlio Romero. Sobre inclusão, políticas públicas e práticas pedagógicas. In: GÓES, Maria Cecília Rafael. LAPLANE, Adriana Lia Frizzman (org.). **Políticas e práticas de Educação Inclusiva**. Campinas: Autores Associados, 2013.

GLAT, Rosana. BLANCO, Leila. Educação Especial no contexto de uma Educação Inclusiva. In: GLAT, Rosana. **Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2013.

LIMA, Priscila Augusta. **Educação Inclusiva: Indagações e ações nas áreas de educação e saúde**. São Paulo: Avercamp, 2010.

REILY, Lucia. **Escola inclusiva: linguagem e mediação**. Campinas: Papyrus, 2012.

SEKKEL, Marie. CASCO, Ricardo. Ambientes inclusivos para a Educação Infantil: considerações sobre o exercício docente. In: FRELLER, Cintia. LIMA, Marian.

SEKKEL, Marie (orgs). **Educação Inclusiva: percursos na educação infantil**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2011.

SILVA, Luzia Guacira dos Santos. **Educação Inclusiva: prática pedagógica para uma escola sem exclusões**. São Paulo: Paulinas, 2014.

Prática docente: um estudo sobre o uso do lúdico como recurso pedagógico aos alunos portadores de necessidades

Teaching practice: a study on the use of play as a pedagogical resource for students with needs

Jessica Silva de Alencar

Universidad de La Integración de Las Américas. Escuela de Postgrado. Maestría en Ciencias da Educação

Alderlan Souza Cabral

Orientador Dr.

RESUMO

O presente estudo é uma descrição resumida de uma dissertação de mestrado desenvolvida para validação de títulos que traz como temática, “Prática docente: Um estudo sobre o uso do lúdico como recurso pedagógico aos alunos portadores de necessidades. Tendo como objetivo geral: Analisar as práticas docentes de atividades pedagógicas lúdicas desenvolvidas por professores, as maneiras como são utilizadas e se de fato contribuem no processo de ensino e aprendizagem de inclusão social dos alunos portadores de necessidades especiais. A pesquisa partiu de uma metodologia descritiva e interpretativa, onde se realiza as análises de causa-efeito tendo como processo sequencial as amostragens *dedutivas* para dados comprobatórios da exploração dos fenômenos em profundidade, basicamente conduzido em um ambiente escolar, os significados serão extraídos dos dados coletados, sendo seu benefício preciso. Creswell (2005 e 2009), com o enfoque qualitativo-quantitativo, através da realização de Entrevistas aplicados para 15 professores que possuem alunos com necessidades especiais, realizando dessa forma a discussão das falas dos pesquisados. Os principais resultados apresentam que, o ensino inclusivo precisa passar por transformações e que os professores precisam cada dia mais se qualificar em metodologias que possibilitem que esse processo de inclusão seja de fato presente nas escolas.

Palavras-chave: educação especial; lúdico; escolas inclusivas.



ABSTRACT

This study is a summary description of a master's thesis developed to validate titles that has as its theme, "Teaching practice: A study on the use of play as a pedagogical resource for students with needs. The general objective is to: Analyze the teaching practices of playful pedagogical activities developed by teachers, the ways in which they are used and whether they actually contribute to the teaching and learning process of social inclusion for students with special needs. The research started from a descriptive and interpretative methodology, where cause-effect analyzes are carried out using deductive sampling as a sequential process for data to prove the exploration of phenomena in depth, basically conducted in a school environment, meanings will be extracted from the data collected, its benefit being precise. Creswell (2005 and 2009). with a qualitative-quantitative approach, by conducting interviews with 15 teachers who have students with special needs, thus discussing the statements of those interviewed. The main results show that inclusive teaching needs to undergo transformations and that teachers increasingly need to qualify in methodologies that enable this inclusion process to actually be present in schools.

Keywords: special education; play; inclusive schools.

INTRODUÇÃO

Lidar com o diferente sempre foi uma questão para a sociedade, pois nota-se grande dificuldade em quebrar padrões instaurados como normais. O processo de inclusão é um dos assuntos que vem sendo bastante abordado, principalmente dentro das escolas, onde são mais notáveis as dificuldades em aprender. Quando se trata de inclusão dentro das salas de ensino regular gera muito mais incertezas tanto para os professores quanto para os pais e até mesmo do próprio aluno.

Entender o processo de inclusão já é um passo gigantesco, mas ainda falta compreender as necessidades individuais de cada uma dessas deficiências para assim de fato ocorrer a inclusão escolar.

Nos dias atuais se fala muito sobre a prática docente no contexto do ensino regular com a inclusão de alunos portadores de necessidades especiais juntamente com alunos sem necessidades especiais, tendo como recurso pedagógico atividades lúdicas, como forma de interação e inclusão social na sala de aula, o que constata-se mais de forma parcial nas práxis pedagógicas. Diante disso procurou-se saber: De que forma as atividades pedagógicas lúdicas desenvolvidas por professores da escola Clovis Nova da Costa estão sendo utilizadas em sala de aula e como elas, de fato, contribuem com o processo de ensino e aprendizagem e de inclusão social dos alunos portadores de necessidades especiais em sala de aula do ensino regular? Com isso, optou-se como objetivo geral: Analisar as práticas docentes de atividades pedagógicas lúdicas desenvolvidas por professores, de que maneira elas são utilizadas e se de fato contribuem no processo de ensino e aprendizagem e de inclusão social dos alunos portadores de necessidades especiais em sala de aula do ensino regular na Escola Clovis Nova da Costa, município de Caroebe-Roraima/Brasil, no período de 2022-2023.

O presente estudo se justifica pois nos últimos anos, instituições de ensino têm trabalhado para garantir que alunos portadores de necessidades especiais tenham um ensino cada vez mais inclusivo no contexto do ensino regular, e entre as formas de se trabalhar a inclusão no ambiente escolar estão as atividades pedagógicas lúdicas que são desenvolvidas pelos docentes, com o intuito de diversificar seus ensinamentos em sala de aula.

No entanto, professores da escola pública Clovis Nova da Costa, no município de Caroebe – Roraima, questionam sobre a necessidade de formação específica que os docentes deveriam receber para poder trabalhar com a chamada inclusão social de alunos portadores de necessidades especiais no ensino regular, já que no decorrer da graduação regular na universidade não foi oferecido nenhuma formação que proporcionar-se experiências de lher dá com estudantes com algum transtorno em sala de aula regular, e nem tampouco recursos pedagógicos específicos que atendam esse público-alvo.

Nesse sentido, este estudo proposto no curso de mestrado em Educação é relevante, pois pesquisar as práticas docentes das atividades pedagógicas lúdicas desenvolvidas pelos professores e de que maneira elas são utilizadas, e se de fato contribuem no processo de ensino e aprendizagem e de inclusão social dos alunos portadores de necessidades especiais.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA

O processo de inclusão nas escolas não é um assunto recente na sociedade, porém a forma como ocorria era diferente dos dias atuais. O acesso as escolas eram limitadas e apenas para grupos determinados que obtinham.

À escolarização de um grupo seletivo e homogêneo de pessoas. Os que não pertenciam a esse grupo ficavam excluídos dessa sociedade. Com a democratização da escola surge a contradição inclusão / exclusão. Inicia-se, então, o acesso das pessoas com deficiência às escolas, mas, num processo de integrar e não de incluir. Toda essa modificação, ainda que lenta e pouco significativa, fomenta futuras e importantes mudanças no cenário para tentativas de uma educação inclusiva (Brasil, 2007).

É notável que a educação especial no Brasil tem avançado de forma significativa, porém ainda tem muito à ser conquistado e muitas melhorias para ocorrer. Para Voivodic (2007), os pais desses discentes que possuem necessidades especiais desempenham um papel crucial para as conquistas e direitos, e mesmo os deficientes hoje sabem seus direitos e brigam por eles.

O princípio básico da inclusão escolar consiste em que as escolas reconheçam diversas necessidades dos alunos e a elas respondam, assegurando-lhes uma educação de qualidade, que lhes proporcione aprendizagem por meio de currículo apropriado e promova modificações organizacionais, estratégias de ensino e uso de recursos, dentre outros quesitos (Unesco, 1990).

Portanto, é importante que para esses avanços continuem ocorrendo e fortalecendo a inclusão escolar o apoio político, família e institucional. Essa rede de apoio que garante as melhorias e direitos que permitem que a inclusão aconteça em todos os espaços, principalmente nas salas de aulas.

De acordo com a perspectiva do conceito de inclusão sob a análise de Veiga-Neto (2011) define-a como:

Um conjunto de práticas que subjetivam os indivíduos a olharem para si e para o outro, fundadas em uma divisão platônica das relações; também pode ser entendida como uma condição de vida em luta pelo direito de se autorrepresentar, participar de espaços públicos, ser contabilizado e atingido pelas políticas de Estado. A inclusão pode ser entendida, como conjunto de práticas sociais, culturais, educacionais, de saúde, entre outras, voltadas para a população que se quer disciplinar, acompanhar e regulamentar (Veiganeto, 2011, p. 126).

Nesse sentido, conceitua-se educação especial como um modo de educar diferenciado, a qual tem como objetivo reestruturar o espaço físico e o sistema de ensino. Com esse enfoque, precisam-se apresentar estratégias na prática pedagógica como procedimento de educação, removendo barreiras para a aprendizagem, bem como contribuir para melhorias na qualidade de ensino dos alunos com autismo. Com a inclusão, o grupo da educação especial foi ganhando espaço nas instituições de ensino, assim como foram adquirindo direitos (Silva, 2017, p.14).

A respeito dos seus direitos, pode-se destacar a Constituição Federal de 1988 que dedica à Educação, no Art. 208:

O dever do Estado com a Educação será efetivado mediante a garantia de [...] seção III - o atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino (Brasil, p.23, 1988).

A inclusão é o processo de inserção de pessoas com deficiência no âmbito social e educacional. A educação ainda é a base que pode transformar a sociedade. O alicerce para essa integração é a escola, as políticas públicas garantem essa implantação baseada em Leis que lutam pela igualdade e pelo direito à educação para todos. A LDB/96 assegura esse direito às pessoas com necessidades educacionais especiais (Grandin; Panek, 2015).

Inclusão é uma parte do postulado do ambiente menos restritivo. O aluno deficiente deverá ser mantido no ensino regular com a ajuda e o suporte necessário dos professores do ensino regular e do ensino especial. Há a crítica ao conceito clássico de deficiência baseado no modelo médico e à adoção do conceito de deficiência baseado no modelo social.

Pode-se verificar então que a inclusão escolar é um assunto em grande discussão atualmente devido ao aumento de crianças com alguma dificuldade ingressarem na escola regular. E para essa inclusão é importante saber se realmente esses alunos estão tendo acesso ao currículo, se estão se socializando na direção desejável e se são socialmente aceitos na escola (Vilaronga e Mendes, 2014). Segundo Stainback e Stainback (1999): “o ensino inclusivo é a prática da inclusão de todos independentemente de seu talento, deficiência, origem socioeconômica ou origem cultural em escolas e salas de aula provedoras, onde todas as necessidades dos alunos são satisfeitas”.

No campo da educação, a inclusão envolve um processo de reforma e de reestruturação das escolas como um todo, com o objetivo de assegurar que todos os alunos possam ter acesso a todas as gamas de oportunidades educacionais e sociais oferecidas pela escola (Lima *et al.*, 2018).

A educação inclusiva é oferecida na sala de aula regular, mas não é incompatível com a noção de apoio, o qual pode ser planejado e oferecido com um assistente de apoio à aprendizagem ou um outro professor na sala de aula (Mittler, 2003, p. 35).

A Educação Inclusiva é a transformação para uma sociedade inclusiva, um processo em que se amplia a participação de todos os alunos nos estabelecimentos de ensino regular. Trata-se de uma reestruturação da cultura, da prática e das políticas vivenciadas nas escolas, de modo que estas respondam à diversidade dos alunos. É uma abordagem humanística, democrática, que percebe o sujeito e suas singularidades, tendo como objetivos o crescimento, a satisfação pessoal e a inserção social de todos:

A educação inclusiva pode ser definida como a prática da inclusão de todos – independentemente de seu talento, deficiência, origem socioeconômica ou cultural – em escolas e salas de aula provedoras, onde as necessidades desses alunos sejam satisfeitas (Stainback; 1999, p. 21).

Martins *et al.* (2008, p. 19) acrescenta esse “movimento que busca repensar a escola, para que deixe de ser a escola da homogeneidade e passe a ser a escola da heterogeneidade, para que a escola da discriminação dê lugar à escola aberta a todos”. Neste mesmo sentido, Mantoan (2003, p. 19) afirma que o mais relevante no conceito de inclusão escolar é que, “todos os alunos, sem exceção, devem frequentar as salas de aula do ensino regular”.

As políticas públicas têm como objetivo encontrar soluções ou métodos que sejam relevantes e, que exerçam vantagens na educação para alunos com deficiência ou dificuldades no desenvolvimento escolar, essas soluções que deveriam serem implantados nas escolas para facilitar na aprendizagem dos alunos, fazendo com que eles possam acompanhar os demais e desenvolvendo as suas habilidades. Esses métodos são fundamentais para que sejam estabelecidas novas técnicas pedagógicas que sejam relevantes tanto para os educadores para que possam exercer em sala de aula, quanto para os alunos que são a prioridade para que não sejam prejudicados na construção do seu conhecimento, e que possam se adaptar com facilidade aos novos métodos, sentindo-se seguros para executar sua aprendizagem com a orientação e o acompanhamento dos profissionais qualificados (Lobato *et al.*, 2019).

Nas políticas da educação inclusiva os autores refletem sobre a educação e a formação dos professores, que são incluídas as concepções, as práticas pedagógicas e avaliações da aprendizagem. Também são questionados o projeto neoliberal, onde as instituições internacionais que financiam os programas para a educação brasileira. Envolvendo a educação inclusiva as dificuldades são encontradas principalmente na ordem financeira, assim a educação não exerce bons resultados, sendo que essas instituições cobram resultados positivos, geralmente, quantitativos.

Atualmente, as discussões sobre a educação inclusiva não devem ser tratadas apenas para as pessoas com deficiência, a educação inclusiva deve abordar a necessidade de aprender com a convivência são tratados de formas diferente. Nas discussões e implicações dos estudos para futuras pesquisas, a educação inclusiva não é mais voltada apenas para crianças com deficiência, mas uma educação para todos. E essa educação não pode ser desvinculada das práticas pedagógicas, o professor que precisa buscar formação.

Portanto, é necessário que haja programas e/ou instituições para financiar os projetos para facilitar a aprendizagem, é necessário que haja profissionais competentes não só em salas de aulas, mas em hospitais, nos supermercados e, em qualquer outro lugar. É fundamental que os educadores possuam uma formação adequada que contemple a diversidade, a diferença e a possibilidade da convivência sem preconceito e discriminação (Lobato *et al.*, 2019).

O docente é o profissional que está em contato diretamente com as crianças no processo de inclusão, está nele a responsabilidade pela educação da criança no contexto socioeducativo. É preciso conhecer e entender uma criança autista para poder desenvolver estratégias pedagógicas voltadas a criança com deficiência. Portanto, de acordo com a maneira que a criança com autismo se relaciona, criam-se oportunidade que oferece ao docente a possibilidade de conhecer, e intervir no pensamento do aluno, favorecendo-o frente ao conhecimento. Isso fortalece a confiança entre o autista e o professor, ou entre o autista e ambiente escolar.

Sendo assim, é importante que as crianças que frequentam o ensino regular estejam informadas sobre o que é uma criança autista, isso, ajuda na socialização e na adaptação tanto da criança, como dos colegas e do professor. Assim, por meio do diálogo o professor poderá analisar como está o processo de aprendizagem e desenvolvimento do aluno, e encontrar uma didática de ensino que faça o aluno aprender, pois, ao receber uma resposta do aluno, o professor vai dialogar com ele a fim de compreender o processo de ensino, para que se discutam novas práticas pedagógicas reelaborando sua aprendizagem (Cadori *et al.*, 2020).

A educação inclusiva é hoje realidade que tem como características apoiar a todos: professores, pais, pessoal da área administrativa da escola, mas principalmente o aluno, para que tenhamos sucesso na corrente educativa. O ideal da igualdade de oportunidade de espaço e de materiais deve partir de cada um de nós. Passa-se muito tempo discutindo a escola inclusiva como forma de garantir o princípio de igualdade, mas esquece-se de praticar a inclusão de todos na escola (Santos, 2019, p.12).

Oliveira e Veloso (2014), ao falarem sobre desafios da educação inclusiva no Brasil apresentam inicialmente os aspectos legais desse direito, assim os autores citam o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), como um dos marcos importante para a vida e educação de crianças e jovens e neste esta explicito em seu art. 54, III que: “é dever do estado assegurar a criança e ao adolescente [...] atendimento educacional especializado aos portadores de necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino”.

O brincar continua sendo a forma mais rápida e eficaz para promover aprendizagens porque estimula o querer de quem o pratica. Muito do que se estimula através da ludicidade, como por exemplo, o raciocínio, as percepções e a motricidade, serão fundamentais para as escolhas futuras de cada um. Adquirir conhecimentos e habilidades através do lúdico promove um pleno desenvolvimento de forma significativa e prazerosa. O lúdico propõe atividades e trabalha habilidades importantes para a educação atual do indivíduo, trazendo significado ao que se aprende.

Reconhecer o lúdico é reconhecer a linguagem dos nossos tempos, é deixar que a inclinação vital penetre na escola e acorde as crianças desse sono letárgico. Em situações educacionais, esse recurso possibilita uma forma real de aprendizagem. No contexto escolar, significa que o grupo de educadores é capaz de compreender em que nível de aprendizagem se encontra cada um de seus alunos e quais atividades promoveriam o seu desenvolvimento global. Saber mediar conhecimentos de forma dinâmica promove um maior crescimento intelectual, afetivo e cognitivo. Cabe então, ao professor, olhar de forma investigativa para cada um de seus alunos, buscando reconhecer suas habilidades, limitações e interesses.

Usando procedimentos metodológicos que favorecem a ludicidade, o aprender ocorre de forma fácil e prazerosa, tanto para quem ensina quanto para quem aprende. Se apropriar do lúdico oportuniza, acima de tudo, uma aproximação sócio afetiva entre o educador e o educando, visto que o professor nesse momento, se desfaz da imagem de autoridade para construir junto ao grupo, a divertida visão de mediador entre a imaginação e a construção de saberes. Pode-se concluir então, que a visão de ludicidade que queremos ressaltar nesse capítulo é a do exercício do brincar que busca conhecer as potencialidades e os focos de interesse de cada aluno para, a partir daí, gerar novas aprendizagens. Essa ludicidade que valoriza os valores individuais e oportuniza a troca de experiências, que aproxima e integra o grupo, combatendo a exclusão e a segregação (Nascimento, 2015, p.18).

Piaget (1975) foi um grande precursor do desenvolvimento mental através do lúdico, para o autor o relacionamento entre homem e seu meio forma sua inteligência, entendendo que o jogo é essencial para construção da formação da criança. Na atualidade a utilização do lúdico como estratégia para inserção de conteúdo de diversas matérias é de suma importância, ainda mais para as crianças que durante seus primeiros anos escolares lhe dão com o desafio trazido pela exigência de serem disciplinados. Sobre o jogo o autor informa:

O jogo encontra sua finalidade em si mesmo; 2- o jogo é considerado uma atividade espontânea; 3- o jogo é uma atividade que dá prazer; 4- ele tem uma relativa falta de organização; 5- o jogo caracteriza-se por um comportamento livre de conflito, uma vez que ignora o conflito; 6- é uma atividade que envolve uma supramotivação ou motivação intensa (Piaget, 1975, p. 188).

A criança quando tem em seu contexto de aprendizagem a brincadeira, está situando seu contexto social e momentâneo, com uma ambientação estruturada, a fim de se situar e criar valores, além de dar significado as atividades realizadas, aliando suas experiências sociais com às brincadeiras propostas, modificando seu modo de pensar e ver o mundo.

Do ponto de vista teórico, possibilita-nos compreender os processos e estruturas psicológicas graças às quais o ser humano produz conhecimento; do ponto de vista prático, possibilita-nos analisar criticamente as situações que são mais favoráveis para isso. Jogos com regras e de construção são essencialmente férteis neste sentido de criarem um contexto de observação e diálogo, dentro dos limites da criança, sobre processos de pensar e construir conhecimentos (Macedo *et al.*, 2005, p. 121).

Os jogos possuem especificações distintas entre si, desde as suas variações linguísticas, aplicação voltada ao contexto social, regras e objetivos de cada um (Kishimoto, 2001). O psicanalista Winnicott (1975) defende que os chamados fenômenos internos que

esses alunos são submetidos ao brincar, trazem à tona sua criatividade e reforçando sua personalidade integral, favorecendo o conhecimento dessas crianças em si mesmo, mesmo diante do seu primeiro contato com o mundo, pelo meio que vive sua família durante um tempo é a única referência que eles têm de costumes, comportamento etc., os pais são vistos como exemplo de comportamento, e modo de viver em sociedade. Sobre a utilização do lúdico em sala de aula cabe destacar:

No Ensino Fundamental I, o lúdico dá espaço ao saber sistematizado, e temos o exemplo claro de que a atividade lúdica fica isolada do contexto de sala de aula. O brincar fica para a hora do recreio, onde a criança se movimenta, fala espontaneamente, expõe sua ansiedade e agressividade. As aulas de educação física, tão queridas e esperadas pelas crianças, também fazem parte desse momento lúdico na escola. Com o tempo, a própria criança passa a ver essa disciplina como momento de lazer, despido de qualquer caráter sério e educativo (Gomes, 2009, p. 20).

Ao brincar essas crianças poderão entenderem novos conteúdos e despertarem o seu interesse pela matéria. Schultz *et al.* (2006) destacam que o lúdico está diretamente relacionado a brincadeira, desde o início da humanidade, servindo também para facilitador do ensino.

A partir de 1980, a valorização da educação da criança pequena no Brasil tem estado na pauta de discussões das e para as políticas educacionais: de um lado, a discussão em torno da Educação Infantil como espaço de educação da criança e não apenas de cuidados (assistencialismo) e, de outro, o reconhecimento de que a educação da criança deve ser garantida pelo Estado sob o ponto de vista legal e pela qualidade do ensino sob o ponto de vista pedagógico (Alves, 2009, p. 47).

A brincadeira poderá ser realizada a qualquer hora, sejam nos lares, escolas, servindo como relaxante para essa criança, além de envolvê-la em regras e introduzir novas linguagens que favorecem o entendimento de novas disciplinas escolares. O professor necessita de conhecimentos sobre o lúdico antes de poder oferecer essa forma de metodologia, sendo já comprovado que é indispensável para o ambiente escolar, trabalhando a realidade, criatividade e fomentando a determinação desses alunos ao explorar as atividades lúdicas.

PROCESSO METODOLÓGICO

A presente pesquisa deu-se em uma escola pública localizada no Município de Caroebe, Estado de Roraima, Brasil no período de 2022-2023. A escola nasceu da necessidade de implantar o estudo para os filhos dos colonos provenientes de outros estados e que se estabeleceram ao longo da comunidade de Jatapulândia e que não tinham como mandar seus filhos para a cidade. Havia na época um Projeto de Assentamento do INCRA, que contemplava a construção de uma escola. A instituição procura dar suporte ao ensino aprendizagem, visando à qualificação do professor e do aluno, englobando escola, família e comunidade nas ações pedagógicas bem como estimulando a aprendizagem do aluno considerando seu conhecimento empírico. Reconhecendo o educador como um mediador da aprendizagem.

A pesquisa tem característica **descritiva interpretativa** realizar as análises de causa-efeito tendo como processo sequencial as amostragens dedutivas para dados comprobatórios da exploração dos fenômenos em profundidade, basicamente conduzido em um ambiente escolar, os significados serão extraídos dos dados coletados, sendo seu benefício preciso (Creswell, 2005; 2009).

O enfoque, trata-se de uma abordagem, qualitativa e quantitativo, adotando como procedimento técnico pesquisa documental e levantamento operacionalizado através de análises. Deste modo, através da classificação das fontes possibilita a realização de um julgamento qualitativo complementado por, “estudo estatístico comparado” (Fonseca, 1986).

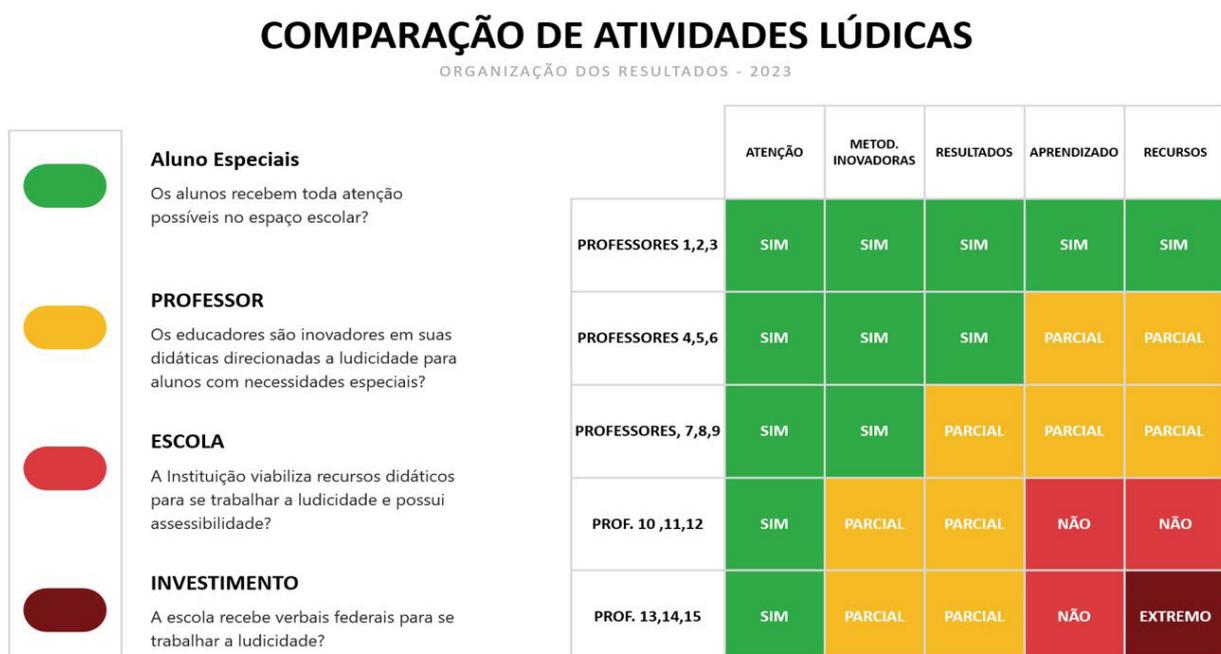
A Escola possui muitos alunos com dificuldades de aprendizagem e isso também interfere bastante nos resultados do Ideb. Muitos deles questionam sobre a distância de locomoção casa/escola/casa. O horário que saem de casa também é questionado, pois os que moram distantes saem mais cedo de casa e chegam mais tarde. A pesquisadora selecionou para sua coleta de dados 15 educadores de diferentes turnos e séries que trabalham na referida escola e que reconhecem a ludicidade como fator importante no processo do ensino.

ANÁLISE DOS RESULTADOS

O uso de atividades lúdicas tem se mostrado de grande valia no processo de educação e crescimento das crianças em situação de inclusão. Os benefícios são perceptíveis por meio de brincadeiras, jogos e brinquedos, sendo essencial que o educador de apoio/ sala de recursos esteja bem preparado para contribuir com a criação de um ambiente escolar inclusivo e eficaz. Durante a infância, é possível notar diversos benefícios desse tipo de abordagem, que facilitam a socialização, a integração, a inclusão, além de contribuir para a aprendizagem e o desenvolvimento cognitivo, intelectual e motor.

Hoje em dia, a inclusão não pode ser concebida sem ajustes no currículo, na estrutura e nos recursos para facilitar o trabalho pedagógico no ambiente inclusivo. Por isso, é fundamental destacar o quanto a criatividade pode proporcionar novas maneiras de ensinar de forma fácil e eficaz. A escola inclusiva precisa acolher o aluno com necessidades educacionais especiais de modo que ele não se sinta apenas incluído, mas também integrado no ambiente educacional.

Figura 1 - Comparação das atividades lúdicas na escola pesquisada.



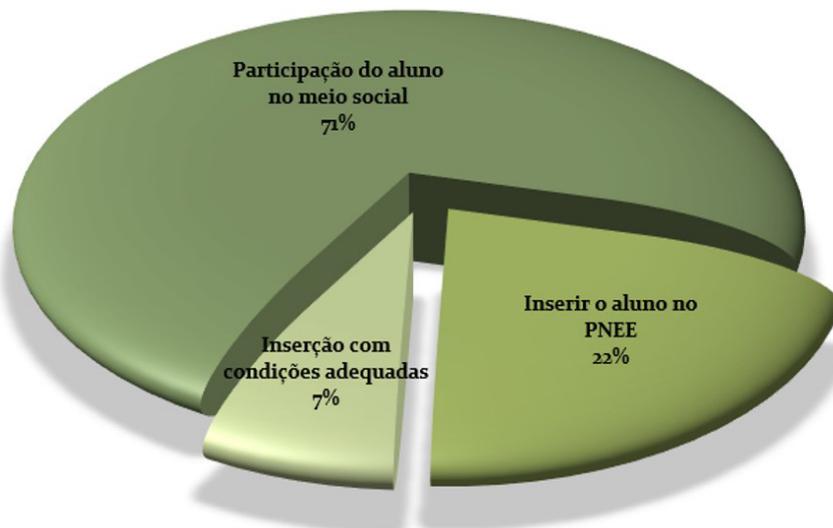
Fonte: A pesquisadora, 2023.

Quando se fala em contrastar significa comparar entre uma coisa e outra, ou seja, as atividades lúdicas proposta no processo inclusivo com as desenvolvidas na escola pesquisada, fica comprovado que os professores precisam serem mais inovadores em suas metodologias de ensino direcionada a inclusão, bem como a instituição mesmo sendo em zona rural precisa buscar recursos para atender tal demanda no processo de inclusão, que o governo precisa direcionais mais investimentos para não sacrificar os professores.

É essencial que o educador encare o desafio da inclusão e motive seus colegas de profissão, independentemente da especialidade, a buscar maneiras de tornar a integração da criança mais fácil, permitindo que a adaptação ocorra de maneira orgânica.

Na aplicabilidade do instrumento aos educadores no que se refere como são desenvolvidas as práticas pedagógicas no processo inclusivo com os professores, constatou-se que:

Gráfico 1 - Análise ponderada dos entrevistados.



Fonte: A pesquisadora, 2023.

Como comprovado pelo dados apresentado de forma gráfica 71% dos entrevistados mencionaram que os alunos com necessidades especiais na escola pesquisada são inseridos dentro do meio social, mais que se precisa de mais apoio e atendimento especializado, 22% alegaram que se procura de forma parcial se inserir através da proposta do Plano Nacional de Educação Especial – PNEE, mais que muito precisa-se ser feito, 7% alegaram que as condições são adequadas mais de forma parcial por se tratar de uma escola da zona rural, que muito precisa ser feito, a minoria relata que as condições escolares precisa se ter um novo olhar. Como relatado por Sasaki.

A inclusão é um processo de mudança do sistema social comum para acolher toda a diversidade humana. Também esteve presente dentre as respostas que a inclusão é a inserção ponderada, inovação educacional e a participação do convívio social dentre outras (Sasaki, 2002).

As brincadeiras e os jogos são muito utilizados como recurso de ensino, principalmente na Educação Infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Utilizar a brincadeira como recurso no processo de ensino é aproveitar a motivação interna que as crianças têm para tal comportamento e tornar mais atraente a aprendizagem de conteúdos escolares, além de favorecer a interação entre elas (Cordazzo; Vieira, 2007).

Nesse contexto, a prática lúdica na escola tem o potencial de ser uma ferramenta que motiva e incentiva o desenvolvimento de diversas competências, tais como a expressão de ideias e da linguagem, a compreensão do ambiente ao redor, a percepção de si mesmo e dos outros, a resolução de conflitos e a formação de princípios éticos, os quais terão impacto em sua interação na sociedade bem como no processo inclusivo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ficou comprovado que a escola deve oferecer um ambiente acolhedor e diversificado, engajado em práticas respeitadas que estimulem a inclusão na sala de aula. Por isso, os educadores necessitam buscar regularmente recursos e estratégias pedagógicas para promover a inclusão em sala de aula. O que não acontecia na escola pesquisada.

Incorporar um indivíduo com limitações nas atividades educacionais vai além de criar tarefas diferenciadas. É essencial estimular o compartilhamento de saberes e a participação ativa no coletivo. A verdadeira inclusão se concretiza quando os alunos se envolvem e demonstram respeito uns pelos outros. Nesse sentido, a integração é fundamental para os estudantes com necessidades especiais, principalmente por garantir o acompanhamento do segundo professor, com qualificação adequada de acordo com as Diretrizes Curriculares para atuar com esses alunos, sempre visando a realização de atividades recreativas, proporcionando novas experiências, incentivando a independência e autonomia no dia a dia, colaborando assim para uma maior integração com o grupo em que estão inseridos, resultando de forma positiva a inclusão.

Na escola, o educador é responsável por guiar o aprendizado dos alunos e é ele quem irá convidá-los a participar de atividades recreativas, além de criar as condições necessárias para que a experiência lúdica seja proveitosa e contribua para o processo de aprendizagem, mesmo que a escola não ofereça meios ou até investimento recomenda-se buscar estratégias inovadoras de ensino, mais que o aluno com necessidades seja atendido de forma proveitosa.

Constata-se que as atividades recreativas e os jogos são essenciais para o progresso das crianças com necessidades especiais, pois permitem que elas vivenciem diferentes etapas do desenvolvimento que contribuem para a formação do conhecimento.

REFERÊNCIAS

ALVES, Fernando Donizete. **O lúdico e a educação escolarizada da criança**. In: OLIVEIRA, Maria Lucia de (Org.).(Im)pertinências da educação: o trabalho educativo em pesquisa [online]. São Paulo: Editora Unesp; São Paulo: Cultura Acadêmica,2009.

BRASIL . **Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica**, Brasília: MEC/ SEESP, 2007

BRASIL. **Brinquedo, desafio e descoberta**. Rio de Janeiro: Fundação de Assistência ao Estudante/Ministério da Educação,2022.

- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 5 de outubro de 1988.
- CRESWELL, J. W. W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005 e 2009.
- CADORI, S.; ALBRECHT, A.; MASSOLIN. **Autismo e escola: desafios da inclusão no ensino regular**, 2020.
- CORDAZZO, S. T. D.; VIEIRA, M. L. **As brincadeiras e suas implicações nos processos de aprendizagem e desenvolvimento**. *Estudo e Pesquisa em Psicologia*, Rio de Janeiro, ano 7, nº 1, p. 89-101, 2007.
- FONSECA, E. N. **Bibliometri: teoria e prática**. São Paulo: Ed. Pensamento-Cultrix, 1986.
- GRANDIN, T.; PANEK, R. **O cérebro autista: pensando através do espectro**. 1. ed. Rio de Janeiro: Record, 2015.
- GOMES, Kátia Fernanda. **O lúdico na escola: atividades lúdicas no cotidiano das escolas do ensino fundamental I no município de Araras**. 2009.
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida (Org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- LOBATO, E. *et al.* **EDUCAÇÃO INCLUSIVA**, 2019. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2019/TRABALHO_EV127_MD1_SA10_ID11863_25092019235049.pdf>. Acesso em: 13 mar. 2024.
- LIMA, Giovana Zanella de; COSTA, Gisele Maria Tonin da. **A Educação Inclusiva: Uma Realidade Possível?**. Instituto de Desenvolvimento Educacional do Alto Uruguai – IDEAU Vol. 13 – Nº 27 – Janeiro – Julho, 2018.
- MITTLER Peter. **Educação Inclusiva: contextos sociais**. Porto Alegre: Artmed 2003.
- MARTINS, L. A. R.; *et al.* **Inclusão: compartilhando saberes**. 3. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2008.
- MANTOAN, Maria Teresa Eglér. PRIETO, Rosângela Gavioli; ARANTES, Valéria Amorim (org.). **Inclusão Escolar: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2003.
- OLIVEIRA, G. G.; VELOSO, L.M. M. **Principais desafios da inclusão dos alunos com deficiência no sistema educacional**. In: *Revista Brasileira de Educação Básica*. 2014.
- PIAGET, Jean. **A epistemologia genética. Sabedoria e ilusões da filosofia Problemas de psicologia genética**. São Paulo: abril Cultural, 1975.
- SASSAKI, R. K. **Entrevista**. In: *Revista Integração*, Brasília, v 8, n. 20, p. 8-10, ago. 2002.
- SANTOS, Guilherme Alexandre. **Os Desafios Da Educação Inclusiva Na Rede Pública De Ensino**, 2019.
- SILVA, Maria Alíniza Da. **Compreendendo A Deficiência Intelectual: Construindo Caminhos Para Inclusão**. Rio de Janeiro, 2017.

STAINBACK, S. *et al.* A aprendizagem nas escolas inclusivas: e o currículo?. In: STAINBACK, S. & STAINBACK, W. Inclusão: Um guia para educadores. Tradução de Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed Editora S.A., 1999. pg. 240 – 250.

UNESCO, Declaração Mundial sobre Educação para Todos. Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem. Nova Iorque: WCEFA, 1990.

VEIGA-NETO, A; LOPES, M.C. Gubernamentalidad, biopolítica e inclusión. In: Maura Corcini Lopes & Maria Cláudia Dal'Igna Educ. Soc., Campinas, v. 33, n. 120, p. 851-867, jul.-set. 2011.

VILARONGA, C. A. R. Colaboração da educação especial em sala de aula: formação nas práticas pedagógicas do coensino. 216 f. Tese (Doutorado em Educação Especial). Universidade Federal de São Carlos. São Carlos: UFSCar, 2014.

VOIVODIC, Maria Antonieta M. A. Inclusão escolar de crianças com Síndrome de Down. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

O processo de alfabetização de pessoas com Transtorno do Espectro Autista e a formação continuada de professores: uma análise necessária

Nara Maria Santos de Melo

RESUMO

Este estudo tem como objetivo discutir a efetividade da educação inclusiva para crianças com transtorno do espectro autista (TEA), a partir do oferecimento de formação continuada para professores. Para isso, foi realizada uma pesquisa qualitativa baseada em estudos bibliográficos de autores como Vigotsky (1989), Mantoan (2003), Stainback (1999) e Nunes (2008). A pesquisa foi realizada na cidade de Guajará-AM, em uma escola pública, onde foram relatadas as experiências vividas alunos autistas e como lidam com essa realidade. Como resultados, pudemos perceber que o papel da formação continuada para professores é fundamental, sobretudo para aqueles que possuem alunos com TEA. Nesse sentido, a formação continuada para os professores torna-se uma forma deles conseguirem obter ferramentas de trabalho mais precisas para lidar com alunos com TEA, pois esses cursos normalmente abordam como lidar com esses alunos em diferentes contextos e situações. A partir desses resultados, pode-se concluir que é fundamental investir em formação continuada específica para os professores que atendem alunos com TEA, para que eles possam desenvolver habilidades e competências que auxiliem no desenvolvimento dos alunos. Além disso, deve haver um acompanhamento constante por parte da direção da escola para promover a aplicação de técnicas eficazes de ensino e garantir que os alunos com TEA possam ter acesso a uma educação de qualidade.

Palavras-chave: autismo; artigo; inclusão escolar; formação continuada.

INTRODUÇÃO

A importância da educação inclusiva para pessoas com TEA tem sido amplamente reconhecida no contexto educacional, particularmente com a proliferação de casos de autismo. O acesso à educação apropriada e que atenda às necessidades individuais das crianças com TEA é essencial para seu desenvolvimento social, intelectual e emocional. Portanto, é importante que as escolas e programas de educação sejam devidamente preparados para receber alunos com TEA e oferecer-lhes as ferramentas necessárias para o sucesso.



O cenário educacional atual nos leva a refletir sobre a importância da inclusão de alunos autistas (TEA) na Educação. É necessário considerar os professores que irão recebê-los, uma vez que serão parte fundamental de sua experiência no ambiente escolar. Desta forma, precisamos discutir as influências que os professores exercerão sobre eles e que repercutirão na adaptação do aluno ao novo ambiente.

A inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no ambiente escolar é um desafio que demanda muita reflexão e compreensão das concepções existentes no sistema educacional tradicional (Mantoan, 2003). Para atender plenamente a essa demanda, é necessário que os profissionais envolvidos tenham formação adequada, que o currículo escolar seja adequado, que as estruturas físicas sejam ajustadas de acordo com as leis vigentes e que a família do aluno com TEA desempenhe um papel fundamental na sua inserção.

Por tais razões, compreendemos a necessidade de a colaboração entre a escola, os professores e os pais para apoiar o crescimento do aluno. É essencial o envolvimento e o comprometimento de todos para que o aluno possa alcançar o sucesso.

O presente texto tem como objetivo geral relatar o processo de formação continuada para a educação de alunos com autismo na rede de ensino da cidade de Guajará – AM. Como objetivos específicos, tem-se: identificar as metodologias de ensino utilizadas na sala de aula que favorecerem o ensino-aprendizagem; verificar como ocorre a formação continuada para professores que lidam com alunos autistas; e mostrar os resultados da formação recebida e o convívio com os alunos autistas.

METODOLOGIA

Esta pesquisa foi conduzida por meio de uma abordagem qualitativa, de cunho bibliográfico. Baseou-se na leitura e análise de obras de autores como Mantoan (2003), Nunes (2008), Vygotsky (1989) e Stainback (1999).

Neste estudo de caso, foi investigada a oferta de formação continuada a 13 (treze) professores que lidam com alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) nas escolas localizadas na cidade de Guajará – AM. A pesquisa foi realizada por meio de aplicação de questionário on-line, através do *google forms*, aos 13 participantes, com coleta dos dados para análise do objeto de estudo pretendido.

De posse dos dados coletados, procedeu-se à análise das respostas, dialogando com autores que versam sobre o assunto, numa perspectiva crítica e reflexiva, a fim de alcançar os objetivos propostos para esse estudo.

REVISÃO DE LITERATURA

De acordo com Stainback e Stainback (1999), os alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) devem ter direito à matrícula em escolas públicas ou particulares, bem como acesso a metodologias de ensino adequadas. Além disso, eles devem ter oportunidade de desfrutar de um ambiente agradável para estabelecer uma rotina diária que contribua para o desenvolvimento:

Educando todos os alunos juntos, as pessoas com deficiências têm oportunidades de preparar-se para a vida na comunidade, os professores melhoram suas habilidades profissionais e a sociedade toma a decisão consciente de funcionar de acordo com o valor social da igualdade para todas as pessoas, com os consequentes resultados de melhoria da paz social (Stainback; Stainback, 1999).

De acordo com Montoan (2003), a inclusão escolar se refere à habilidade de entender o próximo, permitindo assim a interação e o convívio com outras crianças, bem como a aceitação incondicional das diferenças. Esta abordagem é adotada em ambientes educacionais com o objetivo de incluir aqueles que apresentam algum tipo de deficiência, pois, apesar das limitações, eles também têm direito ao desenvolvimento de outras habilidades.

Logo, para que o aluno com TEA tenha a oportunidade de desenvolver seu aprendizado, é preciso que sua inclusão na escola seja adequada às suas necessidades específicas. Assim, ele poderá ter um aprendizado significativo para sua vida.

De acordo com Nunes (2008), as crianças com autismo tendem a apresentar dificuldades em relação ao uso correto das palavras. Porém, com um programa de aulas intensivo, os indivíduos podem experimentar melhorias significativas em suas habilidades motoras, interação social e na aprendizagem. Para que isso ocorra, é necessário que a família e os professores envolvidos dediquem tempo e paciência ao tratamento. Além disso, é importante que os indivíduos afetados pelo autismo tenham acesso a informações precisas sobre os métodos educacionais que melhor se adequem às suas necessidades específicas (Nunes, 2008).

A autora acredita que a escola e os professores têm um papel crucial na educação das crianças autistas, incentivando-as a interagir e socializar com o seu meio. Isso pode ser alcançado criando oportunidades para que todas as crianças participem de atividades personalizadas.

Assim, para que a inclusão escolar de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) seja bem-sucedida, é fundamental a aceitação pelas outras crianças e principalmente pela professora. Esta última tem um papel essencial na socialização e no bem-estar do aluno na sala de aula.

A criança com TEA necessita de um processo de aprendizagem a longo prazo, assim, é necessário que os responsáveis demonstrem comprometimento, paciência e tranquilidade durante o processo de mediação.

É fundamental destacar os pontos fortes do aluno com TEA, e não focar apenas nas suas limitações. É importante incentivá-lo a explorar e a manifestar suas vontades e desejos. Os recursos adotados durante o processo de ensino-aprendizagem são fundamentais para despertar o interesse do aluno. As atividades lúdicas são úteis, contudo, devem conter um certo grau de desafio, e ser criativas para que o aluno se mantenha focado. É necessário dar atenção específica ao aluno autista para desenvolver e/ou modificar alguns comportamentos (Vigotsky, 1989).

A Síndrome de Transtorno do Espectro Autista (TEA) é caracterizada por dificuldades no comportamento e na interação social. Isso afeta diretamente a capacidade de comunicação e socialização com outras pessoas. Estes problemas podem ser muito

significativos para aqueles que sofrem com o TEA, pois impedem o relacionamento com outras pessoas tanto no âmbito social quanto no espaço escolar.

É importante reconhecer que cada criança é única e tem suas próprias necessidades. As crianças autistas possuem um caminho de desenvolvimento único e específico, que pode variar desde o nível de comportamento, habilidades e interesses. É necessário proporcionar às crianças autistas oportunidades para expressar suas habilidades e interesses, bem como ajudá-las a desenvolver novas habilidades para alcançar seus objetivos. Além disso, é importante oferecer a elas um ambiente de aceitação e compreensão, para que elas possam sentir-se seguras e confortáveis.

De acordo com Bossa (2002), os sintomas mais comuns do autismo são: dificuldade de estabelecer relacionamentos sociais, prejuízo na aquisição da linguagem, dificuldade de interação social, comportamentos repetitivos e interesses restritos. Esses sintomas dificultam a socialização da criança autista na sociedade. Além disso, a criança autista também apresenta dificuldades para se comunicar e interagir com outras pessoas.

O termo autismo foi usado pela primeira vez pelo psiquiatra suíço Eugen Bleuler em 1911. Ele o utilizou para descrever o comportamento de pessoas com esquizofrenia que se isolavam e retraíam do mundo exterior. A palavra é derivada do grego “autos”, que significa “a si próprio”.

De acordo com Cunha (2015), o TEA se manifesta nos primeiros anos de vida e pode ser reconhecido por sintomas específicos. Estudos indicam que há uma contribuição de fatores genéticos para o desenvolvimento do transtorno. Os sintomas podem ajudar na identificação da condição e permitir que a criança receba ajuda adequada.

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), são essas as atividades em que o cuidador escolar deverá atuar junto ao (s) educando (s):

Retrair-se e isolar-se das outras pessoas, não manter contato visual, resistir ao contato físico, resistência ao aprendizado, não demonstra medo diante do perigo real, não atende ao chamado, birras, não aceita mudança de rotina, usar pessoas para pegar objetos, hiperatividade física, agitação desordenada, calma excessiva, apego e manuseio não apropriado de objetos, movimentos circulares no corpo, sensibilidade a barulhos, estereotípias e ecolalias (Cunha, 2015, p. 35).

Neste contexto, avaliando o comportamento das crianças em questão, identificamos que elas se desenvolvem de forma variada no ambiente escolar. Ao serem apresentadas com diferentes atividades, elas manifestam-se de acordo com suas vontades e necessidades.

Brentani e colaboradores (2013) descrevem o TEA como uma heterogeneidade de transtornos caracterizados por prejuízos qualitativos na interação social, comportamentos repetitivos e interesses restritos intensos.

Dito isto, entendemos que a criança com autismo possui algumas características peculiares, mas isso não afeta seu progresso acadêmico. Ela possui suas próprias habilidades e é capaz de realizar tarefas adequadas às suas capacidades. Para isso, é fundamental que os professores recebam orientação em formações continuadas, que

facilitem o processo de ensino-aprendizagem em sala, potencializando as suas aptidões ao desenvolver aulas que atendam às necessidades educacionais especiais desse público.

O PAPEL DA FORMAÇÃO CONTINUADA PARA INCLUSÃO DE ALUNOS COM TEA

Mediante a aplicação do formulário on-line para 13 professores que atuam diretamente com a rede pública de ensino de Guajará – AM, pudemos observar o papel da formação continuada na prática pedagógica desses professores, especificamente relacionada ao TEA.

Iniciamos nosso questionário perguntando quais os cursos de formação continuada costumavam realizar com frequência, ao passo que obtemos as seguintes respostas: 15,4% têm curso de educação enfatizando as práticas pedagógicas em sala de aula; 23,1% possuem formação em educação, com ênfase na educação especial e inclusiva; 15,4% em curso enfatizando outros aspectos pedagógicos e 46,2% têm outros cursos na área da educação.

De acordo com a pesquisa citada, a maioria dos profissionais da área da educação costuma frequentar cursos de formação continuada, especialmente nas áreas de educação, educação especial e inclusiva e outros aspectos pedagógicos. Essa tendência reforça a ideia defendida por Freire (2018) segundo a qual é importante que os profissionais da educação se mantenham atualizados para melhor atender às demandas do ensino. Além disso, segundo Menezes (2020), os cursos de formação continuada são fundamentais para a qualificação profissional e para que os profissionais tenham acesso às tendências e às novas tecnologias educacionais.

Portanto, pode-se concluir que os cursos de formação continuada são fundamentais para o aprimoramento dos profissionais da área da educação, contribuindo para a qualidade do ensino e para a inclusão de novos conhecimentos em sala de aula.

Já quando questionamos se os professores participaram de alguma formação específica voltada para o trabalho com o aluno com Transtorno do Espectro Autista, obtemos as respostas: apenas 23,1% já participaram, com carga horária superior a 40 horas; 23,1% já participaram, com carga horária inferior a 8 horas; 38,5% nunca tiveram acesso a esse tipo de formação e 15,4% responderam que não têm o hábito de participar de formações continuadas.

Esses dados indicam que a maioria dos profissionais da educação ainda não conta com formação adequada para trabalhar com alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Isso reforça o argumento de Pinheiro *et al.* (2012), que defende a necessidade de os profissionais da educação serem devidamente preparados para trabalhar com esse tipo de aluno, pois eles possuem características específicas que necessitam de atenção. Além disso, esses dados sugerem que, mesmo aqueles que já participaram de algum tipo de formação relacionada ao TEA, ainda possuem carência de conhecimento, já que 23,1% tiveram acesso a formações com carga horária inferior a 8 horas. Esse dado reforça a importância de que os profissionais da educação recebam formação adequada para trabalhar com alunos com TEA, como defendem Bittar (2015) e Pinheiro *et al.* (2012).

Em relação à utilização dos conhecimentos adquiridos na formação continuada, questionamos se os participantes utilizam em suas sequências didáticas, nos retornando os seguintes dados: 23,1% sempre utilizam; 53,8% quase sempre utilizam; 7,7% quase nunca utilizam e 15,4% não se aplica.

O estudo apresentado nos indica que, de acordo com os dados, a maioria dos participantes (77,9%) utiliza os conhecimentos adquiridos na formação continuada em suas sequências didáticas. Esta afirmação tem respaldo na teoria de Gert Biesta (2006), que afirma que os professores devem possuir capacidade de se autodirigirem em seu processo de aprendizagem, pois a formação profissional não é diretamente relacionada com a melhoria dos níveis de ensino.

No entanto, é importante notar que, ao mesmo tempo, os dados também indicam que uma pequena parcela (22,1%) dos participantes não utiliza os conhecimentos adquiridos na formação continuada na prática. Esta afirmação tem embasamento na teoria de Fullan (2007), de que a formação continuada de professores é essencial para a melhoria do ensino, mas seus efeitos dependem da aplicação destes conhecimentos na prática.

Perguntamos também há quantos anos esses professores já trabalham com alunos com TEA. As respostas indicaram que: 30,8% dos professores entrevistados trabalharam apenas 1 ano com alunos com TEA; 30,8% lidam com esse público de 2 a 10 anos; e 38,5% nunca trabalharam com alunos com TEA.

Estes dados podem ser analisados de várias maneiras, mas é importante lembrar que eles indicam uma certa falta de experiência dos professores entrevistados em trabalhar com alunos com TEA. Isso pode ter consequências significativas para o desempenho acadêmico desses alunos. De acordo com o estudo de Cuskelly e Park (2014), a experiência dos professores em oferecer apoio a alunos com TEA é importante para o bom desempenho. Eles concluíram que “professores com melhor preparo para trabalhar com alunos com TEA tendem a ter alunos que apresentam melhor desempenho acadêmico”. Portanto, os dados apresentados aqui podem sugerir que alunos com TEA não estão recebendo o nível de atenção e apoio de que necessitam para obter bons resultados.

Ao serem questionados sobre os tipos mais comuns de autismo encontrados nos alunos, os participantes da pesquisa responderam da seguinte forma: 30,8% já trabalhou com alunos com TEA nível 1; 15,4% com alunos de nível 2; 7,7% com alunos de nível 3 e 46,2% não têm conhecimento sobre os níveis de autismo.

Esta pesquisa é pertinente para entendermos melhor o atendimento oferecido aos alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA). É importante quando as escolas enfrentam o desafio de lidar com as necessidades educacionais de um aluno autista, que elas estejam cientes de que existem diferentes níveis de TEA. Embora uma grande proporção dos participantes tenha afirmado que já trabalhou com alunos com TEA nível 1, 2 e 3, ainda existe um grande número de professores que não estão familiarizados com os níveis desta condição.

Além disso, a pesquisa mostra que os professores precisam de formação para melhor se prepararem para lidar com os alunos autistas. De acordo com o estudo de Sheppard (2018), é necessário proporcionar aos educadores treinamento em habilidades

sociais, preparo para lidar com o comportamento dos alunos e conhecimento sobre as necessidades educacionais destes alunos. Dessa forma, eles poderão proporcionar um ensino de qualidade e individualizado para atender às necessidades educacionais destes alunos.

Portanto, os dados são importantes para nos dar uma melhor compreensão de como os professores estão preparados para lidar com alunos autistas em níveis diferentes. É necessário que os educadores recebam treinamento para proporcionar um ensino de qualidade para os alunos autistas e, assim, promover o desenvolvimento destes.

Ao serem questionados sobre quais as dificuldades específicas encontradas no processo de alfabetização dos alunos com TEA, os participantes responderam: 53,8% encontraram dificuldades em políticas públicas que não correspondem às necessidades do processo de alfabetização desses alunos; 23,1% acharam dificuldades em estabelecer boas intervenções pedagógicas; 7,7% acharam o planejamento inadequado e 15,4% dos participantes não tiveram conhecimento adequado sobre o TEA.

Estes dados refletem uma realidade complexa, onde as principais dificuldades para alfabetização de alunos com TEA não são apenas pedagógicas, mas também, e seguramente, políticas. Segundo Fonseca (2019), o sucesso da inclusão dos alunos com TEA depende diretamente das políticas públicas implementadas, pois elas precisam estar em consonância com as necessidades desses alunos. Além disso, é importante que os professores recebam treinamento adequado para lidar com as particularidades deste público, como sugerido por Lima (2017), pois os mesmos precisam ter conhecimento adequado sobre o TEA para poderem lidar com esta realidade.

Logo, é necessário que os governos criem políticas públicas mais eficazes para incluir alunos com TEA na escola, além de investir em treinamentos para professores, de forma a garantir a efetiva alfabetização destes alunos.

Também nos interessou saber se há, na prática pedagógica dos participantes, algum método específico utilizado para o público com TEA. Nesse sentido, apenas 23,1% responderam que sim, enquanto 76,9% responderam que não.

Esses dados podem ser questionados à luz da literatura especializada. Church (2015) aponta que as intervenções pedagógicas baseadas em evidências são fundamentais para o suporte de alunos com TEA e que, na maioria dos casos, o uso de técnicas específicas para atender as necessidades desse público é a melhor alternativa. Além disso, Haager, Brinkerhoff e Chiang (2010) destacam que, para obter boa aceitação e resultados com esses alunos, é necessário que os professores disponham de recursos específicos, sejam métodos ou outros.

Assim, é possível concluir que, segundo o referenciado por esses estudos, o fato de apenas 23,1% dos respondentes declararem que utilizam métodos específicos para o público com TEA pode indicar que ainda há espaço para o aperfeiçoamento das ações pedagógicas destinadas às crianças com esse diagnóstico.

Questionados se realizam algum tipo de planejamento individualizado para alunos com TEA, os participantes retornaram as seguintes respostas: 30,8% sempre realizam; 23,1% realizam às vezes um planejamento individual; e 46,2% responderam que raramente realizam.

Os resultados refletem o que foi encontrado por outros autores, tais como Mullick *et al.* (2017) e Henninger *et al.* (2013), que afirmam que há uma grande necessidade de fornecer planejamento individualizado para alunos com TEA. No entanto, como confirmado pelos resultados desta pesquisa, verifica-se que raramente há planejamento individual para alunos com TEA.

Embora os autores supracitados apontem que a falta de planejamento individualizado tem consequências negativas para o desempenho acadêmico destas crianças, como pode ser visto em estudos de Wherry e Szidon (2015) e Baer *et al.* (2011), o presente levantamento também pode ter implicações mais amplas, pois a falta de planejamento individualizado pode afetar a saúde e o bem-estar gerais das crianças com TEA.

A partir dos dados apresentados nesse breve relato de experiência, podemos perceber que o papel da formação continuada para professores é fundamental, sobretudo para aqueles que possuem alunos com TEA.

Nesse sentido, a formação continuada para os professores torna-se uma forma deles conseguirem obter ferramentas de trabalho mais precisas para lidar com alunos com TEA, pois esses cursos normalmente abordam como lidar com esses alunos em diferentes contextos e situações.

Além disso, a formação continuada também ajuda os professores a compreenderem melhor as necessidades específicas dos alunos com TEA e a desenvolverem estratégias de ensino mais adequadas para eles.

Em suma, a formação continuada para professores pode ser uma importante ferramenta para melhorar a qualidade do ensino para alunos com TEA, possibilitando às escolas e professores terem maior conhecimento sobre como lidar com esse tipo de aluno e como desenvolver estratégias que permitam que esses alunos obtenham o melhor desempenho possível.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do que foi discutido neste artigo, a partir da aplicação de questionário online com 13 professores da rede municipal de educação de Guajará – AM pode-se dizer que a formação continuada é crucial para um trabalho pedagógico mais qualitativo, sobretudo se referindo a alunos com TEA.

Os resultados do questionário apontaram que a maioria dos professores que responderam tinham acesso limitado à formação continuada sobre TEA, com a maioria referindo que não haviam recebido nenhuma formação específica. Embora alguns professores tenham informado ter recebido formação em outras áreas relacionadas ao trabalho pedagógico, essa informação não foi suficiente para atender às necessidades específicas dos alunos com TEA.

A partir desses resultados, pode-se concluir que é fundamental investir em formação continuada específica para os professores que atendem alunos com TEA, para que eles possam desenvolver habilidades e competências que auxiliem no desenvolvimento dos

alunos. Além disso, deve haver um acompanhamento constante por parte da direção da escola para promover a aplicação de técnicas eficazes de ensino e garantir que os alunos com TEA possam ter acesso a uma educação de qualidade.

REFERÊNCIAS

BAER, D. M., JOHNSEN, J. K., RICHMAN, D. S., & KENWORTHY, L. A importância do planejamento para a transição para a vida adulta para pessoas com autismo. **Autismo**, 15(4), 513-530, 2011.

BIESTA, G. *The Beautiful Risk of Education*. **Rotterdam**: Sense Publishers, 2006.

BITTAR, A. P. Educação inclusiva: Um olhar sobre o transtorno do espectro autista. **Revista Educação Específica**, 27(2), 211–220, 2015.

BOSSA, C. A. Autismo: Atuais interpretações para antigas observações. In C. R. Baptista, & C. Bosa, (Eds.) **Autismo e Educação: Reflexões e propostas de intervenção**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 2016**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Diário Oficial, nº 248, de 23/12/1996.

BRENTANI, H.; PAULA, C. S. de; BORDINI, D.; ROLIM, D.; SATO, F.; PORTOLESE, J.; MCCRACKEN, J. T. Autism spectrum disorders: an overview on diagnosis and treatment. **Revista Brasileira de Psiquiatria**, 35(supl. 1), S62-S72. doi:10.1590/1516-4446-2013-S104, 2013.

CHURCH, R. Evidence-based practices for students with autism spectrum disorder: A review of intervention strategies. **International Journal of Special Education**, 30(1), 7–18, 2015.

CUNHA, Eugênio. **Autismo e inclusão: psicopedagogia práticas educacionais na escola e na família** / Eugênio Cunha. - 6 ed.-Rio de Janeiro: Wak Ed. 2015.

CUSKELLY, M., & PARK, K. Educação de crianças com autismo: O papel dos professores. **Educação e Desenvolvimento Humano**, 11(2), 79-90, 2014.

FONSECA, R. F. **Políticas Públicas e Inclusão de Alunos com Transtorno do Espectro Autista**. 2019. Monografia (Pós-Graduação em Educação Inclusiva). Faculdade Salesiana Maria Auxiliadora, Maceió.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2018.

FULLAN, M. **The New Meaning of Educational Change** (4. ed.). Londres: Routledge, 2007.

HAAGER, D., BRINKERHOFF, J., & CHIANG, B. Meeting the challenge of educating students with autism spectrum disorder. **Theory into practice**, 49(2), 120–128, 2010.

HENNINGER, L.; MCLAUGHLIN, S.; CHAMBERLIN, R. Co-teaching: General and special educators working together. **Intervention in School and Clinic**, v. 48, n. 5, p. 318-324, 2013.

LIMA, M. G. **O Papel do Professor na Educação de Alunos com Transtornos do Espectro Autista**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Goiás, Goiânia.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão Escolar: O que é? Porque? Como fazer?**. São Paulo: Moderna, 2003.

MENEZES, M. P. Formação continuada para profissionais da educação: a busca pela qualificação. **Educação & Sociedade**, 41(149), e20184149, 2020. <https://doi.org/10.1590/es.v41n149/20184149>

MULLICK, N. A.; EHRHARDT, S. A.; MANE, S. C.; WILLIAMS, A. A.; KENLEY, R.; BONCER, T. C. Co-teaching in special education: Perspectives of general and special education teachers. **Teaching & Teacher Education**, v. 65, p. 34–41, 2017.

NUNES, Daniella Carla S. **O pedagogo na educação da criança autista**. Disponível em: <<http://www.webartigos.com/articles/4113/1/O-pedagogo-Na-Educação-DaCriançaAutista/pagina1.html>>. Acesso em: 06 de abril de 2021.

PINHEIRO, A. G. S., SOUZA, A. L. M., & SILVA, A. O. Formação de professores para o atendimento de alunos com transtornos do espectro autista: Uma necessidade urgente. **Revista Interamericana de Psicologia**, 46(2), 281–293, 2012.

SHEPPARD, S. Formação dos professores para alunos autistas: um estudo de caso. **Journal of Research in Special Education Needs**, 18(4), 752-762, 2018.

STAINBACK, Susan & STAINBACK, Willian. **Inclusão – Um guia para educadores**. Porto Alegre: Artes médicas, 1999.

VIGOTSKY, L. **Fundamentos de defectologia**. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1989.

WHERRY, L. N., & SZIDON, K. P. Estratégias de planejamento de transição para alunos com autismo: uma revisão sistemática. **Revista de Pesquisa e Prática em Educação Especial**, 20(4), 391-403, 2015.

As dificuldades de leitura no processo da alfabetização

Reading difficulties in the literacy process

Maria José Pedrosa dos Santos

Universidad de La Integración de Las Américas. Escuela de Postgrado. Maestría En Ciencias da Educação

Arlindo Costa

Orientador Dr.

RESUMO

Este artigo é uma descrição resumida de uma dissertação de mestrado desenvolvida para validação de títulos que traz como temática: As dificuldades de leitura no processo da Alfabetização. Ressalta-se que o ato de ler é de extrema importância, pois proporciona ao estudante conhecimentos essenciais para a escrita. Objetivo Geral: Descrever as dificuldades de alfabetização no contexto da leitura e escrita entre o primeiro ao terceiro ano do ensino fundamental I, em uma escola pública estadual localizada no Município de Carauari-Amazonas/Brasil. O processo metodológico partiu de uma pesquisa descritiva interpretativa que realiza as análises de causa-efeito tendo como processo sequencial as amostragens *dedutivas* para dados comprobatórios da exploração dos fenômenos em profundidade, basicamente conduzido em um ambiente escolar, os significados serão extraídos dos dados coletados, sendo seu benefício preciso. Creswell (2005). Se aderiu um enfoque qualitativo e quantitativo. A aplicabilidade do instrumento se deu com cinco professores alfabetizadores da referida escola. Os principais resultados apresentam que, a leitura se torna um recurso essencial, uma vez que contribui para a formação do indivíduo como leitor, integrando-o na cultura letrada de maneira eficaz. Para isso, é importante que o professor(a) elabore atividades que criem um ambiente propício para a leitura, incentivando a formação de leitores desde a infância.

Palavras-chave: leitura; escrita; aprendizagem; alfabetização.

ABSTRACT

This article is a summary description of a master's thesis developed to validate titles whose theme is: Reading difficulties in the Literacy process. It should be noted that the act of reading is extremely important, as it provides the student with essential knowledge for writing. General Objective: To



describe literacy difficulties in the context of reading and writing between the first and third years of elementary school I, in a state public school located in the Municipality of Carauari-Amazonas/Brazil. The methodological process started from an interpretative descriptive research that carries out cause-effect analyzes using deductive sampling as a sequential process for data to prove the exploration of the phenomena in depth, basically conducted in a school environment, the meanings will be extracted from the data collected, being its precise benefit. Creswell (2005). A qualitative and quantitative approach was adopted. The applicability of the instrument took place with five literacy teachers from that school. The main results show that reading becomes an essential resource, as it contributes to the formation of individuals as readers, integrating them into literate culture effectively. To this end, it is important that the teacher develops activities that create a conducive environment for reading, encouraging the development of readers from childhood.

Keywords: reading; writing; learning; literacy

INTRODUÇÃO

Com o decorrer do tempo, diversos estudos têm sido enfatizados em relação à leitura devido à importância que ela tem no processo de alfabetização e letramento. Isso auxilia os educadores a implementarem métodos mais eficazes para ensinar a leitura e a escrita, visando uma aprendizagem mais relevante para os alunos.

As transformações estão ocorrendo em todas as áreas da sociedade, trazendo várias novidades em diferentes setores do conhecimento. Acompanhá-las requer uma abordagem diferente da escola, onde o ensino já não atende às novas necessidades da sociedade, revelando uma comunidade escolar descontente.

O conceito de letramento está intimamente ligado à linguagem escrita e sua importância, suas utilidades e suas aplicações em comunidades alfabetizadas, ou seja, sociedades que se baseiam em um sistema de escrita e onde a escrita, principalmente através de textos escritos e impressos, desempenha um papel fundamental na vida das pessoas e em suas interações com os demais e com o ambiente em que estão inseridas. O presente artigo tem como objetivo geral: Descrever as dificuldades de alfabetização no contexto da leitura e escrita entre o primeiro ao terceiro ano do ensino fundamental I, em uma escola pública estadual localizada no Município de Carauari-Amazonas/Brasil.

A presente obra se justifica, pois, ler é uma ótima maneira de expandir o vocabulário, ganhar experiência, aprofundar o conhecimento da língua, aprimorar a escrita, estimular a inteligência, estimular a imaginação, clarear o pensamento e aprimorar a cultura. Ler é uma prática que pode aprimorar não só a maneira como nos comunicamos, tanto falando quanto escrevendo, mas também contribui para a formação de um indivíduo crítico e participativo na sociedade. Além disso, ajuda no desenvolvimento do vocabulário.

Acredita-se que a alfabetização diz respeito à aprendizagem da escrita por uma pessoa, ou grupo de pessoas, ao passo que o letramento se concentra nos contextos sociais e históricos da aquisição de um sistema escrito por uma comunidade.

ASPECTOS CONCEITUAIS DA ALFABETIZAÇÃO

O docente que ensina a ler e escrever precisa encontrar maneiras de garantir que esses dois processos aconteçam juntos, proporcionando ao aluno uma aprendizagem abrangente que vai além da alfabetização, promovendo a compreensão do significado das palavras e preparando-o para interagir de forma eficaz na sociedade.

A formação em letramento, entendida de maneira específica como o domínio da escrita alfabética, acontece no contexto de um aprendizado mais abrangente da Língua Portuguesa. Além de compreender sons e letras, a formação em letramento abrange a capacidade de leitura, compreensão, expressão oral e escrita.

O estudante deve ser considerado o principal foco no processo de aprendizagem da leitura e escrita, e, por isso, é essencial compreender suas necessidades, interesses e características individuais. Ao mesmo tempo, é importante levar em conta que a criança chega à escola com um histórico e experiências que podem impactar sua maneira de agir.

Também é muito importante que sejam questionadas as condições da criança que inicia a alfabetização, verificando se ela já adquiriu o suficiente desenvolvimento físico, intelectual e emocional, bem como todas as funções e habilidades necessárias para aprender.

Segundo Poersch (1992, p.138):

Redigir ou compor significa basicamente combinar: combinar palavras para obter frases, combinar frases para obter parágrafos e, finalmente, combinar parágrafos para obter textos. Inicialmente, há diversos aspectos que dificultam a aprendizagem da escrita. De um lado, está a diferença entre um código falado e o código escrito. Do outro, está a ausência, na linguagem escrita, de recursos prosódicos, gestuais e situacionais que acompanham a língua oral.

É possível afirmar que a fase inicial da aprendizagem da leitura e escrita é fundamental para o desenvolvimento do hábito da leitura, uma vez que a criança tem acesso a uma variedade de tipos de textos, resultando em grandes vantagens para a formação do leitor, conectando a leitura com a vivência das crianças.

Portanto, as habilidades de leitura e escrita, na alfabetização, devem ser gradativas, de acordo com os níveis de maturidade do aluno, pois forçar a criança a produzir estruturas não comportadas pelas condições globais de maturação acarretaria consequências negativas no processo ensino-aprendizagem.

Ou seja, a leitura e a escrita são imprescindíveis na alfabetização, pois fazem parte do processo como um todo. As crianças aprendem a falar espontaneamente por mera imersão num universo oral-familiar. Não se requer nenhum método especial de ensino para aprender a falar, com a única condição de que não haja obstáculos auditivos ou físicos.

Diante disso, Soares (2008, p. 33) relata que:

É função e obrigação da escola dar amplo e irrestrito acesso ao mundo da leitura, e isto inclui a leitura informativa, mas também a leitura literária; a leitura para fins pragmáticos, mas também a leitura de fruição; a leitura que situações da vida real exigem, mas também a leitura que nos permita escapar por alguns momentos da vida real.

A responsabilidade da escola é educar a capacidade de leitura e escrita, uma missão que perdura através dos tempos. Mas as crianças têm diferentes visões sobre a escrita, o que levanta questões sobre os currículos escolares e as metodologias de ensino da linguagem escrita para a vida real.

Por este motivo, a leitura não deve ser encarada como uma obrigação ou apenas como um meio de transmitir conhecimento na escola. Quando feita de forma cativante, a criança sempre buscará aprender e entender mais. No entanto, se for vista como uma obrigação a ser cumprida, um castigo ou algo obrigatório, a magia da leitura pode se perder para a criança.

Durante este desenvolvimento, os níveis pelos quais a criança passa, como coloca Oliveira (1992, p.45-6) *apud* Junqueira (2001, p. 3), são:

Para a plena leitura, exige-se mais do que a simples decifração dos caracteres. Hoje, distingue-se o momento em que uma pessoa, apesar de saber ler, escrever e executar operações matemáticas simples, possui um horizonte cultural tão limitado que carece de motivação para aproximar-se da informação disponível em forma de texto escrito. Seja de caráter prático, seja de tipo cultural ou recreativo, isso evidentemente torna inútil o seu conhecimento das noções básicas de leitura escrita e não lhe permite sair da situação de pobreza cultural que se acentua com o passar dos anos.

Considera-se, portanto, que não basta ensinar a ler, mas é necessário criar o hábito da leitura. Para promover isso, no meio escolar e depois no meio habitual, são necessárias ações de sensibilização e de animação para a leitura, incluindo a criação de bibliotecas públicas, escolares, ambulantes, livros de preços reduzidos, clubes ou círculos de leitura, e letreiros.

Sendo assim, a criança precisa desenvolver habilidades durante o processo de aprendizado da escrita e da leitura, pois escrever e ler envolvem utilizar a linguagem de forma adequada aos diferentes tipos de textos que serão produzidos. A leitura é fundamental para que o aluno aprenda a como escrever. Para aprender a ler, etapa crucial no processo de alfabetização, é essencial praticar a leitura de diversos tipos de textos regularmente.

Além disso, é importante que o aluno tenha liberdade para escolher o que deseja ler, pois isso o incentivará. É fundamental compreender que ler não se resume a decifrar letras e palavras, mas sim a interpretar o conteúdo, pois o significado é construído antes mesmo da leitura efetiva. Esse progresso gradual é o que forma um leitor competente.

A alfabetização é um processo que envolve espaço e tempo. Quando a criança lê ou escreve, ela está codificando e decodificando signos que se imprimem em um espaço e que aparecem sucessivamente no tempo. A leitura é o processo pelo qual uma palavra é decodificada e compreendida. Primeiramente, o menino e a menina devem conhecer as letras do alfabeto e saber o som que fazem para, posteriormente, formar sílabas combinando consoantes e vogais.

Portanto, durante o processo de alfabetização/letramento, não é suficiente desenvolver habilidades de leitura somente por meio de atividades em sala de aula ou com o uso exclusivo do livro didático (Freitas, 2012, p. 239). É essencial proporcionar acesso a uma variedade de textos do mundo real, permitindo que os alunos se desenvolvam de forma integral, tanto intelectual quanto socialmente. Afinal, sem a diversidade de leitura, é possível ensinar a decodificar palavras, mas não garantir a formação de leitores proficientes.

Vygotsky sugerem que os processos de aprendizagem mental das crianças são mais complexos do que parecem. Para analisar um objeto, eles requerem diferentes processos que ele chamou de “operações mentais”, que, segundo ele:

Construindo a aprendizagem com base nas operações mentais, é a fonte de poder entre o aluno e o mediador. Estes permitem a mediação pedagógica oportuna para alcançar os objetivos da educação, buscando integrar elementos almeçados que servirão para a vida presente e futura do aluno, representando construções para compartilhar (Silva, 1991, p. 32).

As operações mentais são compostas por 19 categorias que, por sua vez, são derivadas em ações específicas de processos mentais especializados, detalhados a seguir:

Operações Mentais: Estratégias e Técnicas de Ativação:

1. Identificação: Observar, sublinhar, enumerar, contar, somar, descrever, perguntar, consultar o dicionário.
2. Comparação: Medir, exceder, transportar.
3. Análise: Pesquisar sistematicamente, ver detalhes, ver prós e contras, dividir, descobrir o que é relevante, o que é essencial.
4. Síntese: Unir as partes, selecionar, abreviar, globalizar.
5. Classificação: Escolher variáveis, selecionar princípios, esquemas, matrizes.
6. Codificação: Usar símbolos, sinais, escalas, mapas, reduzir.
7. Decodificação: Dar significados, usar outras modalidades, sinônimos, novas expressões.
8. Projeto das relações virtuais: Relacionar, descobrir elementos comuns, procurar elementos implícitos.
9. Diferenciação: Discriminar, focalizar a atenção, comparar, usar vários critérios.
10. Representação mental: Abstrair, associar, internalizar, imaginar, substituir imagens, elaborar, estruturar.
11. Transformação mental: Adicionar ou remover elementos, propor novas hipóteses, novas modalidades.
12. Raciocínio divergente: Pensamento lateral, adotar outra posição, colocar-se no lugar dos outros, mudar o ponto de vista, dar um trato novo ou diferente.
13. Raciocínio hipotético: Novas condições, imaginar novas possibilidades e situações, tentar prever, mudar algo, procurar novas relações.
14. Raciocínio Transitivo: Inferir informação implícita, codificar e representar dados ordenados, tirar novas conclusões, fazer leitura reversível.
15. Raciocínio analógico: Buscar a relação entre os elementos: causa, utilidade, ir do particular ao geral e vice-versa, estabelecer vínculos ao comparar qualidades ou variáveis.

16. Raciocínio: Associar, multiplicação lógica, integrar, fornece uma nova abordagem e aplicação.
17. Raciocínio lógico: Busca de premissas particulares e universais: Indutivo: do particular ao geral. Dedutivo: do geral ao particular.
18. Raciocínio silogístico: Argumentar usando premissas e conclusões, representação codificada em um diagrama, formando conjuntos, subconjuntos, interseção, ordenando proposições.

Dessa forma, é possível notar que os processos de interpretação são mais intrincados do que à primeira vista. É evidente que as crianças possuem naturalmente uma curiosidade imensa, que as leva a desmontar cada item que encontram para examinar minuciosamente todas as suas partes. Mesmo que não compreendam exatamente o que estão fazendo ou os termos de cada processo envolvido, elas estão realizando essas atividades mentais, todas igualmente relevantes em seu processo de aprendizado e sem que nenhuma seja deixada de lado. Durante o processo de letramento, elas também empregam diversas atividades mentais, em especial as interações entre codificação, decodificação, representação mental, diferenciação e raciocínio, que são aplicadas de forma simultânea.

É essencial trazer a leitura para o ambiente escolar, pois isso auxilia na formação do conhecimento do indivíduo, ensinando-o a agir como cidadão. Dessa forma, é fundamental incentivar as crianças a se interessarem pela leitura, por meio de atividades de leitura. Desenvolver a capacidade de leitura e escrita é um desafio comum enfrentado por todos os alunos durante os primeiros anos de sua jornada escolar. Embora muitos consigam dominar essas habilidades com facilidade, alguns estudantes enfrentam obstáculos específicos nesse processo, mesmo sem apresentar outras restrições cognitivas ou visuais.

O ensino de letras, como forma de decifrar uma língua, é fundamental para os estudantes não só ao longo de sua jornada acadêmica, mas também para adquirir conhecimentos de maneira efetiva. Por ser essencial em todas as fases da vida, não ter domínio de parte dela, como a capacidade de escrever ou ler, ou enfrentar obstáculos nesse sentido, é visto como uma barreira para expressar conceitos, informações, ideias e emoções aos demais.

Entendemos que cada indivíduo tem uma abordagem única quando se trata de leitura. Existem várias maneiras de ler, sempre ligadas ao propósito da leitura. Uma criança pode ler em silêncio, em voz alta, de forma rápida, ou se concentrar nas imagens e estímulos visuais disponíveis. No entanto, como podemos cultivar o interesse das crianças pela leitura? Como podemos abordar a leitura na sala de aula? E quem é esse leitor tão jovem? Para que um estudante se torne um leitor ativo, é essencial que ele compreenda a relação entre ler, compreender e aprender, a fim de construir uma interpretação.

Quando falamos sobre a leitura como uma interpretação do texto, estamos sugerindo que haja uma interação entre o leitor e o texto, como destacado por Koch (2006, p. 21): “a leitura e a produção de sentido são atividades que dependem de nosso conhecimento sociocognitivo: compreensão da língua e do mundo (contextos sociais, crenças, valores, experiências)”.

Segundo Ana Teberosky, a alfabetização de meninos e meninas não se desenvolve separadamente, mas sim de forma interdependente. No entanto, o problema que os alunos do primeiro ciclo do ensino básico enfrentam é um problema que tem muitas causas sociais (Teberosky, 2003). Mesmo que o professor tenha uma boa qualidade para ensinar, isso não é suficiente para que o aluno não tenha dificuldades de alfabetização, pois são diferentes os atores educativos que participam do processo educativo e cada um tem um papel muito importante e indispensável. Muitas vezes, todo o trabalho fica por conta do professor, o que dificulta muito, pois cada caso em particular exige um tratamento específico.

Os docentes devem enfrentar essas dificuldades, sabendo quais são as causas que influenciam o aparecimento dessas deficiências. Sem “ajuda”, será difícil para eles alcançar os objetivos esperados. O ensino da leitura e da escrita merece atenção especial dentro da atividade escolar, visto que o seu bom ou mau entendimento dependerá em grande parte do sucesso ou fracasso nos estudos.

Os alunos com dificuldades de alfabetização não só têm problemas na área da leitura e escrita, mas também no funcionamento eficaz. A alfabetização é um treinamento de habilidades cognitivas que se desenvolve por meio da prática, como um processo inerente, pois uma condiciona a outra. A dificuldade na leitura e na escrita retarda o processo de aprendizagem do aluno, dificultando o trabalho do professor.

As dificuldades de alfabetização consistem na falta de fluência em que leem, não é normal, é muito lento, má compreensão da leitura, decodificando palavras, não escrevem bem, e ao escrever substituem ou invertem fonemas ou sílabas, confundem as letras, é muito lento para escrever, tem caligrafia ruim, os traços das letras não são adequados, altera as palavras, o que está escrito não é entendido, por esses motivos o comportamento e o desempenho da criança não é o mesmo porque ele não sabe o que está lendo e o que escreve para o qual seu desempenho e desempenho escolar é muito baixo em comparação com outros alunos.

O aprendizado da leitura é um ponto crucial no crescimento da criança; demanda anos de dedicação para que diversos caminhos sejam estabelecidos no cérebro a fim de se tornar um leitor habilidoso. A área de estudo da leitura, com mais de cem anos de história, reuniu uma quantidade significativa de informações científicas para compreender de forma mais aprofundada como essa habilidade é desenvolvida e suas dificuldades, orientando sobre quais são as melhores abordagens para ensinar a ler, intervir para aprimorar a leitura e identificar crianças em situação de risco de se tornarem leitores com dificuldades.

Ler não é algo inato, diferente de falar e ouvir. Enquanto a linguagem oral é geneticamente determinada, a leitura não possui um manual de instruções. Não é algo em que nascemos com habilidade; a humanidade é responsável por inventar a escrita, cabendo ao cérebro aprender a decifrá-la. Para dominar o sistema psicolinguístico, é necessário desenvolver habilidades específicas, mesmo que não sejam ensinadas explicitamente (como os diferentes aspectos da linguagem oral).

A fim de adquirir a capacidade de leitura, é essencial ajustar os mecanismos da linguagem e compreender os elementos básicos que formam a linguagem falada: palavras, padrões silábicos, sons distintivos. Dessa forma, a linguagem escrita é incorporada à

linguagem oral, destacando a relevância fundamental de dominar todos os aspectos do idioma para desenvolver a habilidade de leitura e escrita.

É importante lembrar que ler não é apenas uma atividade visual, mas também linguística. Ao aprender a ler, adquirimos conhecimento da linguagem de uma maneira sensorial diferente, através da visão em vez da audição. Isso implica em uma conexão especial entre visão e linguagem no cérebro, formando uma rede de áreas que atuam como essa interface visual-linguística. A leitura envolve formar novas conexões entre estruturas cerebrais dedicadas a processos mais básicos e antigos na evolução humana, como fala e visão. Conforme Pinker (1997) destacou, as crianças naturalmente se desenvolvem para a linguagem falada, enquanto a linguagem escrita é um complemento opcional.

O professor necessita usar em suas práticas docentes de estratégias inovadoras que venha despertar o interesse do estudante tais como usar atividade de leitura em grupo é uma estratégia útil que os educadores podem adotar para estimular os estudantes a se envolverem com os livros, sendo algo contínuo e bem planejado, onde se discute sobre as obras que são populares. Quando um professor inicia uma conversa em que o aluno não apenas escuta, mas também compartilha suas ideias, ele transforma a criança em um narrador de histórias, que consegue analisar criticamente o que está lendo. Quando tratamos das práticas de leitura, é essencial lembrar do espaço da biblioteca, que oferece um ambiente favorável para a leitura. Uma biblioteca atraente deve conter uma variedade de livros infantis e outros materiais de leitura organizados de modo acolhedor. Isso permitirá que a criança manuseie e leia os livros, além de poder levá-los para casa e desfrutar de uma leitura compartilhada com a família.

Para que uma criança tenha uma formação adequada na escola, ela precisa do envolvimento de professores e pais, e essa ajuda é muito mais necessária quando há dificuldades de alfabetização. Em cada uma das atividades de leitura, deve-se favorecer a expressão dos conhecimentos prévios que as crianças possuem, a fim de que reconstruam progressivamente os conceitos que já possuem. Avaliar os conhecimentos prévios sobre alfabetização e estimular sua continuidade são tarefas básicas do professor que devem ser levadas em consideração para planejar o trabalho em sala de aula.

PROCESSO METODOLÓGICO

A presente pesquisa deu-se em uma escola pública estadual localizada no Município de Carauari-Amazonas/Brasil. O nome da cidade foi inspirado no lago “Carauari”, localizado próximo à área central da cidade e conectado por um canal ao rio Juruá. Inicialmente, essa região era habitada pelos indígenas Canamaris, Catuquinas e diversas outras tribos. A instituição foco desta pesquisa se conecta de maneira constante com a comunidade, buscando atender às necessidades da sua comunidade acadêmica e expandindo suas metas para garantir o efetivo desenvolvimento do aprendizado dos estudantes, preparando-os para lidar de forma adequada com os desafios da atual sociedade. Além disso, oferece oportunidades para que eles possam se desenvolver e se tornarem cidadãos com identidade social e cultural.

A pesquisa tem característica *descritiva interpretativa* realizar as análises de causa-efeito tendo como processo sequencial as amostragens *dedutivas* para dados comprobatórios da exploração dos fenômenos em profundidade, basicamente conduzido em um ambiente escolar, os significados serão extraídos dos dados coletados, sendo seu benefício preciso (Creswell, 2005).

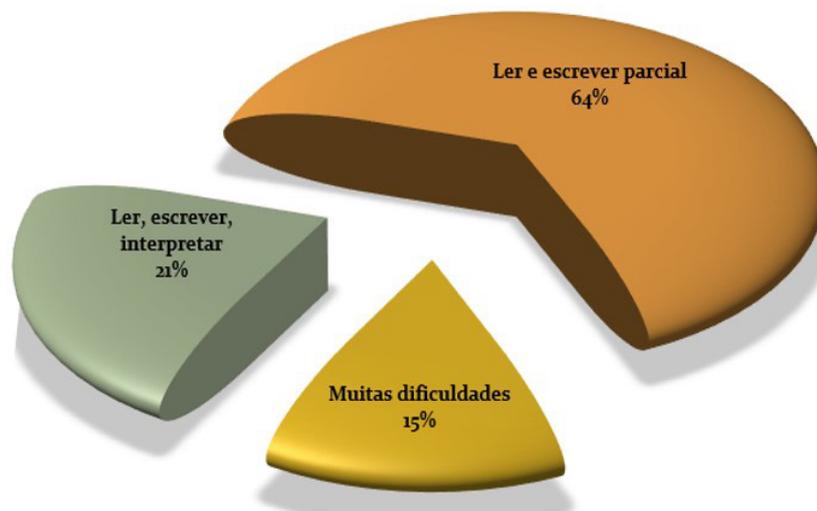
O enfoque, trata-se de uma abordagem, qualitativa e quantitativa, adotando como procedimento técnico pesquisa documental e levantamento operacionalizado através de análises. Deste modo, através da classificação das fontes possibilita a realização de um julgamento qualitativo complementado por “estudo estatístico comparado” (Fonseca, 1986).

A aquisição para as informações da pesquisa foi uma etapa fundamental para validar uma questão levantada. Para isso, foram utilizadas estratégias de investigação. A organização dos dados que teve como objetivo de orientar o rumo que a pesquisa tomou.

ANÁLISE DOS RESULTADOS

Ensinar a ler e escrever vai muito além de simplesmente entender palavras e sentenças. É o ponto de partida essencial para que uma criança possa adentrar em um vasto mundo de aprendizado, autonomia e crescimento individual. É o início de uma jornada rumo a um amanhã cheio de possibilidades e conquistas. Quando se perguntou dos educadores participantes desta pesquisa, quantos dos alunos do primeiro ao terceiro ano do ensino fundamental I, possuem domínio de:

Gráfico 1 - Parecer dos entrevistados referente a leitura e escrita.



Fonte: A pesquisadora (2023)

Como comprovado de forma gráfica, os cinco educadores, fizeram uma média ponderada das turmas no que se refere a leitura e escrita, comprovou-se que as deficiências são inúmeras, em uma turma de 30 alunos apenas 21% conseguem ler e interpretar, 15% possuem muitas dificuldades e 64% leem e escrevem parcialmente.

A leitura e a escrita são desafios comuns no dia a dia das instituições de ensino, impactando diferentes grupos de estudantes, sejam eles crianças, jovens ou adultos. Isso se torna uma questão a ser enfrentada não apenas pelos professores, mas também pelas famílias e demais pessoas que convivem com aqueles que enfrentam tais dificuldades.

É comum encontrar obstáculos no processo de aprendizagem dentro das salas de aula, o que requer dos educadores mais esforço e comprometimento para alcançar os objetivos educacionais. Essa situação desafia os professores a investigarem as causas pelas quais os alunos não conseguem acompanhar o conteúdo proposto. Por muito tempo, esses estudantes foram negligenciados e até mesmo maltratados, porém, hoje em dia esse cenário deve ser encarado de forma séria, demandando pesquisas e alternativas para ser solucionado.

De acordo com Grigorenko e Sternemberg (2003, p. 29):

Dificuldade de aprendizagem significa um distúrbio em um ou mais dos processos psicológicos básicos envolvidos no entendimento ou no uso da linguagem, falada ou escrita, que pode se manifestar em uma aptidão imperfeita para ouvir, pensar, falar, ler, escrever, soletrar.

Segundo Kramer (2010), a alfabetização é um processo que se inicia fora e antes da escola, e muitos pesquisadores ainda buscam compreender como se processa essa aquisição. A autora acrescenta, contudo, que na maioria das vezes, grande ênfase ainda é dada nas escolas aos aspectos de natureza psicomotora. Desta forma, na primeira etapa da alfabetização, professores propõem a retirada de exercícios de discriminação auditiva, visual e de coordenação motora, valorizando apenas habilidades perceptomotoras, por desconhecerem a importância do aspecto simbólico da linguagem escrita.

O processo de alfabetização abrange aspectos simbólicos, expressivos e culturais. O papel do educador é facilitar essa jornada, através da implementação de atividades estruturadas que ampliem as diversas formas de comunicação infantil, levando as crianças a compreenderem o significado da leitura e escrita, e a utilizarem essas ferramentas para se comunicar e se expressar.

O Programa de Avaliação da Educação Básica (PAEB) foi instituído pelo Governo Federal brasileiro nos anos 1990, com o propósito de avaliar o desempenho dos estudantes ao término de cada etapa escolar. Este programa oferece dados relevantes sobre a evolução da alfabetização e escrita, conforme divulgado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

Ler é uma atividade complexa que faz amplas solicitações ao intelecto e às habilidades cognitivas superiores da mente: reconhecer, identificar, agrupar, associar, relacionar, generalizar, abstrair, comparar, deduzir, inferir, hierarquizar. Não está em pauta apenas a simples decodificação, mas a apreensão de informações explícitas e implícitas e de sentidos subjacentes, e a construção de sentidos que dependem de conhecimentos prévios a respeito da língua, dos gêneros, das práticas sociais de interação, dos estilos, das diversas formas de organização textual. [...] Os testes de Língua Portuguesa do Saeb, cujo foco é a leitura, têm por objetivo verificar se os alunos são capazes de apreender o texto como construção de conhecimento em diferentes níveis de compreensão, análise e interpretação. A alternativa por esse foco parte da proposição de que, "ser competente no uso da língua significa saber interagir, por meio de textos, em qualquer situação de comunicação" (INEP, 1997, p. 53).

O trabalho com a alfabetização, em uma sugestão dos cinco professores, está voltado para o desenvolvimento de atividades diversificadas. Todos os professores citaram outras atividades, como jogos, brincadeiras, material concreto etc., que auxiliam na alfabetização (jogos de montar palavras, encontrar a sílaba que falta, etc.), cruzadinhas, caça-palavras, atividades para completar o que se pede, desenvolvidas com o objetivo de fixar o que está sendo trabalhado.

Fica comprovado que os obstáculos no processo de aprendizagem podem resultar em insucesso acadêmico, o qual afeta tanto os alunos quanto os professores, visto que a responsabilidade pode ser compartilhada quando um deles não alcança os objetivos esperados.

CONCLUSÃO

O estudo destacou a relevância da leitura no processo de alfabetização e letramento nas primeiras etapas do Ensino Fundamental, através das estratégias pedagógicas adotadas em sala de aula. Foi constatado, por meio desta pesquisa, que a prática da leitura em sala de aula deve ser um aspecto fundamental no ato de educar, visando aprimorar a habilidade de compreensão de leitura das crianças. Nesse sentido, os educadores precisam reconsiderar e criar oportunidades para promover um ensino de leitura mais dinâmico e autêntico.

Durante o processo de aprendizagem da língua escrita, algumas crianças demonstram maior facilidade do que outras, em relação ao que é considerado normal para a idade e nível de escolaridade. Essas dificuldades podem levar ao baixo rendimento escolar.

Conclui-se que no processo da alfabetização a escola parece estar falhando em sua principal missão, pois em toda parte é grave o diagnóstico dos alunos, que recorrentemente apresentam um declínio pronunciado e alarmante em seu desempenho no ensino fundamental. Infelizmente, dominar a leitura e escrita continua sendo um desafio inacessível para milhares de alunos que, ironicamente, frequentam a escola todos os dias. O caráter de produtividade da leitura na sala nem sempre é coerente com a concepção do aluno como sujeito. Então há necessidade de uma reestruturação do currículo e um planejamento democrático com atividades motivadoras que vão ao encontro dos interesses dos alunos e que estimulem para o ato de ler por gostar, sentir prazer e poder formar seus textos com criticidade.

REFERÊNCIAS

CRESWELL, J. W. W. Projeto de pesquisa: **métodos qualitativo, quantitativo e misto**. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

FONSECA, E. N. Bibliometria: teoria e prática. São Paulo: Ed. Pensamento-Cultrix, 1986.

FREITAS, Andreza Gonçalves de. A importância da literatura infantil no processo de letramento e alfabetização. *Práxis Educacional, Vitória da Conquista*, v. 8, n. 13 p. 233-251 jul./dez. 2012 .

GRIGORENKO, Elena L. TERNEBERG, Robert J. **Crianças Rotuladas**. O que é necessário saber sobre as Dificuldades de Aprendizagem. Porto Alegre, Artmed, 2003.

INEP, Roteiro e Metas para Orientar. "Debate sobre o Plano Nacional de Educação". Brasília, INEP, 1997 "Procedimentos de Elaboração do Plano Nacional, p.83, (1997).

KRAMER, S. **Alfabetização, leitura e escrita formação de professores em curso**. São Paulo: Ática, 2010.

KOCH, Ingedore Villaça. **Ler e compreender os sentidos do texto**. 2 ed. São Paulo: Editora Contexto, 2006.

OLIVEIRA, Marta Kohl, o processo de formação de conceitos, p.03 (1992).

SOARES, M. **Alfabetização**: a questão dos métodos. São Paulo: Contexto, 2008.

SILVA, Ademar da. **Alfabetização: a escrita espontânea**. São Paulo: Contexto, 1991.

POERSCH, José Marcelino. Implicações da psicolinguística nos processos de produção e recepção do código escrito. **Letras de hoje**. Porto Alegre, nº 86, p. 19-23, 1992.

PINKER, Steven · Instinto da Linguagem, **Como a Mente Funciona**, p. 09 (1997)

TEBEROSKY, Ana, COLOMER, Teresa. **Aprender a Ler e a Escrever** – uma proposta construtivista. Ed. Artmed. Porto Alegre. 2003.

Práticas docentes e o processo da alfabetização

Teaching practices and the literacy process

Marciene Bezerra Queiroz

Universidad de La Integración de Las Américas

Alderlan Souza Cabral

Orientador Dr.

RESUMO

Este estudo é uma segunda descrição resumida de uma dissertação de mestrado desenvolvido para reconhecimento de títulos, que traz como temática: Práticas docentes e o processo da alfabetização. As questões relacionadas à “Alfabetização e Letramento” são bastante discutidas no âmbito educacional devido a vários motivos, incluindo o fracasso escolar durante o processo de alfabetização. A maneira como os professores conduzem suas aulas é essencial para a formação das crianças nessa etapa, e a abordagem pedagógica adotada desempenha um papel fundamental para o bom rendimento dos alunos. Objetivo geral: Compreender como se desenvolve no espaço escolar as práxis docentes no processo da alfabetização. O processo metodológico partiu de uma pesquisa descritiva que trata-se de um método de estudo que caracteriza elementos de uma determinada população, amostra, contexto ou fenômeno. Geralmente são empregadas para identificar conexões entre conceitos ou fatores nas análises. De acordo com Gil (2017), são pesquisas que buscam investigar os pontos de vista, comportamentos e convicções de um grupo de pessoas. Se aderiu o enfoque qualitativo. Os principais resultados apresentam que o professor deve atuar como mediador do processo de alfabetização dos alunos, estabelecendo diálogos que os ajude a compreender a importância prática da língua, ou seja, a maneira como a leitura e a escrita são utilizadas na sociedade. Dessa forma, os alunos serão capazes de interpretar, dominar e aplicar seus conhecimentos de forma consciente e clara.

Palavras-chave: educação, ensino aprendizagem, alfabetização.

ABSTRACT

This study is a second summary description of a master's thesis developed for title recognition, which has as its theme: Teaching practices and the literacy process. Issues related to “Literacy and Literacy” are widely



discussed in the educational field due to several reasons, including school failure during the literacy process. The way teachers conduct their classes is essential for the training of children at this stage, and the pedagogical approach adopted plays a fundamental role in the good performance of students. General objective: To understand how teaching practices in the literacy process develop in the school space. The methodological process started from descriptive research, whether it is a study method that characterizes elements of a certain population, sample, context or phenomenon. They are generally used to identify connections between concepts or factors in analyses. According to Gil (2017), these are studies that seek to investigate the points of view, behaviors and beliefs of a group of people. The qualitative approach was adopted. The main results show that the teacher must act as a mediator in the students' literacy process, establishing dialogues that help them understand the practical importance of the language, that is, the way in which reading and writing are used in society. This way, students will be able to interpret, master and apply their knowledge consciously and clearly.

Keywords: education, teaching learning, literacy.

INTRODUÇÃO

A educação infantil é responsável pela aprendizagem da escrita e também pela compreensão das regras de ortografia e alfabetização que permitem ao estudante ler e escrever de forma independente. “Desenvolver a capacidade de leitura e escrita” é fundamental para que os indivíduos possam participar ativamente da sociedade. É papel da escola, como instituição responsável pela educação inicial, promover a melhoria das habilidades de leitura e escrita dos estudantes em meio a um contexto pós-moderno e tecnológico, que constantemente introduz novas formas de interação com a informação.

A razão que levou à realização deste estudo originou-se da constatação de dificuldades na escrita e na leitura dos estudantes da instituição em questão, assim como da importância do professor em entender e respeitar o ritmo de aprendizado e assimilação de cada aluno. Diante disso procurou-se saber: de que forma as práxis pedagógicas podem favorecer o aprendizado dos alunos que possuem baixo rendimento escolar? O processo de aprendizagem da leitura e escrita é essencial para o desenvolvimento do indivíduo, sendo fundamental para que ele possa dominar a linguagem escrita e compreender as regras ortográficas que o permitirão se comunicar de forma autônoma. O presente artigo tem como objetivo geral: Compreender como se desenvolve no espaço escolar as práxis docentes no processo da alfabetização.

A presente obra se justifica, pois, a educação infantil é um assunto controverso que frequentemente é discutido no âmbito da Educação devido ao constante fracasso nas avaliações tanto nacionais quanto internacionais em relação ao desempenho em leitura e escrita.

A educação deve garantir o pleno domínio dos conhecimentos para que possam ser aplicados com discernimento. A educação para a leitura e escrita é conhecida como alfabetização, que tem como objetivo capacitar o indivíduo nesses aspectos. Com o surgimento do termo “*literacy*”, surgiu também o conceito de letramento, que consiste

no ensino e aprendizado das práticas sociais de leitura e escrita. O letramento aborda a identidade e o papel ativo do aprendiz no processo de aquisição da linguagem. É essencial que os métodos, estratégias e materiais utilizados estejam integrados no processo de ensino da leitura e escrita, levando em consideração também a formação do educador para se obter melhores rendimento no ensino aprendizagem.

EDUCAÇÃO INFANTIL AS APRENDIZAGENS ESSENCIAIS

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento que regulamenta quais são as aprendizagens essenciais a serem trabalhadas nas escolas brasileiras públicas e particulares de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, para garantir o direito à aprendizagem e o desenvolvimento pleno de todos os estudantes.

O documento foi criado para que todas as escolas tenham um padrão mínimo de instrução, e o esperado é que essa padronização aumente a qualidade do ensino no país, especialmente na esfera pública.

A BNCC na Educação Infantil aborda uma série de competências que as crianças devem assimilar na vida escolar, na Educação Infantil as aprendizagens essenciais compreendem tanto comportamentos, habilidades e conhecimentos quanto vivências que promovem aprendizagem e desenvolvimento nos diversos campos de experiências, sempre tomando as interações e brincadeiras como eixos estruturantes.

Essas aprendizagens, portanto, constituem-se como objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. A BNCC é um documento de caráter normativo, que define o que os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica.

Na Educação Infantil, o documento enfatiza que as aprendizagens têm como objetivo o desenvolvimento das crianças a partir de eixos estruturantes, balizados nas interações e brincadeiras, que são direitos conquistados pela criança ao longo da história que perpassam pelo: conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se.

Conviver com outras crianças e adultos, em pequenos e grandes grupos, utilizando diferentes linguagens, ampliando o conhecimento de si e do outro, o respeito em relação à cultura e às diferenças entre as pessoas.

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.

Participar ativamente, com adultos e outras crianças, tanto do planejamento da gestão da escola e das atividades propostas pelo educador quanto da realização das atividades da vida cotidiana, tais como a escolha das brincadeiras, dos materiais e dos ambientes, desenvolvendo diferentes linguagens e elaborando conhecimentos, decidindo e se posicionando. A participação e as transformações introduzidas pelas crianças nas brincadeiras devem ser valorizadas, tendo em vista o estímulo ao desenvolvimento de seus conhecimentos, sua imaginação, criatividade, experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais.

A BNCC especifica:

Explorar movimentos, gestos, sons, formas, texturas, cores, palavras, emoções, transformações, relacionamentos, histórias, objetos, elementos da natureza, na escola e fora dela, ampliando seus saberes sobre a cultura, em suas diversas modalidades: as artes, a escrita, a ciência e a tecnologia.

Expressar, como sujeito dialógico, criativo e sensível, suas necessidades, emoções, sentimentos, dúvidas, hipóteses, descobertas, opiniões, questionamentos, por meio de diferentes linguagens.

Conhecer-se e construir sua identidade pessoal, social e cultural, constituindo uma imagem positiva de si e de seus grupos de pertencimento, nas diversas experiências de cuidados, interações, brincadeiras e linguagens vivenciadas na instituição escolar e em seu contexto familiar e comunitário. (Brasil, 2017, p.31, grifo nosso)

Existem diversas maneiras de se compreender o desenvolvimento e a aprendizagem enquanto propriedades essenciais ao homem que existem em relação mútua com uma variedade de elementos tanto intra e interindividuais como aqueles relativos às disponibilidades do meio. Várias explicações podem ser aceitas no entendimento da forma como o indivíduo aprende e se desenvolve. Trata-se, de distinguir, a presença de posturas teórico-metodológicas diferentes entre si. A aprendizagem e o desenvolvimento do conhecimento implicam, continuamente, em uma relação entre indivíduo e o objeto de conhecimento (Palangana, 1998).

O processo de entrada da criança na Educação Infantil deve ser acompanhado de cuidados específicos, tendo em vista que se trata de uma separação dela com seus familiares e a inserção em um ambiente estranho.

A separação dos pais ou daquela pessoa que é a sua principal fonte de atenção torna as crianças pequenas frequentemente muito infelizes. Elas muitas vezes se sentem abandonadas, como se tivessem deixadas de lado e desprezadas pelos familiares.

Considera-se o processo de separação traumático para a criança, pois a mãe a acompanha desde o início (no nascimento através do cordão umbilical) ao fim da vida (quando morremos na educação infantil essa experiência atinge não apenas as crianças, mas também todos os envolvidos no processo de ensino, os pais os irmãos; enfim, toda família. Nos primeiros dias, segundo Balaban (2016, p.14):

Elas podem se sentir amedrontadas, como também, muitas vezes, enraivecidas. As crianças, às vezes gritam e choram. Atiram coisas. Batem nas outras crianças. Tentam bater no professor. Elas batem, dão pontapés. Deitam-se no chão e têm crises de mau-humor. Às vezes, a situação é bem diferente. A criança entra na sala como se fizesse parte dela, como se tivesse ido lá há milhões de vezes antes. Ela toca no equipamento. Brinca com as outras crianças. Acena alegremente para seus pais se despedindo deles.

Durante a realização desta fundamentação teórica emergiram elementos relacionados ao processo adaptativo, antes passados despercebidos. Ao nascer, a criança entra em um mundo cuja construção não participou e dá início às relações sociais com outros indivíduos. O bebê e sua mãe não mais formam uma unidade, estando agora separados.

Neste primeiro momento da vida a mãe tem o principal papel em relação ao bebê, pois é nessa ocasião que surgem as primeiras e essenciais adaptações ao meio

que a criança está inserida. Serão incontáveis as adaptações que os seres humanos irão necessitar passar no decorrer de sua vida.

A primeira relação do ser humano será no grupo familiar e, posteriormente, outros grupos sociais, entre eles a escola ou a creche. A adaptação é um processo de preparação para viver em um mundo social regido por normas, valores, modos de representar objetos e situações que compõe a realidade. A adaptação está relacionada às condições objetivas de cada indivíduo. Neste sentido, a adaptação deve ser vista como um tempo de conquista (Balaban, 2016, p.65).

Os conceitos de adaptação encontrados nos dicionários de psicologia destacam as modificações comportamentais do indivíduo para responder aos estímulos ambientais e ajustar-se ao meio, resultando daí a sua adaptabilidade, ou seja, “a capacidade de responder às situações ambientais e dar respostas apropriadas às circunstâncias em mudanças”.

Sendo assim, a adaptação e a socialização da criança desenvolver-se-á harmoniosamente, adquirindo superioridade sob o ponto de vista da independência, confiança em si e seu rendimento intelectual.

No entanto, alguns dos casos de dificuldade na adaptação derivam de problemas emocionais muitas vezes comuns: alunos que sofrem angústias, depressão, inibições, insegurança e sentem-se inferiores, são agressivos com o ambiente, vivendo conflitos familiares paralelos.

Neste caso, a ansiedade de um aluno pode advir de exigências excessivas do ambiente, como sentimento de solidão, isolamento ou de bloqueio de comunicação que desencadearão dificuldades de relacionamento e de aprendizagem. Estes alunos deverão receber uma atenção especial.

O termo letramento surge a partir das novas relações estabelecidas com as práticas de leitura e escrita na sociedade, ao passo que, não basta apenas saber ler e escrever, mas que funções a leitura e a escrita assumem em decorrência das novas exigências impostas pela cultura letrada. Revelou a evolução conceitual das crianças compreenderem como funciona o nosso sistema de escrita, incorporou a ideia defendida de que ler e escrever são atividades comunicativas e que devem ocorrer através de textos reais onde o leitor ou escritor lança de seus conhecimentos da língua.

O processo de alfabetização estava vinculado a uma concepção, em que a aprendizagem inicial da leitura e da escrita tinha como foco fazer o aluno chegar ao reconhecimento das palavras significativas no seu meio cultural, pois as sociedades letradas nasceram, entre os séculos V e VI a.C., concomitante ao surgimento do pensamento lógico-empírico e filosófico, da história como disciplina intelectual e da democracia grega.

O bom ensino estava pautado na memória, e o bom professor era aquele que seguia as diretrizes oficiais e aplicava adequadamente o método impresso nas cartilhas. Aos educandos cabia ter uma memória boa o bastante para decorar nomes ou sons de letras, sílabas, palavras, frases e textos, os quais, na maioria das vezes, vinculavam-se a preceitos higiênicos e patrióticos (Melo, 2015).

Apartir de 1980 a alfabetização escolar no Brasil passou por novos questionamentos, novas concepções de resultados. Criou-se então, o termo letramento, com Mary Kato em 1985, para designar aqueles que exercem práticas sociais de leitura e escrita, para além do

apenas ensinar ler e escrever, sendo estas práticas com crianças que participam de eventos em que a escrita é integrante no processo de condições iniciais, sob os aspectos social, cultural, cognitivo e de inserção em uma sociedade letrada. Assim, conclui-se que “[...] o surgimento da escrita potencializa o desenvolvimento científico, tecnológico, psicossocial e a divisão de classes [...]” (Melo, 2015, p. 27).

Com a divulgação das pesquisas sobre a psicogênese da língua escrita, o enfoque construtivista tornou-se um dos mais influentes na elaboração de novas propostas de alfabetização. A proposta defende uma alfabetização contextualizada e significativa através da transposição didática das práticas sociais da leitura e da escrita para a sala de aula e considera a descoberta do princípio alfabético como uma consequência da exposição aos usos da leitura e da escrita.

Para Teberosky (2008) a formação de um vocabulário estável de palavras, a partir dessas práticas, seria o principal referencial da criança para a descoberta do sistema alfabético a partir dos conflitos vivenciados pela criança entre a sua concepção original de escrita e a escrita convencional dos nomes. No caso da alfabetização tradicional, a ênfase está no código. Um indivíduo alfabetizado não é necessariamente um indivíduo letrado, alfabetizado é aquele que sabe ler e escrever, codificar e decodificar a língua escrita.

Ferreiro (2001) denota que nenhuma criança chega à escola ignorando totalmente a língua escrita. Elas não aprendem porque veem e escutam ou por terem lápis e papel à disposição, mas sim porque trabalham cognitivamente com o que o meio lhes oferece. “Enquanto a alfabetização ocupa-se da aquisição da escrita por um indivíduo, ou grupos de indivíduos, o letramento focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição de um sistema escrito por uma sociedade” (Tfouni, 2005, p.20).

Soares (2011), concorda que alfabetizar não se resume apenas em um processo de codificar e decodificar (embora seja necessário), de forma mecanizada, mas, que proporcione ao indivíduo o desenvolvimento das habilidades por meio de uma participação ativa do discente nesse processo, de forma que o mesmo compreenda, interprete, critique e produza seu conhecimento. Assim, terá um aprendizado significativo. Visto que:

A alfabetização é um processo no qual o indivíduo assimila o aprendizado do alfabeto e a sua utilização como código de comunicação. Esse processo não se deve resumir apenas na aquisição dessas habilidades mecânicas (codificação e decodificação) do ato de ler, mas na capacidade de interpretar, compreender, criticar e produzir conhecimento (Soares, 2011).

Emília Ferreiro (2001, p. 17) postula que o processo de alfabetizar deve englobar o letramento, pois quando falamos em alfabetização não está apenas se referindo a uma tecnologia que se aprende dissociada dos usos sociais da escrita, mas, nesse ensino tem que haver uma prática contextualizada e significativa e não só levar o indivíduo a codificar e decodificar os signos linguísticos. “O objetivo da alfabetização é a compreensão do modo de representação da linguagem que corresponde a um sistema alfabético de escrita, seus usos sociais e a construção e compreensão de textos coerentes e coesos” (Ferreiro, 2001, p. 17).

A mesma autora entende a alfabetização como um processo que não se inicia quando o aluno adentra à escola, que se inicia bem antes dela. “A alfabetização não é um

estado ao qual se chega, mas um processo cujo início é, na maioria dos casos anterior à escola e que não termina ao finalizar a escola primária” (Ferreiro, 1999, p. 47). Assim, para Emília Ferreiro, no conceito de alfabetização já está compreendido o letramento e no seu entender não precisa de mais um termo para designar o mesmo processo. “Letramento no lugar de Alfabetização tudo bem. A coexistência de dois termos é que não funciona” (Ferreiro, 2001, p.30).

Paulo Freire (1990, p.49), argumenta que: “[...] alfabetizar-se é adquirir uma língua escrita através de um processo de construção do conhecimento com uma visão crítica da realidade”. Nesse sentido o autor associa a apreensão da leitura e escrita à conquista da cidadania, onde o indivíduo compreendendo o que ler pode posicionar-se criticamente diante de fatos que ocorrem na sociedade.

A alfabetização “vai além do saber ler e escrever inclui o objetivo de favorecer o desenvolvimento da compreensão e expressão da linguagem”. Assim, a alfabetização precisa ser um processo de aprendizagem significativa onde os indivíduos sejam capazes de ler, compreender as informações recebidas, interpreta-las e utiliza-las em diversas práticas sociais. Oliveira (2002, p. 25) aponta que: “alfabetizar significa saber identificar sons e letras, ler o que está escrito, escrever o que foi lido ou falado e compreender o sentido do que foi lido e escrito”.

Ressalta-se a necessidade de se incorporar uma nova palavra para designar a nova condição que passava a ocupar os indivíduos que se apropriavam não só da leitura e escrita, mas, compreendia e incorporava esses saberes em suas práticas sociais.

O letramento vai muito além do processo de alfabetização, pois, não se limita somente a ensinar a ler e escrever, mas dá condições ao indivíduo de ele se relacionar de maneira diferente com seu meio social e cultural.

Portanto e para Soares (2002, p. 47) letramento é estado ou condições de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultive e exerce as práticas sociais que usam a escrita. Letrear é ir além de técnicas, é permitir que o indivíduo abandone a consciência ingênua e passiva e desenvolva a capacidade de pensar criticamente.

Para Ferreiro (2001) a criança que adentra a escola não difere o desenho da escrita, e não dá nenhum significado ao texto. Ela faz e pensa no desenho coloca nomes a ele, em seguida começa a riscar e rabiscar no caderno, primeiros riscos em separado depois vai juntando os riscos, até que nasce a letra, depois risca e rabisca junta palavras com números, e quando o educador percebe a criança já está letrada.

Soares (2002, p. 65), destaca a dificuldade e impossibilidade de abranger em um único conceito toda a complexidade do significado de letramento. Essa dificuldade, de acordo com a mesma, decorre do fato de que “[...] o letramento cobre uma vasta gama de conhecimentos, habilidades, capacidades, valores, usos e funções sociais; o conceito de letramento envolve portanto, sutilezas e complexidades difíceis de serem contempladas em uma única definição” (Soares, 2002). Mesmo assim, aponta uma definição para o termo e define letramento como sendo: “o resultado da ação de ensinar e aprender as práticas sociais de leitura e escrita; O estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita e de suas práticas sociais” (Soares, 2003, p.39).

A mesma autora prossegue ainda afirmando que:

Letrar é mais que alfabetizar, é ensinar a ler e a escrever dentro de um contexto onde a leitura e a escrita tenham sentido e façam parte da vida do aluno. Segundo o dicionário Aurélio, letrado é aquele “versado em letras, erudito”, enquanto que iletrado é “aquele que não tem conhecimentos literários” e também o “analfabeto ou quase analfabeto” (Soares, 2003, p. 15).

Para que uma pessoa se torne letrada, é relevante que se tenha experiência com práticas de leitura e escrita adquiridas, muitas vezes, antes da educação formal. Se uma pessoa convive em um ambiente letrado, tem contato com jornais, gibis, revistas, livros e outros que a façam pensar em leitura e escrita, de certo, que ela se estimulará para ler e escrever e assim, desde muito cedo, já vai tendo um entendimento das características dos diversos textos que circulam na sociedade.

As pessoas convivem diariamente com os mais diversos textos escritos como propagandas, nomes de ruas, rótulos de embalagens, cartazes, avisos, placas, bilhetes, receitas, cartas, fichas, jornais, revistas, livros e outros. Isso faz com que o sujeito vá se habituando com diversos textos escritos, estabelecendo relações, elaborando hipóteses, buscando entender seus significados e, assim, antes mesmo de serem submetidas a um processo sistemático de alfabetização, os sujeitos já entraram em contato com diversas situações de leitura e escrita que irão auxiliar no desenvolvimento de seu processo de letramento.

Ferreiro e Teberosky, ao pesquisarem a psicogênese da língua escrita revelam a maneira pela qual a criança e o adulto constroem o seu sistema interpretativo para compreender esse objeto social complexo que é a escrita. Mesmo quando ainda não escrevem ou leem da forma convencionalmente aceita como correta, já estão percorrendo um processo que os coloca mais próximos ou mais distantes da formalização da leitura e da escrita (Lira, 2006, p.44).

O indivíduo, independentemente da classe social a que pertença, percorre os mesmos caminhos para se apropriar da língua escrita passando por níveis estruturais de pensamento. Esses níveis foram intitulados de nível pré-silábico, nível silábico, nível silábico-alfabético e nível alfabético.

Soares (2003) explica que no quadro das atuais concepções psicológicas, linguísticas e psicolinguísticas de escrita e leitura, o acesso da criança (e também do adulto analfabeto) no universo da escrita acontece simultaneamente por esses dois processos: pela apreensão do sistema convencional de escrita – a alfabetização – e pelo desenvolvimento de habilidades para o uso desse sistema em atividades que envolvam a leitura e a escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita – o letramento.

PROCESSO METODOLÓGICO

A presente pesquisa deu-se em uma escola Municipal no Estado do Amazonas/ Brasil. A instituição pesquisada busca fomentar um ensino de excelência para cada estudante, incentivando-os a escrever sua própria trajetória com comprometimento, respeito e liberdade, colaborando para uma comunidade mais equitativa, solidária e contente. A instituição educacional atende um grupo de estudantes nas seguintes etapas: Educação Infantil e Ensino Fundamental do 1º ao 5º ano.

Para realização deste projeto se aderiu a pesquisa descritiva que de acordo com Roverly (2000), a pesquisa descritiva consiste em observar, registrar, analisar e relacionar fatos ou fenômenos. O seu objetivo é identificar a frequência com que um fenômeno ocorre, sua ligação e interação com outros fenômenos, bem como suas características e natureza. Esta abordagem engloba aspectos abrangentes de um determinado contexto, analisando e reconhecendo as diversas manifestações dos fenômenos, sua organização e classificação. Além disso, é necessário embasamento teórico e prático para descrever e interpretar os impactos sobre o fenômeno em estudo. Tendo o enfoque qualitativo. A pesquisadora selecionou para sua coleta de dados 10 professores que já trabalham com alfabetização.

A aplicabilidade do instrumento se deu por meio de um questionário aplicado aos entrevistados. Gil (1999, p. 117) conceitua a entrevista como: “uma forma de interação social. Mais especificamente, é uma forma de diálogo assimétrico, em que uma das partes busca coletar dados e a outra se apresenta como fonte de informação”.

ANÁLISE DOS DADOS

Observar as crianças na pré-escola e documentar seu progresso é fundamental para identificar as conquistas e dificuldades dos estudantes. Essas anotações também são essenciais para elaborar e analisar estratégias educacionais. As anotações e avaliações na fase inicial da educação são cruciais para acompanhar o progresso das crianças. Dessa maneira, é fundamental que os educadores estejam atentos ao comportamento, aprendizado, reações frente a desafios e socialização dos alunos. Conseqüentemente, o fracasso escolar é causado por muitos fatores. Quando se perguntou dos professores sobre quais eram as maiores dificuldades e desafios na alfabetização eles pontuaram que:

Figura 2 - Parecer docente sobre os desafios de alfabetizar.



Fonte: A pesquisadora, 2022.

Como exemplificado os desafios são grandes para alfabetizar os alunos no ambiente escolar, é comum os pais fazerem críticas negativas aos professores. Deve-se lembrar que a base familiar é um fator importante para o interesse da criança no momento do processo de alfabetização, sabe-se que as famílias que não garantem o suporte adequado para seus filhos desde a educação infantil, quando a criança chega ao ensino fundamental, há grande probabilidade de ser um aluno que terá mais dificuldades em adquirir esse conhecimento, pois não tem afinidade com o mundo da leitura escrita.

A alfabetização, ainda é um tema muito discutido no meio educacional, por décadas estudiosos dessa temática buscam uma forma de superar as dificuldades encontradas no processo de alfabetizar. A fim de compreender melhor esse processo, traz-se aqui alguns conceitos na visão de diferentes autores estudiosos do tema.

Segundo Soares (2011), o termo alfabetização, etimologicamente, significa: levar à aquisição do alfabeto, ou seja, ensinar a ler e escrever. A autora aponta ainda que por meio da alfabetização o indivíduo adquire não só o domínio de um código alfabético e ortográfico, como também as habilidades que o torna capaz de compreender e desenvolver-se com competência na leitura e na escrita.

O envolvimento entre a alfabetização e o letramento são determinados pelo relacionamento das práticas de leitura e escrita em situações de intercâmbio social. Nesse contexto, a alfabetização e o letramento são procedimentos distintos, porém interdependentes, como declara Soares (2003, p.14):

A alfabetização se desenvolve no contexto de e por meio de práticas sociais de leitura e de escrita, isto é, através de atividades de letramento, e este, por sua vez, só se pode desenvolver no contexto da e por meio da aprendizagem das relações fonema-grafema, isto é, em dependência da alfabetização.

Nos contextos já explicitados, anteriormente, a alfabetização é compreendida não só como um ato de codificar e decodificar, mas como um processo elaborado, sistematizado, direcionada para a vida do discente, que se entrelaça à concepção de letramento. Alfabetizar letrando é um dos principais desafios enfrentados pelo professor alfabetizador. Uma vez que o aluno precisa não só aprender a ler e a escrever, mas conseguir interpretar qualquer tipo de texto e usar esse saber fora da escola, em situações do seu dia-a-dia, de forma prática e que o ajude em resoluções de situações diversas.

Compreende-se, portanto, a relevância da abordagem educativa e do método empregado pelo educador para garantir que o processo de ensino-aprendizagem seja eficaz para os alunos, permitindo que eles desenvolvam suas habilidades de leitura e escrita de maneira prazerosa atendendo a todas as suas demandas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ficou comprovado que o processo de ensino da leitura e escrita precisa ser relevante, com atividades práticas e que façam sentido para a criança. Quando ela está motivada, desafiada e recebe apoio quando necessário, seu desenvolvimento será completo. Portanto, um professor que não se esforça para garantir que essa abordagem seja compreendida e que não participa de discussões para refletir sobre ela está se esquivando da responsabilidade de liderar essa prática educativa.

É de conhecimento geral que ensinar a ler e escrever é um desafio significativo para os professores alfabetizadores, especialmente quando consideramos os diversos obstáculos externos que impactam diretamente a dinâmica de ensino na sala de aula. Quando se trata de entender os diversos obstáculos na aprendizagem durante a alfabetização, percebeu-se que cada criança tem seu ritmo individual.

Os professores têm plena consciência disso. No entanto, nem sempre é viável atender às necessidades particulares em uma sala de aula com muitos alunos e pré-requisitos variados. Por isso, a parceria com a família se torna fundamental para uma melhor compreensão das dificuldades e para direcionar as práticas que podem contribuir positivamente.

Diante da análise realizada, sugere-se que os órgãos responsáveis deem preferência à Educação infantil e promovam uma melhor capacitação do docente alfabetizador, por meio de cursos de formação continuada. Dessa forma, será possível oferecer mais recursos para que o professor se mantenha atualizado e, assim, possa implementar novas estratégias em sala de aula.

REFERÊNCIAS

BALABAN, Nanci. O início da vida escolar: trad. Yeda Luci Sehm Berlin – Porto Alegre: Artes médicas, 2016.

BRASIL, MEC, **Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Médio**, 2017.

FERREIRO, Emília. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes médica sul, 2001.

FREIRE, P. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro : Paz e terra, 1990.

GIL, A. C. Métodos e técnicas de pesquisa social. 5.ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GIL, A. C. Como elaborar projeto de pesquisa. 4ed. São Paulo: Ed. Atlas, 2017.

LIRA, Bruno Carneiro. **Alfabetizar letrando**: uma experiência na Pastoral da Criança. São Paulo: Paulinas, 2006.

MELO, Suely Amaral. **O processo de aquisição da escrita na Educação Infantil**, contribuições de Vygotsky. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de. Linguagens infantis e outras formas de leitura. Campinas: Autores Associados, 2015.

Mary Kato ; Data de publicação: 1985 ; Editora: Martins Fontes ; Referência bibliográfica: KATO, Mary. O aprendizado da leitura.

OLIVEIRA, D. A. **Regulação educativa na América Latina**: repercussões sobre a identidade dos trabalhadores docentes. Educação em Revista, Belo Horizonte, v. 44, p. 209-227, 2002.

PALANGANA, I. C. **A individualidade no círculo da cultura mercantilizada**, in: Individualidade: Afirmção e negação da sociedade capitalista. São Paulo: Plexus/EDUC, 1998.

ROVERY, M.H.. Metodologia da. Pesquisa. 2000. Disponível em. <www.unilestemg.br ... Organiztion Science, jul/ago 2014.

SOARES, Magda. **Alfabetização**: a questão dos métodos. São Paulo: Contexto, 2011.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

TFOUNI, L. V. **Letramento e Alfabetização.8ª ed. São Paulo**: Cortez, 2006. BROTTTO, I. J. O. Alfabetização: um tema, muitos sentidos. 238 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Paraná, 2008.

Os recursos educativos e a utilização das TIC'S nas aulas de matemática

Educational resources and the use of TIC'S in mathematics classes

Jaciete Beltrão Berger

Universidad de La Integración de Las Américas

Alderlan Souza Cabral

Orientador Dr

RESUMO

Este estudo é uma descrição resumida de uma tese de doutorado desenvolvida para validação de títulos, que tem como temática: Os recursos educativos e a utilização das TIC's nas aulas de matemática. As tendências atuais no ensino da matemática têm destacado a importância do uso da tecnologia como meio que permita ao aluno tirar conclusões e fazer observações do que em outros ambientes, por exemplo "lápiz e papel", seria difícil de obter. As TIC são recursos muito importantes nesta era da informação e do conhecimento. A presente obra traz como temática. Os recursos educativos e a utilização das TIC's nas aulas de matemática. Objetivo geral: identificar o processo de ensino aprendizagem por meio do uso das Tecnologias da Informação e Comunicação – TIC's como ferramenta metodológica no ensino de geometria nas aulas de matemática em uma escola pública estadual localizada no Município de Manaus- Amazonas/ Brasil, no período de 202-2024. O processo metodológico partiu de uma pesquisa exploratória descritiva, visto que descreve o comportamento dos fenômenos, estabelece relações entre as variáveis e possibilita ao investigador maximizar seu conhecimento acerca de determinado fenômeno ou problemática (Trivinos, 1990). Tratando-se de um enfoque de abordagem qualitativa e quantitativa. A aplicabilidade do instrumento se deu por meio de um questionário aplicado a 20 educadores. Os principais resultados apresentam que usar as TIC's no ensino matemático é de grande relevância e viabiliza maior aprendizado.

Palavras-chave: matemática; tecnologia e ensino aprendizagem.



ABSTRACT

This study is a summary description of a doctoral thesis developed to validate titles, which has as its theme: Educational resources and the use of ICT in mathematics classes. Current trends in mathematics teaching have highlighted the importance of using technology as a means that allows students to draw conclusions and make observations that would be difficult to obtain in other environments, for example “pencil and paper”. ICT are very important resources in this age of information and knowledge. This work has as its theme. Educational resources and the use of ICTs in mathematics classes. General objective: to identify the teaching-learning process through the use of Information and Communication Technologies – ICT’s as a methodological tool in teaching geometry in mathematics classes in a state public school located in the Municipality of Manaus- Amazonas/Brazil, during the period of 202-2024. The methodological process started from descriptive exploratory research, as it describes the behavior of phenomena, establishes relationships between variables and allows the researcher to maximize their knowledge about a given phenomenon or problem (Trivinos, 1990). This is a qualitative and quantitative approach. The applicability of the instrument took place through a questionnaire administered to 20 educators. The main results show that using ICTs in mathematical teaching is of great relevance and enables greater learning.

Keywords: mathematics; technology and teaching learning.

INTRODUÇÃO

Os avanços tecnológicos na área da comunicação consistem em recursos tecnológicos diversos que possibilitam aprimorar os métodos de educação e aprendizagem. É fundamental reconhecer a relevância dessas inovações nos dias de hoje, já que permitem elaborar, transformar, aprimorar e compartilhar dados para a construção e absorção de saberes, auxiliando no desenvolvimento das capacidades de interação entre educadores e estudantes.

E assim nasceu a inquietude das dificuldades enfrentadas pelos professores na prática de inovar suas aulas e encontrarem resistência por alguns alunos e até mesmo por professores em aplicar as tecnologias no ensino da matemática, isto tornou-se um dos desafios no qual buscou-se possibilidades de melhorar a aprendizagem. Diante disso procurou-se saber: as TIC’s incentivam o envolvimento ativo dos alunos, tornando-os mais receptivos à aprendizagem e, é claro, aumentando sua motivação na aprendizagem de geometria na disciplina matemática?

Com o avanço das tecnologias, surgiram novos modelos de dispositivos, como smartphones, projetores, computadores e tablets, acompanhados por softwares e aplicativos. A intenção do projeto é apresentar o melhor caminho para o ensino aprendizagem, demonstrando como integrar as novas tecnologias nas práticas do ensino de matemático. Objetivo Geral: identificar o processo de ensino aprendizagem por meio do uso das Tecnologias da Informação e Comunicação – TIC’s como ferramenta metodológica no ensino de geometria nas aulas de matemática.

A presente obra se justifica, pois, ensinar operações matemática sem o domínio das quatro operações, cria-se uma confusão no raciocínio. Assim, com o ensino baseado nas exigências curriculares, os avanços são pífios. A proposta deste projeto centraliza-se justamente da revitalização do ensino de matemática onde os entraves detectados possam ser solucionados.

TECNOLOGIAS DIGITAIS E O ENSINO DE MATEMÁTICA

Ao longo da história, a tecnologia tem representado um desafio para os professores de matemática, influenciando a maneira como as pessoas utilizam principalmente na área educacional. Mas, afinal, o que podemos compreender sobre o uso das tecnologias no ensino da matemática? A educação é um mecanismo que tem sido essencial para a transformação da sociedade ao longo dos séculos. Essas mudanças só são possíveis com a melhoria do ensino e a introdução de novas didáticas tecnologias.

A educação contemporânea tornou-se um dos assuntos mais cogitados em meio à sociedade. Devido isso requer um maior empenho por parte dos profissionais da área. É inegável que a nossa educação esteja muito distante de uma educação de qualidade e a escola, enquanto lugar instituído pela sociedade para se aprender sobre a realidade à sua volta, precisa proporcionar aos seus alunos condições de navegar no mundo das tecnologias digitais, e trabalhar com esses recursos no sentido de favorecer a interatividade e estimular o aprendizado (Volk, 2012).

O que é tecnologia educacional? É qualquer ferramenta tecnológica de apoio ao educador e ao educando no processo de aprendizagem. As tecnologias vão servir para potencializar o processo de ensino aprendizagem. Não adianta apenas ter a tecnologia, mas saber se ela está sendo utilizada da forma correta para assimilar os conteúdos. “A tecnologia educacional pode ser descrita como a aplicação de recursos tecnológicos diversos em prol do desenvolvimento educacional e da facilidade de acesso à informação”.

A história da tecnologia na educação se desenvolveu a partir da década de 1940 nos Estados Unidos. Um grande avanço ocorreu em 1970 com a utilização de computadores para fins educativos. E no Brasil, apenas em 1980 foi ganhando força, em 1980 o MEC – Ministério da Educação, instituiu o Programa Nacional de informática na Educação (Borba e Penteado, 2011).

A tecnologia desperta interesse, curiosidade, criatividade, e se o professor souber utiliza-la a seu favor, irá fazer com que este processo seja mais prazeroso. Kenski (2012 p.22): “o surgimento de um novo tipo de sociedade tecnológica é determinado principalmente pelos avanços das tecnologias digitais de comunicação e informação e pela microeletrônica”. A interação da tecnologia da informática e comunicação T/C, não modifica o que aprendemos, mas altera o modo como aprendemos na escola, e se torna fundamental pois está presente no dia a dia da sociedade. Na educação tradicional o aluno aprendia com conhecimento somente do professor, hoje todos tem acesso à informação e outro ponto de vista do que está aprendendo, estudar, pesquisar, debater.

A tecnologia alterou a forma como se aprende hoje e alguns professores relutam em utilizar em sala de aula o projetor ou celular, pois entendem ser mais trabalhoso. O que é uma visão totalmente distorcida, onde poderia aderir esta ferramenta e pensar a forma de como isto pode trazer benefícios para o processo de ensino e utilizar isto da melhor forma possível.

As tecnologias oferecem benefícios para o ensino, uma vez que proporcionam aos educadores uma maneira atraente de promover a aprendizagem. As crianças se tornam alfabetizadas digitalmente, e é importante criar uma cultura que incentive o uso adequado, a interpretação e a habilidade de aproveitar o acesso universal à informação.

Atualmente a tecnologia está inserida de forma abrangente no cotidiano do discente, então por que não usá-la no aprimoramento dos métodos e técnicas em sala de aula, criando formas para que possamos diminuir de forma significativa as desigualdades existentes no meio educacional. As tecnologias de informação e comunicações já estão presentes e influente em todas as esferas da vida social, cabendo a escola, especialmente a escolar pública, atuar no sentido de compensar as terríveis desigualdades sociais e regionais que o aceso desigual a estas maquinas está gerando (Canavarro, 2014).

O uso da Tecnologia da Informação e Comunicação – TIC é fundamental porque promove uma interação permanente do usuário com o mundo em tempo real, permitindo, assim, que o conhecimento seja sistematizado para além dos muros da escola (MEC-EPROINFO, 2014). No entanto, para que os novos recursos tecnológicos sejam utilizados de forma eficiente nas escolas, é preciso que os diversos ambientes de aprendizagem funcionem a contento, o que implica que seja feito:

[...] um levantamento da demanda real de necessidades a serem atendidas [...]; promover a formação de equipes multidisciplinares [...]; ampliar o acervo das bibliotecas escolares, de modo a incorporar também vídeos, disquetes e outros materiais; incentivar a produção de programas locais de rádio e televisão; apoiar [...] programas e projetos (Litto; Formiga, 2009, p. 32).

Partindo desse entendimento, pode inferir-se que cabe à escola o papel de situar o educando no mundo atual, promovendo naquele a capacidade de desenvolver competências que o levem a apropriar-se da grande quantidade de informação existente no tempo presente, bem como conhecendo e compreendendo as tecnologias disponíveis, a fim de continuar o processo de aprendizagem de forma autônoma ao longo da vida. Para Valente (1999), as ações visando a implementar tecnologias nas escolas requerem uma mudança de paradigmas, da atividade educacional tradicional centrada em atividades de ensino que propiciam aprendizagem mais compreensiva no ensino da matemática (Gröger *et al.*, 2013).

Para Moretto (2009), o conhecimento é uma construção individual, mediada pelo social, “[...] a escola adquire uma função com foco bem definido [...], a ela cabe o dever de selecionar, dentre os saberes socialmente construídos, [...] dos novos membros da sociedade no contexto da cultura e dos saberes de seu próprio grupo social”.

O que se observa nas escolas, todavia, é que, devido à ausência de condições adequadas de aprendizagem, o ambiente que tem como meta a inserção social acaba por promover, de certa forma, a exclusão dos educandos, já que não possibilita aos mesmos a oportunidade de desenvolverem a contento suas habilidades e competências (Barreto 1999, p.13).

Vale salientar ainda que, no Brasil, a educação é constitucionalmente garantida e deve ser ofertada a todos de forma gratuita (LDBN). De acordo com essa prerrogativa, é dever da escola promover igualdade de condições a todos os brasileiros. “No atual contexto a educação para solidariedade persistente se perspectiva como a mais avançada tarefa social emancipatória” (Assmann, 1998, p.21).

Uso das tecnologias no ensino aprendizagem matemática tem implicações que ultrapassam de longe os muros de uma sala de aula de uma escola. Conforme é enfatizado por Moretto (2009, p.50): “se aprender é construir significado, ensinar é mediar esta construção”. Nesse sentido, cabe à escola oferecer as ferramentas necessárias que tornem possível o desenvolvimento do aluno como pessoa, a fim de que ele aprenda de acordo com a sua capacidade, aumente seu potencial, fortaleça sua autoestima e manifeste em sua vida adulta os valores adquiridos no processo de ensino e aprendizagem.

As tecnologias em sala surgiram a partir da necessidade de ampliar o modo de entender os conteúdos de forma mais dinâmica no ensino da matemática, este processo veio fazer com que o aluno vivenciar-se uma nova maneira que o ajudasse a chegar o produto final, gerado por eventuais situações, no qual pudesse pensar e modificar a maneira de viver em sociedade. No entanto é importante nos atentarmos para a ideia de que as tecnologias já faziam parte da vida de nós humanos há muito tempo (Ramos, 2011). E ainda, “as tecnologias são tão antigas quanto à espécie humana, na verdade a engenhosidade humana, em todos os tempos, que deu origem as mais diferenciadas tecnologias” (Kenski, 2013, p.15).

As TIC têm sido utilizadas até agora para aprimorar o ensino e a aprendizagem, inclui a promoção, a pesquisa, o envolvimento da comunidade acadêmica e administração, além de colocar computadores pessoais nas mãos dos alunos e em direção à tecnologia móvel, o mundo virtual e computação em nuvem entre outros argumentam, no entanto, que o determinismo tecnológico satura muitos das futuras visões educacionais promovidas por formuladores de políticas, indústria e até mesmo alguns pesquisadores.

Os docentes são estimulados a incorporar e integrar as Tecnologias de Informação e Comunicação em suas práticas de ensino e aprendizagem, porém a capacitação dos mesmos para inserir as TIC no ensino é o que realmente determina a eficácia da tecnologia, não apenas sua presença na sala de aula. As posturas dos professores diante da tecnologia exercem grande influência na adoção e na integração de computadores em seu ensino.

A tecnologia é vista como um mecanismo neutro de entrega de informações; e a própria informação é considerada uma espécie de objeto desencarnado que existe independentemente dos interesses humanos ou sociais. Isso levou à negligência das questões educacionais básicas, não apenas sobre como se ensina com a tecnologia, mas também sobre o que os alunos precisam saber sobre ela. Apesar das afirmações dos profissionais de marketing, agora há um crescente corpo de pesquisas que sugere que o impacto da tecnologia na prática diária dos professores é bastante limitado. Muitos professores resistem ao uso da tecnologia, não porque sejam antiquados ou ignorantes, mas porque reconhecem que ela não os ajuda a atingir seus objetivos. Há muito poucas evidências persuasivas de que o uso da tecnologia por si só melhora desempenho dos alunos (Earle, 2012).

Alguns educadores estão utilizando a tecnologia de forma inovadora e criativa, porém a maioria das aplicações tecnológicas nas escolas são limitadas, sem criatividade e apenas instrumentais. Diante dessas evidências, os apoiadores da tecnologia costumam argumentar que ainda é cedo e que mudanças significativas estão a caminho. No entanto, a tecnologia digital está presente nas escolas só precisa de formadores qualificados para expandir esta metodologia de ensino.

É preciso ofertar ao professor cursos de formação continuada, visto a possibilidade de mudança. De acordo com Nóvoa (1991, p.25) que: “[...] a formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de auto formação participada”.

Quanto mais avança a tecnologia, mais se torna importante termos educadores maduros intelectual e emocionalmente, pessoas curiosas, entusiasmadas, abertas, que saibam motivar e dialogar. Pessoas com as quais valha a pena entrar em contato, porque dele saímos enriquecidos (Moran, 2005, p. 12).

Costa (2015, p.31), ainda coloca que: “é função da escola formar um cidadão para a sociedade em transformação, portanto fazer uso de novas habilidades é competência da escola para caminhar junto com a sociedade”. Por este motivo, o professor precisa ficar atento ao modo como seus alunos veem este mundo de tecnologia que nos cerca. Para Nóvoa (1991, p. 16), é necessário:

[...] Valorizar paradigmas de formação que promovam a preparação de professores reflexivos, que assumam a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional e que participem como protagonistas na implementação das políticas educativas.

Diante do crescente avanço das tecnologias, o professor é obrigado a se capacitar para conseguir se adequar à nova forma de trabalho, conforme afirma Perrenoud (2000) “que o professor não é apenas um conjunto de competências. É uma pessoa em relação e em evolução”, pois o aluno já nasce em tempo em que os avanços tecnológicos já fazem parte de sua aprendizagem, a sociedade atual, vivencia uma realidade, onde as crianças nascem e crescem em contato com as tecnologias que estão ao seu alcance.

Prensky (2005, p.2) sugere que o professor ouça seu aluno para saber como ele aprende e o incentive a desenvolver habilidades tecnológicas que o auxiliem nesta aprendizagem, individualmente e também de forma coletiva, buscando saber como está a sua forma de ensinar e quais as dificuldades que os alunos encontram no ensino e aprendizagem da matemática. Na mesma linha de pensamento, Freire (1996, p.122), diz que nós, professores, não podemos perder a oportunidade de tornar o aluno senhor do seu conhecimento, responsável pela construção e transformação dos seus saberes.

“As tecnologias são importantes, mas apenas se soubermos utilizá-las. E saber utilizá-las não é apenas um problema técnico” (Almeida e Prado, 2005, p. 49), ganham espaços no contexto da escola. Hoje, já faz parte das unidades escolares a existência de biblioteca, sala de DVD, equipamentos como vídeo, rádio, câmera digital, filmadora e computador. Nesse sentido, Almeida e Prado (2005, p. 49) colocam que:

O uso da tecnologia na educação requer, sem dúvida, um olhar mais abrangente. Logo, é preciso que haja, nesse processo, o envolvimento de novas formas de ensinar, aprender e de desenvolver um currículo condizente com a sociedade tecnológica, que deve se caracterizar pela integração, complexidade e convivência com a diversidade de linguagens e formas de representar o conhecimento.

Ensinar é organizar situações de aprendizagem, afim de criar condições que favoreçam a compreensão da complexidade do mundo, do contexto, do grupo, do ser humano e da própria identidade. “Mais do que ensinar, trata-se de fazer aprender [...], concentrando-se na criação, na gestão e na regulação das situações de aprendizagem” (Perrenoud, 2000, p. 139).

Segundo Duarte (2010, p. 64):

A tecnologia permite ainda esbater algumas das fronteiras artificiais existentes entre os diversos tópicos da álgebra, da geometria e da análise de dados, possibilitando que os alunos utilizem as suas ideias sobre uma determinada área para melhor compreenderem uma outra área da matemática.

A sociedade evoluiu e educar tornou-se mais complexo, pois as tecnologias exigem formas dinâmicas de ensinar e aprender, onde o grande desafio dos professores é fazer com que o aprendizado se torne significativo e para que isso aconteça é preciso ousar, criar e refletir sobre sua prática de ensino diante das tecnologias. Bairral (2005, p.52), afirma que: “o professor é um profissional que deve constantemente aprender a aprender e refletir criticamente sobre sua prática”, e essa aprendizagem tem que ser recíproca.

As múltiplas tecnologias de comunicação compõem atualmente um intrincado panorama comunicativo. Isso promove a interação entre indivíduos e organizações. E a rapidez desse intercâmbio no âmbito de uma comunidade em que as interações são predominantemente virtuais, sobretudo em relação à tecnologia todas as novidades representam um despertar inovador para a humanidade e acarretam transformações em conceitos e valores e rompimento de paradigmas que orientam o desenvolvimento da sociedade.

O termo tecnologia educacional nos remete ao emprego de recursos tecnológicos como ferramentas para aprimorar o ensino e a aprendizagem promovendo mais desenvolvimento sócio educacional e melhor acesso à informação. O grande aparato que traz inúmeros benefícios sociais educacionais é o computador (Toledo, 2008).

Essa tecnologia representa na educação a criação de processos metodológicos, capacidades, competências e conhecimento que permite melhorar as condições de vida nos seus diferentes aspectos sociais, econômicos, pessoais, etc. O avanço da tecnologia provoca um grande impacto na sociedade e resulta em inovações que proporcionam melhor nível de vida ao ser. A luta por uma prática pedagógica mais libertadora deve se estender as outras frentes da sociedade. Desta forma, o educador, “ao repensar a educação, está também repensando a sociedade. Não existe uma igualdade entre política e educação: existe uma identidade” (Freire, 1996, p. 67).

Assim as práticas educativas educação tecnológica deve ter como característica a interação entre todos os envolvidos no processo, mediados pelo conhecimento e isso se inicia pela aplicação de metodologias ativas. É esse o contexto que dimensiona e dá sentido e significado a prática dos professores seja em que nível de ensino ela ocorra, com

o objetivo de construir o conhecimento geral e também de natureza institucional. O mundo de hoje está caracterizado como a sociedade da informação, o que significa uma maior intensidade da comunicação e um aumento no ritmo das transformações, o que tem como consequência novas configurações no contexto social, cultural e político o que certamente envolve a atividade educativa que começa a se construir pela metodologia ativa no ensino de informática, ciências de computação, análise de sistemas e outros cursos correlatos (Berbel, 2011).

Atualmente, a maior parte das atividades está relacionada à tecnologia e, no que diz respeito à educação, ela desempenha um papel crucial nesse contexto contemporâneo que estamos vivendo. É imprescindível incorporar as novas tecnologias e seu progresso na criação e disseminação do conhecimento educacional.

Quanto ao rendimento cognitivo dos alunos que estudam matemática e fazem uso das tecnologias é bem possível que estes desenvolvam habilidades matemáticas potencializadas pelo uso dos programas, jogos e softwares desenvolvidos para esses fins (Azevedo, 2011).

O educador desempenha um papel fundamental como mediador do aprendizado, auxiliando os estudantes a filtrarem e interpretarem as informações pertinentes em meio a um vasto oceano de conhecimento. Ele é responsável por instruir seus alunos a desenvolverem habilidades de pensamento crítico, seleção, conexão e interpretação, preparando-os para gerenciar eficazmente o volume de informações disponíveis. Desse modo, as tecnologias didáticas para o ensino da Matemática têm papel fundamental no ensino porque ajuda os alunos a melhorarem sua compreensão, o raciocínio e por consequência o desempenho na área da Matemática onde comumente é muito mecânica e exata. Também ajudam os professores a melhorarem suas práticas didáticas e pedagógicas tendo êxito em seu trabalho através do alto rendimento dos alunos nas aulas através do uso das tecnologias Matemáticas sejam elas simples ou sofisticadas, mas que tenha conteúdo e comunicação entre ambas as partes, dentro da ação docente (Lindahl e Folkesson, 2012).

PROCESSO METODOLÓGICO

Apesquisa foi realizada em uma escola pública estadual de Tempo Integral localizada na cidade de Manaus-Amazonas/Brasil, no período de 2023-2024 que atende alunos do 6º ao 9 ano do ensino fundamental e alunos do ensino médio. A Instituição pesquisada é uma escola que promove novas condições para facilitar e implementar os direitos da criança e do adolescente de receberem aprendizagem útil em ambientes saudáveis, equitativos e de qualidade.

Leva em consideração os princípios de flexibilidade, equidade, relevância, pertinência e eficiência associadas à educação de qualidade, bem como a conceitos de trabalho em equipe, treinamento flexível ou colocação escolar, planejamento estratégico, avaliação para melhoria, participação social responsável, prestação de contas, liberdade de decisão, criação e liderança colaborativa.

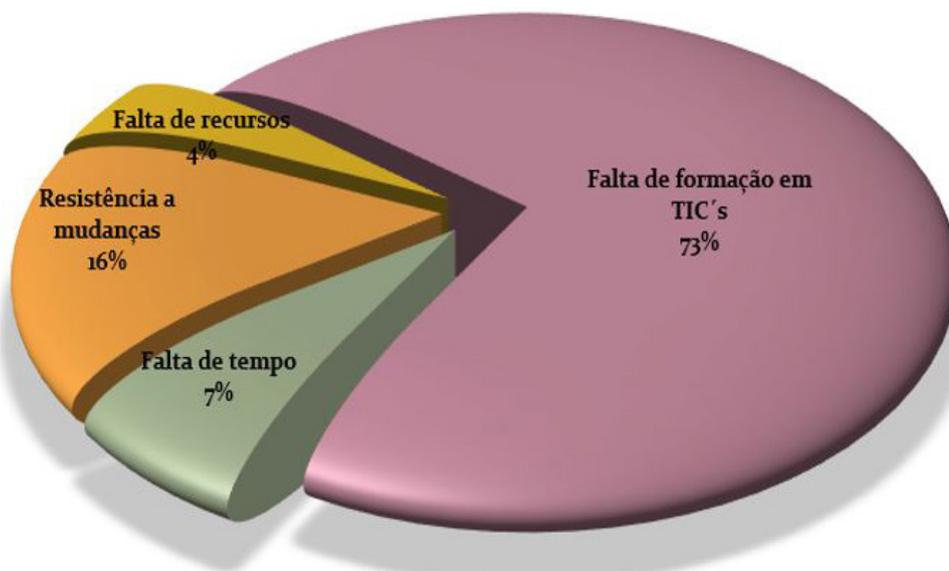
A pesquisa realizada caracteriza-se como exploratório-descritiva, visto que “descreve o comportamento dos fenômenos”, estabelece relações entre as variáveis e possibilita ao investigador maximizar seu conhecimento acerca de determinado fenômeno ou problemática (Trivinos, 1990). Tratando-se da abordagem, consiste em um enfoque qualitativo e quantitativo, adotando como procedimento técnico pesquisa documental e levantamento operacionalizado através de análise. Deste modo, através da classificação das fontes possibilita a realização de um julgamento qualitativo complementado por “estudo estatístico comparado” (Fonseca, 1986).

A aplicabilidade do instrumento se deu por meio de um questionário com perguntas abertas e fechadas aplicadas a 20 educadores da referida escola. Os procedimentos foram: 1º - Levantamento bibliográfico com separação de 200 materiais bibliográficos entre livros e artigos que tratam do tema; 2º - Seleção de 100 materiais bibliográficos levando em consideração alguns fatores como ano de publicação entre 2000 e 2022 para os artigos e material eletrônico, além de material clássico sobre o tema independente do ano de publicação; 3º - Levantamento de campo com entrevista de professores e alunos da escola pesquisada.

ANÁLISE DOS DADOS

As principais tecnologias da informação e comunicação (TICs) aplicadas na área educacional são as plataformas digitais. Estas ferramentas possuem diferentes funcionalidades, mas a distribuição de conteúdo é a mais difundida. Com o auxílio das plataformas, os educadores conseguem administrar o processo de ensino-aprendizagem de maneira personalizada, acompanhando de perto o progresso e crescimento dos estudantes, mais são poucas utilizadas pela equipe docente, por falta de qualificação ou até mesmo de se preparar um conteúdo mais complexo para suas práxis didáticas. Quando se perguntou dos educadores quais eram suas maiores dificuldades na implementação das TIC's no espaço escolar voltadas ao ensino matemático eles responderam que:

Gráfico 1 - Parecer dos educadores sobre as dificuldades na integração das TIC's no espaço escolar.



Fonte: A pesquisadora, 2022.

Como comprovado de forma graficada 73% do professores foram unânimes em relatar que usar as tecnologias no ensino de matemática é muito relevante, mais eles não aderem o formato de ensino por falta de capacitação nas TIC's, que o conhecimento que eles possuem foi adquirido por no dia a dia. 16% relataram que preferem continuar com seus métodos tradicionais de ensino, 7% fizeram menção a falta de tempo para pesquisar e desenvolver uma práxis de ensino diferenciada. 4% alegaram que a instituição não oferece suporte técnico para se trabalhar as TIC's no ambiente escolar.

Sem dúvidas, as Tecnologias da Informação e Comunicação têm um impacto positivo na qualidade da educação, já que proporcionam diversas oportunidades de pesquisa aos estudantes e promovem um aprendizado mais participativo e interativo. No entanto torna-se importante maiores investimentos na capacitação dos educadores para se desenvolver métodos atrativos de ensino, de forma a tornar atrativo o ensino de matemática.

O progresso tecnológico possibilitou a democratização da informação, tornando-a acessível de maneira mais ágil e simplificada. Essas inovações estão beneficiando a educação tanto em ambientes presenciais quanto a distância, proporcionando contribuições significativas para o processo de ensino e aprendizagem.

As tecnologias têm o poder de auxiliar na interação entre professores e alunos, além de serem ferramentas importantes para compartilhar informações, abrangendo os meios de comunicação mais convencionais, como o rádio, a televisão, o vídeo, a internet, os livros, as revistas, entre outros.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As Tecnologias de Informação e Comunicação possuem a capacidade de tornar o ensino mais abrangente, disponibilizando ferramentas que atendam às demandas individuais dos estudantes com limitações e assegurando que todos os alunos tenham a oportunidade de receber um ensino de excelência.

Estudos comprovam que no âmbito educacional, a matemática foi pioneira em utilizar recursos tecnológicos para melhorar as atividades relacionadas a esta disciplina. Diversos estudos têm sido realizados para analisar a melhor forma de ensinar e aprender matemática, resultando na criação da Didática da Matemática, que destaca a importância da utilização de softwares educacionais.

Ficou comprovado que, as Tecnologias da Informação e Comunicação têm um impacto positivo no ensino, já que ampliam as oportunidades de pesquisa para os estudantes e promovem um processo de aprendizado mais dinâmico e participativo. Trona-se relevante que o governo viabilize capacitação aos educadores para que se tenha um ensino com maior qualidade.

REFERÊNCIAS

- AZEVEDO, J. Educação Tecnológica. Porto Alegre: Asa, 2011.
- ASSMANN, H; HINKELAMERT, F. S. Reencontrar a educação: rumo a sociedade aprendente. Petrópolis: Vozes, 1998.
- ALMEIDA, L. S. Cognição e aprendizagem: como a sua aproximação conceptual pode favorecer o desempenho cognitivo e a realização escolar. *Psicologia: Teoria, Investigação e Prática*, I (1), 17-32, 2005.
- BORBA, M. C.; PENTEADO, M. G. Informática e educação matemática. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.
- BARRETO, Jorge Muniz. Inteligência Artificial no limiar do século XXI. Florianópolis: J. M. Barreto, 1999.
- BERBEL, N. A. N. As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. *Semina: Ciências Sociais e Humanas*, Londrina, v. 32, n. 1, p. 25-40, jan./jun. 2011.
- BAIRRAL, M. A. Desenvolvendo-se Criticamente em Matemática. Porto Alegre: Asa, 2005.
- CANAVARRO, A. P. Concepções e práticas de professores de matemática: três estudos de caso. 2013 Dissertações (Mestrado em Educação) - Departamento de Educação da Faculdade de Ciências, Universidade de Lisboa, Lisboa, 2014.
- CANNONE, G.; ROBAYNA, M. S.; MEDINA, M. M. P. O ensino da matemática e as novas Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC): estudo de caso de um grupo professores de ensino fundamental, Ciclo I, em Tenerife – Espanha. *Zetetiké*, v. 16, n. 30, p. 107-138, 2008.
- COSTA, S. M.. A influência dos recursos tecnológicos no processo de ensino aprendizagem. 2015. 43f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Fundamentos da Educação: Práticas Pedagógicas Interdisciplinares)- Universidade Estadual da Paraíba, Sousa, 2015.
- DUARTE, Princípios e Normas para a Matemática Escolar: Tecnologias na Educação Matemática - Conexões matemáticas e tecnologias. NCTM, Lisboa, Portugal. 64–67, 2010.
- EARLE, R.S. A integração da tecnologia instrucional na educação pública: promessas e desafios. *ET Magazine*, vol. 42, no. 1, pp. 5-13, 2012.
- FREIRE, P. O cotidiano do professor. Rio de Janeiro: Vozes, 1996.
- FONSECA, E. N. Bibliometria: teoria e prática. São Paulo: Ed. Pensamento-Cultrix, 1986.
- GRÖGER, C.; SILCHER, S.; WESTKÄMPER, E.; MITSHANG, B. Aproveitando aplicativos na fabricação. Uma estrutura para tecnologia de aplicativos na empresa. *PROCEDIMENTO CIRP 7. Quadragésima Sexta Conferência CIRP sobre Sistemas de Manufatura* (pp. 664 – 669), 2013.
- LITTO, F.& FORMIGA, M. Educação a distância, o estado da arte. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.

- KENSKI, V. M. Educação e tecnologias: Um novo ritmo da informação. 8. ed. Campinas: Papirus, 2013. p. 15-25.
- KENSKI, V. M. Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação. Campinas, SP: Papiros, 2012.
- LINDAHL, G.; FOLKESSON, A. TIC na pré-escola: amigo ou inimigo? O significado dos padrões em uma prática em mudança. *International Journal of Early Years Education*, 20, 422-436, 2012.
- MEC/EPROINFO. Educação na Sociedade da Informação. Sociedade da Informação do Brasil (livro verde). Cap. 4. 2014.
- MORETTO, V. P. Prova: um momento privilegiado de estudo, não um acerto de contas. (8ª ed.). Rio de Janeiro: Lamparina.2009.
- MORAN, J. M.. As múltiplas formas de aprender. *Revista Atividades & Experiências*. Julho 2005.
- NÓVOA, A. Os professores em busca de uma autonomia perdida? In *Ciências da Educação em Portugal- Situação actual e perspectivas*. Porto: SPCE,1991.
- PERRENOUD, P. (org.).Dez competências para ensinar. Artmed Editora, 2000.
- PRENSKY, Marc. Listen to the Natives: Learning in the Digital Age. ASCD, New York, v. 63, n. 4, p.8-13, 18 dez. 2005.
- RAMOS, F. P. Tecnologia e educação. Para entender a história, ano 2, p. 01-06, jan. 2011.
- TOLEDO, M. DA S. Metodologias ativas como fonte de aprendizagem. São Paulo: Senai-SP, 2008.
- TRIVINOS, A.N.S. Introdução à pesquisa em ciências sociais a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Ed. Atlas, 1990.
- VALENTE, José Antonio. O Computador na Sociedade do Conhecimento. Campinas: UNICAMP/ NIED, 1999.
- VOLK, M.; COTIČ, M.; ZAJC, M.; STARCIC, A. Matemática transcurricular baseada em tablet vs. prática de sala de aula de matemática tradicional para resultados de aprendizagem de ordem superior. *Computadores e Educação*, 114, 1-23, 2012,

Fatores contribuintes para o baixo índice de participação dos estudantes em avaliação externa

Actors contributing to the low student participation rate in external evaluation

Laura de Jesus Ribeiro

RESUMO

Este trabalho apresenta os resultados de uma pesquisa empírica de abordagem qualitativa. O estudo descritivo foi abordado sob a ótica do gestor pedagógico da Coordenadoria Regional de Educação - CRE e dos gestores escolares com o objetivos de analisar os principais fatores que influenciam o baixo índice de participação dos estudantes do 9º ano no exame da Prova Brasil em seis escolas estaduais do município de Porto Velho, Rondônia. Embasada em conceitos teóricos segundo autores como Souza (2017), que aborda as teorias da gestão Educacional e gestão escolar; Soares e Teixeira (2006), que aborda o perfil do diretor escolar, Oliveira e Carvalho (2018), que abordam gestão escolar e liderança do diretor. Os resultados do estudo apontaram que os estudantes não têm interesse em fazer a prova e que somado a isso, a maneira como os gestores lideram o processo de mobilização para a participação dos estudantes, influencia nos índices de participação no dia da aplicação da prova, mostrando indícios de que o índice de participação aumenta quando os gestores incentivam os estudantes a participarem. A conclusão é de que o perfil dos gestores nos procedimentos para com a avaliação externa, especificamente a participação dos estudantes, é um dos fatores que contribui para a abstenção no dia prova, pois escolas em que gestores incentivam os estudantes, obtêm maior participação destes.

Palavras-chave: avaliações externas; SAEB; gestão educacional; gestão escolar.



ABSTRACT

This paper presents the results of an empirical study with a qualitative approach. The descriptive study was approached from the perspective of the pedagogical manager of the Regional Education Coordination - CRE and school managers with the aim of analyzing the main factors that influence the low participation rate of 9th grade students in the Prova Brasil exam in six state schools in the municipality of Porto Velho, Rondônia. It was based on theoretical concepts from authors such as Souza (2017), who addresses the theories of educational management and school management; Soares and Teixeira (2006), who address the profile of the school principal, Oliveira and Carvalho (2018), who address school management and principal leadership. The results of the study showed that students are not interested in taking the test and that, in addition to this, the way in which managers lead the process of mobilizing student participation influences participation rates on the day the test is administered, showing evidence that the participation rate increases when managers encourage students to participate. The conclusion is that the profile of managers in the procedures for the external assessment, specifically student participation, is one of the factors that contributes to abstention on the day of the test, since schools where managers encourage students have higher student participation.

Keywords: external assessments; SAEB; educational management; school management.

INTRODUÇÃO

No Brasil é utilizado o sistema de avaliação externa em larga escala para avaliar a educação básica. Esse sistema criado desde 1990 pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - Inep, é constituído de vários instrumentos e quatro objetivos: produzir indicadores educacionais para o país; avaliar a qualidade, equidade e a eficiência da educação; dar subsídio à elaboração, monitoramento e aprimoramento de políticas públicas e ainda desenvolver competência técnica e científica na área de avaliação educacional. INEP (2023). Desde sua criação passou por vários aprimoramentos no decorrer das edições e a partir de 2023 foi implementada a Base Nacional Curricular Comum. Até o ano de 2015 o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) era composto por três avaliações externas em larga escala: a ANEB Avaliação Nacional da Educação Básica, a ANRESC (Prova Brasil) Avaliação Nacional do Rendimento Escola e a ANA (Avaliação Nacional da Alfabetização).

A Avaliação Nacional do Rendimento Escolar - ANRESC, chamada de Prova Brasil tinha em 2015 dois objetivos específicos: aplicar instrumentos (provas de Leitura, de Matemática e questionários) nas escolas da rede pública de ensino, das zonas urbanas e rurais, que possuíam pelo menos 20 estudantes matriculados nos 5º e 9º anos do ensino fundamental regular e **fornecer informações sobre as unidades escolares** que sejam úteis **aos gestores da rede** a qual pertençam às escolas avaliadas (grifos meu). Uma das exigências do INEP para que os resultados das escolas sejam divulgados é ter um percentual mínimo de 80% de participação na avaliação, porém muitas escolas não têm seus resultados divulgados devido ao baixo índice de participação dos estudantes.

Ao longo das edições de 2011, 2013 e 2015 da Prova Brasil, pude não apenas analisar os resultados dessa avaliação, como também aplicar e coordenar as aplicações em várias escolas urbanas e rurais das redes estadual e municipal do Estado de Rondônia. Nessas funções, principalmente de coordenação, observei vários fatores que podem influenciar o baixo índice de participação dos estudantes no exame; dentre eles estão: a) rejeição dos estudantes; b) difícil aceitação da avaliação pelos diretores, professores e coordenadores por falta de conscientização, já que se veem obrigados a tomar providências necessárias para a aplicação da prova; há também os fatores imprevisíveis que impossibilitam os estudantes de comparecerem no dia do exame. Em decorrência disso, surgiu a necessidade de um estudo que visou investigar os fatores influenciadores do baixo índice de participação das escolas da Coordenadoria Regional de Educação de Porto Velho que não atingiram taxa igual ou superior a 80% e que também nunca atingiram as metas do IDEB no exame da Prova Brasil no 9º ano do Ensino fundamental.

Essa investigação está centrada na visão do gestor pedagógico da Coordenadoria Regional de Educação - CRE de Porto Velho, e dos diretores escolares, relacionados aos perfis de gestores, apoiada no referencial teórico sobre Gestão Educacional, Gestão Escolar e Liderança. Os autores que servirão de base são Souza (2016); Soares; Teixeira (2006) e Oliveira; Carvalho (2018), tendo como objetivo analisar fatores que influenciam na participação dos estudantes na Prova Brasil e as implicações resultantes do baixo índice de participação para a rede de ensino, para as unidades escolares e para os estudantes.

METODOLOGIA

O presente estudo refere-se a um recorte da minha Dissertação de Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública realizada no período de 2016 a 2018 pela Universidade Federal de Juiz de Fora, com a finalidade de entender e responder quais fatores têm influenciado no baixo índice de participação dos estudantes no dia da Prova Brasil na opinião dos gestores escolares e quais perfis de gestão têm influenciado nos dados de participação dos estudantes nas avaliações externas. Foi uma pesquisa de análise qualitativa e os instrumentos de coleta de dados foram realizadas entrevistas semi-estruturadas com os gestores das escolas e gerente pedagógico da CRE.

Os dados foram coletados a partir de entrevista semiestruturada, por serem utilizados “questionamentos básicos” que, segundo Manzini (2004, p. 2): “são apoiados em teorias e hipóteses que se relacionam ao tema da pesquisa”. Os questionamentos dariam frutos a novas hipóteses surgidas a partir das respostas dos informantes. Esse tipo de entrevista “é indicada para buscar informações sobre opinião, concepções, expectativas, percepções sobre objetos ou fatos ou ainda para complementar informações sobre fatos ocorridos que não puderam ser observados pelo pesquisador” (Manzini, 2004, p. 2).

Os dados das bases dos microdados do SAEB 2011, 2013 e 2015 e do censo escolar serviram para a seleção das seis escolas participantes que tiveram um baixo índice de participação dos alunos na Prova Brasil nas edições de 2011, 2013 e 2015 e que nunca atingiram a meta do IDEB ao longo da série histórica da SAEB/Prova Brasil. Essas escolas diferem-se das demais que têm taxas elevadas de participação e daquelas que, embora

tenham taxa de participação baixa, atingiram ou ultrapassaram a meta do IDEB. Para se manter o sigilo os nomes das escolas participantes da pesquisa estão representadas por codinomes, conforme a figura 1.

Figura 1 - Participação, dos estudantes no exame da prova Brasil por escola com taxa abaixo de 80% no 9º ano do ensino fundamental, 2011, 2013 e 2015.

ESCOLA	2011			2013			2015		
	PARTICIPANTES 9º ANO			PARTICIPANTES 9º ANO			PARTICIPANTES – 9º ANO		
	Previsitos	Presentes	Taxa de Participação	Previsitos	Presentes	Taxa de Participação	Previsitos	Presentes	Taxa de Participação
A	85	64	75,2	66	46	69,70	76	52	68,4
B	56	40	71,4	73	54	73,9	56	36	64,3
C	115	65	56,5	116	82	70,7	38	27	71,1
D	113	80	70,7	115	84	73,04	64	49	76,6
E	268	192	71,6	292	203	69,5	206	126	61,2
F	220	143	65	170	105	61,8	100	52	52%

Fonte: Ribeiro, 2018.

Os resultados trazem as opiniões de seis gestores escolares e de um gestor pedagógico da CRE. O roteiro da entrevista dos gestores escolares foi constituído de perfil do gestor (nome, formação acadêmica, tempo de trabalho na educação, tempo de experiência na gestão) e o bloco de 8 perguntas sobre a rotina do trabalho do gestor, funções dos gestores, responsabilidades, objetivos desejados, comunicação entre SEDUC e CRE sobre a Prova Brasil, Comunicação entre CRE e escola sobre os dados da Prova Brasil, divulgação da aplicação da Prova Brasil e a participação dos estudantes na Prova Brasil.

As discussões foram embasadas nos seguintes autores: Souza (2017), que aborda as teorias da gestão Educacional e gestão escolar; Soares e Teixeira (2006), que aborda o perfil do diretor escolar; e Oliveira e Carvalho (2018), que abordam gestão escolar e liderança do diretor.

Partindo do pressuposto de que os gestores devem atuar como líderes e são atores influenciadores na execução das ações que promovam o sucesso das escolas, pois, à medida que expõem suas experiências em relação a participação dos estudantes no exame da Prova Brasil, também manifestam a maneira como lidam com a avaliação externa.

Os gestores educacionais e escolares são profissionais que estão relacionados diretamente com o processo de execução da política pública de avaliação e que de certa forma atuam na mobilização dos estudantes para a participação no Exame da Prova Brasil nas escolas, isto é, o gestor pedagógico da CRE e os gestores das escolas. Considerando que o objetivo deste estudo é investigar os fatores que contribuem para o baixo índice de participação dos estudantes no exame, a participação dos gestores é de suma importância, pois estes podem influenciar os estudantes na participação do exame.

A análise se estrutura em dois eixos que sustentam as funções, responsabilidades e objetivos da gestão e apresentam as tendências de gestão de acordo com os perfis de liderança. No primeiro, sobre Gestão Educacional e Gestão Escolar, ao averiguar como os gestores atuam no exercício da função no dia a dia, seus objetivos no cargo, suas funções e suas responsabilidades, identificando as tendências de gestão e qual a relação das tendências encontradas nas escolas se relaciona com os índices de participação dos estudantes na Prova Brasil. O segundo eixo foi referente à liderança dos gestores para detectar os perfis dos gestores, relacionando a forma de liderança aos resultados das escolas obtidos na Prova Brasil.

Assim, as opiniões dos gestores escolares e do gerente pedagógico da CRE representaram suas versões sobre a participação dos estudantes no Exame da Prova num contexto de avaliações externas como uma das políticas públicas de avaliação do ensino.

Gestão Educacional e Gestão Escolar

A literatura sobre gestão da educação transcorre por vários modelos ao longo dos anos como a gestão tradicional, gerencial e a democrática, seja no que refere à gestão dos sistemas de ensino, seja no âmbito escolar, representada pelo diretor escolar.

Para (Rodrigues; Santos 2011, p. 119), a gestão educacional está situada no nível macro da Educação, no qual se encontram os órgãos superiores dos sistemas de ensino e as políticas públicas destinadas aos mesmos. Já a gestão escolar, estando em nível micro, encontra-se no âmbito das escolas. As autoras entendem que a gestão educacional e gestão escolar, “são distintas, porém interligadas entre si, pois articulam suas ações em busca dos mesmos objetivos em comum: a formação de qualidade para a população” (Rodrigues; Santos, 2011, p. 119).

Para abordarmos o termo *gestão escolar*, inicialmente recorreremos ao trabalho de Souza (2017), que faz uma síntese das teorias clássicas a respeito do assunto, apoiado em Carneiro Leão, Querino Ribeiro, Anísio Teixeira e Benno Sander, e as críticas contemporâneas no Brasil, apoiado em Miguel Arroyo, Fátima Félix e Vitor Paro, mostrando que, apesar das diferenças, há uma relação entre ambas as correntes de pensamento. Nesse trabalho, o autor considerou gestão escolar e administração como termos similares por compreender que os significados de ambos foram ao longo do tempo se combinando, embora saiba que na literatura sobre a temática são considerados diferentes.

Na teoria clássica de Leão (Souza, 2017, p. 03), explica-se que o diretor escolar é antes de tudo um professor que conhece a política educacional e dos deveres do administrador. Nesse sentido, o diretor aparece como aquele que representa o Estado e, por isso, tende a cumprir com as normas da administração superior, principalmente quando o seu ingresso no cargo não se deu por meio de escolha pública. Essa visão do:

Diretor como defensor da política educacional corresponde à ideia hegemônica à época de que o dirigente escolar é antes mesmo de suas funções de educador, um representante oficial do Estado, considerando o seu papel de chefe de uma repartição oficial (a escola pública) e, como tal, teria o dever de se comprometer com os rumos políticos da administração governamental, a qual, muito possivelmente, fora responsável pela sua indicação para assumir tal cargo (Souza, 2017, p. 03).

Nessa teoria, o diretor escolar capacitado para tal função aparece como o agente principal para resolver os problemas da escola. Na Teoria clássica de Querino a administração escolar e a teoria da administração científica, apesar de diferentes, possuem aspectos comuns e a escola apresenta aspectos que são únicos e que não podem ser desconsiderados nos processos administrativos (Souza, 2017, p. 03). Essa teoria da gestão escolar embora tenha sua influência nas escolas públicas, os princípios e métodos da administração científica são aplicáveis à escola, pois ela também possui aspectos muito comuns a todas as organizações (Souza, 2017, p. 03).

Nessa teoria clássica de Querino Ribeiro, a Administração Escolar, “é uma das aplicações da administração geral; naquela como nesta os aspectos, tipos, processos, meios e objetivos são semelhantes” (Ribeiro, 1952, p. 113 *apud* Souza, 2017, p. 05). Sobre esses elementos da administração, Souza não especifica – por isso, recorreu-se ao trabalho de Eggers.

No que diz respeito aos aspectos, Eggers (2016, p. 74) afirma que os aspectos são sociais e técnicos; substantivos e adjetivos; estáticos e dinâmicos. Os tipos se dão de acordo com a natureza, extensão e estrutura e os processos as atividades divididas em Planejamento, organização, atividades exercidas durante o processo de escolarização e atividades posteriores ao processo de escolarização. Os meios são classificados em materiais, legais e humanos.

Quanto aos objetivos da Administração Escolar, estes devem estar voltados para a própria educação, pois se referem a sua unidade e economia. “A unidade se refere ao sentido de manter o equilíbrio e harmonia do grupo escolar sem perder o foco. A economia se refere ao sentido de aproveitamento do tempo, na medida mais correta possível” (Eggers, 2016, p. 74).

Souza (2017, p. 05) destaca os objetivos que Ribeiro encontrou para a administração escolar, os quais são:

- a) apreender os ideais propostos pela Filosofia da Educação para, em função deles, determinar os objetivos da escola; b) conhecer a Política de Educação para, em função dela, adotar um estilo de ação adequado; c) aproveitar as contribuições da ciência para o conhecimento dos elementos humanos envolvidos no processo de escolarização e, em função dele, empregar as técnicas mais convenientes às atividades da escola (Ribeiro, 1952, p. 152 *apud* Souza, 2017, p. 07).

Essa teoria sugere uma tríade que não se sustenta sem Administração Escolar: a Filosofia da Educação, a Política da Educação e a Ciência relacionada aos processos educativos (Souza, 2017, p. 05). Nessa teoria, “a educação pública, pela lógica de financiamento público a que está submetida, tem o dever de apresentar resultados adequados ao máximo” (Souza, 2017, p. 03).

Na teoria clássica da Administração Escolar de Teixeira (1961), o administrador escolar também é visto como aquele que tem o “poder” e os “meios e recursos para alcançar os resultados desejados”. Nessa teoria o trabalho do administrador escolar é: [...] “antes de tudo, pedagógico, centrado na figura do professor e, por conseguinte, na do aluno e no processo educativo[...]” (Souza, 2017, p. 06). Para este autor, essa teoria “percebe a inexistência quase absoluta da Administração Escolar no Brasil de então, uma vez que os

administradores não estavam sendo preparados e a evidência de que qualquer pessoa acabava sendo dirigente escolar” (Souza, 2017, p. 05).

Por último, nessa visão clássica a administração escolar está relacionada com as dimensões humana, sociopolítica, pedagógica e econômica que se expressam na função do administrador educacional (Souza, 2017, p. 7).

Essas dimensões se traduzem por Sander (1981, p. 51-52 *apud* Souza, 2017, p. 7):

A competência humana do administrador da educação revela-se na capacidade para conceber soluções e na liderança para implantá-las sob a ótica da relevância para a plena realização dos participantes da comunidade educacional.

A competência sociopolítica define o talento do administrador da educação para perceber o ambiente externo e sua influência sobre o sistema educacional e seus participantes, e a habilidade de adotar uma estratégia de ação para a efetiva satisfação das necessidades e demandas sociais e políticas do sistema educacional. A competência pedagógica do administrador da educação reflete sua capacidade para formular objetivos educacionais e para desenhar cenários e meios pedagógicos eficazes para a sua consecução. Finalmente, a competência econômica do administrador da educação refere-se à sua eficiência para otimizar a captação e utilização dos recursos e elementos técnicos e racionais a serviço dos objetivos do sistema educacional.

Souza (2017, p. 9) conclui que nessa teoria: “os diretores escolares eram compreendidos pela maioria dos autores do período como chefes da instituição escolar e figuras centrais da sua gestão, a ponto mesmo de confundir por vezes a pessoa e o processo dirigente”.

Quanto às críticas aos modelos clássicos da Administração Escolar, Souza interpreta os pensamentos de três autores: Arroyo, Félix e Paro. Para o primeiro autor, segundo Souza (2017, p. 9):

A crítica é pautada na política de cunho pedagógico, “isto é, de pontuar as críticas a modelos de administração que chegavam às escolas desconhecendo as próprias escolas, desconhecendo o fazer pedagógico e as razões que deveriam movê-los.

A crítica do segundo autor de acordo com Souza (2017, p. 09) é que na administração escolar há uma relação com o sistema capitalista. Nessa crítica aos modelos clássicos a administração escolar aparece como “ferramenta operacional da política educacional e as relações entre esta política e o Estado”. Essa visão, Souza (2017, p. 10) explica que a administração escolar aparece como:

Um papel principal de garantir ao Estado o controle sobre a educação, tendo em vista a crescente burocratização dos sistemas de ensino. Tal controle permitiria ao Estado adequar a educação ao seu projeto de desenvolvimento econômico e também seria condição para uma avaliação sobre os produtos da educação numa perspectiva da produtividade.

Nessa crítica, a “AE tem por função tornar a escola e o sistema de ensino em instituições cada vez mais burocratizadas, adequando-as ao modelo capitalista, através do controle do Estado, descaracterizando-as enquanto instituições a serviço da formação humana” (Souza, 2017, p. 10) e que Administração Escolar é também uma das aplicações da Administração Geral, uma vez que a:

Administração Escolar não construiu um corpo técnico próprio e no seu conteúdo podem ser identificadas as diferentes escolas da Administração de Empresa o que significa uma aplicação dessas teorias a uma atividade específica, neste caso, a educação (Féiz, 1984, p. 192 *apud* Souza, 2017, p. 10).

A terceira crítica que Souza analisa discordava das concepções de que a (Souza, 2017, p. 12), pois nessa crítica aos modelos clássicos a:

Administração Educacional transformadora não pode ignorar a realidade em que se encontra a organização das escolas, ao contrário, é partindo desta realidade que a transformação necessária emergirá, na qual a figura do diretor, então uma personagem central e de responsabilidade última pela escola, não pode ser ignorada e deve ser atraída para os compromissos de transformação social em busca.

No seu trabalho, Souza acrescenta análises das influências desses estudos anteriores sobre a gestão escolar atual. Para o autor, as pesquisas de campo que surgiram a partir de 1980 herdaram marcas das teorias críticas que ele destaca, como: “a) o reconhecimento da gestão escolar como um processo político-pedagógico; b) a preocupação com temas até então pouco importantes, como a democratização da gestão escolar” (Souza, 2017, p. 14). O autor enfatiza que, apesar das teorias clássicas e críticas terem influenciado o avanço de pesquisas sobre a Gestão escolar e outros temas relacionados e o crescimento de estudos de natureza empírica no campo a partir do ano 2000, ainda há problemas nas produções de caráter normativo, “particularmente sobre os conselhos de escola e sobre a gestão democrática, que se dedicam mais a demonstrar como a escola deve se organizar para ser democrática e menos a descrever e analisar como ela tem se organizado, democrática ou não” (Souza, 2017, p. 14).

Partindo da análise das teorias do século XX e XXI, “o diretor é um educador que tem a tarefa de coordenar o esforço coletivo desenvolvido na escola, pois a gestão escolar é, antes de tudo, a coordenação deste trabalho com vistas aos objetivos educacionais” (Souza, 2017, p. 15). O autor conclui que “na educação, em particular na gestão educacional e escolar, a pesquisa tem esta forte marca normativa” (Souza, 2017, p. 16). Assim, se de um lado as pesquisas prescrevem normativas para a gestão escolar, de outro, Souza afirma que:

[...] a teoria no campo da gestão escolar apresenta alternativas para a solução de problemas que são utilizadas pelos sistemas de ensino e pelas escolas, de sorte que na medida em que o modelo prescrito seja adotado, o perfil da gestão e do dirigente pode acabar se assemelhando àquela prescrição (Souza, 2017, p. 17).

Estudos atuais como o de Soares e Teixeira (2006) identificam “três tendências na gestão escolar - a gerencial, a tradicional e a democrática”. Essas tendências se diferenciam na forma de atuação dos diretores escolares. Segundo os autores:

A tendência conservadora, que diz respeito ao papel tradicional do diretor; a tendência democrática, que procura construir um espaço coletivo para a articulação dos diferentes interesses presentes na escola; e a tendência gerencial, que, procurando garantir a autonomia administrativa da escola, mantém o controle sobre os seus resultados e introduz a preocupação com a eficácia das ações escolares (Soares; Teixeira, 2006, p. 158).

Os autores utilizam as três dimensões a fim de relacionar os perfis dos diretores escolares com a Proficiência dos alunos e classificam os diretores em perfis predominantemente Gerencial, predominantemente conservador e perfil com tendência amplamente democrática e ainda uma subclassificação de perfis denominada de “outros

perfis democráticos” (Soares; Teixeira, 2006, p. 164). Para os autores, esses grupos de gestores apresentaram características democráticas, mas também algumas variações típicas das tendências conservadoras e gerencial.

Ao tentar relacionar os perfis dos diretores com a proficiência dos alunos, os autores deixam claro que o diretor não é o responsável pela aprendizagem, tarefa dos professores, mas que:

Sua função envolve atividades de mobilização, de motivação e de coordenação. Dirigir uma escola implica colocar em ação os elementos do processo organizacional (planejamento, organização, avaliação) de forma integrada e articulada (Soares; Teixeira, 2006, p. 170).

Ao chegarem à conclusão de que as tendências conservadoras, gerenciais e democráticas têm influência decisiva na efetivação dos objetivos da escola, torna-se necessária a análise dos perfis dos diretores em relação aos resultados alcançados e que o perfil amplamente democrático parece exercer influência positiva na proficiência dos alunos, embora isso não seja represente uma regra (Soares; Teixeira, 2006, p. 180).

Além dos conceitos clássicos e contemporâneos de gestão, vistos no início desta seção, e os perfis dos gestores, buscou-se entender como o fator liderança influencia no trabalho do gestor escolar.

Liderança

Pesquisas na área de liderança têm aventado que as organizações de sucesso dependem em muito de suas lideranças, mas revelam que a tarefa de liderar não é tão fácil diante das complexidades das mesmas.

O termo **liderança** é tema de discussão de vários estudos no campo da gestão escolar, incluído o estudo destes autores, que se baseiam em pesquisas que apontam a liderança do gestor escolar associada à eficácia escolar (Oliveira; Carvalho, 2018), descrevem o perfil dos diretores das escolas e associam a forma como o diretor assume o cargo como uma possibilidade de estar relacionada a “características do desempenho de seu trabalho” (Oliveira; Carvalho, 2018, p. 08). As autoras, utilizando a tríade liderança do diretor escolar-forma como este assume o cargo-desempenho do estudante, detectam que o desempenho dos estudantes associados à liderança tiveram resultados positivos, mas, quando associados a diretores nomeados, em grande parte por indicações políticas, o resultado foi negativo; para os autores isso não representa uma causa, mas uma relação entre esses fatores e sugere que novas pesquisas se aprofundem “sobre as políticas públicas relacionadas à gestão escolar democrática” (Oliveira; Carvalho, 2018, p. 15). Assim, as autoras supõem que a seleção de diretores das escolas possa ser “mais transparente e pública” a fim de garantir a “legitimidade e reconhecimento por parte dos professores” (Oliveira; Carvalho, 2018, p 15).

Os autores Souza *et al.* (2017, p. 121) afirmam que as “teorias de liderança têm por propósito examinar o comportamento dos líderes que são capazes de conquistar a confiança e o apoio de seus seguidores organizacionais, levando-os a um aumento de produtividade e satisfação”. Esses autores mostram três teorias da liderança: a carismática, a transacional e a transformacional.

Na liderança carismática, o líder pode é visto pelos seus liderados como “a pessoa dotada de capacidades e talentos excepcionais que, alicerçada no carisma, tem no apelo emocional estímulo para a identificação do coletivo, resultando no estabelecimento de padrões, valores e criação” (Souza *et al.*, 2017, p. 127).

A liderança transacional é representada por líderes que deixam claro o que seus seguidores devem fazer e suas recompensas pelo esforço, monitorando e corrigindo seus seguidores ou deixando as coisas acontecerem para tomar medidas de correção (Souza *et al.*, 2017, p. 128).

Já na liderança transformacional os líderes incentivam seus seguidores a irem além de seus interesses próprios para agirem em bem do grupo na organização (Souza *et al.*, 2017, p. 128). Para os autores, o estilo de liderança transformacional de cunho democrático dentro de um modelo de organização em que os agentes atuam em prol do bem comum de todos resulta na “eficácia e na satisfação” (Souza *et al.*, 2017, p. 121). Esses autores acreditam que uma liderança motivada, inovadora, experiente e consciente de sua função estratégica para o alcance dos objetivos organizacionais contribui para o sucesso da gestão escolar (Souza *et al.*, 2017, p. 121). Essa análise feita por Souza *et al.* (2017) de como a liderança contribui para o sucesso na gestão escolar está baseada no estilo de liderança que vai influenciar ou não em uma gestão de excelência.

Considerando esse referencial teórico sobre Gestão Escolar e Liderança, para a análise dos fatores influenciadores do baixo índice de participação dos estudantes na Prova Brasil, e a identificação dos perfis de gestores e liderança foram relacionados com as taxas de participação dos estudantes das seis escolas pesquisadas; para tanto, o estilo de liderança que adotou-se é a liderança transformacional, por se tratar de uma liderança incentivadora aos objetivos comuns.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os principais resultados descritos nesta seção, inclui a análise dos dados, os achados da pesquisa decorrente das entrevistas com uma gestora pedagógica da Coordenadoria Regional de Educação – CRE de Porto Velho e com seis diretores escolares.

Gestor pedagógico da Coordenadoria Regional de Educação – CRE de Porto Velho

As análises apresentadas nesta seção partem dos dados obtidos por meio da entrevista com o gestor pedagógico da CRE centradas na identificação do perfil da gestão, bem como dos fatores que interferem na dinâmica de trabalho cotidiano, como, por exemplo, função, responsabilidade e objetivos da gestão educacional.

Segundo Rodrigues e Santos (2011), embora a gestão educacional e gestão escolar sejam dimensões distintas, ambas estão interligadas por um mesmo objetivo, que é formar a sociedade com qualidade e para compreender melhor recorre-se a teoria de Sander (1981). O autor afirma que: “a competência pedagógica do administrador da educação reflete sua capacidade para formular objetivos educacionais e para desenhar cenários e meios pedagógicos eficazes para a sua consecução” (Sander, 1981, p. 51-52 *apud* Souza, 2017, p. 07).

Os dados das entrevistas analisados na próxima seção, foram importantes para identificar os fatores que contribuem para o baixo índice de participação dos estudantes no exame da Prova Brasil, conforme proposta inicial deste estudo, como também para identificar o perfil dos gestores de acordo com o referencial teórico.

Gestores Escolares

Para fins de sigilo, os nomes dos gestores escolares estão representados pelas letras (A, B, C, D, E e F). Dentre os seis gestores escolares entrevistados, todos já têm vários anos de experiência em gestão escolar e apenas o gestor da escola C tem menos de um ano na gestão da escola. São representados por 50% de homens e 50% de mulheres, enquanto a gestão pedagógica da CRE é representada por uma gestora, esta possui formação acadêmica em Pedagogia, atua na educação há 20 anos e há nove anos na gestão, conforme o quadro 1.

Quadro 1 - Descrição dos gestores conforme a formação acadêmica, tempo de experiência na gestão e atuação na gestão da escola.

Gestor/ Escola	Formação Acadêmica	Tempo de gestão	Tempo de atuação na gestão da escola
A	Geografia/ Pós em gerenciamento escola	20 anos	12 anos
B	Pedagogia	25 anos	8 anos
C	Geografia/Pós em gerenciamento escolar Administração	15 anos	11 meses
D	Letras Português/ Pós em Gestão e Direito Educacional	5 anos e 6 meses	1 ano e 6 meses
E	Letras Português/ Pós em Gestão Escola	16 anos	1 anos
F	Matemática	05 anos	3 anos

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados das entrevistas dos gestores, 2018.

Do ponto de vista dos diretores escolares identificou-se as tendências de gestão e perfil dos gestores, qual tem influência nos resultados de participação dos estudantes na Prova Brasil. Quanto aos tipos de liderança, como eles lideram os grupos envolvidos no processo da avaliação externa e quais os fatores que eles apontam como causa do baixo índice de participação.

Os dados apurados sobre as funções do gestor e seus desafios revelam que os gestores respondentes não se assemelham ao conceito de Leão (1953 *apud* Souza, 2017), pois nessa teoria o gestor escolar é um administrador da escola e representante da Administração oficial superior, enquanto esses profissionais demonstraram estarem preocupados não só com a função administrativa, mas também com a função pedagógica. Nos relatos dos gestores, ficou claro que ambos têm dificuldades de conciliar as três funções devido a vários problemas que vão desde a infraestrutura, sociais e burocráticos à falta de pessoal.

O desafio parece estar em conciliar a administração das funções administrativas, financeiras e pedagógicas, o que foi expressado por três gestores como o desafio de trabalhar também a função pedagógica, chegando a ser considerada por uma gestora como uma situação “complicada”.

Ao considerar-se o conceito de gestor escolar na perspectiva de Félix (1984, p. 192 *apud* Souza, 2016, p. 10), em que a “AE tem por função tornar a escola e o sistema de ensino em instituições cada vez mais burocratizadas, adequando-as ao modelo capitalista, através do controle do Estado, descaracterizando-as enquanto instituições a serviço da formação humana”, percebe-se que a função pedagógica nas escolas tem se tornado um trabalho complicado, desafiador e, portanto, difícil de obter bons resultados diante da complexidade (burocracias e questões sociais) com as quais os gestores se deparam no dia a dia.

Quanto às responsabilidades do gestor, as respostas são parecidas com as respostas sobre as funções, em que se percebe uma preocupação dos diretores escolares com a função pedagógica, com a aprendizagem dos estudantes. Quando um dos diretores relata que o gestor é o “dono da casa”, este se aproxima do conceito de Leão (1953 *apud* Souza, 2017), quando afirma que o diretor é “a alma da escola”. Nas respostas dos diretores sobre a responsabilidade do gestor escolar a função pedagógica aparece como principal, embora, esta função tenha aparecido como um desafio na resposta anterior, percebe-se uma preocupação dos gestores com a aprendizagem dos estudantes, mas, quando relacionada à visão de Souza (2017), coordenar os atores envolvidos com vistas ao alcance dos objetivos educacionais, não se percebe fragmentos nas falas dos diretores que demonstrem um trabalho de coordenação ao esforço coletivo. Pelos relatos dos gestores, o que vemos é que, dentre as tendências de gestão, a conservadora é a predominante. Segundo Soares; Teixeira (2006, p. 158), a gestão conservadora é aquela “que diz respeito ao papel tradicional do diretor”. Nesse sentido, os gestores demonstram maior preocupação com a administração da escola e com as burocracias.

Conclui-se que os objetivos dos gestores estão voltados para a aprendizagem dos estudantes, exceto um dos gestores que não deixou explícito ao relatar seu objetivo de voltar para sala de aula, pois esse gestor vê o trabalho do diretor como um trabalho que toma todo seu tempo e, portanto, deseja voltar a exercer seu cargo de professor em sala de aula.

Na ótica de Sander (1981 *apud* Souza, 2017), o gestor que tem a competência pedagógica é capaz de formular objetivos educacionais e meios de obtenção de tais objetivos. Nesse sentido, não basta ter objetivos traçados, se não houver ações e meios de fazer com que os objetivos se efetivem, resultando em efeitos positivos para a escola. O que se percebe aqui é que no dia a dia corrido dos gestores a carga de trabalhos administrativos/burocráticos mencionados pelos gestores se sobrepõe aos objetivos pedagógicos.

Sobre a maneira como os gestores ficam sabendo dos resultados da Prova Brasil, estes afirmam que é por meio da mídia, pela SEDUC e CRE. Não parece ficar explícito o trabalho da SEDUC sede, pois o modelo de organização da educação adotado na rede de ensino é um modelo hierarquizado em que o contato entre SEDUC sede e escola acontece por meio da Coordenadoria Regional de Educação e vice-versa.

Os trabalhos de iniciativa da SEDUC sede, realizados juntamente com a CRE, são vistos pela maioria dos gestores como atividades realizadas pela CRE, pois não há ações conjuntas entre as duas; mesmo quando a CRE está presente, as ações não são integradas e, talvez por isso, em nenhum momento os gestores citaram essa ligação. Para que eles mencionassem a SEDUC e CRE, foi necessário repetir a pergunta e complementá-la até

que os mesmos se referissem ao papel dos dois setores. De acordo com Rodrigues e Santos (2011, p. 119), as gestões educacional e escolar, embora sejam diferentes, estão interligadas, e as ações, articuladas – situação que não se observa quando se trata da CRE, pois o núcleo de Planejamento e Avaliação Externa da SEDUC sede não tem conhecimento do trabalho da CRE com as escolas sobre as avaliações externas, a não ser quando a Secretaria informa a Coordenadoria que vai realizar alguma atividade com as escolas – e, então, a CRE fará as articulações junto às escolas e estará presente ou não.

O que as escolas fazem após receberem os resultados da Prova Brasil? Conforme os procedimentos citados pelos gestores, percebe-se que os mesmos apresentam um perfil mais próximo do transformacional, que, segundo Souza *et al.* (2017, p. 1128), os líderes com esse perfil “incentivam seus seguidores a irem além de seus interesses próprios para agirem em bem do grupo na organização”.

Dentre os seis gestores, três relataram a dificuldade que enfrentam em fazer com que os alunos participem da Prova Brasil. Dentre as ações realizadas pelos gestores para divulgar a aplicação da prova, estão: informar que no dia seguinte vai ter a prova e que ninguém falte; preparação para a prova, mas sem divulgar o dia; divulgação pelo gestor e professores para os alunos. Uma estratégia utilizada também é avisar que vai acontecer a prova, mas não informar o dia, temendo que os mesmos não compareçam. Já um dos gestores, que usou como incentivo a recompensa, garantindo sorvete aos estudantes após a prova, obteve êxito, alcançando a taxa de participação acima de 80% em 2017, superando as taxas das edições anteriores. Nesse caso, a diretora adotou uma estratégia que logrou sucesso e fez com que esta saísse da posição de escola que nunca tinha atingido a taxa de participação de no mínimo 80% no 9º ano do Ensino Fundamental; já no 3º ano do Ensino Médio, a escola não alcançou a taxa de 80% de participação.

Outra escola também usou recompensa para os estudantes, pois, conforme o relato do gestor, os professores prometeram um ponto em suas disciplinas para aqueles que participassem da Prova Brasil. Com isso, essa escola também conseguiu ultrapassar a taxa de participação de 80% no 9º ano em 2017.

Em outra escola, o gestor mencionou que teve que pegar os estudantes de surpresa porque senão eles não participam, mas que há incentivo por parte da gestão e supervisão. Essa escola também ultrapassou a taxa de 80% de participação em 2017, portanto, essas três escolas, D, E e F, foram as que conseguiram mudar o cenário no quesito participação, pois foi a primeira vez que conseguiram alcançar taxas de participação acima de 80%. Já as escolas B e C continuaram na lista de escolas com participação abaixo do índice necessário. Conforme o relato dos gestores, ficou clara a preocupação com a participação dos estudantes, porém há um receio em avisá-los, temendo que estes não compareçam no dia da prova. Na escola A parece haver mais uma recomendação aos estudantes que não faltem no dia prova do que um trabalho de incentivo, pois o gestor deixa claro a dificuldade que a escola enfrenta com relação à participação dos estudantes.

Os autores Souza *et al.* (2017) acreditam que uma liderança motivada, inovadora, experiente e consciente de sua função estratégica para o alcance dos objetivos organizacionais contribui para o sucesso da gestão escolar (2017, p. 121).

Diante disso, em todas as escolas há a necessidade de incentivo à participação dos alunos, mas nas escolas A, B e C a maneira como a mensagem chega aos estudantes não está surtindo efeito positivo, pois os gestores relatam o desinteresse dos estudantes em participar e isso, de acordo com os relatos dos gestores, não acontece apenas nessas três escolas, mas em todas as seis.

Ao perguntar aos gestores por que os estudantes faltam no dia de aplicação da prova, na opinião dos gestores os motivos da não participação estão na maioria inclinadas para estudantes bem como: a falta de compromisso, não, simplesmente, a dificuldade que a escola enfrenta em relação ao desinteresse dos estudantes não só em participar da Prova, mas também das aulas, o medo que os alunos têm de fazer a prova e depois serem cobrados se não tiverem bons resultados é o que faz com que eles não compareçam no dia da aplicação do exame, como explica uma diretora: “É o medo de errar e ser cobrado... É divulgar muito, olhar assim pra eles, eles vão sentir obrigados a vir naquele dia” (Gestor B em entrevista concedida em 2018).

Nas afirmativas dos gestores de quatro escolas percebe-se que dentre os motivos pelos quais os estudantes não comparecem para fazer a prova foram destacados a maneira como os professores falam da prova para os estudantes, as concepções sobre a avaliação, a falta de discernimento por parte dos professores e direção e o desinteresse dos estudantes de acordo com os relatos desses gestores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve como objetivo investigar os principais fatores influenciadores no baixo índice de participação dos estudantes na Prova Brasil na opinião dos gestores escolares e analisar as implicações de tais fatores para a rede de ensino, para as unidades escolares e para os estudantes. De acordo com os relatos dos gestores escolares, foi possível perceber que os estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental não têm interesse em participar da Prova Brasil e que, por esse motivo, há gestores que preferem não informar o dia da aplicação aos estudantes. Outro fato verificado é com relação à posição dos estudantes ao saberem que vai acontecer a aplicação: eles falam, segundo os diretores que não vão comparecer e questionam se a atividade vale ponto. Também há indícios de que, quando o gestor incentiva os estudantes e oferece recompensa, estes participam. Quando relacionado ao papel dos gestores escolares à avaliação externa e fazendo um paralelo com o referencial teórico, identificou-se tendências de gestão com predominância conservadora, gestão gerencial e democrática. Quanto às atitudes, constatou-se gestores com perfis que se aproximam do transacional e do perfil transformacional. Quanto à gestão educacional, constatou-se que não leva em consideração a não participação dos estudantes em suas reuniões com os gestores escolares e que, por esse motivo, não há um trabalho voltado para o incentivo de toda a comunidade escolar, que estará de alguma forma envolvida no processo de efetivação da Prova Brasil como uma das políticas públicas que investiga a qualidade da educação.

Assim, para que os gestores incentivem os estudantes a participarem do exame é necessária a interpretação e compreensão dessa política para que a represente diante de

sua equipe de trabalho de forma positiva a fim de que todos contribuam para a execução em cada fase do processo de aplicação sem que se torne uma prática pedagógica voltada para a preparação exclusiva de aumentar o IDEB, e que a participação não seja um sacrifício e resulte em advertências aos gestores e até mesmo exonerações de suas funções. Nossa premissa é de que, a partir do conhecimento e compreensão da importância da participação dos estudantes no exame por parte do gestor educacional e dos gestores escolares e toda a comunidade escolar, isso poderá ser percebido pelos estudantes. Levando esse pensamento em consideração, conclui-se que o perfil dos gestores nos procedimentos para com a avaliação externa, especificamente a participação dos estudantes, é um dos fatores que contribui para a abstenção no dia prova, pois escolas em que gestores incentivam os estudantes obtêm maior participação destes.

REFERÊNCIAS

- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira. **Microdados Saeb (Aneb/Prova Brasil). 2011**. Microdados da Aneb e da Anresc 2015. Brasília: Inep, 2016. Disponível em: . Acesso em: 10 fev. 2018.
- _____. **Microdados Saeb (Aneb/Prova Brasil). 2013**. Microdados da Aneb e da Anresc 2015. Brasília: Inep, 2016. Disponível em: . Acesso em: 10 fev. 2018.
- _____. **Microdados da Aneb e da Anresc. 2015**. Microdados da Aneb e da Anresc 2015. Brasília: Inep, 2016. Disponível em: . Acesso em: 10 fev. 2018.
- _____. **Portaria nº 174, de 13 de maio de 2015**. Estabelecida a sistemática para a realização das avaliações do Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB: Avaliação Nacional do Rendimento Escolar ANRESC (Prova Brasil) e Avaliação Nacional da Educação Básica - ANEB, no ano de 2015. Brasília, DF, 2015.
- _____. **Portaria nº 447, de 24 de maio de 2017**. Estabelece diretrizes para o planejamento e a operacionalização do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) no ano de 2017. Brasília, DF, 2017.
- EGGERS, Andréia Querino Ribeiro. **Um estudo sobre a origem da administração escolar no Brasil**. Dissertação (Mestrado em Educação, Políticas Sociais e Estado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE. Cascave, Paraná, 2016.
- MANZINI, E.J. Entrevista semi-estruturada: análise de objetivos e de roteiros. 2º Seminário internacional sobre pesquisa e estudos qualitativos. **Anais**. Bauru, SP, 2004.
- OLIVEIRA, Ana Cristina Prado de; CARVALHO, Cynthia Paes de. **Gestão escolar, liderança do diretor e resultados educacionais no Brasil**. Revista Brasileira de Educação, v. 23, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/jshd86G9PYQYGJLpJZqpJdC/?format=pdf>. Acesso em: 08 jun. 2018.
- SOARES, T. M. Teixeira, L. H. G. Efeito do perfil do diretor na gestão escolar sobre a proficiência do aluno. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, v. 17, n. 34, maio/ago. 2006.

SOUZA, Ângelo Ricardo de. As teorias da gestão escolar e sua influência nas escolas públicas brasileiras. **Revista de Estudos Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, v. 2, 2017. Disponível em: <<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/retepe/article/view/10692>>. Acesso em: 08 jun. de 2018.

SOUZA, V. L ; SOUZA, T.; SOUZA, R. M. S. De; CARNEIRO A. de F. Liderança como Fator de Sucesso na Gestão Escolar: Estudo de Caso numa Escola Privada na Região Norte de Portugal. **Revista Organizações em Contexto** 13(25):121. June 2017.

RIBEIRO, José Querino. **Ensaio de uma teoria da administração escolar**. 1952. Provimento de Cátedra – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1952. Acesso em: 18 ago. 2024.

RIBEIRO, L. de J. **Baixo índice de participação dos alunos no Exame da prova Brasil: o caso de seis escolas estaduais em Porto Velho/RO**. Dissertação de Mestrado (mestrado) Programa de Pós-graduação e Gestão e Avaliação da Educação Pública. Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/9309>. Acesso em: 22, agos. 2024.

RODRIGUES, Marilucia Menezes; SANTOS, Cleide de Oliveira Falbo. Gestão educacional: inovações, limites e possibilidades. **Acta Sentiarum Education**, v. 33, n. 1, Maringá, 2011, p.p. 119-137. Disponível em: <<https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/13241>>. Acesso em: 25 jun. 2018.

Educação infantil: práticas lúdicas para maximizar benefícios e superar desafios

Early childhood education: playful practices to maximize benefits and overcome challenges

Virgínia Maria Rodrigues Torres da Costa

SEMED/AM. <http://lattes.cnpq.br/2026822015219138>

Alderlan Souza Cabral

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

RESUMO

Este estudo trata da eminente didática lúdica na Educação Infantil em seus variados aspectos pragmáticos com vistas ao impacto eficaz no cotidiano da prática pedagógica, mormente, com ênfase na atuação do professor nessa fase escolar. Investiga-se como ensinar crianças intencionalmente e de forma multifacetada a fim de que tenham uma instrução integral exitosa, questionando qual é o papel do professor na introdução das atividades lúdicas em sala de aula. Aborda-se o lúdico nas etapas dessa modalidade de ensino com base teórica no desenvolvimento da infância. A seção inclui ainda teorias da aprendizagem, por meio de um estudo exploratório-descriptivo inserido em uma pesquisa quali-quantitativa, utilizando dados obtidos de um questionário semiestruturado direcionado a professores da rede pública municipal do Amazonas. Por fim, breves considerações referentes à rotina e aos desafios dos docentes atuantes no processo de ensino-aprendizagem infantil, seja pelos meios de construção do lúdico na formação docente, seja pela aplicação de metodologias lúdicas na vivência escolar.

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

ABSTRACT

This study deals with the eminent playful didactics in Early Childhood Education in its various pragmatic aspects, aiming at an effective impact on the daily pedagogical practice, especially with an emphasis on the teacher's



role in this school phase. It investigates how to intentionally and multifacetedly teach children to provide them with successful comprehensive instruction, questioning what the teacher's role is in introducing playful activities in the classroom. The article discusses playfulness in the stages of this teaching modality based on theoretical foundations in childhood development. The section also includes learning theories through an exploratory-descriptive study embedded in qualitative-quantitative research, using data obtained from a semi-structured questionnaire directed at public school teachers in the state of Amazonas. Finally, it presents brief considerations regarding the routine and challenges of teachers involved in the child teaching-learning process, whether through the application of playful methodologies in the school experience or through their means of constructing playfulness in teacher training.

Keywords: playfulness; teaching-learning; early childhood education.

INTRODUÇÃO

A ludicidade é fundamental para as fases do desenvolvimento infantil, uma vez que constitui o processo de formação humana nessa etapa com impacto significativo na construção da personalidade, ajuda a integrar o indivíduo no seu contexto social e cultiva sua aprendizagem. Por isso, atribui-se à prática lúdica grande importância no ambiente escolar, pois é uma forma de contribuir para aquisição de conhecimentos e o aprendizado eficazmente. Assim, demanda-se aprofundar a respeito de como implementar o lúdico em uma prática didático-pedagógica a fim de tornar o ensino ainda mais intencional.

Este estudo é um recorte da dissertação de mestrado desenvolvida por Costa, (2023), no âmbito da Universidad de la Integración de las Américas, no Paraguai. O estudo segue o contexto da rotina docente face a metodologias lúdicas vivenciadas numa instituição escolar pública que está voltada para a Educação Infantil.

A pesquisa trata das atividades lúdicas nessa modalidade de ensino e o teor significativo e inclusivo dessa prática nas etapas do desenvolvimento infantil; da interação da criança com o seu interlocutor e as teorias de ensino que embasam esse tópico, das correntes metodológicas ao longo do tempo sobre as condutas e abordagens dos objetos e dos sujeitos. Dessa maneira, questiona-se: quais atividades lúdicas são desenvolvidas pelos professores para crianças de uma escola de Manaus-AM/BR entre 2022-2023?

À vista disso, lança-se a descrever as atividades lúdicas desenvolvidas pelos professores na instituição. Considerou-se os dados da pesquisa quali-quantitativa de Costa (2023), obtidos por meio de estudo exploratório-descritivo baseados em um questionário semi-estruturado respondido por 13 professores da rede pública manauara no Amazonas.

Outrossim, a introdução compõe-se do aporte teórico em que se baseia a pesquisa, evidencia-se as teorias a fim de compreender os desafios de aplicar a prática lúdica adequada, as metodologias de aprendizagem, especialmente, entender a criança na condição de aprendiz. Por isso, propõe uma reflexão sobre alguns aspectos do desenvolvimento infantil e a relevância de um método educacional lúdico nessa fase, etapa de alicerce da vida escolar. Seguindo uma breve análise dos dados e, ao final, as considerações e referências.

LUDICIDADE NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL

O termo lúdico é relativo a jogos, a brinquedos conforme o dicionário on-line de amplo acesso (Oxford *Languages Dictionary*, 2024); é um adjetivo derivado do latim *ludos* que remete também a jogo, e ao sentido de divertimento, a despeito de não se restringir ao conceito de recreação. Todavia no contexto educacional, diz respeito ao aprendizado atraente e dinâmico, ou seja, o uso deliberado de ações planejadas intencionalmente no processo de instrução da criança.

A ludicidade é um aspecto preconizado pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018), visto que o lúdico é uma abordagem metodológica significativa na construção do conhecimento. Além disso, jogo, brincadeira e recreação constituem, essencialmente, a existência do universo infantil e é incentivado pelos gregos na antiguidade; conquanto, não seja algo exclusivo da primeira fase da vida, sendo uma ferramenta indispensável na educação.

Aplicar atividades lúdicas é uma condição *sine qua non* do ensino e da prática docente. O lúdico é uma ferramenta para o desenvolvimento da criança que gera efeitos notáveis na sua formação cognitiva, pois as auxilia na assimilação de conceitos substanciais, além de ampliar a gama de possibilidades para que se apropriem de habilidades escolares e desenvolvam competências no campo social: trabalhar em equipe, respeitar regras, reconhecimento e aceitação de diferenças, principalmente da percepção sobre si e sobre o outro.

Portanto, incita-se a reflexão sobre a ludicidade neste estudo, ou seja, como empreender o ensinar e o aprender de forma lúdica; como os educadores podem explorar o lúdico a fim de que suas práticas possam ser inspiradas a usá-lo amiúde. Esse aspecto envolve não só o conhecimento formal dos objetos de estudo, como também a habilidade de mobilizar demandas complexas como representações, habilidades, atitudes e valores conforme preconiza a BNCC (2020, p.74):

[...] 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.

Para a aplicação da proposta pedagógica lúdica, o professor deve ser o proponente sistemático a fim de que seja possível tal prática ocorrer na realidade da sala de aula, pois é o ator principal por meio do qual vão ser desenvolvidas nas crianças habilidades como interpretar as informações e o mundo, bem como movimentar-se nele, processar estímulos fantasiosos e imaginativos culminando na assimilação de conhecimentos.

Del Ré (2015) expõe o pioneirismo de Bruner (1991) sobre a interação entre a criança e seu interlocutor. Para este, a tutela promove a interação e por meio da qual auxilia a criança a compreender e produzir enunciados (atividades mais complexas), conforme o autor cita o termo “eficácia do tutor” ao atuar em dois eixos – o modo de conduzir a tarefa/problema e características da performance da criança. Para Huizinga (2013), o papel do professor é de mediador na construção de conceitos durante o processo de ensino-aprendizagem da criança, considera ainda ser aquele quem ajuda no desenvolvimento da expressão oral, além de ser a figura que a estimula a raciocinar e a demonstrar seus saberes, suas lacunas, até mesmo seus conflitos de diversas ordens.

No entanto, concretamente o docente enfrenta desafios ao desenvolver uma prática lúdica e precisa superá-los de forma que encontre como implementá-la para o florescimento mental e físico das crianças, mormente, isso deveria ser uma prioridade para aumentar a motivação relacionada aos estudos e propiciar uma sala de aula cada vez mais diversificada e atender os estudantes com seus diferentes ritmos de aprendizagem e desafios individuais. Genericamente, há as contradições entre o discurso e a aplicação sobre o lúdico no processo de formação conforme argumenta Bousquet:

Há, em primeiro lugar, a colossal desproporção entre, por um lado, a reflexão sobre o ímpeto lúdico [...] que alimenta, tanto no adulto quanto na criança, o desenvolvimento da pessoa e, por outro lado, as tentativas, geralmente mal-sucedidas, de introduzir alguns jogos educativos na sala de aula (Bousquet, 1984, p. 157).

Em contrapartida, compreender a demanda de uma metodologia lúdica no cotidiano escolar é indispensável, pois sua implementação exige atividades práticas e concretas do tipo que possibilita responsabilizar os aprendizes no seu aprendizado; que os motive em cada etapa do desempenho de suas funções, conseqüentemente, a condução dessas ações pelo professor requer também um padrão como ter tenacidade, constância e respeito mútuo no intuito de a criança se apropriar de habilidades que promovam a resolução de situações-problema contextualizadas, inovadoras e autênticas.

Desse modo, envolve estratégias variadas em uma perspectiva privilegiada, ainda que existam dificuldades para inseri-las no cotidiano da formação da criança. É imperativo que o docente explore abordagens lúdicas originais em suas práticas e é primordial que se considere o contexto cultural (introdução de brincadeiras e jogos culturais específicos), podendo ser integrados ao currículo escolar a fim de enriquecer a experiência no aprendizado. Uma proposta intencional proporciona às crianças um processo diferenciado e propício para despertar certas habilidades e consolidada competências esperadas a cada etapa cumprida.

Outro ponto a ser explorado é direcionar a interação ao foco da aprendizagem na Educação Infantil que, originariamente, visa ao desenvolvimento físico, motor, cognitivo, social e emocional das crianças, integrando atividades de vivência em outros ambientes, além de seus lares onde estão inseridas.

A Educação Infantil está também vinculada a interações e brincadeiras que devem garantir os direitos de aprendizagens (conviver, brincar, participar, explorar, expressar, conhecer-se), abordando os cinco campos de experiência: 1. eu, o outro e o nós; 2. corpo, gesto e movimento; 3. traços, sons, cores e formas; 4. escuta, fala e pensamento. 5. espaço, tempo e quantidade, segundo citam na BNCC (2018) e no Currículo Municipal (2020).

Além disso, incorporar a educação inclusiva, adaptando ações para atender as necessidades de crianças com habilidades e dificuldades de aprendizagem, precipuamente, implementar programas aliando as abordagens lúdicas e o bem-estar emocional e físico, sobretudo atividades que combinem ludicidade com atenção plena e direcionada ao cuidado do corpo ou da metacognição como destaca Andrade (2017) sobre as brincadeiras e jogos com artes plásticas, musicais e de expressões corporal e oral, de descoberta, de importância do meio ambiente e dos cuidados com o planeta.

Para despertar a satisfação em aprender, a ênfase nas experiências da criança no mundo que lhe concerne e o significado delas em qualquer área que se destina a atividade, conforme Curie e Foster (2015):

As crianças experimentam e simbolizam o mundo real, físico, por meio de o seu brincar e da arte. Em ambos os canais de expressão, as experiências passadas são repetidas e revividas. Desta maneira, podemos relacionar o nosso mundo externo ao nosso mundo interno de experiências passadas e conhecimento, organização mental e poder interpretativo. Podemos vincular experiências novas a experiências antigas e desta maneira as nossas mentes absorvem novas informações e se expandem (Currie; Foster, 2015, p.8)

Dessa forma, poderá incluir a participação da comunidade, pois o envolvimento dos pais, cuidadores, tutores e a coletividade em geral na criação e implementação de tarefas lúdicas, ou seja, criando um ambiente de aprendizagem colaborativa; organizando oficinas e eventos que incentivem a colaboração entre a escola e a comunidade, fortalecendo os vínculos e promovendo uma aprendizagem mais produtiva e diversificada.

Por certo, também é oportuno adaptar as práticas lúdicas aos contextos diversos, por exemplo, às regiões ribeirinhas ou rurais a fim de promover uma educação significativa mesmo em realidades com algumas limitações; em ambientes com poucos instrumentos de ensino, embora desafiador, introduz-se meios para mobilizar o ensino, formular questionamentos construtivos para criar valores, estimular o raciocínio desde tenra idade (pensamento sobre si, o outro e o mundo ao redor), aliando aos objetivos propostos no projeto político pedagógico da escola Manacorda, (2009).

Aborda-se na prática lúdica as demandas da contemporaneidade; a era da informação e o advento da tecnologia. Com as devidas precauções e parcimônia como introduzir jogos e brinquedos eletrônicos sendo parte integrante da área de interesse das crianças? Conforme Jelinek (2005) cita a importância de integrar a tecnologia ao ensino. Caso o professor julgue oportuno, adaptar certos jogos para a versão digital. Todavia na fase do desenvolvimento infantil recomenda-se a ausência de telas. Por outro lado, com recursos mais acessíveis e com o mesmo objetivo de fazer a criança aprender a agir em uma esfera cognitiva, pode-se investir, no processo de aprendizado das crianças, por meio de jogos de memória, de sequência, de séries, dominó, quebra-cabeça etc., principalmente, em realidades de escolas ribeirinhas ou rurais.

As transformações pelas quais passam o contexto educacional é um fator evidente e interfere também na maneira como se aprende e institui uma nova forma de se cultivar e viver em sociedade devido à tecnologia de informação e comunicação, por exemplo, na maioria das escolas, há um projetor de vídeo de modo que o professor poderia expor histórias infantis em versões de 3D, fazer um dia de cinema, realizando um evento significativo com proposta a envolver a comunidade escolar em um projeto que amplie as interações com as crianças, professores e pais.

Em certos momentos, expor as crianças a conteúdos educativos disponíveis em alguns canais de tv ou internet, pode contextualizar com naturalidade as mais diversas relações com o tecnológico, é uma forma de vivenciar as práticas lúdicas pela tecnologia, desde que se construa em seu uso o sentido para as possibilidades pedagógicas, pois é um incentivo para explorar o mundo em sites especializados em que elas podem acessar conteúdos instrutivos.

PERCURSO METODOLÓGICO

Este estudo exploratório-descritivo se configura como uma pesquisa quali-quantitativa por explicar trabalhos dessa natureza e investigar os desafios enfrentados pelos professores ao aplicar a prática lúdica na Educação Infantil, com intuito de forma mais aproximada, ter uma visão ampla acerca de determinado fato. Faz uma descrição de maneira precisa sobre as características, práticas e desafios relacionados à vivência lúdica no segmento escolar investigado. O enfoque seguido permite uma compreensão aprofundada sobre as dificuldades pelas quais passam os professores atuantes na formação de crianças entre 4 e 5 anos no uso do lúdico.

Considerou-se os objetivos da pesquisa relacionados à prática docente no ensino infantil quanto à implementação de atividades lúdicas. A maioria dos participantes têm ampla experiência nesse segmento escolar, com mais de 6 anos de atuação e 13 dos 18 professores responderam ao questionário; trata-se de um tipo semi-estruturado com questões abertas para que o respondentes pudessem se expressar livremente, de acordo com seu marco de referência à luz de sua experiência e também questões fechadas apresentadas com opções selecionadas pelos interrogados segundo sua realidade.

Esses professores subsidiaram informações específicas sobre a introdução de atividades lúdicas na Educação Infantil, as quais foram pertinentes e possibilitaram a análise quantitativa dos dados coletados; além de confrontar com a teoria especializada sobre o desenvolvimento da aprendizagem infantil e os avanços e as tendências evidenciadas na prática e nos estudos sobre esse assunto. A interação dos respondentes se deu a partir da aplicação de forma *on-line*, via *link* por meio de aplicativo de mensagem instantânea para acessar um formulário eletrônico (Google Forms), instrumento bastante conveniente na aceleração de dados, além de ser mais acessível em distâncias remotas.

PERCURSO ANALÍTICO

Diante das demandas escolares atuais, uma delas é imperativo tornar o ensino significativo e intencional. Neste estudo, trata-se de aprender de forma lúdica, potencializar o ensino por meio de jogos, brincadeiras e recreação de cunho educativo que promovam a aprendizagem eficaz às crianças e à interação no seu convívio social; mesmo em contextos de comunidades ribeirinhas e rurais. Esta pesquisa, evidencia as atividades lúdicas que auxiliam o aprendizado na Educação Infantil e o desenvolvimento de inúmeras habilidades. A aplicação do lúdico em situações do cotidiano, por meio de trabalhos que estimulam a coordenação corporal, o raciocínio, a criatividade, a imaginação, além dos aspectos sociais.

O contexto do aprendizado lúdico influencia o processo do desenvolvimento cognitivo das crianças, tendo prioridade a construção de sentidos, principalmente, a fim de que se aprenda a enfrentar desafios, resolver conflitos, até mesmo a reelaboração de situações propostas. Desse modo, essas ações refletem, positivamente, na vida do aprendiz tanto em seu ambiente escolar quanto em quaisquer outras áreas.

Neste tópico, apresenta-se as “Atividades Lúdicas”, aplicadas pelos professores, analisa-se quais práticas são favorecidas às crianças em sala de aula, uma vez que envolve

o desenvolvimento infantil e a importância na sua formação. A experiência dos docentes na sua trajetória pedagógica é abordada neste recorte que demonstra como atuam na Educação Infantil.

Quadro 1 – Atividades Lúdicas.

Quais atividades lúdicas utilizadas em sua rotina na Educação Infantil?	
Professores	Respostas/Resultados
1	Jogos Educativos, Brincadeiras antigas, Brincadeiras direcionadas, Musicalização, Roda de conversa.
2	Jogos Educativos, Brincadeiras antigas, Brincadeiras direcionadas, Musicalização.
3	Brincadeiras antigas e Brincadeiras direcionadas.
4	Jogos Educativos, Brincadeiras antigas, Brincadeiras direcionadas, Musicalização, Roda de conversa.
5	Jogos Educativos, Brincadeiras antigas, Brincadeiras direcionadas, Musicalização, Roda de conversa.
6	Jogos Educativos, Musicalização, Roda de conversa.
7	Jogos Educativos, Brincadeiras antigas, Brincadeiras direcionadas, Musicalização, Roda de conversa.
8	Jogos Educativos, Brincadeiras antigas, Brincadeiras direcionadas, Musicalização, Roda de conversa.
9	Jogos Educativos, Brincadeiras antigas, Brincadeiras direcionadas, Musicalização, Roda de conversa.
10	Musicalização.
11	Jogos Educativos, Brincadeiras antigas, Brincadeiras direcionadas, Musicalização, Roda de conversa.
12	Jogos Educativos, Brincadeiras antigas, Brincadeiras direcionadas, Musicalização, Roda de conversa.
13	Jogos Educativos, Musicalização, Roda de conversa.

Fonte: Costa, 2023.

Os respondentes indicaram, em geral, que aplicam atividades lúdicas em sua prática pedagógica, a maioria promove várias; apontando que reconhecem o seu valor no processo educacional. Essa diversidade é relevante para atender diferentes contextos da formação infantil, como o cognitivo, social, emocional e físico. O padrão das respostas sobre a implementação do lúdico demonstra que os professores privilegiam o aspecto lúdico no ensino, por exemplo, observa-se a prevalência dos jogos educativos e musicalização, conforme mencionado por 12 dos 13 participantes, sendo a música como a mais comum na rotina escolar nesse segmento.

Desse modo, evidencia-se o que afirmam Copetti; Zanetti e Camargo (2011, p.02) referente à importância da educação musical no desenvolvimento de várias habilidades nas crianças e sua contribuição para a aprendizagem, pois a música é oportuna na fase de formação da criança, conforme Brito (2003). No entanto, destaca-se que essa conduta não deve ser sem planejamento e de forma superficial; tampouco improvisada, mas sim cuidadosamente planejada e orientada com objetivos claros e contextualizados. Por isso, a necessidade de enfatizar a variedade de práticas que combinem aprendizado com diversão, e intencionalmente se estimula o raciocínio lógico, a criatividade e a percepção musical, além de promoverem o engajamento das crianças.

Quanto às brincadeiras antigas, 10 professores mencionaram introduzir esse tipo de atividade, demonstrando certa valorização das práticas tradicionais, que podem contribuir para a preservação cultural e o desenvolvimento social. Conforme Carvalho e Pontes (2003), cita-se a importância e a complexidade da brincadeira no desenvolvimento psicológico das crianças, pois ao introduzir a brincadeira relacionada a um conteúdo, potencializa-se o aprendizado. Embora pareça simples, brincar envolve processos mentais sofisticados, como a imaginação, o pensamento simbólico a capacidade de abstração. Ademais, a brincadeira permite à criança lidar com a impossibilidade de satisfazer imediatamente seus desejos.

Por meio do faz de conta, ela pode experimentar situações que almeja viver, mesmo que não sejam possíveis no momento, isso a ajuda processar e compreender seus desejos e necessidades. Para Huizinga (2013), ao envolver o aprendizado com o ato de brincar favorecendo o imaginário, a criança inicia o processo do pensamento abstrato. Nas brincadeiras, ela pode assumir vários papéis e valores na observação do seu ambiente em contexto de aprendizado intencional.

No que tange à aplicação de brincadeiras direcionadas, 10 professores as realizam, o que aparenta ser uma estratégia comum para orientar o desenvolvimento de habilidades específicas na Educação Infantil. O aprendizado direcionado envolvendo a brincadeira, pode despertar vários sentidos ao indivíduo em formação, ou seja, conforme os autores, a ampliação de concepções sobre o mundo, mormente, quando se pretende desempenhar noções sobre vários papéis sociais circundantes ao ser, por exemplo, ao representar diferentes personagens e situações (herói, político, pai, mãe, professor etc.). Desse modo, ajuda a ampliar suas percepções sobre as pessoas e as coisas, pois, ao interpretar outros, a criança torna-se empática e tem uma compreensão melhor das interações sociais e culturais.

Outro fator interessante é que se implementa a atividade de roda de conversa, demonstrando a aprendizagem por meio do diálogo, seja numa contação de história ou abertura de diversos temas relacionados ao mundo da criança. O professor senta-se ao nível das crianças, conduzindo o momento que favorece a aproximação e atenção ao expor conteúdos sobre natureza, ambiente escolar, valores sociais etc. Dos respondentes, 9 professores fazem uso dessa atividade em suas rotinas, assim, eles promovem a socialização entre as crianças, além de desenvolver habilidades de comunicação e expressão oral.

Assim, remete-se às ideias de Huizinga (2013), pois considera a interação, sendo a figura do professor o ator que medeia o processo de aprendizado, como Del Ré (2015) sobre a aprendizagem ser interativa apresentada por Bruner (1991), podendo ser um “espaço aberto” - um ambiente acessível para interação e que também favorece a expressão oral da criança, e nesse contexto, o professor ocupa o espaço e desempenha o papel de tutor daquele que viabiliza a aprendizagem por meio da interação. Nessa conjuntura, pode-se relacionar aos benefícios de uma prática pedagógica que privilegia o ensino lúdico, o docente ao conduzir o processo de ensino-aprendizagem com ludicidade, contempla a motivação das crianças, a facilidade de compreensão, a concentração, a criatividade, a relação do conteúdo à vida cotidiana, habilidades motoras, cognitivas e sociais.

Importa mencionar que essas atividades para serem aplicadas de forma significativa precisam ser ordenadas, caso os professores o façam aleatoriamente, não será possível

alcançar o objetivo educacional definido, por isso urge ter uma proposta de planejamento pedagógico sólido e alinhada ao currículo escolar. Assim preconiza a nova grade curricular que dá ênfase ao professor com sua abordagem única no processo de aprender, conforme Manaus (2020, p.25). Entretanto, apresenta-se a importância de o docente não limitar a sua conduta em apenas cumprir tarefas ou protocolos, mas sim ampliar e aprimorar as variadas metodologias de acordo com as necessidades de aprendizagem das crianças.

Embora haja os esforços dos professores em implementar o lúdico, os desafios identificados pelos respondentes foram certa resistência a aceitar algumas atividades, por timidez, receio do outro e da possibilidade de falhar. Remonta-se ao que cita Bousquet (1984, p.137) quanto ao jogo de empatia como ferramenta promotora em desenvolver a capacidade de se colocar no lugar do outro. Ainda que tenham dificuldades, as crianças têm a ajuda do professor a fim de mediar as situações e direcionar caminhos para a consolidação de competências. Por isso, considera-se elementar a figura do professor como mediador no ensino infantil, sem o qual a ludicidade não seria um ponto abordado, tampouco bem-sucedido.

Del Ré (2015) enfatiza a relevância da mediação (orientação e apoio à criança em seu processo instrucional) uma vez que pode acelerar o progresso da criança ao realizar tarefas que ela não realizaria sozinha. Retomando Huizinga (2013), a mediação por meio do professor favorece a transmissão de conhecimento, além de incentivar a criança a raciocinar, a se comunicar, a expressar suas experiências e a compreender a realidade que lhe concerne.

Muitos são os contextos relacionados ao ensino lúdico na Educação Infantil, com destaque no planejamento intencional das atividades a serem trabalhadas e importância das diversas abordagens adaptadas para o processo educacional nesse segmento. Estimula-se a necessidade de motivar as crianças a desenvolverem competências que o ensino mecânico seria incapaz de mobilizar no indivíduo tal resultado. A forma subjetiva, personalizada e autêntica em seu cotidiano fará, reconhecer que isso é fundamental para o desenvolvimento de habilidades próprias para se adquirir nessa faixa etária.

Ademais, ressalta-se que integrar contextos culturais e sociais, conforme preconizado pela BNCC que destaca o desenvolvimento da criança em si, mas aliar os aspectos cognitivos àqueles que são circundantes à realidade do indivíduo em formação escolar, explorando diversos recursos para alcançar o progresso integral almejado e tornando a aprendizagem mais relevante e contextualizada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No âmbito do questionamento inicial: quais atividades lúdicas são desenvolvidas pelos professores para crianças de uma escola de Manaus-AM entre 2022 e 2023? Os dados coletados mostram que os tipos de atividades são executados de forma constante e equilibrada, apontam que os docentes incorporam em sua rotina de ensino o aspecto lúdico. Porém, pondera-se que a implementação e organização dessas atividades em alguns casos apresentados desordenadamente, sem considerar as fases de desenvolvimento da criança e quando aplicar determinada atividade lúdica.

A diversidade de ações lúdicas é fundamental no desenvolvimento infantil, por abranger aspectos cognitivos, motores, sociais e emocionais. No entanto, devem ser planejadas e contextualizadas, guiadas por planejamento pedagógico sólido com objetivos claros, respeitando as nuances da localidade, público, conteúdo. É pertinente propor atividades que estimulem e despertem a curiosidade, a vontade de aprender, mobilizar-se no mundo em que vive.

Quanto às dificuldades enfrentadas pelas crianças ao se deparar com tarefas mais complexas, mesmo nas brincadeiras e jogos, o planejamento das abordagens e a interação do professor como mediador de tais ações são relevantes a fim de que a criança supere o medo de falhar ou a timidez ao se expor ou interagir com outros.

Conquanto, evidencia-se a constatação no contexto geral da pesquisa de Costa (2023), os professores implementam a ludicidade em sua rotina pedagógica sob o que preconiza os documentos que regem o ensino infantil, o Currículo Municipal e a BNCC. Ressalta-se que o aspecto lúdico deve ser aprofundado e feito o uso adequado de forma planejada e não de forma aleatória ou sem propósito.

Observa-se que, a investigação sobre a ludicidade na Educação Infantil culmina em algumas recomendações para aprimorar o ensino-aprendizagem do segmento educacional pesquisado. É pertinente propor estratégias em sala de referência, e, principalmente, a formação continuada em virtude de haver a trocas de experiências, desenvolver novas práticas de ensino e a percepção de tendências metodológicas; alternar vários métodos para o público infantil e adquirir recursos, ainda que sejam simples, porém eficazes e renováveis. Dessa maneira, aprimorar a prática pedagógica adequando às demandas da modernidade, evitando passividade no ato de ensinar e aprender, favorecendo o aprendizado autêntico.

Importa desenvolver e aplicar uma abordagem diversificada e dinâmica com intuito de que as crianças estudem em situações práticas de sua vida com a participação ativa delas; outrossim, tratá-las como atuantes no processo de aprendizagem para que experienciem um estudo significativo e eficaz, consolidando competências em cada etapa do processo de aprender.

Os dados obtidos nesta pesquisa sugerem que há certa necessidade do uso correto das ações lúdicas, de um planejamento sólido e adaptação de metodologias variadas, pois há diversas demandas de aprendizagem para atender às especificidades das crianças em mundo em constante mudança. Seria oportuno incluir as ambientações práticas e autênticas a fim de criar interação real para o público da Educação Infantil.

Este estudo tem o objetivo de reivindicar a importância de implementar o lúdico no processo ensino-aprendizagem e a inserção ativa das crianças na sua formação, especialmente com brincadeiras, jogos educativos, músicas, iniciação a um outro idioma, além de sua língua materna. Materiais escolares alinhados ao currículo, além da experiência do docente, pois são fundamentais na prática educacional exitosa.

Em suma, recomenda-se ações de políticas públicas, a saber: formação continuada dos professores atuantes na Educação Infantil; incentivo a uma abordagem dinâmica e colaborativa entre as crianças, a comunidade escolar e seu entorno; criação de novos espaços para as brincadeiras em ambientes amplos e em contato com a natureza; estímulos

à prática de esportes, combatendo o sedentarismo entre as crianças e a obesidade infantil; e uma prática pedagógica que contemple os variados aspectos do desenvolvimento infantil: cognitivo, motor, emocional e social a fim de alcançar o almejado nível de aprendizagem de nossas crianças em tempo hábil.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, P.F.de. **Artes Plásticas na Educação Infantil**. Mato Grosso. 2017.

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. Acesso em: 24 de abr. de 2023.

BOUSQUET. M. M. **Théorie et pratique ludiques**. Collection : La Vie psychologique. Reimpre. Éditeur: **Economica, Canada**. 1984.

BRITO, T. A. de. **Música na Educação Infantil**: propostas para a formação integral da criança. São Paulo : Fundação Petrópolis, 2003.

BRUNER, J. **Le Développement de l'enfant** : savoir faire, savoir dire.3.ed. Paris : PUF, 1991.

CARVALHO, A. M. A.; PONTES, F. A. R. **Brincadeira é cultura**. In: A.M.A. Carvalho; C.M.C. Magalhães, F. A. R. Pontes; I. D. Bichara (Orgs.). Brincadeira e cultura: viajando pelo Brasil que brinca. (p.15-30). São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

COPETTI, A. A. O.; ZANETTI, A.; CAMARGO, M. A. S. **A música enquanto instrumento de aprendizagem significativa**: a arte dos sons. XVI Seminário Interinstitucional de Ensino, Pesquisa e Extensão. UNICRUZ, Rio Grande do Sul, 2011.

COSTA, V.M.R.T da. **O lúdico no processo ensino-aprendizagem no Centro Municipal de Educação Infantil, 2º Período – CMEI – Ismail Aziz em Manaus 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.

CURRIE, M.; FOSTER, L. **Classes e contagens**. 6 ed. São Paulo: Rodrigues Alves, 2015.

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

HUIZINGA, J. **Lúdico**. São Paulo: Pioneira, 2013.

JELINEK, K. R. **Jogos nas aulas de matemática**: brincadeira ou aprendizagem? O que pensam os professores? Dissertação. Porto Alegre. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. 2005.

LÚDICO. In: DICIO on-line *Oxford Languages*, 2024. Disponível em: <https://www.google.com/search?q=I%C3%BAdico+dicion%C3%A1rio&rlz=1C1GCEU_pt-BRBR1110BR1110&oq=I%C3%BAdico+dici&gs_=EgZjaHJvbWUqBwgAEAAyAQyBwgAEAAyAQyBwgBEAAyAQyBggCEEUYOTIICAMQABgWGB4yCAgEEAAyFhgeMgolBRAAGA8YFhgeMgg-ABiABBiiBDIKCAgQABiABBiiBDIKCAkQABiABBiiBKgCALACAA&sourceid=chrome&ie=UTF-8>. Acesso em: 22/07/2024.

MANACORDA, P. H. **O desenvolvimento da criança**. São Paulo: Harbra, 2009.

MANAUS. Secretaria Municipal de Educação de Manaus. **Currículo Escolar Municipal de Manaus**. 2020. Disponível em: <https://semed.manaus.am.gov.br/prefeitura-lanca-novocurriculo-escolar-municipal-de-manaus/>. Acesso em: 15 jun. 2022.

Educando para a diversidade: a evolução da educação sexual e a formação da consciência crítica em Manaus (AM)

Educating for diversity: the evolution of sexual education and the formation of critical consciousness in Manaus (AM)

Maria Itelvina de Souza Gonçalves

Universidad de La Integración de Las Américas. Escuela de Postgrado. Maestría en Ciencias da Educação

Alderlan Souza Cabral

Orientador Dr.

RESUMO

Este estudo investiga a percepção e o conhecimento dos alunos sobre educação sexual, dentro do ambiente da Escola Municipal Professor Sérgio Augusto Pará Bittencourt (AM), focando no Ensino Fundamental II. Centrando-se na questão de como a história e o desenvolvimento da educação sexual na adolescência têm impactado as práticas pedagógicas no Brasil, este trabalho visa a analisar tanto a evolução histórica quanto a influência social da educação sexual sobre as práticas educativas brasileiras. Essa análise inclui a consideração da educação formal oferecida pela escola e as influências do ambiente familiar. O estudo procura entender as percepções dos estudantes sobre a educação sexual durante a adolescência e examina como essas percepções são moldadas e refletidas através da abordagem transversal adotada na formação dos estudantes. Adotando uma metodologia exploratória-descritiva com uma abordagem mista, que combina elementos qualitativos e quantitativos, o estudo utiliza técnicas de pesquisa documental e análise de dados. Participaram da pesquisa alunos do 9º e 8º anos, representando um grupo demográfico crucial para entender o impacto da educação sexual na adolescência. Os resultados, emergindo de uma análise cuidadosa dos dados coletados, iluminam o nível de conhecimento dos alunos sobre educação sexual, destacando tanto as forças das estratégias educacionais implementadas atualmente quanto as áreas que demandam melhorias e atenção adicional.

Palavras-chave: educação sexual; percepção adolescente; práticas educativas.



ABSTRACT

This study investigates students' perception and knowledge about sexual education, within the environment of Escola Municipal Professor Sérgio Augusto Pará Bittencourt (AM), focusing on Elementary School II. Focusing on the question of how the history and development of sexual education in adolescence have impacted pedagogical practices in Brazil, this work aims to analyze both the historical evolution and the social influence of sexual education on Brazilian educational practices. This analysis includes consideration of the formal education offered by the school and the influences of the family environment. The study seeks to understand students' perceptions of sexual education during adolescence and examines how these perceptions are shaped and reflected through the transversal approach adopted in student training. Adopting an exploratory-descriptive methodology with a mixed approach, which combines qualitative and quantitative elements, the study uses documentary research and data analysis techniques. 9th and 8th graders participated in the research, representing a crucial demographic group for understanding the impact of sexual education on adolescence. The results, emerging from careful analysis of the data collected, illuminate students' level of knowledge about sexuality education, highlighting both the strengths of currently implemented educational strategies and areas requiring improvement and additional attention.

Keywords: sex education; adolescent perception; educational practices

INTRODUÇÃO

No contexto da educação brasileira faz-se importante pensar nas especificidades que emblemam a vida de nossos alunos dentro e fora das paredes das escolas, tornando-se imperativo pensar e refletir sobre as concepções históricas e sociais que adentram esse ambiente e como a história e a sociedade modelaram a percepção da sexualidade, temática que circunda a pesquisa desenvolvida por Gonçalves (2024), no âmbito da sua dissertação de mestrado pela Universidad de la Integración de las Américas, Escola de Pós-Graduação, sediada em Assunção, no Paraguay.

Situado no contexto singular de Manaus, Amazonas, o estudo da pesquisadora e todo arcabouço histórico-social da educação sexual na adolescência e que moldam a educação que temos hoje, teve especial atenção na escola municipal professor Sérgio Augusto Pará Bittencourt (Manaus-AM) nos anos de 2023 e 2024. Para tanto, buscou-se nos Cadernos de Atenção Básica nº 26, elaborado pelo Ministério da Saúde, entender que:

A saúde de adolescentes e jovens está diretamente relacionada à promoção do protagonismo juvenil e do exercício da cidadania, ao fortalecimento dos vínculos familiares e comunitários, à educação em saúde e à prevenção de agravos. Portanto, é preciso ressaltar que, do ponto de vista ético, político e legal, está assegurado o direito desse grupo etário à atenção integral à saúde, incluindo-se nessa atenção à saúde sexual e a saúde reprodutiva (Brasil, 2013, p. 24-25).

Assim, a situação-problema que motivou este estudo surgiu quando se observou que, apesar do reconhecimento legal e político do direito dos adolescentes e jovens à atenção integral à saúde, incluindo a saúde sexual e reprodutiva, como enfatizado nos Cadernos de Atenção Básica nº 26 do Ministério da Saúde, persistem desafios na implementação dessas políticas no Brasil, visto que a promoção do protagonismo juvenil, o exercício da

cidadania, o fortalecimento dos vínculos familiares e comunitários e a educação em saúde são fundamentais para a prevenção de agravos e promoção da saúde entre adolescentes e jovens.

No entanto, barreiras culturais, socioeconômicas e estruturais limitam frequentemente o acesso desses indivíduos aos serviços de saúde adequados, especialmente em áreas menos desenvolvidas e em comunidades marginalizadas. Portanto, a situação-problema central deste estudo centra-se na lacuna existente entre o direito assegurado à saúde sexual e reprodutiva para adolescentes e jovens e a efetivação desse direito na prática, buscando identificar e analisar os fatores que afetam essa discrepância e explorar estratégias para superá-las, garantindo assim a atenção integral à saúde desse grupo etário.

Diante de tais adversidades, instaurou-se a seguinte pergunta de pesquisa: “Como a história da educação sexual na adolescência influenciou as práticas educativas na educação brasileira, considerando seu impacto histórico e social?”

Demandada essa inquietação, o Objetivo Geral do estudo consistiu em analisar a história da educação sexual na adolescência e sua influência histórica e social nas práticas educativas na educação brasileira.

A justificativa e o fundamento desta investigação apoiam-se na necessidade de compreender como os fatores sociais, culturais e educativos influenciam a concepção da sexualidade em crianças e adolescentes e na importância de aprimorar as percepções pedagógicas sobre a educação sexual nas instituições de ensino. Do ponto de vista acadêmico, este trabalho se propõe a enriquecer o conhecimento sobre as práticas de educação sexual nas escolas e sua eficiência em formar jovens informados sobre sua sexualidade e os deveres a ela relacionada. Socialmente, espera-se que os resultados da pesquisa contribuam para o desenvolvimento de políticas educativas mais abrangentes e inclusivas. Do aspecto pedagógico, o objetivo é elevar o padrão da educação sexual oferecida nas escolas, dotando os educadores de recursos e estratégias para facilitar um ensino da sexualidade mais engajado e eficaz.

O estudo, estruturado de maneira a contemplar às complexidades e percepções da autora da pesquisa sobre o tema, encontra-se organizado da seguinte forma: inicia com uma introdução ao tema, estabelecendo o contexto, objetivos, questionamentos, hipótese e a relevância do estudo; segue com a fundamentação teórica, na qual propõe algumas reflexões históricas e sociais de como a história e a sociedade modelaram a percepção da sexualidade; prossegue com a análise/organização e resultados e conclui com um resumo dos pontos principais abordados e sugestões para futuras pesquisas. Por fim, as referências bibliográficas contemplam a fundamentação teórica do estudo, assegurando seu rigor científico.

Este estudo visa não apenas esclarecer as compreensões e o saber dos estudantes de Manaus sobre a educação sexual, mas também tem o propósito de impactar de maneira positiva a prática pedagógica, auxiliando na construção de uma comunidade mais esclarecida, sensível e aberta em relação à temática da sexualidade.

REFLEXÕES HISTÓRICAS E SOCIAIS: COMO A HISTÓRIA E A SOCIEDADE MODELARAM A PERCEPÇÃO DA SEXUALIDADE

A sexualidade, longe de ser um elemento estagnado, é multifacetada e intrinsecamente ligada aos movimentos socioculturais e históricos do Brasil. Segundo Dantas (2017, p.):

A sexualidade é uma expressão da individualidade que carrega marcas bastante fortes dos interesses hegemônicos de cada período histórico da humanidade no que diz respeito à sua função na sociedade e à forma como será tratada, analisada e reproduzida no âmbito das relações sociais.

Para compreender essa dinâmica, é imprescindível lançar um olhar retrospectivo aos diferentes períodos históricos, desde a colonização até a contemporaneidade, que têm esculpido e redefinido as normativas e perspectivas sobre a expressão sexual no país.

No Período Colonial, as noções acerca da sexualidade estavam profundamente arraigadas nas doutrinas e moralidades propagadas pela Igreja Católica, que como instituição hegemônica na sociedade colonial, tinha um grande poder de controle social e, por meio da moral sexual, buscava regular os comportamentos e as relações entre os indivíduos. “A virgindade feminina era tida como um valor essencial para a mulher, pois era considerada um sinal de pureza e castidade” (Almeida, 2010, p. 23). A mulher virgem era considerada mais digna e merecedora de respeito, enquanto a mulher promíscua era condenada e marginalizada.

A condenação da promiscuidade também era um instrumento de controle social, pois visava a manter a ordem e a moral na sociedade, e eram instrumentos de controle social e, até certo ponto, político.

Em termos familiares:

O casamento era o único contexto social em que a expressão sexual era legitimamente aceita. O casamento era visto como um acordo entre duas famílias, e não apenas entre dois indivíduos. O papel da mulher era claramente definido, confinando-a a esferas domésticas e de submissão. A figura masculina, por outro lado, era exaltada e associada ao poder e à dominância (Prado, 2005, p. 123-124).

O casamento era o único contexto social em que a expressão sexual era legitimamente aceita. O casamento era visto como um acordo entre duas famílias, e não apenas entre dois indivíduos. O papel da mulher era claramente definido, confinando-a às esferas domésticas e de submissão, enquanto a figura masculina era exaltada e associada ao poder e à dominância.

Em se tratando do Período Imperial, embora a Igreja Católica tenha continuado a exercer uma presença significativa na vida social durante o período imperial, presencia-se uma secularização gradativa da sociedade, permeando também a sexualidade. Mas “A Igreja Católica continuou a ser a principal instituição religiosa do Brasil durante o período imperial, mas seu poder foi gradativamente sendo questionado, à medida que a sociedade se tornava mais secularizada” (Almeida, 2010, p. 23).

Para Trevisan (2004, p. 19), essa concepção não apenas apresenta um ideal religioso, mas também moral e capitalista, pois:

Além de ser inútil para a reprodução da espécie, a prática homossexual solaparia a família (em cujo seio se geram os novos consumidores) e seus padrões ideológicos (cuja ordem é consumir). [...] o vácuo político-ideológico, a crise do capitalismo e a recrudescência dos credos religiosos institucionalizados criaram terreno fértil para as execrações morais, insufladas agora por um milenarismo de olho no capital.

O autor assim sugere que a homossexualidade, frequentemente percebida em contextos tradicionais como desviante em relação à reprodução, também é vista, em uma perspectiva capitalista, como uma ameaça ao modelo econômico vigente, centrado na família como principal unidade consumidora.

A associação da homossexualidade à “inutilidade” reprodutiva reflete uma compreensão redutiva da sexualidade humana, ignorando suas multifacetadas dimensões de afeto, identidade e relacionamento. Ao mesmo tempo, alegações de que a homossexualidade ameaça a “ordem” da família aludem à ansiedade sobre alterações nos padrões de consumo.

Além disso, em cenários de instabilidade econômica e política, como sugerido pelo “vácuo político-ideológico” e pela “crise do capitalismo”, a sociedade, em busca de estabilidade, pode regressar a ideais conservadores. Isso é exacerbado pelo ressurgimento de credos religiosos institucionalizados que, historicamente, têm normatizado a heteronormatividade.

Antes do advento do Cristianismo e da Igreja Católica Apostólica Romana, o homoerotismo e as relações sexuais entre pessoas do mesmo sexo eram comuns como instrumento de educação sexual entre homens mais velhos que ensinavam aos mais jovens o conhecimento dos seus corpos e das práticas sexuais (Ullmann, 2007). Contudo, com o surgimento das religiões, em especial a católica e evangélica, as práticas sexuais começaram a ter por objetivo a procriação, descartando, dessa feita, relações eróticas e sexuais que tivessem como base o prazer (Ferreira; Aginsky, 2013, p.224).

Assim, a expressão sexual começou a se desvincular lentamente das regras religiosas, concedendo, ainda que sutilmente, uma liberdade sexual maior, especialmente nas classes mais elevadas. Contudo, essa liberalidade foi longa de ser inclusiva e abrangente, mantendo-se restrita a uma parcela da população e aos padrões heteronormativos.

No período republicano, a república trouxe movimentos de liberação sexual - mas, simultaneamente, acirrou o preconceito contra práticas sexuais não heterossexuais. O espaço urbano, sobretudo nas metrópoles, começou a se tornar um cenário de manifestações de liberdades sexuais, enquanto que, paradoxalmente, normas e estigmas sociais também se fortaleciam.

Passa-se a partir de então vigorar a “sanção tácita” às relações homossexuais no Brasil, tidas então como uma “ofensa à moral e aos bons costumes”. O Código Penal Republicano de 1890 retrocedeu ao trazer a figura do “crime contra a segurança da honra e honestidade das famílias ou ultraje ao pudor”, eventualmente aplicado aos homossexuais, incluindo-se também nele o tipo penal que “condenava quem se travestisse com trajes impróprios de seu sexo e os trouxesse publicamente para enganar (Silva, 2008, p.31).

A proclamação da República, em 1889, marcou o início de um processo de secularização da sociedade brasileira, que também se refletiu nas concepções de sexualidade. O casamento civil passou a ser reconhecido como a única forma legítima de união conjugal, e a Igreja Católica perdeu parte de seu poder de controle sobre a vida sexual das pessoas.

Esse processo de secularização abriu espaço para o surgimento de movimentos de liberação sexual, que defendiam uma visão mais liberal da sexualidade. Esses movimentos ganharam força nas grandes cidades, onde as pessoas tinham mais acesso à informação e à cultura. No entanto, o período republicano também foi marcado pelo acirramento do preconceito contra práticas sexuais não heterossexuais. A homossexualidade, por exemplo, era considerada um crime até 1985.

Esse paradoxo pode ser explicado por diversos fatores, como:

A influência da Igreja Católica, que continuou a ser uma instituição poderosa na sociedade brasileira.

O conservadorismo de grande parte da população brasileira, que era contrária às mudanças nas concepções de sexualidade.

O racismo, que era um elemento estruturante da sociedade brasileira e que também se refletia nas concepções de sexualidade.

O espaço urbano, sobretudo nas metrópoles, foi um importante palco para as manifestações de liberdades sexuais no período republicano. As grandes cidades eram mais cosmopolitas e tolerantes, e ofereciam um ambiente mais propício para a expressão da diversidade sexual (Almeida, 2010, p. 24-25).

No entanto, mesmo nas metrópoles, as pessoas que viviam fora da norma heterossexual ainda enfrentavam preconceito e discriminação. As normas e estigmas sociais também se fortaleceram durante o período republicano. A virgindade feminina continuou a ser valorizada, e a mulher era vista como responsável pela moralidade da família.

O corpo e a sexualidade, então, transformaram-se em campos de disputas ideológicas e de poder, refletindo o esforço entre o progressismo e o conservadorismo que se entrelaçaram até hoje na sociedade brasileira.

Na contemporaneidade, a visibilidade e o alcance das diversas expressões de gênero e sexualidade alcançaram patamares notáveis, mas não universais. Temas como homossexualidade, bissexualidade e transgeneridade passaram a ser discutidos abertamente e inseridos em diretrizes de direitos civis, embora ainda enfrentem resistências (Almeida, 2010, p. 24-25).

A despatologização das diversidades sexuais e de gênero e a luta por equidade e inclusão envolveu forças motrizes de movimentos sociais e de uma parcela significativa da população, vislumbrando uma sociedade mais inclusiva e menos discriminatória. É imperativo considerar que, em cada uma dessas épocas, a sexualidade foi entrelaçada com poder, política e, indubitavelmente, resistência, ressaltam Ferreira e Aguinsky (2013).

Os discursos e práticas sexuais, ora permeados por construções sociais e culturais, ora por liberdades e opressões, não apenas delinearão a evolução da percepção da sexualidade no Brasil, mas também se tornaram um reflexo tangível dos debates socioculturais e políticos vivenciados em cada período.

É imperativo compreender que, em cada período, a sexualidade esteve intrinsecamente ligada a dinâmicas de poder, política e resistência. Os discursos e práticas sexuais, influenciados tanto por construções sociais e culturais quanto por liberdades individuais, refletem a evolução da percepção da sexualidade no Brasil.

Desse modo, a sexualidade emerge não apenas como uma experiência individual, mas como um prisma através do qual é possível observar e analisar a história, cultura e dinâmicas sociopolíticas do país ao longo do tempo (Foucault, 1988; Louro, 1997).

Quadro 1 - Síntese da evolução da sexualidade na história brasileira.

PERÍODO	PRINCIPAIS CARACTERÍSTICAS	REFLEXÃO
Colonial	<ul style="list-style-type: none"> - Domínio da doutrina e moralidade da Igreja Católica - Valorização da virgindade feminina - Casamento como esfera legítima de expressão sexual 	O controle sobre a sexualidade, especialmente feminina, representava uma ferramenta de poder e submissão, refletindo a estrutura social e política da época.
Imperial	<ul style="list-style-type: none"> - Continuidade da influência católica, porém com crescente secularização - Maior liberdade sexual nas classes altas 	A gradual secularização dinâmica nuances na rigidez dos padrões anteriores, embora a liberdade sexual permaneça limitada e classista.
Republicano	<ul style="list-style-type: none"> - Movimentos de liberação sexual - Fortalecimento do preconceito contra práticas não heterossexuais - Urbanização como palco de liberdades sexuais 	A república apresentava uma dualidade: ao mesmo tempo que abria espaço para liberdades, também reforçava preconceitos, ilustrando as excessivas ideológicas do período.
Contemporâneo	<ul style="list-style-type: none"> - Maior visibilidade e facilidades de diversidades sexuais e de gênero - Luta por direitos civis e despatologização das diversidades 	Apesar dos avanços significativos, a contemporaneidade destaca a necessidade contínua de luta por inclusão e reconhecimento, refletindo um país ainda em processo de transformação.

Fonte: elaborado pela autora, 2023.

A partir do exposto no Quadro 1, podemos perceber como a evolução histórica da sexualidade no Brasil encontra paralelos com os temas transversais propostos nas diretrizes pedagógicas nacionais, especificamente nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica e na Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Contudo, no processo de consolidação democrática do Brasil, a Constituição Federal de 1988 estabeleceu uma série de direitos fundamentais aos cidadãos. Dentre eles, destaca-se o direito à educação, vinculado a princípios éticos de igualdade e liberdade. Esse direito abriu portas para um entendimento mais amplo e inclusivo de temas transversais no currículo escolar, incluindo a educação sexual.

Segundo Ferreira e Aginsky (2013):

A Carta Magna de 1988 consolidou a posição brasileira de refutar, ainda que ideologicamente, uma postura preconceituosa ou segregatória quanto à orientação sexual. Destaque deve ser dado na Constituição Federal aos artigos 3º, IV, art. 5º, XLI e art. 7º, XXX. Analisando tais preceitos, salta o questionamento sobre o porquê do legislador constitucional não ter explicitado a proibição ao preconceito quanto à orientação sexual, repetindo a estratégia legislativa de manter tal questão afastada dos textos legais

Durante o período colonial, por exemplo, observamos que a sexualidade estava fortemente atrelada às normas religiosas. Este cenário pode ser contraposto ao tema transversal de “respeito às diferenças”, proposto no documento dos Parâmetros Curriculares Nacionais, de 1997 (Brasil, 1997), que visava promover a compreensão e valorização das diversidades.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para o Ensino Fundamental e Médio, publicados em 1998, abordam o tema da sexualidade de forma transversal, ou seja, não há

uma disciplina específica para tratar desse tema. No entanto, os PCNs recomendam que a sexualidade seja abordada em todas as disciplinas, de forma a promover a formação de cidadãos conscientes e responsáveis sobre sua sexualidade (Brasil, 1997).

Os PCNs apontam que a sexualidade é uma dimensão fundamental da vida humana, que deve ser abordada de forma natural e respeitosa. A abordagem da sexualidade na escola deve ser feita de forma a promover a compreensão das questões biológicas, psicológicas e sociais da sexualidade, bem como a prevenção de Doenças Sexualmente Transmissíveis (DSTs) e gravidez precoce.

A proposta dos PCNs é trabalhar o conteúdo de orientação sexual em todos os ciclos de escolarização e não como conteúdo de uma disciplina. Entretanto, é comum os alunos terem contato com o tema apenas em uma disciplina e às vezes uma ou duas vezes na vida. Os entraves para se trabalhar esse tema segundo Helena Altmann seriam “ausência de formação específica, falta de condições para realização de trabalhos interdisciplinares, desencontros entre professores que precisam trabalhar em diversos locais, falta de estrutura e de material, desinteresse, medo de falar sobre o assunto, entre outros (Brasil Escola, 2014, n.p.).

Os PCNs também destacam a importância de se abordar a diversidade sexual na escola, posto que ela deve ser um ambiente de respeito e tolerância às diferentes expressões de sexualidade. A abordagem da diversidade sexual na escola deve contribuir para a formação de cidadãos conscientes e respeitosos das diferenças.

A seguir, são apresentados alguns dos pontos principais dos PCNs sobre o tema da sexualidade:

- A sexualidade é uma dimensão fundamental da vida humana, que deve ser abordada de forma natural e respeitosa.
- A abordagem da sexualidade na escola deve ser feita de forma a promover a compreensão das questões biológicas, psicológicas e sociais da sexualidade, bem como a prevenção de DSTs e gravidez precoce.
- A escola deve ser um ambiente de respeito e tolerância às diferentes expressões de sexualidade.
- A abordagem da sexualidade na escola é um tema controverso, que gera debates e polêmicas. No entanto, os PCNs apontam que a abordagem da sexualidade de forma natural e respeitosa é essencial para a formação de cidadãos conscientes e responsáveis sobre sua sexualidade.

Avançando para o período republicano, constatamos a tensão entre liberação sexual e preconceito, o que se alinha ao tema de “Relações de Gênero”. A BNCC, instituída em 2017, avança no sentido de reconhecer a pluralidade e diversidade da sociedade brasileira, abordando questões de gênero e sexualidade de forma mais abrangente.

O texto de apresentação da BNCC traz em seu bojo o seguinte excerto:

Ao tratar do tema Orientação Sexual, busca-se considerar a sexualidade como algo inerente à vida e à saúde, que se expressa no ser humano, do nascimento até a morte. Relaciona-se com o direito ao prazer e ao exercício da sexualidade com responsabilidade. Engloba as relações de gênero, o respeito a si mesmo e ao outro e à diversidade de crenças, valores e expressões culturais existentes numa sociedade

democrática e pluralista. Inclui a importância da prevenção das doenças sexualmente transmissíveis/Aids e da gravidez indesejada na adolescência, entre outras questões polêmicas. Pretende contribuir para a superação de tabus e preconceitos ainda arraigados no contexto sociocultural brasileiro (Brasil, 2018).

De acordo com essa importante contextualização da Base, a orientação sexual de forma holística e humanizada, considera a sexualidade não apenas como um ato físico, mas como uma dimensão complexa e multifacetada da experiência humana. Ao enfatizar que a sexualidade está presente desde o nascimento até a morte, destaca-se que ela não é uma fase ou condição temporária, mas uma parte integrante e contínua da identidade e experiência humanas.

Além disso, a menção ao “direito ao prazer” é notável por quebrar tabus persistentes na sociedade, que muitas vezes retratam a sexualidade apenas em termos de reprodução ou de maneira negativa. A responsabilidade no exercício da sexualidade é destacada, implicando que a educação sexual deve ir além da mera informação e se concentrar na capacitação dos indivíduos para tomar decisões informadas e seguras.

Adicionalmente, ao tratar da prevenção de DSTs/Aids e gravidez na adolescência, o trecho enfatiza o caráter pragmático e aplicado da educação sexual, destacando que, para ser eficaz, ela deve ser relevante e responder às necessidades reais dos indivíduos.

Em destaque, tem-se também a menção à superação de tabus e preconceitos reforça a necessidade de uma abordagem educacional proativa e esclarecedora, especialmente no contexto sociocultural brasileiro, onde muitos desses tabus e preconceitos ainda persistem. Essa visão sobre orientação sexual é essencial para promover uma sociedade mais informada, inclusiva e respeitosa.

Por causa disso, os Cadernos de Atenção Básica nº 26, elaborado pelo Ministério da Saúde, ressaltam que o bem-estar físico e mental de adolescentes e jovens está intimamente ligado ao seu envolvimento ativo na sociedade e ao reconhecimento de seus direitos civis, bem como ao reforço de laços familiares e da comunidade, à instrução sobre saúde e prevenção de doenças. Destaca-se, sob óticas éticas, políticas e jurídicas, a garantia de acesso a um cuidado abrangente de saúde para esta faixa etária, abandonando a saúde sexual e reprodutiva (Brasil, 2013).

O que se depreende é que a garantia da saúde integral de adolescentes e jovens, conforme delineado no texto, é uma questão multifacetada que abrange não apenas a saúde física, mas também a promoção do protagonismo juvenil, a participação ativa na sociedade, e o fortalecimento de laços comunitários e familiares. A ênfase na educação em saúde e na prevenção de agravos ressalta a importância de abordagens preventivas e educativas, especialmente em relação à saúde sexual e reprodutiva.

Esse enfoque está alinhado com a perspectiva ética, política e legal, reconhecendo o direito dos adolescentes a uma atenção à saúde que seja abrangente e que respeite suas especificidades. Trata-se de uma abordagem que reconhece os adolescentes e jovens como agentes ativos de sua própria saúde, e não meramente como receptores passivos de cuidados médicos.

Ademais, a inclusão de relações de respeito à diversidade demonstra uma compreensão contemporânea e inclusiva da sexualidade, considerando a multiplicidade de experiências e identidades. Esse reconhecimento é vital em uma sociedade democrática

e pluralista, garantindo que todos sejam valorizados e respeitados, independentemente de sua orientação sexual.

Conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (Brasil, 2013), a proposta é que a educação não se limite a informar, mas forme cidadãos críticos, conscientes de seus direitos, deveres e, sobretudo, de sua história e cultura.

Quadro 2 - síntese da educação sexual na legislação brasileira e seus reflexos curriculares.

DOCUMENTO/PERÍODO	PRINCIPAIS CARACTERÍSTICAS E DIRETRIZES
Constituição Federal de 1988	<ul style="list-style-type: none"> - Estabelece o direito à educação com princípios éticos de igualdade e liberdade. - Refuta posturas preconceituosas ou segregatórias quanto à orientação sexual (artigos 3º, IV; 5º, XLI; e 7º, XXX).
Período Colonial	<ul style="list-style-type: none"> - Sexualidade vinculada a normas religiosas. - Contraposto pelo PCN de 1997, que promove “Respeito às diferenças” e valoriza diversidades.
Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) - 1997/1998	<ul style="list-style-type: none"> - Sexualidade tratada de forma transversal (não como disciplina específica). - Abordagem em todos os ciclos de escolarização. - Enfoca questões biológicas, psicológicas, e sociais, incluindo prevenção de DSTs e gravidez precoce. - Destaca respeito e tolerância às diferentes expressões de sexualidade.
Período Republicano	<ul style="list-style-type: none"> - Tensão entre liberação sexual e preconceito. - BNCC (2017) avança na abordagem de questões de gênero e sexualidade.
Base Nacional Comum Curricular (BNCC) - 2017	<ul style="list-style-type: none"> - Aborda orientação sexual de forma holística e humanizada. - Enfatiza a presença contínua da sexualidade na vida humana. - Ressalta o “direito ao prazer” e a responsabilidade no exercício da sexualidade. - Aborda relações de gênero e respeito à diversidade. - Enfatiza prevenção de DSTs/Aids e gravidez na adolescência. - Busca superar tabus e preconceitos arraigados.
Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica - 2013	<ul style="list-style-type: none"> - A educação não deve apenas informar, mas formar cidadãos críticos e conscientes de direitos, deveres, história e cultura.

Fonte: elaborado pela autora, 2023.

O quadro 2, portanto, sintetiza as evoluções e diretrizes associadas à educação sexual no contexto legal e pedagógico brasileiro. Ao longo dos anos, observa-se um progresso em direção a uma abordagem mais inclusiva e holística da sexualidade na educação, embora ainda persistam desafios relacionados a tabus e preconceitos na sociedade brasileira.

Portanto, ao considerar a trajetória histórica da sexualidade no Brasil, é possível compreender a importância de elaborar propostas pedagógicas que estejam alinhadas com a realidade e as necessidades dos estudantes. A história, ao lado dos documentos norteadores da educação nacional, fornece o contexto e a fundamentação necessária para uma educação sexual mais pertinente e transformadora.

PROCESSOS METODOLÓGICOS

O foco deste trabalho incidiu sobre as concepções históricas e sociais que adentram o ambiente escolar e como a história e a sociedade modelaram a percepção da sexualidade na formação de estudantes brasileiros, e mais amiúde apresenta essa temática em meio ao processo educativo da escola municipal professor Sérgio Augusto Pará Bittencourt, Ensino Fundamental II, proporcionando uma análise detalhada e integral da questão em estudo.

A pesquisa se caracterizou como sendo de forma exploratório-descritiva, visto que “descreve o comportamento dos fenômenos” (Collis; Hussey, 2005), e por estabelecer relações entre as variáveis (Gil, 2002), possibilitando ao investigador maximizar seu conhecimento acerca de determinado fenômeno ou problemática (Trivinos, 1990).

O enfoque da pesquisa consistiu em uma abordagem qualitativa e quantitativa, adotando como procedimento técnico a pesquisa documental e levantamento operacionalizado por meio de análises dos dados. Desse modo, por meio da classificação das fontes se possibilitou a realização de um julgamento qualitativo complementado por “estudo estatístico comparado” (Fonseca, 1986).

Em relação aos sujeitos da pesquisa, estes atingiram um total de 20 alunos de quatro turmas do 9º ano e duas turmas do 8º ano da escola investigada, que representam um grupo demográfico particularmente crucial quando se trata de educação sexual e seus desdobramentos na adolescência. Importante se faz salientar que esses 20 adolescentes, vivendo na periferia de uma grande cidade, enfrentam desafios únicos, moldados tanto pelo contexto sociocultural quanto pelas transformações típicas dessa fase da vida.

ANÁLISES DOS DADOS

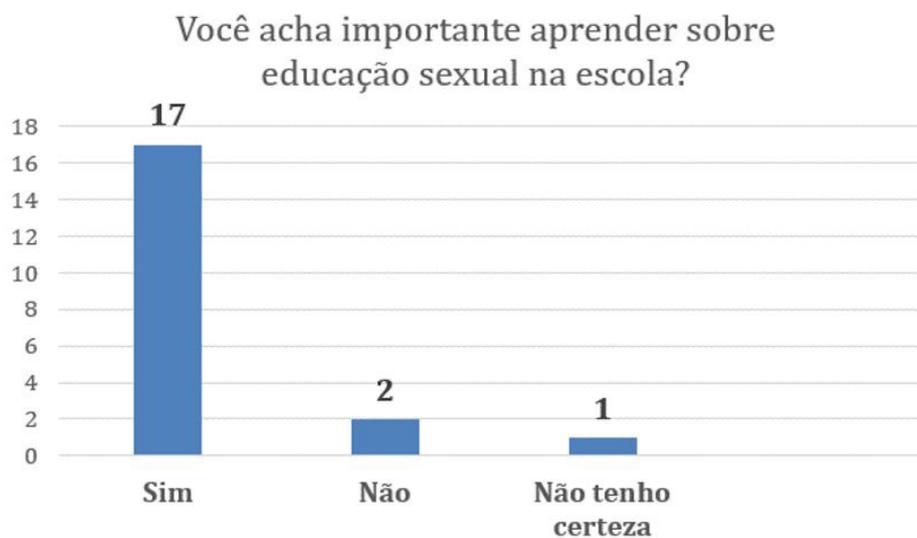
Nesta pesquisa, utilizou-se uma metodologia que incluiu a organização cuidadosa e a anonimização dos dados coletados dos respondentes, com o objetivo de assegurar a confidencialidade e aderir aos requisitos éticos estabelecidos para estudos deste tipo. Para tal, foi atribuído um código numérico único, variando de 1 a 20, a cada estudante participante, sem distinção de gênero, numa estratégia que permitiu referenciar os dados de forma precisa, garantindo o anonimato dos participantes. Essa técnica não somente simplificou a correlação e a análise dos dados coletados, mas também auxiliou na organização estruturada dos resultados, facilitando uma interpretação baseada em evidências das informações recolhidas.

Os dados foram organizados de forma rigorosa em gráficos, apresentando as respostas ao questionário de modo detalhado e de fácil acesso, método que incluiu a categorização das respostas de cada aluno, focando em áreas como o Conhecimento Geral sobre Educação Sexual, o que proporcionou uma visão completa das percepções e conhecimentos dos estudantes acerca dos temas estudados. Assim, a organização dos dados promoveu uma análise detalhada e comparativa, destacando padrões, incongruências e observações significativas que fundamentaram as conclusões do estudo de forma sólida e confiável.

Os resultados da pesquisa, conduzida por meio de um questionário de sondagem respondido por 20 alunos da Escola Municipal Professor Sérgio Augusto Pará Bittencourt, demonstraram informações significativas sobre a percepção e o conhecimento dos estudantes em relação à educação sexual e sua influência nas relações estabelecidas dentro e fora da escola.

A pesquisa sobre a percepção dos alunos em Manaus quanto à educação sexual revela uma notável aceitação da sua importância, com 85% dos participantes afirmando a necessidade deste ensino nas escolas. Esse dado sublinha a consciência crescente dos jovens sobre questões de sexualidade e saúde reprodutiva, evidenciando uma demanda por informações confiáveis e espaços seguros para discussão. No entanto, ainda há uma minoria que expressa desinteresse ou incerteza, possivelmente refletindo barreiras culturais ou falta de compreensão sobre os benefícios da educação sexual.

Gráfico 1.



Fonte: elaborado pela autora (2023).

Quanto ao conforto em discutir educação sexual, as respostas variam significativamente: somente um aluno sente-se completamente confortável, enquanto muitos expressam reservas ou desconforto. Essa disparidade aponta para a necessidade de melhorar o ambiente educacional e as metodologias pedagógicas, a fim de promover um espaço mais aberto e seguro para o diálogo sobre sexualidade.

Os resultados sugerem a importância de uma abordagem mais integrada e abrangente da educação sexual nas escolas, que vá além dos aspectos biológicos e incorpore questões psicológicas, sociais e culturais. A criação de um ambiente educativo que encoraje a discussão aberta e respeitosa é essencial para uma educação sexual eficaz, capaz de preparar os jovens para tomarem decisões informadas e responsáveis sobre sua saúde sexual e reprodutiva.

Portanto, é imperativo que as escolas e os educadores trabalhem para eliminar barreiras e construir um ambiente onde todos os estudantes se sintam confortáveis e apoiados para aprender e discutir questões de sexualidade de maneira informativa e inclusiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A investigação realizada na Escola Municipal Professor Sérgio Augusto Pará Bittencourt (Manaus/AM) revela aspectos fundamentais sobre a evolução da percepção da sexualidade no contexto brasileiro e de forma específica neste lócus investigativo, e em sintonia com os movimentos históricos e sociais, destacou como as mudanças culturais e as leis moldaram a compreensão e o tratamento da sexualidade ao longo do tempo.

A análise das respostas dos estudantes de Manaus à educação sexual mostra não apenas uma conscientização crescente sobre a importância desse tipo de ensino, mas também evidencia como o contexto histórico-social ainda influencia a visão e discussão sobre a sexualidade nos dias atuais, pois a maioria dos alunos reconhece a importância da educação sexual, indicando uma disposição para quebrar com os tabus do passado em prol de uma visão mais aberta e inclusiva da sexualidade.

A discrepância entre a aceitação da educação sexual e o desconforto em discutir essas questões no ambiente escolar revela as complexidades que ainda cercam o assunto. Assim como períodos históricos anteriores mostraram uma transição de normas rígidas para maior liberdade sexual, o desconforto sentido por alguns alunos demonstra que, apesar dos avanços, a sociedade brasileira ainda enfrenta desafios significativos na normalização da discussão aberta e sem preconceitos sobre a sexualidade. Isso destaca a persistência de estruturas sociais conservadoras e reforça a necessidade contínua de abordagens educacionais que não apenas informem, mas também promovam aceitação e inclusão.

A abordagem dos Parâmetros Curriculares Nacionais e da Base Nacional Comum Curricular em relação à sexualidade reflete um esforço para integrar essas discussões de forma abrangente e ética, promovendo uma educação que reconhece a sexualidade como um aspecto essencial da vida humana. Esse método educacional busca superar barreiras históricas e sociais, alinhando-se com as tendências contemporâneas de liberdade sexual e respeito à diversidade de gênero e sexual. Por meio dessas diretrizes, busca-se criar um ambiente escolar inclusivo que prepare os jovens para viver em uma sociedade cada vez mais diversa em relação à expressão da sexualidade.

Assim, a concordância entre as descobertas da pesquisa e o referencial teórico revela um cenário no qual a educação sexual nas escolas se destaca como um campo dinâmico na luta contra preconceitos e na promoção do bem-estar dos jovens. No entanto, as resistências enfrentadas ao longo do tempo indicam que o caminho rumo à compreensão plena e aceitação total da diversidade sexual ainda está em progresso. Dessa forma, a educação sexual se torna uma ferramenta crucial na formação de uma sociedade mais esclarecida, consciente e empática diante das diversas manifestações da sexualidade humana.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. S. C. Noções de sexualidade no Brasil Colonial. *In*: ALMEIDA, M. S. C. (org.). **Sexualidade, gênero e diversidade**. São Paulo: Editora Contexto, 2010. p. 23-42.

BRASIL ESCOLA. A orientação sexual na escola, parâmetros curriculares nacionais e transversalidade. Duque de Caxias, 2014. Disponível em: <https://meuartigo.brasile scola.uol.com.br/educacao/orientacao-sexual-na-escola-pcns-transversalidade.htm>. Acesso em: 25 out. 2023.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília: MEC, 2018.

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

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 19 set. 2023.

BRASIL. **Ministério da Educação**. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: apresentação dos temas transversais. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Atenção Básica. **Saúde sexual e saúde reprodutiva** / Ministério da Saúde, Secretaria de Atenção à Saúde, Departamento de Atenção Básica. – 1. ed., 1. reimpr. – Brasília: Ministério da Saúde, 2013.

COLLIS, J.; HUSSEY, R. **Pesquisa em Administração**. 2ª. Ed. Ed. Bookman, São Paulo, 2005.

DANTAS, M. H. **A sexualidade na história e a construção do sistema patriarcal**: refletindo sobre os fundamentos das opressões às sexualidades. VIII Jornada Internacional Políticas públicas, 2017. Disponível em: <chrome-extension://efaidnbnmnnibpcajpcglcfindmkaj/http://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinpp2017/pdfs/eixo6/toriaeaconstrucaodosistemapatriarcalrefletindosobrefundamentosdasopressoesassexualidades.pdf>. Acesso em: 5 out. 2023.

FERREIRA, G. G.; AGUINSKY, B. G. Movimentos sociais de sexualidade e gênero: análise do acesso às políticas públicas. Espaço Temático • **Rev. katálysis** 16 (2) • dez 2013 • <https://doi.org/10.1590/S1414-49802013000200008>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rk/a/SVpFs5LZPqBdDMxYy5zqzdf/#>. Acesso em: 25 out. 2023.

FONSECA, E. N. **Bibliometria**: teoria e prática. São Paulo: Pensamento-Cultrix, 1986.

FOUCAULT, M. **A História da Sexualidade**: Uma Introdução. Nova York: Random House, 1988.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2002.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2002.

GONÇALVES, M. I. de S. **Educação Sexual e Direitos Educacionais na Adolescência**: Reflexos da Abordagem Transversal na Formação e Percepção dos Estudantes na Escola Municipal Professor Sérgio Augusto Pará Bittencourt, (Manaus-AM) em 2023-2024. 2024. 127 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) - Universidad de la Integración de las Américas, Paraguay, 2024.

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis: Vozes, 1997.

PRADO, M. L. S. **A construção do corpo feminino no Brasil Colonial**. São Paulo: Editora Unesp, 2005.

SILVA, J. A. A. da. **Questões sobre direitos sexuais e direito ao exercício da orientação sexual no contexto dos direitos difusos e coletivos**. 2008. 271 f. Dissertação (Mestrado em Direito) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

TREVISAN, J. S. **Devassos no paraíso**: a homossexualidade no Brasil, da colônia à atualidade. Rio de Janeiro: Record, 2004.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1990.

Evolução e inovação no ensino de geografia: uma análise histórica e contemporânea

Selma Fernandes Vieira de Oliveira

RESUMO

O ensino de geografia tem passado por uma evolução significativa, refletindo mudanças na compreensão do mundo e nas metodologias educacionais. Historicamente, a geografia tem servido como uma ponte entre o homem e o ambiente, abordando desde interações locais até questões globais como desenvolvimento sustentável e diversidade cultural. Este artigo analisa a trajetória do ensino de geografia, destacando marcos históricos e inovações pedagógicas que moldaram a disciplina, especialmente a introdução de tecnologias como Sistemas de Informações Geográficas (SIG) e realidade aumentada, que tornaram o ensino mais interativo e acessível. A modernização dos currículos para incluir temas urgentes como mudança climática e justiça social é discutida, enfatizando a necessidade de um currículo que seja ao mesmo tempo flexível e integrado para se adaptar às rápidas mudanças globais. Este trabalho também aborda as implicações das recentes reformas educacionais e a importância de estratégias que promovam a igualdade de acesso ao ensino de geografia de qualidade, independentemente do contexto socioeconômico do aluno.

Palavras-chave: ensino de geografia; inovações pedagógicas; Sistemas de Informações Geográficas (SIG); sustentabilidade; reformas educacionais.

ABSTRACT

Geography education has undergone significant evolution, reflecting changes in the world's understanding and educational methodologies. Historically, geography has served as a bridge between humans and their environment, addressing everything from local interactions to global issues such as sustainable development and cultural diversity. This article examines the trajectory of geography education, highlighting historical milestones and pedagogical innovations that have shaped the discipline, particularly the introduction of technologies such as Geographic Information Systems (GIS) and augmented reality, which have made teaching more interactive and accessible. The modernization of curricula to include urgent topics like climate change and social justice is discussed, emphasizing the need for a curriculum that is both flexible and integrated to adapt to rapid global changes. This work also addresses the implications of recent educational reforms and the importance of strategies that promote equal access to quality geographical education, regardless of the student's socioeconomic context.



Keywords: geography education; pedagogical innovations; Geographic Information Systems (GIS); sustainability; educational reforms.

INTRODUÇÃO

O ensino de geografia, uma disciplina intrinsecamente ligada à compreensão da dinâmica do espaço e da sociedade, tem uma longa história de adaptação e evolução, refletindo as mudanças em nossa percepção do mundo e nas metodologias educacionais. Historicamente, a geografia tem funcionado como uma ponte entre o homem e seu ambiente, explorando desde interações locais até questões globais de desenvolvimento sustentável, diversidade cultural e interdependência política. Esta disciplina, portanto, não apenas informa os estudantes sobre diferentes locais e culturas, mas também os equipa com habilidades críticas para analisar e interpretar as mudanças no mundo ao seu redor.

Desde as explorações geográficas da antiguidade, que buscavam mapear o desconhecido, até as abordagens contemporâneas que utilizam avançadas tecnologias digitais, o ensino de geografia tem sido um componente vital na educação, cultivando uma consciência global e a capacidade de pensar criticamente sobre questões ambientais e sociais. “No entanto, o início do século XXI trouxe consigo desafios e oportunidades únicas que requerem uma reavaliação contínua de como a geografia é ensinada nas escolas e universidades” (Barros, 2022, p. 33).

Este estudo apresenta uma análise da evolução do ensino de geografia, destacando os marcos históricos e as inovações pedagógicas que têm definido a disciplina. “A integração de tecnologias como Sistemas de Informações Geográficas (SIG), realidade aumentada e aprendizagem baseada em projetos revolucionou as práticas tradicionais, tornando o ensino mais interativo e acessível” (Miranda, 2023, p. 61).

Essas ferramentas tecnológicas não apenas enriquecem a experiência de aprendizado, mas também expandem as capacidades dos estudantes para analisar e resolver problemas complexos do mundo real.

Ademais, o estudo discute as implicações das recentes reformas educacionais que enfatizam a necessidade de um currículo mais integrado e flexível, capaz de adaptar-se às rápidas mudanças globais e às crescentes demandas por sustentabilidade e justiça social. Ao explorar como diferentes abordagens pedagógicas impactam a preparação dos estudantes para os desafios do século XXI, buscamos compreender o papel atual do ensino de geografia e prospectar futuras direções para essa disciplina essencial.

Ao investigar as transformações no ensino de geografia, desde suas origens até as práticas atuais, este trabalho não apenas narra a evolução da disciplina, mas também serve como uma reflexão sobre as metodologias de ensino e sobre como estas podem ser melhoradas ou adaptadas para continuar relevante e eficaz em um mundo em constante transformação.

PERSPECTIVAS HISTÓRICAS NO ENSINO DE GEOGRAFIA: EVOLUÇÃO DOS MÉTODOS E ABORDAGENS

A história do ensino de geografia é um fascinante relato de evolução intelectual, prática e tecnológica. Carneiro (2024, p. 78) ressalta que: “desde as primeiras civilizações até os modernos sistemas educacionais, a geografia tem sido uma pedra angular na compreensão da Terra e das complexas interações entre seus ambientes naturais e sociedades humanas”. Inicialmente, o ensino de geografia estava intrinsecamente ligado às necessidades de navegação e comércio. As grandes explorações marítimas que marcaram o final da Idade Média e o início da era moderna não apenas expandiram o conhecimento geográfico do mundo, mas também estabeleceram a geografia como um campo de estudo formal nas academias europeias.

De acordo com Vasconcelos (2022, p. 102):

No século XIX, o ensino de geografia ganhou um impulso significativo com as contribuições de pensadores como Carl Ritter e Alexander von Humboldt. Ritter, frequentemente considerado um dos fundadores da geografia moderna, enfatizou a geografia como uma ciência educacional holística, que conecta fenômenos físicos à história humana.

Humboldt, por outro lado, aponta Moraes (2021, p. 85): “trouxe uma abordagem mais integrativa e empírica, insistindo na observação direta como método de estudo geográfico”. Suas viagens extensivas e seus escritos detalhados sobre variadas regiões do mundo não apenas enriqueceram o conhecimento geográfico, mas também inspiraram uma geração de geógrafos a ver o campo como uma aventura intelectual envolvente e fundamental para a compreensão do mundo.

Entrando no século XX, o ensino de geografia começou a refletir mais diretamente as mudanças nas teorias sociais e no entendimento científico. Geógrafos como Paul Vidal de La Blache introduziram a ideia de possibilismo, “sugerindo que o ambiente oferece várias possibilidades para as sociedades que nele habitam, o que ajudou a moldar o currículo de geografia em muitas escolas, enfatizando a interação entre humanos e seu ambiente” (Quintas, 2020, p. 45).

Paralelamente:

Nos Estados Unidos, geógrafos como Carl Sauer lideraram a Escola de Berkeley, promovendo uma abordagem mais cultural e histórica da geografia, o que ampliou ainda mais o escopo do ensino da disciplina para incluir uma análise mais profunda das paisagens culturais (Torres, 2023, p. 58).

As últimas décadas do século XX e o início do século XXI testemunharam transformações radicais no ensino de geografia, impulsionadas em grande parte pela ascensão das tecnologias digitais. Os Sistemas de Informações Geográficas (SIG) e outras ferramentas tecnológicas transformaram o modo como a geografia é ensinada e aprendida.

Segundo Fonseca (2022, p. 99):

Estas ferramentas permitiram um envolvimento mais direto e prático com os dados geográficos, facilitando uma aprendizagem mais interativa e exploratória. A geografia não é mais vista apenas como a memorização de nomes de capitais ou a localização de montanhas e rios em um mapa, mas como uma análise dinâmica de dados e tendências que afetam realidades políticas, sociais e ambientais em escala global.

Além disso, a globalização e as crescentes preocupações com questões como mudança climática e justiça social renovaram o interesse pelo ensino de geografia. Educadores e formuladores de políticas reconhecem agora a geografia como uma disciplina crucial para entender e resolver alguns dos problemas mais prementes do mundo moderno. Esta nova era no ensino de geografia é marcada por uma ênfase em uma educação que não apenas informa, mas também capacita os estudantes a tomar ações informadas e responsáveis em seus ambientes locais e na comunidade global.

A trajetória do ensino de geografia reflete, portanto: “não apenas mudanças em como entendemos o mundo, mas também como interagimos e influenciemos os muitos lugares que compõem nosso planeta” (Guimarães, 2024, p. 67). As transformações históricas no ensino de geografia continuam a desempenhar um papel vital na formação de futuras gerações, garantindo que elas estejam equipadas com o conhecimento e as habilidades necessárias para navegar e gerir um mundo cada vez mais complexo e interconectado.

METODOLOGIAS INOVADORAS E REFORMAS EDUCACIONAIS NO ENSINO DE GEOGRAFIA

Na contemporaneidade, o ensino de geografia tem testemunhado uma transformação significativa, impulsionada tanto por inovações pedagógicas quanto por reformas educacionais abrangentes. Essas mudanças refletem um esforço constante para adequar a disciplina às necessidades e expectativas de um mundo em rápida evolução, onde a compreensão geográfica se mostra essencial para enfrentar desafios globais como mudanças climáticas, urbanização e conflitos geopolíticos.

Uma das metodologias inovadoras que ganhou destaque é a aprendizagem baseada em projetos.

Este método pedagógico coloca os alunos no centro do processo educativo, incentivando-os a explorar questões geográficas reais e relevantes através de um processo de pesquisa e descoberta. Ao invés de se limitarem a receber informações passivamente, os estudantes são desafiados a investigar problemas, formular hipóteses, coletar dados e apresentar suas conclusões (Torres, 2023, p. 113).

Este tipo de aprendizado não só fortalece o entendimento dos conceitos geográficos como também desenvolve habilidades essenciais como pensamento crítico, colaboração e comunicação.

Paralelamente, o uso de tecnologias digitais tem revolucionado o modo como a geografia é ensinada. Conforme Lima (2023, p. 83): “ferramentas como Sistemas de Informações Geográficas (SIG), realidade aumentada e aplicativos de simulação permitem que os alunos visualizem e manipulem dados geográficos de maneiras que eram inconcebíveis algumas décadas atrás”.

Estas tecnologias facilitam a compreensão de conceitos complexos e estimulam o engajamento dos alunos ao permitir que experienciem de maneira interativa a análise espacial e a modelagem de fenômenos geográficos. A capacidade de aplicar tecnologia na solução de problemas concretos reforça o valor prático da geografia na solução de questões contemporâneas.

Além disso:

As reformas educacionais têm desempenhado um papel crucial na remodelação dos currículos de geografia. Movimentos globais em favor de uma educação mais holística e integrada têm levado à inclusão de temas emergentes no ensino de geografia, como sustentabilidade, diversidade cultural e justiça social. Estes temas refletem uma mudança de paradigma, de uma abordagem centrada na memorização de fatos para uma que valoriza a capacidade do aluno de entender e interagir com o mundo em um nível mais profundo e empático (Fonseca, 2022, p. 122).

Essas reformas são frequentemente acompanhadas por uma ênfase na educação interdisciplinar, onde a geografia é ensinada em conjunto com outras disciplinas como história, ciências, tecnologia e artes. Tal abordagem interdisciplinar não apenas enriquece a compreensão dos estudantes, como também demonstra a relevância da geografia em diversos contextos, preparando-os melhor para os desafios multifacetados do mundo moderno.

No entanto:

A implementação dessas metodologias e reformas não está isenta de desafios. A resistência à mudança nas práticas pedagógicas, a falta de recursos adequados e a necessidade de formação contínua dos professores são barreiras significativas. Além disso, a rápida evolução tecnológica exige atualizações constantes nos materiais didáticos e nos métodos de ensino, o que pode ser um fardo para sistemas educacionais com recursos limitados (Carneiro, 2024, p. 74).

Apesar desses desafios, o impacto das metodologias inovadoras e das reformas educacionais no ensino de geografia é indiscutivelmente positivo. Ao adaptar-se às novas realidades e incorporar avanços tecnológicos e pedagógicos, o ensino de geografia está melhor posicionado do que nunca para equipar os alunos com as ferramentas necessárias para entender e agir no mundo. “Com isso, a geografia se estabelece não apenas como uma disciplina acadêmica, mas como uma ponte vital para a cidadania global informada e responsável” (Vasconcelos, 2022, p. 96).

O PAPEL DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NO ENSINO DE GEOGRAFIA

À medida que avançamos na era digital, o ensino de geografia se encontra em um ponto de transformação notável, impulsionado por tecnologias digitais que alteram fundamentalmente tanto as metodologias de ensino quanto as experiências educacionais dos alunos. As ferramentas como Sistemas de Informações Geográficas (GIS), realidade aumentada e plataformas online têm democratizado o acesso a dados geográficos sofisticados e transformado a natureza interativa do aprendizado geográfico.

Segundo Barros (2022, p. 101):

O GIS é particularmente revolucionário, proporcionando aos estudantes a capacidade de visualizar, analisar e manipular dados geográficos em tempo real. Essa ferramenta permite um estudo aprofundado de uma variedade de fenômenos naturais e humanos, como monitoramento de mudanças climáticas, planejamento urbano e estudos de biodiversidade. Em ambientes educacionais, o GIS serve não apenas como uma ferramenta de visualização, mas também como um meio de realizar pesquisas originais. Estudantes podem projetar e implementar seus próprios projetos de pesquisa geográfica, analisando tudo, desde padrões de tráfego local até tendências de desflorestamento global.

Essa capacidade de engajar-se diretamente com questões reais e dados ao vivo não apenas enriquece o aprendizado, mas também prepara os estudantes para carreiras em ciências e políticas ambientais, planejamento urbano, e muito mais.

A realidade aumentada (RA) adiciona outra camada de profundidade ao ensino de geografia. Ao sobrepor informações digitais ao mundo físico, a RA pode transformar uma aula tradicional em uma experiência imersiva. Por exemplo, estudantes explorando os efeitos da erosão podem ver em tempo real como as linhas costeiras mudaram ao longo dos anos.

Além disso:

Simulações de RA podem ajudar a visualizar cenários futuros baseados em modelos climáticos atuais, proporcionando uma compreensão mais concreta das implicações de fenômenos como o aquecimento global. Essas experiências não apenas mantêm os estudantes engajados, mas também promovem uma compreensão mais profunda e pessoal dos conteúdos geográficos (IDEM, 104).

No entanto, a implementação dessas tecnologias vem com desafios significativos. A questão do acesso desigual às tecnologias digitais continua a ser uma preocupação premente. Muitos estudantes em áreas rurais ou em países em desenvolvimento ainda lutam para ter acesso básico à Internet, o que limita severamente sua capacidade de beneficiar-se das oportunidades oferecidas pelo GIS e pela realidade aumentada. “Este ‘fosso digital’ pode perpetuar ou até aumentar as desigualdades existentes no ensino de geografia” (Moraes, 2021, 117).

Ademais, a capacitação de professores é um desafio crítico. As tecnologias estão evoluindo a um ritmo que muitas vezes supera a capacidade das instituições educacionais de atualizar seus currículos e treinar seus professores.

Conforme aponta Torres (2023, p. 88):

O investimento em desenvolvimento profissional contínuo é essencial, não apenas para usar eficazmente as ferramentas tecnológicas, mas também para integrá-las de maneira que complemente e enriqueça os métodos pedagógicos tradicionais.

Preocupações com a segurança e privacidade dos dados também são proeminentes. À medida que os educadores incorporam mais tecnologia no ensino, eles devem também estar atentos à proteção das informações pessoais dos estudantes. Ademais, o uso ético de dados geográficos, particularmente em projetos que envolvem informações sensíveis ou pessoais, deve ser uma prioridade constante.

Lima (2023, p. 109) ressalta:

Enquanto as tecnologias digitais oferecem potenciais transformadores para o ensino de geografia, elas devem ser implementadas com uma estratégia cuidadosamente considerada que leve em conta tanto as oportunidades quanto os desafios. Isso inclui garantir um acesso equitativo, fornecer formação adequada para professores e abordar questões éticas e de segurança de forma proativa.

Ao navegar por essas questões complexas com cuidado e consideração, podemos utilizar a tecnologia para não apenas melhorar o ensino de geografia, mas para inspirar a próxima geração de pensadores críticos e solucionadores de problemas globais.

DESAFIOS E PERSPECTIVAS FUTURAS NO ENSINO DE GEOGRAFIA

À medida que avançamos no século XXI, o ensino de geografia enfrenta desafios e oportunidades únicos que são influenciados tanto por mudanças globais quanto por questões locais.

Segundo Guimarães (2024, p. 141):

A necessidade urgente de abordar temas como a mudança climática, a sustentabilidade e as desigualdades socioeconômicas está reformulando a maneira como a geografia é ensinada nas escolas e universidades. O ensino de geografia, com sua capacidade única de interligar fenômenos naturais e humanos, é vital para preparar os estudantes para entender e gerenciar esses desafios complexos.

A introdução de temas como a mudança climática nos currículos de geografia requer uma atualização constante dos conteúdos para refletir os avanços científicos mais recentes e para integrar estudos de caso que ilustrem soluções sustentáveis em diferentes contextos globais. “O ensino de Geografia não deve se limitar a transmitir conhecimentos; ela deve também empoderar os estudantes a agir” (Nogueira, 2018, p. 87). Isso envolve não apenas informar sobre os impactos das mudanças climáticas, mas também envolver os alunos em projetos que promovam práticas sustentáveis em suas próprias comunidades. Esta abordagem prática fortalece a conexão dos alunos com o conteúdo e fomenta uma relação mais ativa e responsável com o meio ambiente.

No entanto:

Garantir que todos os estudantes tenham acesso a um ensino de geografia de qualidade continua sendo um desafio significativo. As disparidades no acesso à tecnologia e recursos educacionais podem impedir que estudantes de áreas menos desenvolvidas ou de contextos socioeconômicos desfavorecidos recebam a mesma qualidade de educação que seus pares em regiões mais favorecidas (Santos, 2022, p. 27).

Essas desigualdades são particularmente problemáticas porque muitas das questões que a geografia procura abordar são mais urgentes em áreas vulneráveis. Portanto, é crucial que os sistemas educacionais invistam em tecnologias e estruturas que melhorem o acesso ao ensino de geografia e promovam uma compreensão mais igualitária das questões globais.

Ademais, o ensino de geografia deve ser sensível ao contexto local enquanto aborda questões globais, criando currículos que são culturalmente relevantes para os alunos. Integrar conteúdo que respeite e reflita a diversidade cultural e regional não só aumenta a relevância do material educacional, mas também promove uma compreensão mais profunda e empática das questões geográficas.

Como descreve Costa (2021, p. 45):

Essa abordagem dual ajuda a preparar os alunos para atuar tanto local quanto globalmente, equipando-os com a capacidade de pensar criticamente sobre as questões de seu próprio ambiente enquanto consideram seu impacto e interconexões em uma escala global.

Adicionalmente, o ensino de geografia desempenha um papel crucial na formação de cidadãos globais informados e responsáveis, capazes de tomar decisões baseadas em conhecimento e análise crítica.

Nesse contexto, Ferreira (2020, p. 103) afirma que:

As habilidades desenvolvidas através do ensino de geografia, como o pensamento crítico e a análise de dados, são essenciais não apenas para a compreensão geográfica, mas também para a participação efetiva em uma sociedade democrática e globalizada.

Portanto, é vital que o ensino de geografia continue a evoluir e a responder às necessidades de uma população estudantil diversificada e de um mundo em mudança.

Olhando para o futuro, educadores e formuladores de políticas devem trabalhar juntos para garantir que o ensino de geografia não apenas acompanhe os desenvolvimentos tecnológicos e pedagógicos, mas também reflita uma conscientização sobre as questões socioambientais emergentes.

De acordo com Oliveira (2021, p. 33):

Isso significa não apenas integrar novas tecnologias e métodos de ensino, mas também garantir que o ensino de geografia seja uma força progressista para a equidade e a sustentabilidade. Através de um diálogo contínuo e uma reflexão sobre como melhorar e adaptar as metodologias de ensino, a comunidade educacional pode ajudar a garantir que a geografia permaneça uma disciplina vital e relevante, equipando os alunos com as ferramentas necessárias para enfrentar os desafios do nosso tempo.

Essa necessidade de progresso contínuo no ensino de geografia exige um compromisso renovado com a formação e o desenvolvimento profissional dos professores. À medida que novos conteúdos e tecnologias emergem, os educadores precisam estar bem equipados para integrar essas novidades em suas salas de aula de maneira eficaz.

Desse modo:

Isso implica não apenas familiarização com as ferramentas digitais como GIS e realidade aumentada, mas também uma profunda compreensão de como essas tecnologias podem ser usadas para aprofundar o conhecimento geográfico e promover o engajamento dos alunos (IDEM, p. 37).

O desenvolvimento profissional contínuo, portanto, não é apenas uma necessidade, mas uma parte essencial da manutenção da relevância e eficácia do ensino de geografia.

Contudo, à medida que o ensino de geografia se adapta para incluir questões de grande impacto como a mudança climática, é crucial que as abordagens pedagógicas também evoluam para incentivar uma aprendizagem mais ativa e baseada em projetos. O que não só aumenta a relevância do conteúdo para os alunos, mas também os capacita a aplicar o que aprenderam em projetos práticos que podem ter um impacto positivo em suas comunidades.

Como aponta Moreira (2010, p. 132):

Por exemplo, projetos de mapeamento comunitário ou iniciativas de conservação local podem transformar o conhecimento geográfico em ação direta, proporcionando aos alunos experiências de aprendizagem valiosas que também beneficiam suas comunidades.

À medida que exploramos esses novos territórios pedagógicos, é também fundamental reconhecer e abordar as barreiras ao acesso que muitos alunos enfrentam. Isso envolve não apenas a disponibilização de tecnologia, mas também a criação de conteúdo e

métodos de ensino que sejam inclusivos e acessíveis a estudantes de diferentes origens e capacidades. “O ensino de geografia deve se esforçar para ser uma ferramenta de inclusão e igualdade, promovendo uma compreensão não apenas de diferentes lugares, mas também de diferentes perspectivas e experiências” (Haesbaert, 2004, p. 78).

Olhando para o futuro, as perspectivas para o ensino de geografia são tanto desafiadoras quanto emocionantes.

De acordo com Almeida (2015, p. 24):

Com o crescente reconhecimento da importância das questões geográficas em escala global — desde a urbanização e a migração até as mudanças ambientais e os conflitos sobre recursos — o papel da geografia na educação se torna cada vez mais central. Assim, os educadores e os formuladores de políticas têm a responsabilidade e a oportunidade de moldar um campo de estudo que não apenas informa os alunos sobre o mundo, mas também os inspira a pensar criticamente e agir responsabilmente.

Desse modo, ao garantir que o ensino de geografia seja atualizado, acessível e aplicável, podemos nutrir uma nova geração de pensadores e líderes que estão bem equipados para enfrentar os desafios do nosso mundo interconectado. Este é o verdadeiro poder e propósito do ensino de geografia no século XXI: preparar cidadãos que não só entendem o mundo em que vivem, mas que também têm a capacidade e a vontade de melhorá-lo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao refletir sobre a evolução e a inovação no ensino de geografia, torna-se evidente que os avanços nesta disciplina têm sido significativos, mas os desafios persistentes requerem uma atenção contínua e renovada dos envolvidos na formação educacional. A disciplina de geografia, que historicamente ajudou a moldar a compreensão humana sobre o mundo, enfrenta agora a necessidade premente de adaptar-se a um cenário global em rápida mudança, marcado por questões ambientais críticas, disparidades sociais crescentes e uma interconexão global sem precedentes.

Um dos principais desafios que se apresentam é a necessidade de integrar efetivamente os conceitos de sustentabilidade e mudança climática no currículo de geografia. Isso não só implica a atualização contínua dos materiais didáticos para refletir os últimos desenvolvimentos científicos, mas também exige que os educadores encontrem maneiras inovadoras de trazer esses temas para a sala de aula de forma que engaje os estudantes e os incentive a aplicar o conhecimento em contextos reais. A geografia, com sua capacidade única de sintetizar informações complexas e apresentar relações espaciais e temporais, é idealmente posicionada para liderar discussões educacionais sobre como as ações humanas transformam o ambiente.

Além disso, enfrentamos o desafio de tornar o ensino de geografia acessível e relevante para todos os alunos, independentemente de sua localização geográfica ou contexto socioeconômico. Isso envolve não apenas a expansão do acesso a tecnologias educacionais avançadas, como GIS e realidade aumentada, mas também a garantia de que os métodos de ensino sejam adaptativos e inclusivos. As disparidades no acesso à educação

de qualidade são um obstáculo significativo que necessita de estratégias robustas para ser superado, incluindo políticas que promovam igualdade de acesso a recursos educacionais e programas que incentivem uma participação mais ampla em disciplinas STEM, incluindo geografia.

A necessidade de currículos que não apenas enfrentem questões globais, mas também respeitem e reflitam as diversidades culturais e regionais, é outra área crucial para o desenvolvimento futuro do ensino de geografia. Um currículo que equilibre perspectivas globais e locais pode oferecer aos estudantes uma compreensão mais rica e matizada do mundo, preparando-os para agir como cidadãos informados e responsáveis tanto em suas comunidades locais quanto no palco mundial.

Finalmente, a formação de professores emerge como um componente crítico na reconfiguração do ensino de geografia. Os educadores devem estar na vanguarda da integração de novas tecnologias e metodologias pedagógicas, equipados não apenas com conhecimento técnico, mas também com uma profunda compreensão de como essas ferramentas podem ser utilizadas para melhorar o aprendizado geográfico. O desenvolvimento profissional contínuo e o suporte institucional são essenciais para capacitar os professores a enfrentar os desafios do ensino moderno de geografia.

Em conclusão, enquanto continuamos a avançar na implementação e adaptação de estratégias educacionais em geografia, é crucial manter um diálogo aberto e colaborativo entre educadores, estudantes, formuladores de políticas e a comunidade em geral. Juntos, podemos garantir que a geografia, como disciplina, permaneça na vanguarda da educação, equipando os alunos com as habilidades e conhecimentos necessários para navegar e moldar um mundo cada vez mais complexo e interconectado. Este compromisso com a inovação e a relevância no ensino de geografia não apenas enriquecerá a experiência educacional dos estudantes, mas também contribuirá de forma significativa para a formação de uma sociedade mais informada, responsável e sustentável.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, J. R. **Geografia e tecnologias: uma abordagem contemporânea**. São Paulo: Editora Atlas, 2015.

BARROS, J. M. **Novas tecnologias e o futuro da educação geográfica**. Porto Alegre: Editora Sulina, 2022.

CARNEIRO, L. F. **Dinâmicas contemporâneas na educação geográfica**. São Paulo: Editora Moderna, 2024.

COSTA, R. L. **A geografia e os desafios contemporâneos**. Brasília: Editora UNB, 2021.

FERREIRA, T. A. **História e evolução da educação geográfica**. Curitiba: Editora UFPR, 2020.

FONSECA, R. T. **Geografia e globalização: desafios pedagógicos**. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 2022.

GUIMARÃES, P. **Educação para a sustentabilidade: um novo paradigma curricular**. Brasília: Editora UNB, 2024.

HAESBAERT, Rogério. **O mito da desterritorialização: do 'fim dos territórios' à multiterritorialidade.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

LIMA, R. S. **Práticas pedagógicas inovadoras na educação geográfica.** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2018.

MIRANDA, E. **A trajetória da geografia escolar.** Curitiba: Editora UFPR, 2023

MORAES, A. C. **Reformas educacionais e ensino de geografia.** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2021.

MOREIRA, Ruy. **O que é geografia.** São Paulo: Brasiliense, 2010

NOGUEIRA, F. C. **Abordagens pedagógicas na geografia.** São Paulo: Editora UNESP, 2013.

OLIVEIRA, V. S. **Práticas pedagógicas na geografia.** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2021.

QUINTAS, A. M. **Geografia humana brasileira: contextos e perspectivas.** São Paulo: Editora FGV, 2020.

SANTOS, P. L. **Geografia e cidadania: uma perspectiva crítica.** Porto Alegre: Editora Sulina, 2018.

TORRES, H. L. **Diretrizes curriculares e ensino de geografia.** Campinas: Editora Unicamp, 2023.

VASCONCELOS, C. **Educação geográfica e desenvolvimento sustentável.** Recife: Editora UFPE, 2022.

Etnomatemática: uma perspectiva inovadora para os alunos do ensino médio

Ethnomathematics: an innovative perspective for high school students

Deuzimara Costa da Silva

Universidad de La Integración de Las Américas

Alderlan Souza Cabral

Orientador Dr.

RESUMO

Este estudo é uma descrição resumida de uma dissertação de mestrado desenvolvida para validação de títulos que traz como temática “ Etnomatemática: Uma perspectiva inovadora para os alunos do ensino médio. Ressalta-se que a Etnomatemática é uma abordagem educacional que investiga e analisa as variadas manifestações matemáticas presentes em diversas culturas. A presente obra tem como objetivo geral: Apresentar um método de ensino que possa criar condições para que o estudante reconheça e compreenda o modo como o saber matemático pode ser difundido dentro de determinados grupos culturais por meio da etnomatemática. A pesquisa partiu de uma metodologia transversal observacional descritivo, que se trata de uma investigação sincrônica embora o tempo não interfira no comportamento das variáveis. Os estudos transversais para Alvarenga (2014, p.60) “Estudam as variáveis em um momento determinado, sem realizar um seguimento prospectivo nem retrospectivo. O enfoque trata-se de uma abordagem qualitativa e quantitativa. Aplicabilidade do Instrumento se deu por meio de um questionário aplicado a 20 educadores da referida escola. Os principais resultados aparentam que a disciplina de matemática continua sendo considerada uma das matérias escolar mais complexa para os alunos, que se necessita de capacitação docente. Evidencia-se que a etnomatemática colabora de forma plausível com as práticas docentes.

Palavras-chave: educação; etnomatemática; metodologias.



ABSTRACT

This study is a summary description of a master's thesis developed to validate titles whose theme is "Ethnomathematics: An innovative perspective for high school students. It is noteworthy that Ethnomathematics is an educational approach that investigates and analyzes the varied mathematical manifestations present in different cultures. The general objective of this work is to: Present a teaching method that can create conditions for the student to recognize and understand the way in which mathematical knowledge can be disseminated within certain cultural groups through ethnomathematics. The research started from a descriptive observational cross-sectional methodology, which is a synchronic investigation although time does not interfere in the behavior of the variables. For Alvarenga (2014, p.60), cross-sectional studies "study the variables at a given moment, without carrying out prospective or retrospective follow-up. The focus is a qualitative and quantitative approach. The instrument's applicability took place through a questionnaire administered to 20 educators from that school. The main results appear that the subject of mathematics continues to be considered one of the most complex school subjects for students, which requires teacher training. It is clear that ethnomathematics plausibly collaborates with teaching practices.

Keywords: education; ethnomathematics; methodologies.

INTRODUÇÃO

Nos anos 70, a Etnomatemática foi desenvolvida como uma alternativa ao ensino convencional de Matemática. Trata-se de uma abordagem de pesquisa e educação que possibilita ao pesquisador identificar e compreender a origem, a organização e a disseminação do conhecimento matemático em diferentes contextos culturais.

A matemática sempre foi considerada difícil de se aprender, e com isso desenvolveu na sociedade uma resistência e medo ao enfrentá-la dentro das salas de aulas. Os professores que lidam diariamente com esses discentes enfrentam grandes desafios para manter o interesse nessa matéria, sendo necessária a busca por inovações na forma como se aplica as aulas. Com isso, optou-se como **objetivo geral:** Apresentar um método de ensino que possa criar condições para que o estudante reconheça e compreenda o modo como um saber matemático pode ser difundido dentro de determinados grupos culturais por meio da etnomatemática.

A presente obra se justifica pois, a Etnomatemática desempenha um importante papel quando tratamos de reconhecer, valorizar e respeitar a história, a tradição, o conhecimento, a organização estrutural e o pensamento de diversas culturas, que habitam em nossa sociedade e são excluídas de suas práticas matemáticas, onde com o ensino comum a todas as regiões, por exemplo, pode causar a exclusão de práticas daquele povo e se mostrar desconexo com a sua realidade.

É notório entender que a Matemática e a Pluralidade sociocultural têm muito em comum, e que cada grupo, etnia, sociedade, etc., tem sua maneira de apresentarmos aspectos, mas só podemos os observar entrando em contato com determinados grupos sociais, e através dessa investigação procurar entender como muitos deles executam atividades que

exigem conhecimento matemático sendo que os mesmos, nunca ou poucas vezes, tiveram a oportunidade de estudo em instituição de ensino. E a partir deste ponto que devemos entender que a Etnomatemática é resultante do meio social.

PROCESSO HISTÓRICO DO APRENDIZADO MATEMÁTICO

A Etnomatemática é um estudo de situações didáticas voltadas a fazer com que o ensino da matemática esteja o mais próximo do contexto sócio histórico e cultural do educando. Desta forma, ela busca aproximar os conceitos matemáticos informais construídos a partir da realidade dos educandos com os conteúdos programáticos da disciplina trabalhados na escola. Ubiratan D'Ambrósio afirma que, a matemática é uma tática desenvolvida pelo ser humano, “para explicar, para entender, para manejar e conviver com a realidade sensível e perceptível, e com o seu mundo imaginário, naturalmente dentro de um contexto natural e cultural” (D'Ambrósio, 2011, p. 7).

A Modelagem Matemática é compreendida como o aproveitamento da matemática em outras áreas do conhecimento. Por meio da modelagem, problemas do cotidiano dos educandos são transformados em uma linguagem matemática. Para Bassanezi (2004, p. 56): “a modelagem consiste essencialmente na arte de transformar problemas da realidade e resolvê-los, interpretando suas soluções na linguagem do mundo real”.

Por sua vez, os jogos matemáticos assumem um papel importante no processo de ensino e aprendizagem da disciplina de matemática, uma vez que, por meio do jogo é possível inserir o lúdico no espaço escolar como um recurso didático capaz de permitir o desenvolvimento da criatividade, tornando o ensino da matemática mais prazeroso e estimulante. “Todo jogo por natureza desafia, encanta, traz movimento, barulho e uma certa alegria para o espaço no qual normalmente entram apenas o livro, o caderno e o lápis”.

Já a história da matemática auxilia o educando a compreender essa área do conhecimento em seu processo de evolução. Contribui igualmente, para desmistificar a ideia de que a matemática é uma ciência pronta e acabada. Assim, a história da Matemática pode ser um elemento orientador no planejamento de atividades, na elaboração das situações problema, na melhor compreensão dos conceitos matemáticos (D'Ambrósio, 2011).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para o ensino da matemática nos anos iniciais do ensino fundamental também discutem essas novas metodologias, métodos e instrumentos como um meio para tornar o ensino da matemática mais significativo e contextualizado (Brasil, 1997).

Todavia, sabe-se que em muitas escolas o ensino da matemática ainda trilha sobre caminhos tradicionais, no qual se verifica a mera “transmissão” de conteúdo, que na maioria das vezes são descontextualizados. Ou seja, pretende-se somente conduzir o aluno à memorização de fórmulas e procedimentos para resolução de exercícios, sujeitando o mesmo a uma aprendizagem mecânica. Os PCNs para o ensino da matemática nos anos iniciais do ensino fundamental dispõem que:

A insatisfação revela que há problemas a serem enfrentados, tais como a necessidade de reverter um ensino centrado em procedimentos mecânicos, desprovidos de significados para o aluno. Há urgência em reformular objetivos, rever conteúdos e buscar metodologias compatíveis com a formação que hoje a sociedade reclama. No entanto, cada professor sabe que enfrentar esses desafios não é tarefa simples, nem para ser feita solitariamente (Brasil, 1997, p. 15).

Nesse sentido, a Base Nacional Comum Curricular, BNCC, documento que pretende se constituir em base para a construção curricular por parte de secretarias e instituições de educação básica e em referências para os objetivos de aprendizagem, não sendo, portanto necessariamente uma prescrição curricular, define com muita clareza a preocupação com as particularidades metodológicas, socioculturais e regionais de cada escola ou conjunto de escolas, a despeito de sua evidente filiação ao que se pode denominar de Pedagogia das Competências.

É importante salientar que matemática não é um processo mecânico de se chegar a um resultado, pois temos máquinas que são muito mais eficientes em fazer isso. Matemática é um conjunto de dados organizados logicamente, e rigorosamente verificados pela eficiência de sua estrutura, com conceitos triviais, os algoritmos que confirmam as propriedades dos números até sua lógica que permite chegar a um processo “mecânico”.

Acredita-se que conhecendo as aplicações da Geometria, do Cálculo e da Álgebra estamos em vantagem no mercado de trabalho. O mundo está cada vez mais competitivo aí a necessidade de profissionais com melhor preparo na área de exatas. As Universidades estão cada vez mais acrescentando a Matemática em suas grades curriculares, pois o modelo exato da Matemática acrescenta no profissional um diferencial, não diríamos em termos de cálculos numéricos, mas do raciocínio lógico (Tahan, 2004, p. 148).

Cabe ao professor de Matemática, ter um compromisso perante a sociedade, preparar as novas gerações para o mundo em que terão que viver. Isto quer dizer, proporcionar-lhes a aprendizagem para que os alunos adquiram as habilidades que serão indispensáveis para que o desempenho de acordo com o avanço da tecnologia.

Obviamente, quando conversamos com as pessoas em geral, médicos, eletricitistas, bancários, administradores, donas-de-casa, pipoqueiros, feirantes ou até mesmos professores de outras áreas, notamos o desencanto e até frustração em relação à Matemática, embora, em alguns casos, muitas delas possam ter o domínio de trabalhar as questões de matemática com muita habilidade, mas tiveram dificuldades de entendê-la quando frequentaram a escola. E isso, faz com que o ensino da Matemática, quando é pensado de forma negativa, deixe marcas de um sentimento de fracasso pessoal transmitido de geração para geração (Almeida *et al.*, 2007).

Neste contexto pedagógico da etnomatemática, o indivíduo deverá ser estimulado a compartilhar os seus saberes no ambiente escolar, pois estes indivíduos trazem conhecimentos prévios, experiências vividas no seu cotidiano e de como lidar e aplicar no seu dia a dia. É importante salientar que a etnomatemática deve ser observada, discutida pelo indivíduo para que o mesmo possa reconhecê-la como uma aliada no processo de aprendizado, na qual este sujeito seja um agente transformador deste instrumento pedagógico, não somente no ambiente da escola, mas principalmente na sua própria comunidade.

Seguindo essas ideias, o papel da educação é adaptar e preparar o indivíduo para a vida em sociedade, aprendendo como os conhecimentos se transformam, e provocar um resgate da cultura popular, a partir da cultura e o do meio em que vive o educando. Isso facilitaria a construção do conhecimento, pois seria o educando o próprio agente da história (Velho e Lara, 2011, p. 07).

Desta forma o docente deve atentar para o conhecimento e saberes que o indivíduo traz de suas vivências. Estes saberes só irão fazer diferença quando se transformar numa aprendizagem útil para o aluno e aqueles que o cercam. É nesta perspectiva que a etnomatemática pode trazer novas formas de ministrar aulas de matemática, fazendo uma ponte entre a cultura dos grupos étnicos que vivenciam esta temática (Pinheiro *et al.*, 2016).

Para Velho e Lara (2011), é notório a partir de se conceber esta ideia e aceitar a importância dessas práticas, que se apresentam nas mais variadas situações do contexto cotidiano como: na família, sala de aula e comunidades.

Conforme as ideias do autor, percebe-se que estes saberes são importantíssimos para estes grupos, onde se faz necessário caminhar para uma participação maior destes indivíduos na sala de aula e oportunizar que estes conhecimentos sejam melhor aproveitados, para que haja uma produção relevante de saberes. Este olhar faz com que os educandos vejam de uma forma diferente a matemática e sua aplicabilidade (Pinheiro *et al.*, 2016). Além disso, ressalta-se aqui o posicionamento do docente em relação a etnomatemática, de como o mesmo irá trabalhar com seus alunos esta temática, pois o educador necessita de um conhecimento prévio dos grupos étnicos que já vivenciam nos seus afazeres do cotidiano. Nesta perspectiva as práticas da etnomatemática possibilita que os indivíduos sejam capazes de opinar e resolver problemas no âmbito escolar e em suas comunidades, pois a etnomatemática dá este olhar mais apurado da prática pedagógica (Pinheiro *et al.*, 2016).

A linguagem etnomatemática entra como um elo de aprendizado dos grupos étnicos culturais, aos sujeitos que tradicionalmente estudam a matemática convencional que possivelmente no primeiro momento este indivíduo não consiga entender e fazer a relação entre ambas, no entanto se o docente usar uma abordagem criativa dessa prática da etnomatemática, este indivíduo terá uma aprendizagem muito mais criteriosa da mesma e provavelmente se adaptará a esta ferramenta (Pinheiro *et al.*, 2016). Com isso, Rosa e Orey (2005, p. 128) discutem que: “desse modo, outra característica desse programa se confirma: sua ação pedagógica, que irá atuar como mediador entre o conhecimento matemático adquirido pelo grupo cultural e o conhecimento matemático acadêmico”.

As pesquisas baseadas nos Estudos Culturais estão baseadas na etnografia, sendo assim, um dos objetivos dos Estudos Culturais é desenvolver todo e qualquer tipo de estudo voltado para a cultura, ou seja, buscando fazer a compreensão dos contextos sociais e políticos, indo de encontro aos objetivos da Etnomatemática. Nas palavras de D'Ambrosio, como “arte ou técnica de explicar, de conhecer, de entender nos diversos contextos culturais” (D'Ambrosio, 1998, p. 5).

Diante disso, é possível afirmar que uma prática em sala de aula, quando está pautada práticas pedagógicas desenvolvidas de acordo com o movimento etnomatemático, se torna também uma prática pedagógica baseada nos Estudos Culturais. Para Giroux (1995, p. 98) que os professores tomem consciência “sobre a viabilidade de se desenvolver

uma aprendizagem baseada no contexto e que leve em conta as experiências dos/as estudantes e suas relações com a cultura popular e o terreno do prazer”.

Giroux (1995, p. 139) considera que:

Ao se propor uma metodologia, constrói-se uma visão política; sendo que a pedagogia diz respeito, ao mesmo tempo, às práticas e aos conhecimentos por meio dos quais os/as professores/as. Nesse caso é uma oportunidade dos estudantes se unirem, politicamente, referindo-se também à política cultural sustentada por estas práticas.

Dessa forma, o propósito do ensino da matemática no que diz respeito a proposta etnomatemática, segundo Fiorentini (1994) “seria a desmistificação da realidade, buscando compreendê-la para transformá-la”. Portanto, o ponto de partida do processo de ensinar e aprender seriam um dos problemas que de maneira cotidiana fazem parte da realidade do aluno.

A educação contemporânea demanda do professor novas habilidades e competências que vão além do domínio dos conteúdos específicos de sua disciplina. Segundo Perrenoud (2013, p. 16), “a competência pedagógica é uma capacidade geral que permite mobilizar recursos cognitivos e sociais para enfrentar com eficácia as exigências e as situações imprevistas da atividade docente”. Nesse sentido, é importante que o professor desenvolva habilidades e competências como a capacidade de adaptar o ensino às necessidades dos estudantes, o domínio das novas tecnologias, a habilidade de trabalhar em equipe e a capacidade de promover a inclusão e a diversidade.

Entre as novas habilidades requeridas do professor, destaca-se a capacidade de utilizar as novas tecnologias de forma pedagógica e criativa, a fim de tornar o processo de ensino-aprendizagem mais dinâmico e interativo. Segundo Moran (2015, p. 17): “a tecnologia não é um fim em si mesma, mas um meio para a aprendizagem, uma ferramenta que pode ajudar o professor a tornar a aula mais interessante e atraente para os alunos”.

Além disso, o professor precisa estar preparado para lidar com a diversidade presente nas salas de aula, respeitando as diferenças culturais, sociais e individuais de cada aluno. Nesse sentido, o professor deve ser capaz de desenvolver a empatia e a capacidade de ouvir os alunos, buscando compreender suas necessidades e dificuldades.

Outra habilidade essencial é a capacidade de trabalhar em equipe, seja com outros professores, com os pais dos alunos ou com profissionais de outras áreas, como psicólogos e assistentes sociais. Segundo Libâneo (2014), a colaboração e o diálogo entre os profissionais envolvidos na educação são fundamentais para a construção de um ambiente educacional saudável e produtivo.

Além disso, o professor deve ter habilidades para lidar com as novas tecnologias, incorporando-as em sua prática pedagógica de forma consciente e crítica. Para isso, é necessário que ele esteja atualizado e capacitado para utilizar as ferramentas tecnológicas disponíveis de forma a contribuir para a aprendizagem dos alunos. Assim, o professor precisa conhecer as possibilidades e limites das tecnologias para poder utilizá-las de forma adequada no processo educativo.

Por fim, é importante destacar que o professor contemporâneo deve estar preparado para trabalhar com a interdisciplinaridade e a transversalidade, promovendo uma abordagem integrada do conhecimento. Isso significa que o professor deve ser capaz de articular diferentes áreas do conhecimento, de forma a enriquecer o processo de ensino-aprendizagem e contribuir para a formação de cidadãos críticos e reflexivos.

Assim, as habilidades e competências requeridas do professor na educação contemporânea estão relacionadas não apenas à sua formação técnica, mas também à sua postura ética e profissional. É preciso que o professor esteja comprometido com a construção de um ambiente educacional mais inclusivo, democrático e participativo, capaz de estimular o desenvolvimento integral dos alunos.

Dessa forma, pode-se concluir que o professor contemporâneo deve estar preparado para enfrentar novos desafios e demandas da educação, desenvolvendo habilidades e competências diversas para promover um trabalho pedagógico eficiente e de qualidade.

O ensino da Matemática deve dar condições para que o aluno entenda a realidade em que vive. Os conteúdos ensinados devem ser relacionados com o dia-a-dia dos alunos. O currículo da Matemática pode tornar-se mais sensível à realidade do aluno. Para isso, é necessário que o professor participe das modificações que estão ocorrendo na educação e juntar-se ao uso das tecnologias na sua prática pedagógica (Ferreira, 2004).

De acordo com D'Ambrósio (2001): “o grande desafio que nós, educadores Matemáticos, encontramos é tornar a Matemática interessante, isto é, atrativa; relevante, isto é, útil; e atual, isto é, integrada no mundo de hoje”. A afirmação mencionada sinaliza as mudanças ocorridas nos últimos anos no campo do ensino dos conteúdos da matemática.

A utilização de recursos computacionais pode auxiliar na aprendizagem da Matemática. O computador é uma ferramenta que permite aos alunos a realização de atividades por meio de testes, simulações, tutoriais, auxiliando na resolução de problemas e pesquisas, objetivando, assim, uma melhor qualidade no processo de aprendizagem Ferreira (2004). Corroborando com as ideias do autor, hoje podemos incluir o tablete, o celular e as tão sofisticadas plataformas de ensino como o Blackboard, o moodle, etc... As preocupações sinalizadas pelo movimento da Educação Matemática podem ser tratadas a partir dos recursos tecnológicos. O computador pode ser utilizado como mais uma ferramenta mediadora importante no processo de ensino-aprendizagem, mas, talvez, mais do que as demais ferramentas ora disponíveis na educação, deva ser utilizado de uma forma muito crítica, com conhecimento de suas potencialidades para que se possam explorar suas possibilidades de uso.

Segundo Ferreira (2004), não são de interesse as ferramentas que guardam características de métodos de ensino que privilegiam simplesmente a transmissão de conhecimento e em que ‘medida’ de aquisição deste conhecimento é dada pela habilidade do aluno em memorizá-lo e reproduzi-lo, sem que se evidencie um verdadeiro entendimento. Mas sim aquelas que trazem, nos seus projetos, recursos em consonância com concepção de aprendizagem dentro de uma abordagem construtivista, a qual tem como princípio o conhecimento construído a partir de percepções e ações do sujeito, constantemente mediadas por estruturas mentais já construídas ou que vão se construindo ao longo do

processo. A autora analisa o uso dessas ferramentas a partir da perspectiva construtivista que destaca a ação do sujeito sobre os objetos na produção do conhecimento.

A disciplina de Matemática precisa ser trabalhada com o aluno de uma maneira atrativa: grande parte dos fatos e dos conceitos continua da mesma forma como há alguns anos atrás; permanecem parados no tempo, não evoluem.

[...] O ensino de matemática fica quase que apenas nos níveis de informação e utilização de métodos e procedimentos, isto é, o aluno 'aprende' a terminologia e as fórmulas e treina fazer substituições para resolver problemas de rotina. A matemática fica transformada em algo rígido, acabado, chato, sem finalidade. O aluno usa apenas a memória; não desenvolve as habilidades de extrapolar, resolver situações problemas, raciocinar, criar (Dante, 2007, p.16).

Na prática pedagógica deparamos com alunos que apresentam dúvidas e resistência em desenvolver alguns conceitos matemáticos e uma grande oposição em aprendê-la.

Na verdade, aprender matemática não é tarefa fácil, mas é preciso inovar o ensino mostrando cada vez mais a importância dessa área do conhecimento no dia-a-dia. Com isso, o aluno tende a ser um sujeito crítico e participativo para que o processo de ensino e aprendizagem possa fluir naturalmente.

A pesquisadora Sadovsky (2007, p. 15) relata que o baixo desempenho dos alunos em matemática é uma realidade em muitos países, não só no Brasil.

Hoje o ensino de Matemática se resume em regras mecânicas oferecida pela escola, que ninguém sabe onde utilizar. Falta formação aos docentes para aprofundar os aspectos mais relevantes, aqueles que possibilitam considerar os conhecimentos prévios dos alunos, as situações e os novos saberes a construir (Almeida *et al.*, 2007).

PROCESSO METODOLÓGICO

A presente pesquisa deu-se em uma escola pública estadual localizada no centro de Ipixuna-Amazonas/Brasil.

A situação socioeconômica da comunidade em que a escola está inserida é bem diversificada. É um bairro com população de renda baixa, média e alta para os padrões da cidade. Pois lá vivem pessoas que trabalham na agricultura, na pesca, trabalhadores do comércio, professores, pequenos vendedores, empresários locais.

O nível de formação também é diversificado desde pessoas com pouca formação, ensino fundamental, ensino médio e ensino superior. Observou-se que não se possui criança fora da escola. A Instituição acredita na construção da consciência crítica, a qual é responsável pela transformação na sociedade à escola opta pela perspectiva crítico-social compreendendo assim que o conhecimento elaborado pelos homens nas suas relações ao longo de sua existência como instrumento necessário para as intervenções desejadas, ou seja, através dos saberes científicos elaborados de forma crítica, o sujeito irá superar sua concepção de mundo e modificar sua existência.

Este trabalho se configura em uma pesquisa de estudo transversal observacional e descritivo. Trata-se de uma investigação sincrônica embora o tempo não interfira no

comportamento das variáveis. Os estudos transversais para Alvarenga (2014, p.60): “estudam as variáveis em um momento determinado, sem realizar um seguimento prospectivo nem retrospectivo. É como fazer um corte no tempo.”

É uma investigação com intuito de fazer uma descrição das variáveis e analisar as circunstâncias em um dado momento, ou seja, a coleta de dados é vista em um momento único, específico. Por isso, podem gerar dados mais confiáveis, uma vez que o estudo é realizado em um tempo determinado, sem intervenção ou manipulação, com o intuito de descrever as contribuições do ensino matemático e as características de interesse relacionadas à aprendizagem e à percepção das culturas em questão (Alvarenga, 2014, p.60).

Mesmo que as pesquisas transversais forneçam informações valiosas, existem limitações em relação aos dados disponíveis, pois apenas revelam associações e não relações de causa e efeito. Apesar de identificar uma conexão entre duas variáveis, não é possível afirmar que uma causou mudanças na outra.

O enfoque deste estudo é uma análise combinada de qualidade e quantidade, ou seja (Qualitativo e quantitativo) utilizando a pesquisa documental como método e realizando levantamentos por meio de análises. Desta forma, a classificação das fontes permite fazer uma avaliação qualitativa juntamente com um “estudo estatístico comparativo” (Fonseca, 1986).

A pesquisadora selecionou para sua coleta de dados 20 professores sendo 7 que já trabalharam com a disciplina de matemática 03 da disciplina específica lotados regulamente na instituição pesquisada e 10 que se disponibilizaram a colaborar com o projeto. A pesquisadora se disponibilizou para apresentar uma perspectiva didática com ênfase na Etnomatemática aos alunos da 3ª série do ensino médio. A principal distinção entre população e amostra consiste em que a população representa a totalidade de todos os elementos investigados, ao passo que a amostra corresponde a uma parcela escolhida da população.

A aplicabilidade do instrumento se deu por meio de uma entrevista com os participantes que: A utilização do instrumento de entrevista, envolve estudos bem fundamentados que fazem uso de técnicas de entrevistas para coletar dados.

ANÁLISE DOS RESULTADOS

A etnomatemática traz várias contribuições para a sala de aula, porém se torna um método de ensino de forma parcial. Isso, juntamente com a falta de formação docente, dificulta a disseminação de suas ideias entre os professores da educação básica. A Matemática faz parte da nossa existência desde os primórdios da humanidade, onde a maioria das coisas está relacionada a números, medidas, cálculos e formas geométricas. A Etnomatemática busca valorizar a diversidade cultural, que contribui para a formação da identidade do país, investigando as práticas e os conhecimentos matemáticos tradicionais.

Quando os estudantes não conseguem encontrar conexão da Matemática com sua realidade, acabam perdendo o interesse pelos estudos e, como resultado, acabam sendo

reprovados, o que leva à exclusão educacional e prejudica sua formação como cidadãos críticos e reflexivos. Já aqueles que se identificam com a Matemática ensinada nas escolas acabam sendo alienados por um pensamento lógico limitado. Como relatado por Freire em seus escritos que:

Como conseqüências desse modelo, apontamos a desvinculação do contexto prático-social, falta de sentido e significado, desmotivação, desinteresse pela disciplina e deficiências na aprendizagem por parte dos estudantes (Freire, 2019, p.17).

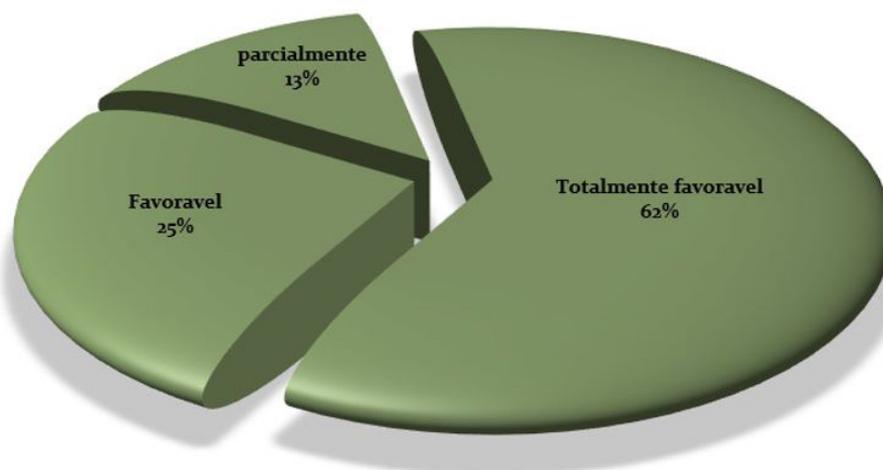
Fica evidente que os estudantes que apreciam a Matemática formal e ensinada de forma convencional acabam por limitar sua capacidade de estimular a própria imaginação, ao se concentrarem na memorização de fórmulas matemáticas, o que pode resultar em equívocos na hora de resolver esses desafios. Ademais, os alunos podem desanimar ao enfrentar problemas específicos, uma vez que podem se esquecer de utilizar determinadas fórmulas aprendidas anteriormente para ajudá-los a solucionar as questões do dia a dia.

Na área educacional, o ensino de Matemática ainda é encarado, pela maioria dos educadores, como a disciplina mais desafiadora para a formação educacional. Na educação infantil, os desafios enfrentados pelos professores ao implementar projetos em sala de aula com o objetivo de aprimorar o aprendizado dos alunos em relação ao conteúdo ministrado são diversos, levando-os a analisar de maneiras variadas as variáveis que influenciam no desenvolvimento do conhecimento matemático.

A matemática é frequentemente representada por diversos verbos de ação, os quais envolvem ações específicas dos alunos em suas aulas. No entanto, a grande maioria das salas de aula se baseiam em atividades que consistem principalmente em repetir e copiar de forma contínua.

Quando se perguntou dos professores a possibilidade de se trabalhar com a etnomatemática eles responderam que:

Gráfico 1 - Visão das aulas envolvendo a etnomatemática.



Fonte: A pesquisadora, 2023.

Como comprovado pelos os entrevistados 62% acharam brilhante a proposta de se trabalhar a etnomatemática com os alunos do ensino médio, ressalta-se que a Etnomatemática tem como objetivo reconhecer e recuperar o saber matemático existente em diversas culturas e atividades sociais, mesmo aquelas que não estão inseridas no ambiente educacional tradicional.

A Etnomatemática é vista como o estudo de conceitos matemáticos utilizados por pessoas que não têm formação acadêmica formal em matemática. Por outro lado, Knijnik (2013, p. 23) amplia essa definição, descrevendo a Etnomatemática como a prática da Matemática por grupos profissionais específicos, como os matemáticos, a Matemática ensinada na escola, a Matemática presente nas brincadeiras infantis e a Matemática utilizada por homens e mulheres em suas atividades cotidianas para satisfazer suas necessidades básicas (Knijnik, 2013, p. 23).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ficou comprovado que se o professor desenvolver seu plano de aula na disciplina de matemática incluído a Etnomatemática em suas didáticas, os alunos envolvidos obterão maior rentabilidade em seus conhecimentos matemáticos, conseguirão realizar ações em suas rotinas diárias. Ou seja, ao adotar essa abordagem, os estudantes serão capazes de entender as tarefas matemáticas realizadas em seu dia a dia, além de reconhecê-las na interpretação e compreensão do mundo. Dessa forma, os estudantes poderão se tornar indivíduos críticos em relação à sua própria vivência, desenvolvendo a compreensão tanto da teoria quanto da prática matemática presente em diversas culturas, ampliando assim o conhecimento matemático que está sendo construído.

A Etnomatemática tem o apoio da antropologia, porém não há nenhuma alegação de que ela faça parte dessa disciplina. Por conseguinte, considerando as pesquisas mencionadas no embasamento teórico desta obra, é possível afirmar que a educação matemática cultural é amplamente reconhecida. Assim, enfrentamos o desafio da comunicação entre culturas distintas e como lidar com essa questão, em desenvolver métodos de ensino atrativos que aguce o interesse do estudante e flexibilize o aprendizado.

Fica comprovado que as inovações das práxis docentes com ênfase na etnomatemática trará uma grande contribuição para o desenvolvimento intelectual e social dos estudantes, por meio de uma mudança simples: Inovar as aulas de matemática com a aplicabilidade das práxis docentes por meio da Etnomatemática onde cada aluno possa compartilhar suas experiências adquiridas no dia a dia, seja na escola ou na comunidade bem como no ambiente em que se vive viabilizando assim maior rendimento educacional.

REFERÊNCIAS

- ALVARENGA, E. M. (2014). **Metodologia da investigação quantitativa e qualitativa**: normas técnicas de apresentação de trabalhos científicos.
- ALMEIDA, J. *et al.* **Dificuldades na Aprendizagem de Matemática**, 2007. Disponível em: ALRØ, H.; SKOVSMOSE, O. *Diálogo e Aprendizagem em Educação Matemática*.
- BASSANEZI, R.C. **Ensino-aprendizagem com modelagem matemática**: uma nova estratégia. São Paulo: Contexto, 2004.
- BRASIL, **Secretaria de Educação Básica**. *Parâmetros Curriculares Nacionais. Matemática*. Brasília: MEC; SEB, 1997.

D'AMBROSIO, U. **Educação Matemática: da teoria à prática**. 22 ed. Campinas, São Paulo: Papyrus, 2011.

D'AMBROSIO, U. **Etnomatemática**. São Paulo, SP: Editora Ática, 1998.

D'AMBROSIO, U. **Etnomatemática – elo entre as tradições e a modernidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

DANTE, L. R.. **Didática da resolução de problemas de matemática: 1ª a 5ª séries, para estudantes do curso de magistério e professores do 1ª grau** . 12.ed. São Paulo: Ática, 2007.

FIORENTINI, D. **Rumos da pesquisa brasileira em educação matemática: o caso da produção científica em Cursos de Pós-Graduação**. Tese de doutorado. Faculdade de Educação, UNICAMP, Campinas, SP: 1994.

FERREIRA, Eduardo Sebastiani. **A importância do conhecimento Etnomatemático indígena na escola dos não-índios**. Em aberto, Brasília, ano 14, n.62, abr./jun. 2004.

FONSECA, E. N. **Bibliometria: teoria e prática**. São Paulo: Ed. Pensamento-Cultrix, 1986.

FREIRE, F. O. **Etnomatemática: O Saber-Fazer dos Cisterneiros do Seminário Brasileiro e suas Contribuições para o Ensino-Aprendizagem da Matemática Escolar**. Universidade Federal Rural do Seminário (UFERSA) Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), Pau dos Ferros/RN, 2019.

GRAVINA, M. A. SANTAROSA, L. M. **A aprendizagem da matemática em ambientes informatizados**. IN: Anais do IV Congresso RIBIE, 1998.

KNIJNIK, Gelsa; WANDERER, Fernanda. Programa Escola Ativa, escolas multisseriadas do campo e Educação Matemática. Educação e Pesquisa (USP. Impresso), v. 39, p. 211-225, 2013.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2014.

MORAN, J. M. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Ed. Papyrus, 21. ed. 2015.

PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2013.

ROSA, Milton e OREY, Daniel Clark. **Tendências atuais da Etnomatemático como um Programa: Rumo à ação pedagógica**. ZETETIKE-Campem-Fe-Unicamp-v.13- n.32-jan/jun.2005.

SADOVSKY, P. **Falta Fundamentação Didática no Ensino da Matemática**. Nova Escola. São Paulo, Ed. Abril, Jan./Fev. 2007.

VELHO, Eliane Maria Hoffman e LARA, Isabel Cristina Machado de. **O saber Matemático na Vida cotidiana: Um enfoque etnomatemático**. ALEXANDRIA Revista de Educação e Ciências e tecnologia, v.4, n.2, p. 3-30, novembro 2011.

Entre palavras e o mundo: a distância entre linguagem e realidade

Geverson Ampolini

Mestre em Políticas Sociais e Dinâmicas Regionais (Unochapecó/SC).

<https://orcid.org/0000-0002-5924-390X>.

<http://lattes.cnpq.br/4924336709374081>

RESUMO

A relação entre linguagem, pensamento e realidade tem sido objeto de intensa investigação filosófica e linguística ao longo dos séculos. A linguagem não é apenas um meio de comunicação, mas um sistema complexo que molda nossa compreensão do mundo e das relações sociais. A problemática central que se destaca neste trabalho refere-se à capacidade da linguagem de refletir a realidade e a forma como diferentes abordagens filosóficas interpretaram essa função. Ao longo da história, o debate entre realistas, nominalistas, e mais tarde construtivistas e pós-estruturalistas, revelou uma pluralidade de visões sobre o papel da linguagem na formação de conceitos universais e na apreensão do real. Esse texto tem por objetivo investigar as principais transformações nas teorias linguísticas, desde a Antiguidade até a contemporaneidade, buscando compreender como a linguagem transcendeu sua concepção tradicional de ferramenta descritiva para assumir um papel central na construção das realidades sociais e culturais. A linguagem, elemento primordial na tessitura de nossa apreensão do mundo, figura como fulcro mediador desse intrincado processo, detendo a capacidade de, em certa medida, modelar as formas pelas quais se vislumbra o Real. Entretanto, ainda que constitutiva, a linguagem não esgota o Real em sua totalidade, visto que há esferas e instâncias que a transcendem, escapando-lhe aos contornos e significados.

Palavras-chave: linguagem; percepção linguística; mediação cognitiva; epistemologia.

ABSTRACT

The relationship between language, thought, and reality has been the subject of intense philosophical and linguistic investigation over the centuries. Language is not merely a means of communication, but a complex system that shapes our understanding of the world and social relations. The central issue highlighted in this work concerns the ability of language to reflect reality and how different philosophical approaches have interpreted this function. Throughout history, the debate between realists, nominalists, and later constructivists and post-structuralists, has revealed a plurality of views on the role of language in the formation of universal concepts



and the apprehension of reality. This text aims to investigate the major transformations in linguistic theories, from Antiquity to the present day, seeking to understand how language transcended its traditional conception as a descriptive tool to assume a central role in the construction of social and cultural realities. Language, a fundamental element in the fabric of our apprehension of the world, acts as a mediating fulcrum in this intricate process, holding the capacity to, in some measure, shape the ways in which the Real is envisioned. However, even though constitutive, language does not exhaust the Real in its entirety, as there are spheres and instances that transcend it, escaping its contours and meanings.

Keywords: language; linguistic perception; cognitive mediation; epistemology.

INTRODUÇÃO

A relação entre linguagem, pensamento e realidade tem sido objeto de intensa investigação filosófica e linguística ao longo dos séculos. A linguagem não é apenas um meio de comunicação, mas um sistema complexo que molda nossa compreensão do mundo e das relações sociais. Diante dessa complexidade, as diferentes teorias sobre a linguagem emergiram para abordar a maneira como ela influencia a percepção e construção da realidade.

A problemática central que se destaca neste trabalho refere-se à capacidade da linguagem de refletir a realidade e a forma como diferentes abordagens filosóficas interpretaram essa função. Ao longo da história, o debate entre realistas, nominalistas, e mais tarde construtivistas e pós-estruturalistas, revelou uma pluralidade de visões sobre o papel da linguagem na formação de conceitos universais e na apreensão do real.

Este estudo se propõe a investigar as principais transformações nas teorias linguísticas, desde a Antiguidade até a contemporaneidade, buscando compreender como a linguagem transcendeu sua concepção tradicional de ferramenta descritiva para assumir um papel central na construção das realidades sociais e culturais.

O estudo aborda inicialmente a perspectiva clássica de Platão e Aristóteles sobre os universais, passando pela virada linguística com Saussure, Chomsky, e a crítica de teóricos como Derrida e Foucault. Por fim, será analisada a contribuição contemporânea do construtivismo e da pragmática, que destacam a linguagem como um fenômeno interativo e social.

A DIALÉTICA DA LINGUAGEM: ENTRE O PENSAMENTO E A REALIDADE

O objetivo deste tópico é explorar a dialética entre a linguagem, o pensamento e a realidade, enfatizando como essas três dimensões se influenciam mutuamente em um processo contínuo de construção e reconstrução.

A chamada virada linguística, considerada um tema central no pensamento contemporâneo, originou uma perspectiva sobre a relação entre a linguagem, pensamento e conhecimento. Ao contrário da perspectiva anterior, que considerava a linguagem como uma ferramenta para expressar a realidade, a nova perspectiva começou a enfatizar a natureza da linguagem e a possibilidade dessa em moldar e produzir o Real (Nigro, 2009).

A linguagem não seria somente um meio de comunicação, mas também ação e interação social. A virada linguística surge uma resposta às limitações do positivismo e do empirismo, que dominaram o pensamento no início do século XX, buscando uma a uma compreensão mais profunda da linguagem como produto da experiência humana (Nigro, 2009).

O debate filosófico sobre os universais aborda a questão de como distintos objetos individuais podem possuir as mesmas características. Historicamente, essa problemática tem sido descrita como a dificuldade de compreender como uma única propriedade pode estar presente em várias entidades ao mesmo tempo, sendo comumente chamada de “problema do Um e do Muitos” (Rodríguez-Pereyra, 2000).

O problema dos universais, ligado à linguagem, trata de como descrevemos o mundo e expressamos conceitos abstratos aplicáveis a diferentes objetos. O debate central envolve se esses conceitos são universais abstratos, baseados em semelhança, ou meras convenções linguísticas, refletindo as questões filosóficas sobre a relação entre linguagem e realidade.

A discussão filosófica sobre os universais aborda o problema de como diferentes objetos ou seres podem compartilhar as mesmas características. O foco está em entender como vários indivíduos podem possuir atributos comuns, como cor ou forma, sem que isso implique que essas qualidades existam de maneira independente dos próprios objetos (Rodríguez-Pereyra, 2000).

Para Platão, as ideias ou universais teriam uma existência no mundo inteligível, sendo eternas e imutáveis e o verdadeiro conhecimento ocorreria quando a alma recordasse dessas formas. E, por outro lado, o mundo sensível, seria o espaço onde perceberíamos os objetos concretos, os quais seriam cópia não-perfeitas do mundo das ideias (Freitas, 2014).

Os realistas defendem que os universais, como qualidades gerais teriam uma existência objetiva que independe dos objetos específicos no mundo. Existem diferentes formas de realismo, mas a mais extrema, também conhecida como realismo platônico (Platão), sustenta que os universais habitam um domínio abstrato, separado do mundo físico (Berger, 2021).

Por outro lado, Aristóteles se oporia a essa perspectiva dualista e argumentou que os universais não existem separadamente, mas estão presentes nos próprios objetos particulares. Para ele, o conhecimento seria proveniente da observação direta do mundo sensível e, por meio da indução, seria possível chegar aos universais que são abstrações da experiência concreta (Freitas, 2014).

Já os conceitualistas seguem uma linha intermediária entre o realismo e o nominalismo. Para eles, os universais não existem fora da mente humana, como sugerem

os realistas, mas também não são apenas palavras sem substância, como defendem os nominalistas radicais. Segundo essa visão, os universais são construções mentais, originadas da capacidade humana de abstrair e organizar o mundo em categorias (Berger, 2021).

O nominalismo, um movimento filosófico que se desenvolveu na Idade Média, surgiu como uma resposta crítica ao realismo e à metafísica, especialmente no debate sobre os universais. O nominalismo rejeita a existência real dos universais, tanto independentemente como nas coisas, assim, os universais não passam de nomes que damos para agrupar objetos com características semelhantes, são apenas qualificações (Sauer, 2022).

Liderados por Guilherme de Ockham, os nominalistas rejeitavam a ideia de que os universais, ou conceitos abstratos, tivessem uma existência própria além das palavras que os descrevem. Para esses filósofos, os termos gerais são apenas convenções linguísticas, sem correspondência necessária com a realidade concreta. Os universais são construções da linguagem, sem existência objetiva, e defendia que a explicação mais simples é sempre a mais válida (Sauer, 2022).

A virada linguística e o nominalismo, portanto, questionam como a linguagem reflete a realidade. Se a linguagem é uma construção social ou conceitual, então talvez não haja uma correspondência direta entre o mundo e as palavras que usamos para descrevê-lo. Essa visão levanta a questão de até que ponto nossas categorias linguísticas são fiéis à estrutura do mundo e à natureza das coisas.

A comunicação humana é mediada por um sistema de símbolos (signos), conhecidos como linguagem, que pode se manifestar na forma falada ou escrita. Esse sistema é constituído por signos e regras gramaticais que não permanecem constantes, mas se adaptam a diferentes contextos sociais, períodos históricos e culturais. Além de ser uma ferramenta de comunicação, desempenha um papel essencial no modo os humanos interpretam e se relacionam com o mundo (Matthews, 2007; Saussure, 2006).

A Virada Linguística representa uma transformação na forma de compreender a relação entre a linguagem e a realidade, propondo que a linguagem tenha um caráter autônomo e que a realidade só possa ser acessada através dos usos linguísticos. Esse movimento questionou o empirismo e a noção tradicional de verdade, ao mesmo tempo em que trouxe à tona a importância da narrativa e do papel da linguagem na construção do conhecimento (Barroso, 2015).

A linguagem, ao distinguir os humanos dos animais, é vista como um meio indispensável para discutir questões relacionadas à justiça e injustiça, o que reforça seu papel central na vida política. Originada da necessidade de comunicação, ela permite a troca de pensamentos e emoções, além de exercer uma influência significativa sobre os outros (Chauí, 2000).

É um instrumento fundamental para o desenvolvimento do pensamento, moldando tanto ideias quanto sentimentos. No entanto, Platão chama atenção para sua dualidade, destacando que a linguagem pode tanto esclarecer quanto enganar, comparando-a a um remédio, veneno ou cosmético (Chauí, 2000).

Kant propôs que a estrutura da realidade humana seria moldada pelas categorias do entendimento humano. Ele distingue entre o mundo fenomenal (o mundo como o percebemos) e o mundo numenal (o mundo em si, que é inacessível) (Kant, 1997).

Além disso, o texto ressalta o papel criativo da linguagem nos mitos e nas religiões. A linguagem é vista como encantatória, essencial em contextos religiosos e jurídicos e há uma reflexão sobre suas origens, onde teorias abordam aspectos como imitação e emoções, reconhecendo as línguas como convenções sociais (Chauí, 2000).

O conhecimento humano é limitado, especialmente no que diz respeito à compreensão da substância e da verdadeira essência das coisas e discute que o conhecimento humano é restrito ao que podemos perceber e refletir, e que há muitas coisas que permanecem além da nossa compreensão (Locke, 1999).

Defende que nossa experiência sensorial e o entendimento humano estão moldados por certas categorias fundamentais (causalidade, tempo, espaço e outros) que não apenas organizam nossa percepção, mas também moldam a forma como pensamos e falamos sobre o mundo. A linguagem, nesse sentido, pode ser vista como um reflexo das estruturas do entendimento humano (Kant, 1997).

Hegel defende que a realidade seria essencialmente dialética, caracterizada por um desenvolvimento contínuo através de contradições e superações e vê a realidade não como algo estático, mas como um processo dinâmico em que o Espírito se auto realiza progressivamente, alcançando maior liberdade e autoconsciência. Esse desenvolvimento é tanto inevitável quanto necessário, resultando em uma consciência que entende a existência como uma expressão total do Espírito (Hegel, 1993).

Aborda o desenvolvimento da consciência como um processo dinâmico que avança por diferentes estágios, desde a percepção sensorial até a compreensão do universal e a autorreflexão e introduz a ideia de um “mundo supersensível”, que vai além da sensível e é entendido através de leis que, embora constantes, estão em permanente transformação (Hegel; Brockmeyer; Harris, 1869).

Nesse contexto, a autoconsciência surge como a unificação entre a consciência e o objeto, em que o sujeito se reconhece tanto em sua alteridade quanto na unidade com o mundo ao seu redor, sendo este um aspecto crucial do desenvolvimento da consciência (Hegel; Brockmeyer; Harris, 1869).

A percepção vai além da simples visão física, representando uma conexão profunda entre o corpo e o mundo, onde o sujeito e o objeto, o visível e o invisível, estão entrelaçados. Nesse contexto fenomenológico, a percepção não é uma experiência unilateral, mas uma relação mútua em que tanto o observador quanto o objeto observado são afetados (Merleau-Ponty, 1968).

A linguagem é interpretada como um sistema independente, onde o significado surge das inter-relações internas, em vez de estaria diretamente vinculado aos objetos que representa. Sob essa perspectiva, a ideia de uma correspondência direta entre palavras e conceitos é questionada, ao colocarmos a linguagem em um nível ontológico que vai além do âmbito meramente linguístico (Perius, 2013).

Há uma dialética entre o mito e o esclarecimento, onde o mito já contém elementos de esclarecimento, e o esclarecimento, quando levado ao extremo, retorna ao mito. Este ciclo reflete a incapacidade do esclarecimento de superar completamente as formas arcaicas de pensamento e de dominação (Adorno; Horkheimer, 1947).

O próprio esclarecimento carrega dentro de si as sementes de sua autodestruição, pois ao se afastar da reflexão crítica sobre suas consequências regressivas, ele perde a conexão com a verdade e se torna vulnerável à manipulação e ao despotismo (Adorno; Horkheimer, 1947).

Platão, em sua famosa alegoria da caverna, explora a diferença entre o mundo sensível, caracterizado pelas aparências, e o mundo inteligível, composto pelas ideias. Segundo o filósofo, a verdadeira realidade reside no mundo das Formas ou Ideias, que transcende as limitações da percepção sensorial (Platão, 2002; Chauí, 2000).

Platão propõe uma dualidade: o mundo sensível, marcado pela mudança constante e imperfeição, e o mundo inteligível, que abriga o Ser eterno e imutável e afirma que o mundo sensível seria uma cópia imperfeita do inteligível e considera o Não-Ser como uma sombra ou uma imitação do Ser (Chauí, 2000).

A função da filosofia seria transcender o mundo sensível através da dialética, para alcançar o conhecimento das essências imutáveis, ou seja, as ideias perfeitas, assim, propõem que a verdadeira sabedoria reside na transição do domínio das aparências para o mundo das essências (Chauí, 2000).

Aristóteles afasta-se do ideário platônico e busca desenvolver sua própria concepção de realidade, a qual seria composta de substâncias que têm uma essência e uma existência concreta e sua noção de ser enquanto ser” na *Metafísica* tem uma conotação mais empírica, ligado ao mundo material, com um profundo viés ontológico (Chauí, 2000; Shields, 2020).

Aristóteles foi pioneiro ao criar um sistema formal de lógica, com ênfase no silogismo, além de utilizar a dialética para investigar questões filosóficas, por meio da análise de opiniões dominantes e da resolução de contradições (Shields, 2020).

Essa metodologia o auxiliava a resolver aporias e, além disso, defendia que todos os seres no mundo seriam constituídos de matéria e forma, e que essa interação seria fundamental para compreendê-los e também acreditava que todos os elementos da natureza possuem um propósito ou fim específico (Shields, 2020).

Conforme Aristóteles, a metafísica é vista como a ciência que examina a essência do ser e aquilo que é fundamental para compreender qualquer realidade, abrangendo múltiplos campos. Ele sustenta que a filosofia alcança seu ponto máximo na metafísica e na teologia, das quais todos os outros conhecimentos se originam (Chauí, 2000).

Enquanto Platão separa o conhecimento sensível (aparências) do intelectual (essência), Aristóteles percebe uma continuidade nos níveis de conhecimento, desde a sensação até a intuição intelectual, considerando todos como maneiras legítimas de acessar a realidade (Chauí, 2000).

A linguagem é essencial para capturar a complexidade da realidade em constante mudança, mas a compreensão plena do real requer um desenvolvimento dialético contínuo. Apenas uma filosofia sistemática e dialética pode usar a linguagem para apreender a totalidade da realidade, elevando-se como a expressão mais alta do discurso racional (Vieira, 2023).

Desse modo, percebe-se que a dialética entre linguagem, pensamento e realidade é fundamental para a compreensão de como o ser humano constrói e interpreta o mundo à sua volta. A linguagem, refletindo instâncias conexas, molda e influencia a forma como o a percepção.

EVOLUÇÃO DA LINGÜÍSTICA: DA TRADIÇÃO À PERSPECTIVA SÓCIOINTERACIONAL

Este tópico tem como objetivo examinar a evolução das teorias linguísticas desde a Antiguidade até a contemporaneidade, com foco nas transições fundamentais que ocorreram ao longo do tempo, buscando refletir sobre como essas mudanças influenciaram nossa compreensão da linguagem, não apenas como um sistema formal, mas como uma prática social e interacional.

A Linguística Tradicional, durante a Antiguidade Clássica e Idade Média, dedicava-se ao estudo de línguas como latim e grego, priorizando a filologia e o desenvolvimento histórico das línguas. No início do século XX, Ferdinand de Saussure introduziu uma abordagem inovadora com a Linguística Estrutural, ao tratar a língua como um sistema de signos e estabelecer conceitos fundamentais (Weedwood, 2002).

Posteriormente, na segunda metade do século XX, Noam Chomsky formulou a Gramática Gerativo-Transformacional, defendendo a existência de uma “gramática universal” inata e distinguindo entre o conhecimento implícito da língua e seu uso prático. Ao mesmo tempo, teóricos sociais, como Bakhtin, passaram a ver a língua como uma prática social (Weedwood, 2002).

Já no final do século XX, surgiram críticas a teorias formalistas, com o funcionalismo defendendo que a linguagem deve ser analisada em termos de sua função comunicativa. A sociolinguística aprofundou-se nas variações linguísticas condicionadas por fatores sociais, enquanto a Pragmática, influenciada por filósofos, passou a investigar o uso da linguagem em contextos reais, incluindo atos de fala e implicaturas conversacionais (Weedwood, 2002).

A evolução da linguagem, desde o positivismo lógico até a sua compreensão como um fenômeno sociointeracional, reflete uma mudança significativa nas abordagens da linguística e nas ciências humanas em geral. Inicialmente, sob a influência do positivismo lógico, a linguagem era vista de maneira formal e sistemática, com foco em sua estrutura interna e na lógica subjacente à construção de frases (Weedwood, 2002).

O construtivismo traz em si a ideia de que a realidade não existira como algo independentemente de nossas descrições, mas é em grande parte construída pela linguagem e pelas narrativas que criamos (Adler, 1999).

De acordo com a perspectiva construtivista, os fatos sociais não existem de forma isolada, mas surgem a partir de consensos humanos, baseados em significados compartilhados. A realidade social, longe de ser algo fixo e objetivo, é fruto de interações e interpretações intersubjetivas, mantidas por narrativas, símbolos e linguagens que se desenvolvem coletivamente (Adler, 1999).

O desenvolvimento humano, segundo a perspectiva sócio construtivista, é profundamente influenciado por fatores sociais, históricos e culturais, sendo moldado por interações e mediações com outras pessoas, que desempenham um papel crucial na formação e aquisição de conhecimento ao longo da vida (Boiko; Zamberlan, 2001).

Embora o mundo material seja reconhecido, o comportamento humano é amplamente influenciado pelas formas como as pessoas interpretam e compartilham essas experiências. As normas e instituições, dessa forma, não apenas refletem a realidade física, mas são constantemente recriadas e legitimadas por práticas e interpretações sociais (Adler, 1999).

O construtivismo, como uma abordagem pedagógica, enfatiza que o conhecimento não é simplesmente transmitido ao indivíduo de forma passiva, mas sim construído ativamente a partir de sua interação com o ambiente. Essa perspectiva destaca o papel ativo do sujeito no processo de aprendizagem, contrastando com a visão tradicional de que o conhecimento é algo meramente recebido (Revah, 2004).

O mundo como o percebemos é sempre filtrado por nossas capacidades cognitivas. Tudo o que conhecemos é uma representação mental que surge da interação entre o sujeito (quem percebe) e o objeto (o percebido). O mundo, tal como o vemos, não é a realidade em si, mas uma interpretação nossa (Schopenhauer, 2005).

Além da representação, existe uma realidade fundamental que subjaz a todas as aparências - a vontade. Essa vontade não é algo consciente ou racional, mas uma força cega e incessante que governa tanto o ser humano quanto a natureza. A vontade é o impulso por trás de todas as ações e fenômenos (Schopenhauer, 2005).

A virada linguística redefiniu o papel do intelectual, destacando a importância do contexto linguístico e das convenções retóricas na produção de conhecimento, o que mudou a forma de interpretar textos e analisou questões filosóficas e históricas através da linguagem, em vez de processos mentais. Os problemas filosóficos seriam reduzidos a problemas linguísticos (Carneiro, 2015).

No âmbito do pós-estruturalismo, que influenciou profundamente as ciências sociais e humanas, especialmente na análise do discurso, as epistemologias pós-humanistas e antiessencialistas questionam a visão estruturalista clássica de linguagem e sociedade, defendendo que o discurso não se limitaria a refletir a realidade social, mas também comporia sua construção (Angermuller, 2020).

A Virada Linguística, como movimento intelectual, é sustentada por várias premissas fundamentais que orientam sua abordagem. Essas premissas refletem a centralidade da linguagem na construção do conhecimento e na formação da realidade, ou seja, como condição de possibilidade do pensamento (Lupyan, 2015; Boyer, 1981).

A linguagem não seria apenas um meio de comunicação (canal), mas o próprio quadro (conteúdo) dentro do qual o pensamento e a compreensão ocorrem, o que pode ser pensando está profundamente ligado às estruturas linguísticas (Lupyan, 2015; Boyer, 1981).

O movimento conhecido como “giro linguístico” trouxe uma nova perspectiva sobre a relação entre linguagem e as experiências sociais, destacando que o foco inicial de superar a dicotomia entre sujeito e objeto acabou sendo desvirtuado. Ao longo do tempo, essa abordagem foi simplificada e restringida a uma visão dualista, o que comprometeu a aplicação efetiva da teoria nos estudos organizacionais (Deetz, 2003).

A linguagem, tradicionalmente vista como um simples meio de comunicação, desempenha um papel muito mais significativo, influenciando o controle das funções mentais. Ela não só facilita a transmissão de conhecimento, mas também estrutura e organiza o pensamento, atuando como um sistema de controle de alto nível que permite a formação de representações mentais mais precisas, tanto sobre o mundo externo quanto sobre o próprio indivíduo (Lupyan, 2015).

A centralidade da linguagem é o reconhecimento do papel fundamental que a linguagem desempenha na educação e na vida humana. Seria o elemento central que conectaria todas as áreas do conhecimento e da interação humana, como o “tecido conectivo” que une os seres humanos, permitindo-lhes comunicar-se, expressar pensamentos, compartilhar conhecimento e desenvolver identidades (Boyer, 1981).

Claramente, esse problema está intimamente ligado a hipótese Sapir-Whorf, em que medida linguagem e pensamento se influenciam. A hipótese Sapir-Whorf propõe que os falantes de línguas diferentes percebem e interpretam o mundo de maneiras diversas, levantando questões sobre o determinismo linguístico ao sugerir que a estrutura de uma língua pode influenciar e até limitar a percepção da realidade pelos seus falantes (Hussein, 2012).

Whorf aprofundou essa ideia ao afirmar que a gramática de uma língua exerce grande influência sobre o comportamento e as ideias, argumentando que a realidade não é objetiva, mas moldada pela linguagem, criando uma “visão de mundo” específica para cada grupo linguístico (Hussein, 2012).

A “virada linguística” não pode ser entendida como um evento histórico único ou uma transição linear de paradigmas, mas sim como um processo complexo, cheio de disputas e fragmentações. Embora ainda ofereça contribuições importantes para as práticas historiográficas atuais, ela apresenta limites, principalmente por desconsiderar de maneira adequada fatores estruturais e econômicos que influenciam a realidade histórica (Surkis, 2012).

Historicamente, a ideia de que a linguagem molda a cognição foi criticada, especialmente nos anos 1960, com o surgimento das ideias de Noam Chomsky, que separavam a linguagem e a cognição como habilidades distintas (Perlovsky, 2009).

A visão mais radical da hipótese Sapir-Whorf, que propõe que a linguagem determina completamente o pensamento e a percepção da realidade, foi refutada. Hipóteses mais

recentes propõem uma versão mais moderada, sugerindo que as diferenças linguísticas podem influenciar a cognição, mas não a constitui de forma absoluta (Kay; Kempton, 1984).

Percebe-se um conflito entre as abordagens ontológicas e epistemológicas na estruturação do conhecimento, especialmente depois de Kant, quando a atenção se voltou mais para o sujeito em detrimento do objeto. Durante esse tempo, também ocorreu uma transformação na linguagem, onde termos fundamentais passaram a ser entendidos como representações de uma realidade que existe além das palavras (Machado, 2021).

Apesar das discussões suscitadas pela hipótese, estudiosos contemporâneos geralmente concordam que a linguagem influencia o pensamento, mas de forma relativa, sendo essa influência considerada uma questão de grau (Husserl, 2012).

A virada linguística estabeleceria uma crítica à metafísica tradicional e estabelece o questionamento a ideia de que seria possível se uma verdade objetiva sobre o mundo sem considerar os limites e as influências da linguagem (Dinneen, 1962; Chakraborty, 2022; Fontes, 2020).

Analisemos, então, através da perspectiva desconstrutivista, a noção de virada linguística. A desconstrução é uma técnica de análise que buscava revelar as contradições e ambivalências dentro dos textos, mostrando como o sentido não é fixo, mas instável e sujeito a múltiplas interpretações (Derrida, 1972; Derrida, 1976).

Ao discutir os conceitos de desconstrução e disseminação e desenvolve uma crítica ao logocentrismo (primazia da fala e da presença no pensamento ocidental). Mostra como o significado nunca é estável ou unitário, mas está sempre em movimento, se dispersando em múltiplas direções, questionando a busca tradicional pela “verdade” nas linguagens escritas ou faladas e sugere que o significado nunca seria completamente recuperável, disseminando em uma pluralidade de interpretações (Derrida, 1972).

A escrita, na verdade, revelaria a instabilidade do significado, pois ela desafia a suposição de que existe um sentido originário ou uma presença absoluta. Além disso, introduz o conceito de *différance*, que denota a diferença e o adiamento inerente à linguagem: o significado de um signo nunca é fixo, mas está sempre em processo de diferenciação e adiamento. A linguagem seria inerentemente instável e o ato de leitura é uma reconstrução constante do significado (Derrida, 1976).

A desconstrução pode ser entendida como uma estratégia destinada a desconstruir a metafísica ocidental, a partir da identificação e exploração das contradições e fissuras nos discursos filosóficos. Esse processo é contínuo e plural, lidando com as estruturas hierárquicas de opostos, como a presença e a ausência (Meneses, 2013).

Essa crítica ao realismo metafísico reflete uma desconfiança em relação à possibilidade de uma verdade objetiva acessível pelos sentidos e independente da linguagem. Nessa perspectiva, o conhecimento seria visto como uma construção puramente social e linguística, sem qualquer mediação direta com a realidade empírica.

Essa visão pode levar ao relativismo extremo, pois, se tudo é construído pela linguagem, torna-se difícil estabelecer critérios sólidos para julgamentos éticos ou factuais confiáveis — algo que, na prática, realizamos diariamente de forma quase intuitiva.

Além disso, a linguagem, como um sistema de diferenças, captura aspectos invisíveis do ser e do mundo, revelando dimensões ocultas por meio da fala e da expressão literária. Portanto, a percepção sensorial nunca é plena, sempre envolvendo uma latência, ou seja, uma dimensão oculta que apenas se revela parcialmente (Merleau-ponty, 1968).

Esse ceticismo sobre a objetividade compromete a capacidade de alcançar consensos e dificulta a ação coletiva, uma vez que a verdade perde seu fundamento compartilhado. A desconstrução linguística da objetividade coloca seus proponentes em um mundo de ecos desconexos, sem vínculo com a realidade, semelhante à condição dos prisioneiros na Alegoria da Caverna de Platão, que confundem sombras com o real.

Apesar das limitações da percepção direta e da dificuldade de provar conclusivamente a existência de outras mentes e objetos, ainda temos justificativas plausíveis para acreditar que eles existem com base em nossas experiências perceptivas e na observação de padrões consistentes (Moore, 1905).

Desde a antiguidade, discute-se a relação entre linguagem e realidade, com filósofos clássicos como Aristóteles considerando a linguagem um sistema que categoriza o mundo, no qual as palavras só adquirem significado por meio de sua relação com contextos verbais (ação) (Melo, 2009).

No decorrer dos séculos, várias teorias sobre a representação social pela linguagem foram desenvolvidas. Kant, por exemplo, entendia a representação como uma função intelectual que organiza as ideias (Melo, 2009).

Durkheim se opôs a essa visão ao afirmar que a representação envolve elementos sociais, não sendo apenas um processo mental. Serge Moscovici, por sua vez, introduziu a ideia de que a linguagem desempenha um papel fundamental na formação de categorias que moldam a percepção coletiva da realidade social (Melo, 2009).

A linguagem, por meio da função experiencial, representa as experiências do mundo real ao descrever ações, sentimentos e eventos. Utilizando a transitividade, processos (ações), participantes (pessoas, objetos) e circunstâncias (contextos) formam orações que refletem a realidade externa e interna. Essas escolhas gramaticais constroem representações da experiência humana no discurso, moldando como percebemos o mundo (Fuzer, 2007).

A indeterminação do significado refere-se à complexidade de se estabelecer uma única interpretação estável para um enunciado, sendo influenciada por diversos fatores, como o contexto e a intenção do falante. No âmbito dos estudos sócio-pragmáticos, essa indeterminação é considerada um fenômeno inerente à linguagem, decorrendo de fenômenos como ambiguidade, polissemia e mal-entendidos, entre outros (Martins, 2002).

A pragmática baseia-se na ideia de que o significado é inferido através de um processo racional, destacando as intenções do falante e o princípio da cooperação na conversação. Em contraste, a perspectiva sócio-interacional entende o significado como uma construção que ocorre durante a interação, sendo moldada pelos contextos sociais e culturais envolvidos (Martins, 2002).

A indeterminação do significado pode ser causada por três fatores principais: o caráter indireto da comunicação, a negociação contínua dos significados ao longo da interação e a natureza metafórica da linguagem. Esses elementos refletem o papel fundamental da linguagem na construção do conhecimento e da experiência social (Martins, 2002).

Inicialmente tratada como um sistema formal e estático, a linguagem passa a ser vista como um fenômeno dinâmico e profundamente conectado às práticas sociais, culturais e cognitivas. Essa transição reflete não apenas mudanças nas teorias linguísticas, mas também uma compreensão mais ampla de como a linguagem constrói, molda e influencia percepções.

UMA REFLEXÃO SOBRE O PARADIGMA LINGUÍSTICO

Neste tópico, entrelaçam-se os fios da linguagem, percepção cultural e experiência, desafiando as fronteiras da apreensão do real. A linguagem, um reflexo de suas instâncias mediadoras, parece tanto moldar quanto ser moldada pelas visões de mundo que projeta. No entanto, permanece a questão, do quanto as palavras podem, de fato, alcançar e traduzir a totalidade do Real.

A linguagem seria culturalmente específica, refletindo e moldando as percepções culturais, o que sugere que diferentes culturas podem conceber o mundo de maneiras distintas. A convergência linguística seria facilitada por fatores sociais, como a necessidade de manutenção cultural e a separação geográfica e social de uma comunidade específica com o restante da sociedade (Fuller, 1996).

Uma importante crítica é o problema dessa abordagem de negligenciar a experiência corporal e a percepção pré-linguística. Para ele, a linguagem é apenas uma parte da experiência humana e que a fenomenologia deve considerar a totalidade da experiência sensorial e perceptiva (Merleau-Ponty, 1999).

A consciência e a percepção precedem a linguagem, denotando que a experiência sensorial, a motricidade e a corporeidade desempenham papéis fundamentais na constituição da consciência e do sentido. E estabelece uma crítica a ideia de que a linguagem possa capturar totalmente a realidade vivida, insistindo que a percepção e a corporeidade formam a base do entendimento humano antes de qualquer mediação linguística (Merleau-Ponty, 1999).

Ao abordar o problema da realidade no pensamento filosófico moderno, ele critica a visão fenomenalista de Kant, que restringe o conhecimento apenas ao que pode ser percebido, argumentando que a realidade vai além da percepção subjetiva. Em contraste com a filosofia fenomenalista, o saber científico deve manter um realismo saudável e, para resolver o problema da realidade, é necessária uma investigação epistemológica que vá além do subjetivismo e busque caracterizar a realidade de forma crítica e objetiva (Heidegger, 1973).

A exemplo, Reich (1973) explora a ideia de corporeidade como essencial à saúde psicológica e sexual, afirmando que o corpo está profundamente interligado aos processos emocionais e psicológicos e estabelece uma crítica a ideia de fragmentação entre corpo

e psique no conhecimento, defendendo uma perspectiva holística entre mentalidade e corporeidade.

A percepção pré-linguística é um processo automático e pré-lexical que decodifica o sinal auditivo em categorias discretas antes do acesso a qualquer conhecimento lexical ou semântico. Esse processo ocorre de maneira inconsciente e é influenciado pela língua do ouvinte, resultando em gramáticas perceptivas específicas a cada idioma, o que leva a variações na percepção dos sons entre diferentes línguas (Escudero, 2005).

Assim, a percepção da fala integra elementos universais da percepção auditiva com componentes específicos de cada língua, destacando a complexa interação entre aspectos universais e particulares da linguagem (Escudero, 2005).

Embora a linguagem desempenhe um papel na construção do significado, isso não implica que não haja uma realidade independente da linguagem. Critica-se o relativismo decorrente da rejeição da verdade como correspondência a uma realidade objetiva e refuta a necessidade de escolher entre uma visão simplista de verdade como mera “cópia” da realidade e um relativismo absoluto, propondo, em vez disso, uma concepção de verdade que integra tanto elementos objetivos quanto subjetivos (Putnam, 1981).

Nesse sentido, cabe indagar se a linguagem é realmente a condição de possibilidade do pensamento, ou podem existir formas de pensamento que precedem ou independem da linguagem, tal como os processos de cognição em animais não-humanos (Pepperberg, 2017; Rodrigues, 2014) ou em seres humanos que ainda não desenvolveram plenamente a linguagem (Dias, 2010), assim como da dependência da linguagem do significante (Saussure, 2006).

A linguagem teria a capacidade de representar o mundo, embora essa representação esteja confinada aos limites impostos pela própria linguagem e a realidade (lógica) seria constituída por fatos, em vez de objetos e que a lógica oferece a estrutura necessária para que essa representação ocorra (Carmo, 2008).

A forma lógica das proposições é fundamental para que a linguagem capture a realidade (lógica), mas essa forma não pode ser explicitamente descrita, apenas demonstrada. As proposições lógicas, portanto, não servem para representar fatos, mas para revelar a estrutura subjacente do mundo (Carmo, 2008).

Ao explorar-se a conexão entre pensamento e linguagem, pode-se sugerir que, apesar de suas origens distintas, essas duas funções humanas tornam-se interligadas durante o desenvolvimento, de forma que não operam de maneira independente, mas sim como processos inter-relacionados que se influenciam mutuamente ao longo da vida, sendo a linguagem fundamental para a formação do pensamento (Vygotsky, 2008).

A referência e o significado das palavras são influenciados por fatores externos e contextuais, além dos estados mentais, desafiando a ideia de que a linguagem e os conceitos sejam inteiramente relativos ao esquema conceitual de uma comunidade (Putnam, 1981).

As noções de racionalidade e verdade são historicamente situadas e sujeitas a evolução ao longo do tempo. Defendeu uma forma de realismo interno, onde as verdades são dependentes de esquemas conceituais, mas não são completamente subjetivas (Putnam, 1981).

Embora a linguagem como instrumento seja uma concepção significativa, é necessário considerar outras interpretações da linguagem para alcançar uma compreensão mais abrangente do desenvolvimento psicológico na perspectiva histórico-cultural (Oliveira, 1995).

Hilary Putnam, ao longo de sua trajetória filosófica, evoluiu de uma posição funcionalista para uma perspectiva onde o externalismo e o mocismo semânticos são predominantes. Seu realismo interno, fortemente influenciado pelo pragmatismo, questiona a separação rígida entre fato e valor, propondo que a verdade e a racionalidade estão profundamente interconectadas (Peruzzo, 2017).

A linguagem é fundamental na forma como construímos a realidade e que os estados mentais não são exclusivamente internos, mas também moldados por influências externas e sociais (Peruzzo, 2017).

A relação entre os nomes na linguagem e os objetos no mundo é essencial para que as proposições tenham sentido, e sem a existência de objetos simples, a correspondência entre linguagem e realidade seria inviável (Carmo, 2008).

O idealismo linguístico erroneamente pressupõe que a linguagem não apenas descreveria, mas também poderia constituir uma realidade em si. Ora, sabemos que embora a linguagem tenha um papel significativo na construção das realidades sociais, ela não é capaz de criar a realidade física ou independente (Searle, 1995).

Existem “fatos brutos” (realidade material objetiva) que são independentes da linguagem e “fatos institucionais” que dependem da linguagem para existir. Ora, a realidade não é inteiramente uma construção linguística, ainda que sirva mais como um meio de moldar certos aspectos da realidade, especialmente em contextos sociais (Searle, 1995).

Ao se discutir a relação entre dialética e ação humana, enfatiza-se a primazia da existência concreta, da liberdade individual e da ação sobre qualquer estrutura imposta por sistemas abstratos ou idealísticos. A linguagem não pode determinar a realidade; ao contrário, a existência precede a essência e se opõe à visão que reduz a existência humana a fórmulas ou esquemas abstratos (Sartre, 2002).

A presente perspectiva de realidade ontológica da linguagem, relaciona-se ao pós-estruturalismo. Habermas (2000) com foco particular nas ideias de Jacques Derrida, critica a ideia de desconstrução, a qual considera uma ameaça ao projeto modernista iluminista, que se baseia em princípios de racionalidade, progresso e emancipação.

A desconstrução ao impor a indeterminação do significado e a desconfiança em relação a meta-narrativas ou verdades universais, compromete a possibilidade de comunicação racional e, por extensão, a base para uma crítica social construtiva. Essa abordagem leva ao niilismo, onde todas as verdades e valores são vistos como construções subjetivas sem base racional, enfraquecendo o potencial emancipatório da modernidade (Habermas, 2000).

Habermas apresentou uma análise crítica ao pós-modernismo e ao pós-estruturalismo, concentrando-se especialmente na influência de Nietzsche sobre pensadores como Foucault e Derrida e discute como essa corrente filosófica compromete a racionalidade ao priorizar conceitos como poder e estética (Hohendahl, 2016).

Além disso, contesta a coerência da teoria do poder de Foucault, sugerindo que ela falha ao tentar desvincular-se das tradições filosóficas centradas no sujeito, o que gera inconsistências em sua tentativa de explicar os discursos teóricos (Hohendahl, 2016).

Jacques Derrida apresentou a noção de que os textos são inerentemente ambíguos, questionando a viabilidade de uma interpretação singular ou objetiva. Sua abordagem de desconstrução sugere que o significado dos textos está em constante transformação, sendo formado pelas diferenças e deferências presentes na linguagem, o que conduz a interpretações variadas e subjetivas (Güney; Güney, 2008).

Diferentemente do estruturalismo, o pós-estruturalismo de Derrida rejeita a existência de estruturas fixas nos textos e destaca a instabilidade do significado e da linguagem. Além disso, ele vê a hermenêutica como uma metodologia interpretativa que aceita que o significado de um texto pode transcender a intenção original do enunciante (Güney; Güney, 2008).

Richard Rorty (1979) criticou vieses dentro da Virada Linguística, especialmente as perspectivas associadas ao representacionismo, de que a mente funciona como um espelho que reflete a realidade externa. A filosofia deveria abandonar a busca por uma fundação objetiva para o conhecimento e, em vez disso, adotar uma perspectiva pragmatista, onde o valor das afirmações seria determinado por sua utilidade em práticas sociais.

A realidade e o pensamento não podem ser reduzidos à linguagem ou ao discurso. Para ele, haveriam estruturas cognitivas inatas que permitem o uso da linguagem e essas estruturas são mais fundamentais para a constituição da mente humana do que a própria linguagem em si. A linguagem seria um reflexo da mente humana (Chomsky, 1975; Chomsky, 2006, 1995; Chomsky, 2006).

No campo dos estudos literários, estabeleceu-se uma crítica a separação entre a língua e a prática social concreta e aponta que um reducionismo linguístico é problemático, pois, reduziria a linguagem a um sistema abstrato, negligenciando o fato de que ela é sempre produzida por sujeitos sociais em contextos históricos específicos (Eagleton, 1996).

Embora a virada linguística tenha contribuído para afastar o fundacionalismo e evitar o relativismo, essa abordagem pode ser criticada em sua incapacidade de oferecer uma explicação robusta da normatividade (Koopman, 2011).

O foco exclusivista na linguagem é reducionista, não captando aspectos essenciais da normatividade em práticas humanas, como aquelas que envolvem realizações corporais. Essa abordagem impõe uma restrição metodológica inadequada para compreender a complexidade da normatividade humana de forma plena e abrangente (Koopman, 2011).

A linguagem deveria ser entendida como fundamental para a construção de identidades e estruturas organizacionais, através de discursos. O “giro linguístico” foi subutilizado, falhando em explorar como o discurso molda práticas organizacionais e questiona dinâmicas de poder. Muitos estudos trataram textos superficialmente, sem considerar a complexidade das interações sociais e políticas na formação de significados (Deetz, 2003).

É importante o estabelecimento de uma crítica à tentativa de deduzir toda a estrutura da realidade apenas a partir da lógica dos predicados, como se a lógica pura poderia, por si só, revelar a totalidade da estrutura ontológica do mundo. Essa perspectiva ignora aspectos mais complexos da realidade que não podem ser capturados apenas pela lógica formal, haja vista que a realidade é mais rica e diversa do que o que pode ser deduzido a partir de estruturas lógicas abstratas (Machado, 2021).

Há, portanto, uma diferença evidente entre discursos e a experiência, entre o que a linguagem pode capturar e os aspectos irreduzíveis do Real, que residem para além do verbalizável. O paradigma linguístico, ao ampliar a possibilidade de compreensão da linguagem como formadora de sentido, também nos desafia a reconhecer seus limites frente à vastidão da experiência humana.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As teorias linguísticas evoluíram de uma visão descritiva e formal da linguagem, tratada de início somente apenas como um meio de expressão da realidade, para uma compreensão mais abrangente. Hoje, a linguagem é percebida como um fator ativo na construção da percepção e compreensão do mundo, desempenhando papel central na construção do processo cognitivo humano.

A partir de Platão e Aristóteles, o debate sobre os universais levantou questões fundamentais sobre a natureza da realidade e a capacidade da linguagem de captar características comuns a diferentes objetos. O realismo platônico, com sua crença na existência de universais independentes, contrastava com o nominalismo, que rejeitava essa ideia, considerando as universais meras convenções linguísticas.

Com a virada linguística no século XX, a linguagem passou a ser vista como um sistema autônomo, estruturado por regras e capaz de moldar a realidade ao invés de apenas descrevê-la. As críticas ao formalismo e o surgimento de abordagens sociointeracionais, como a sociolinguística e a pragmática, reforçaram a ideia de que a linguagem é moldada pelas práticas sociais e culturais.

Abordagens contemporâneas, reforçam que a realidade social é amplamente uma construção coletiva, mediada pela linguagem e essa perspectiva enfrenta desafios, sobretudo ligados aos elementos extralinguísticos, que também influenciam a forma como percebemos e interagimos com o mundo.

A linguagem, elemento primordial na tessitura de nossa apreensão do mundo, figura como fulcro mediador desse intrincado processo, detendo a capacidade de, em certa medida, modelar as formas pelas quais se vislumbra o Real. Entretanto, ainda que constitutiva, a linguagem não esgota o Real em sua totalidade, visto que há esferas e instâncias que a transcendem, escapando-lhe aos contornos e significados.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, Theodor W.; HORKHEIMER, Max. **Dialética do Esclarecimento**: Fragmentos Filosóficos. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.
- ADLER, Emanuel. O construtivismo no estudo das relações internacionais. **Lua Nova: Revista de Cultura e Política** [online]. 1999, n. 47, pp. 201-246, 1999.
- ANGERMULLER, Johannes. Poststructuralist Discourse Studies: From Structure to Practice. In: DE FINA, Anna; GEORGAKOPOULOU, Alexandra (eds.). **The Cambridge Handbook of Discourse Studies**. Cambridge: Cambridge University Press, 2020. p. 235-254.
- BERGER, Jimmy. **A Re-examination of the Problem of Universals**. Senior Project (Undergraduate) – Bard College, Division of Social Studies, Annandale-on-Hudson, NY, 2021.
- BOIKO, Vanessa Alessandra Thomaz; ZAMBERLAN, Maria Aparecida Trevisan. A perspectiva sócio-construtivista na psicologia e na educação: o brincar na pré-escola. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 6, n. 1, p. 51-58, jan./jun. 2001.
- BOYER, Ernest L. The Centrality of Language. **South Atlantic Review**, v. 46, n. 2, p. 1-7, 1981. DOI: 10.2307/3199456.
- CARNEIRO, Gabriel Barroso Vertulli. **O problema da intencionalidade autoral na teoria da história de Quentin Skinner**. 2015. Dissertação (Mestrado em História Social da Cultura) – Departamento de História, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.
- CARMO, Juliano Santos do. Linguagem e Ontologia: Sobre a “Estrutura do Mundo” no Tractatus Logico-Philosophicus. **INTUITIO**, Porto Alegre, n. 1, p. 52-62, jun. 2008.
- CHAUÍ, Marilena. **Convite à Filosofia**. 13ª edição. São Paulo: Editora Ática, 2000.
- CHAKRABORTY, D. A Critical Assessment Of The Linguistic Turn Movement In Philosophy: With Special Reference To Wittgenstein. **Journal of Positive School Psychology**, v. 6, n. 2, p. 6518-6524, 2022.
- CHOMSKY, Noam. **Reflections on Language**. New York: Pantheon Books, 1975.
- _____. **Language and Mind**. 3rd ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2006.
- _____. **Language and Nature**. *Mind (New Series)*, v. 104, n. 413, p. 1-61, jan. 1995.
- RODRIGUEZ-PEREYRA, Gonzalo. What is the Problem of Universals? **Mind**, New Series, v. 109, n. 434, p. 255-273, 2000.
- DEETZ, Stanley. Reclaiming the legacy of the linguistic turn. **Organization**, v. 10, n. 3, p. 421-429, 2003.
- DERRIDA, Jacques. **La dissémination**. Paris: Éditions du Seuil, 1972.
- DERRIDA, Jacques. **Of Grammatology**. Baltimore: Johns Hopkins University Press, 1976.

- DIAS, Fernanda. O desenvolvimento cognitivo no processo de aquisição de linguagem. **Letrônica**, Porto Alegre, v. 3, n. 2, p. 107-119, dez. 2010.
- DINNEEN, John A. Linguistic Analysis and Metaphysics as a Problem. **Laval théologique et philosophique**, v. 18, n. 1, 1962.
- EAGLETON, Terry. **Literary Theory: An Introduction**. 2. ed. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1996.
- ESCUADERO, Paola Rocío. **Linguistic Perception and Second Language Acquisition: Explaining the attainment of optimal phonological categorization**. 2005. Thesis (PhD in Linguistics) – Utrecht University, Utrecht, 2005.
- FONTES, Flávio Fernandes. O que é a virada linguística? **Trivium: Estudos Interdisciplinares**, Ano XII, Ed. 2, p. 3-17, 2020.
- FREITAS, Jeferson Benício de. **O universal em Platão e Aristóteles**. 2014. Monografia (Graduação em Filosofia) – Departamento de Filosofia, Universidade de Brasília, Brasília, 2014.
- FUZER, Cristiane. Linguagem e representação da realidade. **Textura**, n. 16, p. 58-68, jul./dez. 2007.
- GÜNEY, Ajda; GÜNEY, Kaan. A brief description of Jacques Derrida's deconstruction and hermeneutics. **e-Journal of New World Sciences Academy**, v. 3, n. 2, p. 219-225, 2008.
- HABERMAS, Jürgen. **O discurso filosófico da modernidade: doze lições**. 2. ed. São Paulo: M. Fontes, 2000.
- HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich. **Fenomenologia do espírito**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1993.
- HEGEL, G. W. F.; BROCKMEYER, H. C.; HARRIS, W. T. Phenomenology of Spirit. **The Journal of Speculative Philosophy**, v. 2, n. 4, p. 229-241, 1869.
- HEIDEGGER, Martin. The Problem of Reality in Modern Philosophy. **Journal of the British Society for Phenomenology**, v. 4, n. 1, p. 64-71, 1973.
- HOHENDAHL, Peter Uwe. **Reappraisals: Shifting Alignments in Postwar Critical Theory**. Cornell University Press, 2016.
- HUSSEIN, Basel Al-Sheikh. The Sapir-Whorf Hypothesis Today. Theory and Practice in **Language Studies**, v. 2, n. 3, p. 642-646, March 2012.
- KANT, Immanuel. **Crítica da razão pura**. 4. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1997.
- KAY, Paul; KEMPTON, Willett. What Is the Sapir-Whorf Hypothesis? **American Anthropologist**, v. 86, n. 1, p. 65-79, 1984.
- KOOPMAN, Colin. **Rorty's Linguistic Turn: Why (More Than) Language Matters to Philosophy**. Contemporary Pragmatism, Editions Rodopi, v. 8, n. 1, p. 61-84, junho 2011.
- LOCKE, John. **Ensaio sobre o entendimento humano**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1999.

- LUPYAN, G. The Centrality of Language in Human Cognition. **Language Learning**, v. 66, n. 3, p. 516–553, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1111/lang.12155>. Acesso em: 13 set. 2024.
- MACHADO, Luís Miguel Oliveira. Ontologia, lógica e linguagem: uma reflexão introdutória. **Front. Repr. Conh.**, Belo Horizonte, v. 1, n. 2, p. 1-21, dez. 2021.
- MARTINS, Carla. A Indeterminação do Significado nos Estudos Sócio-Pragmáticos: Divergências Teórico-Metodológicas. **DELTA (Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada / online)**, v. 18, n. 1, pp. 87-116, 2002.
- MELO, Iran Ferreira de. A relação entre linguagem e realidade: um panorama histórico. **Dialogia**, São Paulo, v. 8, n. 2, p. 217-227, 2009.
- MENÉSES, Ramiro Délio Borges de. **A desconstrução em Jacques Derrida: o que é e o que não é**. *Universitas Philosophica*, Bogotá, v. 30, n. 60, p. 177-204, 2013.
- MATTHEWS, Peter Hugoe. *The Concise Oxford Dictionary of Linguistics*. 2ª ed. Oxford: Oxford University Press, 2007.
- MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da Percepção**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- MERLEAU-PONTY, Maurice. **The Visible and the Invisible**. Evanston: Northwestern University Press, 1968.
- MOORE, G. E. The Nature and Reality of Objects of Perception. **Proceedings of the Aristotelian Society (New Series)**, v. 6, p. 68-127, 1905.
- NIGRO, Rachel. A virada linguístico-pragmática e o pós-positivismo. **Direito, Estado e Sociedade**, n. 34, p. 170-211, jan./jun. 2009.
- OLIVEIRA, Marta Kohl de. Linguagem e cognição: questões sobre a natureza da construção do conhecimento. **Temas em Psicologia**, Ribeirão Preto, v. 3, n. 2, 1995.
- OTTONI, Paulo. John Langshaw Austin e a visão performativa da linguagem. **Delta** (Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada), São Paulo, v. 18, n. 1, 2002.
- PUTNAM, Hilary. **Reason, Truth and History**. Cambridge: Cambridge University Press, 1981.
- PEPPERBERG, Irene M. Animal language studies: What happened? **Psychonomic Bulletin & Review**, v. 24, p. 181-185, 2017.
- PERIUS, Cristiano. O trabalho do negativo: linguagem e ontologia em Saussure e Merleau-Ponty. **Trans/Form/Ação**, Marília, v. 36, n. 3, p. 69-108, set./dez. 2013.
- PERLOVSKY, Leonid. Language and emotions: Emotional Sapir-Whorf hypothesis. **Neural Networks**, v. 22, n. 5-6, p. 518-526, 2009
- PERUZZO, Léo. **As muitas Faces do Realismo Interno de Hilary Putnam: Um Tributo**. *Trans/Form/Ação [online]*. 2017, v. 40, n. 1 pp. 9-24.
- PLATÃO. **A república**: texto integral. São Paulo: Martin Claret, 2002.

REICH, Wilhelm. **The Function of the Orgasm**: Sex-economic problems of biological energy. Nova York: Farrar, Straus and Giroux, 1973.

REVAH, Daniel. **Construtivismo: uma palavra no circuito do desejo**. 2004. Tese (Doutorado em Educação) — Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.

RODRIGUES, Evelina Daniela Teixeira. **Evolução da linguagem**: Estudo comparativo dos gestos em chimpanzés infantis e em crianças na fase pré-verbal. Dissertação (Mestrado em Ciência Cognitiva) – Faculdade de Ciências, Faculdade de Letras, Faculdade de Medicina, Faculdade de Psicologia, 2014.

RODRIGUEZ-PEREYRA, Gonzalo. What is the Problem of Universals? **Mind, New Series**, v. 109, n. 434, p. 255-273, abr. 2000.

RORTY, Richard. **Philosophy and the Mirror of Nature**. Princeton: Princeton University Press, 1979.

SARTRE, Jean-Paul. **Crítica da Razão Dialética**: precedido de Questão de Método. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SAUER, Fernando. Contribuições do nominalismo para a crítica à metafísica: de Ockham a Nietzsche. **Diaphonía**, v. 8, n. 3, 2022. Disponível em: [link]. Acesso em: 10 set. 2024.

SAUSSURE, Ferdinand. **Curso de linguística geral**. São Paulo: Cultrix, 2006.

SCHOPENHAUER, Arthur. **O mundo como vontade e representação**. São Paulo: UNESP, 2005.

SEARLE, John R. **The Construction of Social Reality**. New York: Free Press, 1995.

SHIELDS, Christopher. Aristotle. In: ZALTA, Edward N.; NODELMAN, Uri (eds.). **The Stanford Encyclopedia of Philosophy** (Winter 2023 Edition). Disponível em: <https://plato.stanford.edu/archives/win2023/entries/aristotle/>. Acesso em: 10 set. 2024.

SURKIS, Judith. When Was the Linguistic Turn? A Genealogy. **American Historical Review**, v. 117, n. 3, p. 700-721, 2012.

VIEIRA, Leonardo Laves. Discurso e Realidade: Um Diálogo entre Hegel e Nāgārjuna sobre Atos Perceptivos. In: **Revista Eletrônica Estudos Hegelianos**, Ano 20, Nº 36 (2023), p. 127-170.

VYGOTSKI, Lev S. **A formação social da mente**. 4. ed. São Paulo: Livraria Martins Fontes, 1991.

VYGOTSKY, Lev S. **Pensamento e Linguagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

WEEDWOOD, Bárbara. **História Concisa da Linguística**. São Paulo: Parábola Editorial, 2002.

Da etnometodologia à etnoclimatologia: perspectivas, abordagens e desafios aplicados ao desenvolvimento do ensino e aprendizagem

Leiane Amorim Alencar

Mestre em Educação – Universidade de Pernambuco

Antonio Marcos dos Santos

Docente da Universidade de Pernambuco

RESUMO

A etnometodologia, nos últimos anos, é empregada em variadas propostas de estudos que abrangem desde as ciências humanas, perpassando pelas ciências biológicas e, expandindo cada vez mais nas práticas de ensino envolvendo as ciências exatas. A aproximação da etnometodologia ao ensino tende a atingir bons resultados, porém é um campo de investigação em aberto e com nuances a serem exploradas. Neste contexto, o objetivo deste estudo é apresentar e discutir as dinâmicas atuais da etnometodologia no campo educacional e suas interações na climatologia escolar. Para desenvolvimento deste estudo, foram realizadas análises bibliográficas em produções científicas de diferentes bases de indexação. Observa-se que desde sua criação a etnometodologia influencia diferentes ramos científicos e, nos últimos anos, vem sendo corriqueiramente empregada nas práticas e nos estudos ligados ao ensino. Nas abordagens climatológicas a etnometodologia vem ganhando espaço e proporcionando variados estudos no campo da etnoclimatologia. Porém, quando a abordagem é no campo da Climatologia escolar ainda há lacunas e reduções de estudos, contudo, as pesquisas já realizadas apontam tendência de crescimento e potencialidade no processo de ensino e aprendizagem dos conhecimentos climatológicos baseados aos saberes populares enfatizados pela etnoclimatologia.

Palavras-chave: climatologia escolar; educação; saberes populares.

ABSTRACT

Ethnomethodology, in recent years, has been used in a variety of study proposals that range from the human sciences, through the biological sciences and, increasingly, expanding into teaching practices involving the exact sciences. The approach between ethnomethodology and teaching tends to achieve good results, but it is an open field of investigation with



nuances to be explored. In this context, the objective of this study is to present and discuss the current dynamics of ethnomethodology in the educational field and its interactions in school climatology. To develop this study, bibliographic analyzes were carried out on scientific productions from different indexing bases. It is observed that since its creation, ethnomethodology has influenced different scientific branches and, in recent years, it has been routinely used in practices and studies linked to teaching. In climatological approaches, ethnomethodology has been gaining ground and providing varied studies in the field of ethnoclimatology. However, when the approach is in the field of school Climatology there are still gaps and reductions in studies, however, the research already carried out indicates a tendency for growth and potential in the process of teaching and learning climatological knowledge based on popular knowledge emphasized by ethnoclimatology.

Keywords: school climatology; education; popular knowledge.

ETNOMETODOLOGIA: HISTÓRICO E BASE TEÓRICO-CONCEITUAL

Várias são as formas de abordagem de pesquisas utilizadas nos estudos científicos pelo mundo, dentre elas destaca-se a etnometodologia por apresentar uma perspectiva prática de pesquisa. Para Bispo, Godoy (2012), tal abordagem parte da noção de que é importante compreender e apreender como organizamos nossa existência social, analisando as práticas ordinárias no aqui e agora, sempre localizadas nas interações sociais.

A etnometodologia surgiu na década de sessenta, do século passado, como uma corrente da sociologia americana que buscou romper com a sociologia tradicional e seu modo de desenvolver pesquisas à luz dos paradigmas positivista e pós-positivista. Para Garfinkel (2006), que foi o iniciador do movimento etnometodológico, o comportamento das pessoas é construído nas interações por meio de um processo de linguagem e negociação contínuo e situado, ou seja, não há uma estrutura rígida e imutável que orienta o agir das pessoas (Bispo; Godoy, 2012).

Segundo Bispo, Godoy (2012), Harold Garfinkel se baseou na junção do interacionismo simbólico de Parsons e, na fenomenologia de Husserl. Acrescenta-se também, a interação com as bases conceituais e teóricas dos jogos de linguagem desenvolvidos por Wittgenstein.

O termo da palavra etnometodologia significa metodologia de todo dia, em que *etno* representa o significado de membro de um grupo, ou o próprio grupo em si. Já o termo metodologia refere-se aos métodos empregados pelos membros de um grupo em seu dia-a-dia (Bispo; Godoy, 2012). A estrutura de funcionamento da etnometodologia encontra-se nas atividades práticas, em que, os autores produzem e reconhecem as bases culturais em que eles estão inseridos.

Neste contexto, a etnometodologia tem como objetivo estudar os processos atrelados ao desenvolvimento das atividades, apresentando preocupação com os comportamentos dos membros de um grupo dentro de um contexto de uma coletividade maior (Rawls, 2008).

Em seu livro, *L'ethnométhodologie*, Coulon (2005) deixa claro que a etnometodologia tem como base a tentativa de interpretar o ponto de vista empírico os métodos utilizados

pelos indivíduos, os quais dão sentido e paralelamente, desenvolvem suas ações durante as interações com os demais indivíduos envolvidos em grupo.

Apesar do seu surgimento estar atrelado a década de 1960, sua difusão mundo afora, só foi possível anos depois com a publicação de vários textos considerados como fundadores. Uma obra em especial é associada ao ponto chave de criação da etnometodologia, o livro "*Studies in Ethnomethodology*" do sociólogo Harold Garfinkel (1967). Nesta obra, composta por oito capítulos, foram formulados e, apresentados pressupostos e mecanismos metodológicos, para os estudos etnometodológicos.

Para dar destaque a etnometodologia é importante considerar alguns conceitos chaves que nos levam a essa forma de abordagem. O sociólogo francês Alain Coulon, apresenta no terceiro capítulo da sua obra intitulada *L'ethnométhodologie*, lançada em 1987, com reedição no ano de 2005, alguns conceitos considerados essenciais dentro da perspectiva da etnometodologia.

Inicialmente, apresenta-se como um dos principais conceitos, a prática. Segundo Coulon (2005), é necessária a observação das atividades cotidianas, dando-lhes tanta importância quanto eventos extraordinários, pois é através dessas práticas diárias de observação dos comportamentos e crenças do senso comum que se atinge um comportamento socialmente organizado.

Assim, os etnometodológicos tendem a está mais perto da realidade cotidiana do indivíduo, não utilizando uma "grade" de descrição científica para coleta de dados e sim, buscando outros métodos observacionais para obtenção das informações. A forma de reação às adversidades que surgem diariamente, da observação de fenômenos e dos seus comportamentos relacionados a eles (Coulon, 2005).

Um segundo conceito-chave trazido por Coulon (2005) é o de indicialidade. Partindo do conceito linguístico, alguns termos, embora apresentem um significado genérico, apresentam significações distintas diante de situações particulares. Para tanto, o contexto e a forma de expressão em que se coloca determinado texto influencia na sua interpretação, envolvendo assim locutor e ouvinte.

A linguagem indicial, vista por muitos como um defeito, é para Garfinkel um elemento de estudo que se torna característico da etnometodologia, sendo contínua a análise de indicialidade e, com um sentido local e não generalizado, tomando por preceito cada situação de forma individualizada.

Outro princípio apresentado por Coulon (2005), é o de reflexividade, onde dá origem de forma direta às ações sociais. É importante não confundir com atitude de reflexão que se refere ao próprio sujeito e sim a de reflexividade onde procura-se entender o exercício da prática comunicativa do outro. Entender como os contatos sociais, sejam eles através da fala, música ou qualquer outro tipo de contato ocorrem.

Assim, a reflexividade pode ser entendida como o traço geral do descrever e produzir uma interação, ou seja, os procedimentos de condução de determinadas situações são equivalentes aos procedimentos de descrições das mesmas (Coulon, 2005).

O penúltimo termo apresentado por Coulon (2005), é o *accountability*, em português responsabilidade, que consiste basicamente em uma cultura de responsabilizar-se por decisões que mudam a realidade do ambiente de inserção onde o indivíduo está inserido. Descrever uma sociedade e, seu comportamento, só se torna importante para a etnometodologia a partir do momento em que se compreende a necessidade de envolvimento do indivíduo como ator reconstituente da ordem social.

E para fechar os conceitos, Coulon (2005) apresenta a noção de membro, não no que diz respeito ao pertencimento social e sim ao domínio da linguagem natural. Assim, um membro é aquele dotado de um modo de agir, métodos e atividades que a fazem capaz de inventar dispositivos de adaptação que dão sentido ao mundo em que vivem.

Após a propagação da etnometodologia na sociologia, outros campos científicos passaram a adotar seus pressupostos teóricos e metodológicos. Inclui-se, neste contexto, os estudos educacionais, que serão discutidos no próximo tópico.

Neste contexto, o presente artigo tem como objetivo apresentar e discutir as dinâmicas atuais entre a etnometodologia no campo educacional e suas interações na climatologia escolar. Para desenvolvimento do estudo foi realizada uma revisão sistemática entrelaçada a consultas bibliográficas que serviram de base para o desenvolvimento das discussões e reflexões dos resultados deste estudo.

Outro ponto importante que colaborou para o desenvolvimento deste estudo foram as lacunas de pesquisas que envolvem a etnoclimatologia no ensino da Climatologia escolar. Neste contexto, Sobrinho *et al.* (2021), apontam que os estudos que envolvem a etnometodologia aplicados à ciência geográfica são poucos, sendo uma lacuna maior quando se trata das abordagens ligadas ao ensino de Geografia.

ETNOMETODOLOGIA NOS ESTUDOS EDUCACIONAIS

Nos últimos anos, foi perceptível o aumento no número de estudos publicados em que, os princípios teórico metodológicos da etnometodologia foram utilizados nas investigações ligadas à educação. No cenário nacional, o destaque centra-se sobre o ensino básico. Para Silva, Almeida (2021) o aumento dos estudos etnometodológicos aplicados à educação favorecem a busca por informações para além das estruturas básicas ofertadas pelas metodologias tradicionais.

Na linha da proposta de investigação pretendida deste estudo, pode-se destacar cinco pesquisas em que a etnometodologia foi utilizada para fornecer subsídios no desenvolvimento de práticas pedagógicas voltadas para o ensino básico.

Um dos estudos foi desenvolvido por Crelier, Silva (2022), os quais utilizaram a etnometodologia para examinar os termos indiciais que surgiram nos depoimentos de professores e alunos de uma escola pública na cidade do Rio de Janeiro. O intuito do estudo foi verificar as representações étnico-raciais baseadas na aplicação da Lei 10.639/03 nas aulas de Educação Física e seus usos futuros em sala de aula.

Tal estudo teve intenção de discutir de que maneira, docentes das redes públicas de ensino do Estado da Bahia, protagonizaram o contexto no qual se percebeu uma indução, por parte do poder público, para que todos tivessem um curso de licenciatura como formação mínima, a fim de atuar nos anos iniciais da educação básica.

Nascimento (2021), buscou compreender em seu estudo, a etnometodologia como teoria do social e o seu uso em pesquisas em educação. O autor utilizou a perspectiva teórica da etnometodologia para compreender as contribuições da formação e, da prática, para construção dos saberes/fazer das coordenadoras pedagógicas que atuam na rede pública municipal da cidade de Teresina, estado do Piauí.

Um outro estudo destacado foi desenvolvido por Adona (2019) e utilizou-se da etnometodologia como método, por se considerar mais adequado para avaliar uma situação em determinado momento que ocorre em um grupo social evidenciando quais as influências derivadas de experiências práticas e teóricas. O objetivo da autora foi analisar a inclusão da disciplina de educação física na matriz curricular do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) em uma escola da zona rural do município de Boa Vista, estado de Roraima.

Abílio, Florentino (2016), empregaram a etnometodologia como parte de um elo essencial para entender e desenvolver ações/projetos de Educação Ambiental contextualizada para o semiárido paraibano. Além da etnometodologia, a ecopedagogia, economia ambiental, ecologia e ética ambiental, também, constituem esse elo que tem como intuito a reconstrução de caminhos para a construção de propostas de educação ambiental.

Diante dos estudos apresentados anteriormente, observa-se a diversidade de temas e objetivos em que a etnometodologia é empregada nos estudos que envolvem a educação e o ensino. O próximo passo será entender como a etnometodologia é aplicada para mitigação e subsídio de um problema ou lacuna no processo de ensino aprendizagem com foco no ensino básico.

Vale destacar, ainda, que na busca de materiais que relacionassem a Climatologia escolar com a etnoclimatologia, poucas publicações foram encontradas nas bases bibliográficas consultadas. Neste contexto, inclui-se Maia (2010), os quais a partir das observações espontâneas do tempo e do clima, auxiliados pelos saberes populares, os estudantes do ensino fundamental anos finais, conseguiram compreender conceitos e as relações tempo e clima.

Na lacuna de estudos que envolvem o uso da etnoclimatologia no ensino da Climatologia escolar, Sobrinho *et al.* (2021), destacam que os estudos que envolvem a etnometodologia aplicados à ciência geográfica ainda são poucos, sendo uma lacuna maior quando se trata das abordagens ligadas ao ensino de Geografia.

Diante do apresentado, houve a necessidade de uma filtragem sistemática sobre o tema central deste estudo, para isto, decorreu-se a revisão sistemática apresentada no tópico posterior.

PANORAMA DOS ESTUDOS SOBRE ETNOMETODOLOGIA APLICADO À EDUCAÇÃO: ABORDAGEM INTRÍNSECA À ESTE ESTUDO

Buscando o desenvolvimento da pesquisa utilizou-se da revisão sistemática de literatura a fim de alcançar subsídios teóricos e metodológicos que apontem como a etnometodologia é aplicada para mitigação e subsídio de problemas ou lacunas no processo de ensino aprendizagem. Neste contexto, foram consultados artigos acessíveis nas seguintes bases de dados: *Web of Science*; SciElo, Scopus e *Science Direct*. Tais plataformas apresentaram as maiores concentrações de artigos sobre a temática central deste estudo. Como complementação, foram empregadas literatura cinzenta, a qual é definida pelos mecanismos da revisão de literatura sistemática como qualquer produção não incluída nas bases de dados consultadas.

Procurando incluir um maior número de pesquisas possíveis, não houve recorte temporal específico de início dos estudos, porém o ano de limite final de análise foi até 2023.

Inicialmente, a proposta foi buscar estudos ligados à educação e ensino com uma abordagem metodológica voltada para a etnometodologia. Para alcançar os artigos foram utilizados os termos na língua inglesa ("*Ethnomethodology*" and "*teaching*" or "*education*"), onde as booleanos "*and*" e "*or*" foram empregado para relacionar as terminologias, o que proporciona um alcance maior dos resultados.

A quantidade de estudos encontrados na busca foi de 263, publicados entre os anos de 1969 a 2023, sendo que 3 deles, apresentaram duplicação, considerando apenas 260 artigos. Na primeira análise foram observados títulos e resumos dos trabalhos a fim de selecionar aqueles com maior aproximação do objetivo desta busca. A partir daí, 208 estudos foram descartados por não apresentarem uma ligação coerente de estudo entre a etnometodologia, educação e/ou ensino.

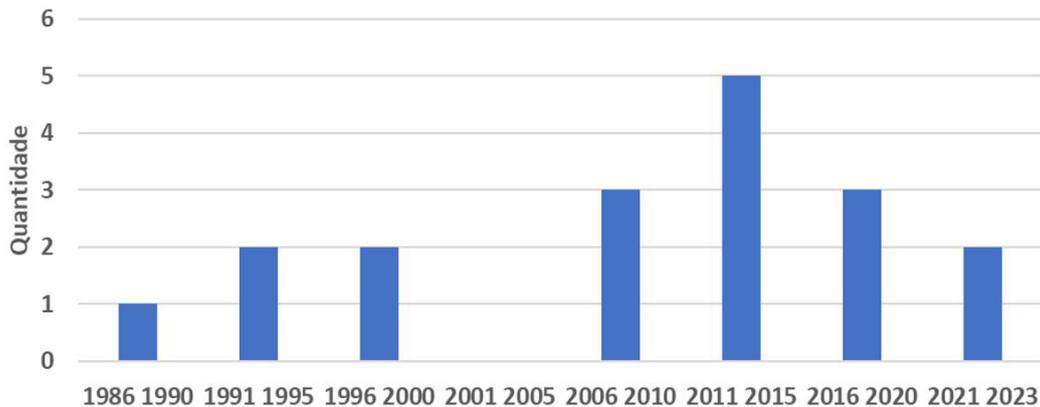
Em uma segunda investigação, com os 52 estudos que ainda seguiam a proposta de pesquisa, foram verificados os trabalhos completos com o objetivo de examinar aqueles, em que, de fato a etnometodologia esteve atrelada aos estudos educacionais com aplicações voltadas para mitigação de problemas e/ou lacunas no processo de ensino aprendizagem. Assim, foram identificados 34 artigos que não apresentavam tais características, o que resultou na desconsideração destes.

Após dupla análise dos materiais, foi observado que 18 estudos apresentaram a educação e/ou ensino a partir de uma investigação etnometodológica consistente voltadas para mitigação de problemas e ou lacunas no processo de ensino aprendizagem, viabilizando a utilização desses materiais bibliográficos para análise da pesquisa. Dentre as pesquisas incluídas, observa-se uma linha temporal com variância entre 1969 a 2023, onde o período entre 2006 a 2020 foi o de maior incidência de estudos publicados, conforme o gráfico (01). Destaca-se também, o período entre 2001 a 2005 por não apresentar publicações.

Sobrinho *et al.* (2021), destacam que há uma linha de crescimento quantitativo dos estudos que envolvem a etnometodologia aplicada ao ensino a partir de meados da década de 1980 do século passado, aumentando cada vez mais, com o passar dos anos. Isto

provocado pela difusão dos pressupostos teóricos e metodológicos da etnometodologia nas áreas educacionais.

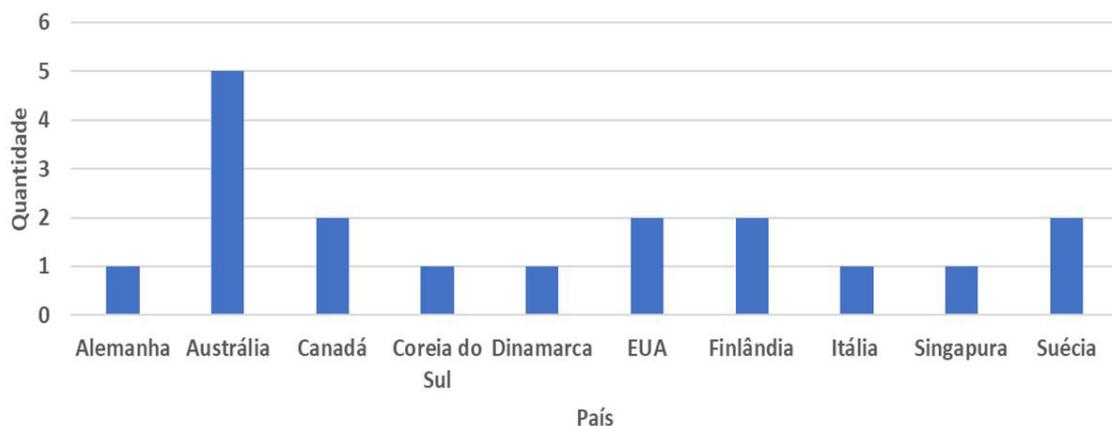
Gráfico 1 - Distribuição temporal dos estudos que envolvem a etnometodologia aplicada à mitigação de problemas e/ou lacunas no ensino (escala de distribuição temporal).



Fonte: Autoria própria, 2023.

No que se refere a concentração de países com maior ocorrência de publicações, destaca-se a Austrália com 5 estudos, seguida de Suécia, Finlândia, EUA e Canadá com 2 estudos cada. Ressalta-se também a Alemanha, Coreia do Sul, Dinamarca, Itália e Singapura com a publicação de apenas 1 estudo (Gráfico 02).

Gráfico 2 - Distribuição espacial dos estudos que envolvem a etnometodologia aplicada à mitigação de problemas e/ou lacunas no ensino.

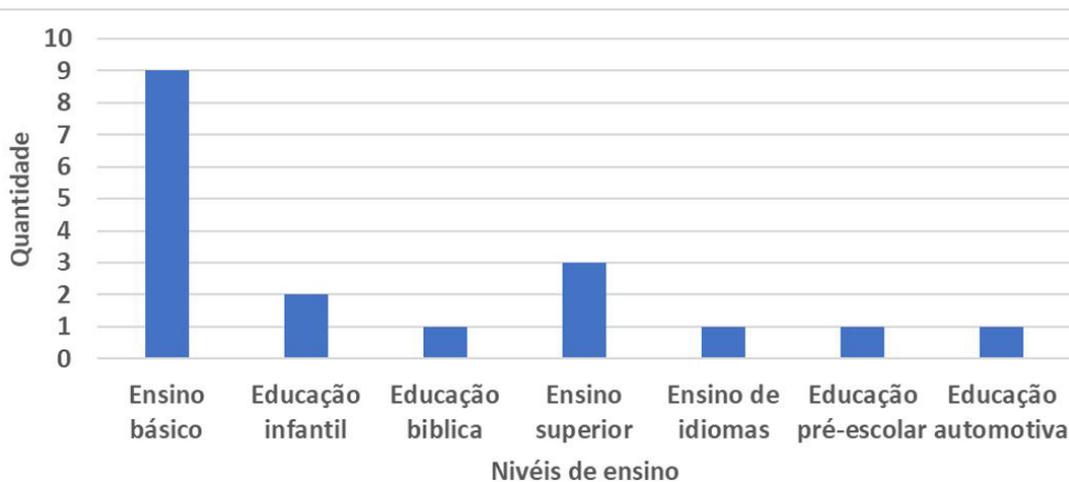


Fonte: Autoria própria, 2023.

Segundo Newton *et al.* (2015), em países como Suécia, Alemanha e Austrália desde a década de 1980, apresentaram fortes tendências ao uso da abordagem etnometodológica nos estudos ligados à educação, principalmente no ensino básico. Situação está potencializada por estudiosos formados e/ou em intercâmbio com os principais centros de estudo etnometodológicos dos Estados Unidos. São estes países, inicialmente, a experimentarem em seus currículos elementos e abordagens etnometodológicas no processo de ensino e aprendizagem em diferentes áreas educacionais.

Dentre os níveis de ensino em evidência nos estudos, observa-se o ensino básico com uma superioridade nas análises, apresentando 9 publicações desenvolvidas. Já o ensino superior apresenta 3 pesquisas, seguido da educação infantil com 2 e educação bíblica, ensino de idiomas, educação pré-escolar e educação automotiva todos com 1 estudo, conforme apresentado no gráfico 03.

Gráfico 3 - Distribuição dos níveis de ensino dos estudos que envolvem a etnometodologia aplicada à mitigação de problemas e/ou lacunas no processo educacional.



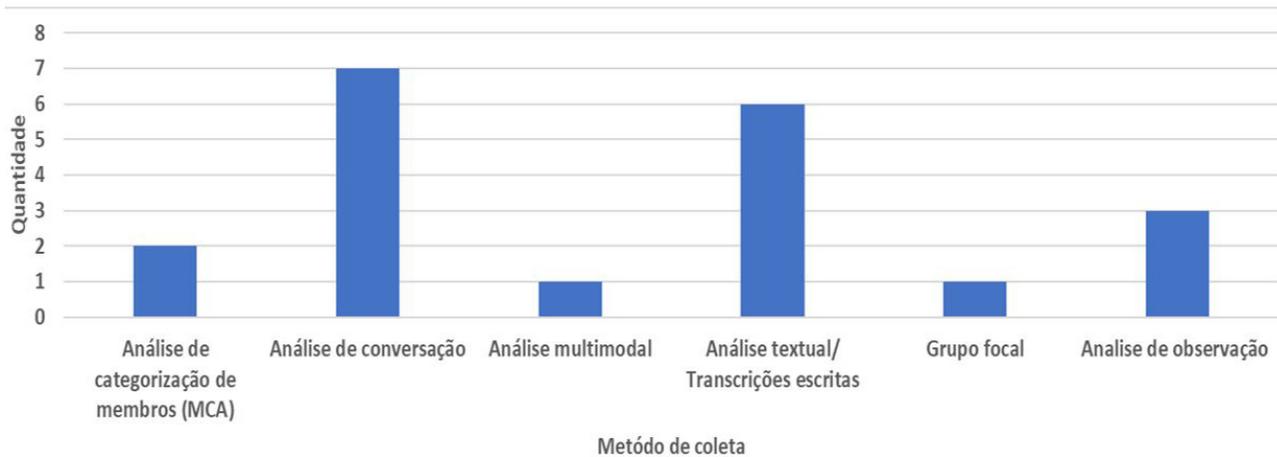
Fonte: Autoria própria, 2023.

Os métodos de coleta e análise de dados, que permitem uma investigação etnometodológica, apresentaram variações de abordagem. Entre os estudos analisados, um dos métodos mais empregados foi o de análise de conversação (gráfico 04), que consiste em uma abordagem menos rígida, sem roteiros elaborados, onde a partir do diálogo, os pontos investigativos vão sendo analisados e, permitem que a formação e as práticas sejam refletidas, possibilitando assim uma trans(formação) do cotidiano (Costa; Oliveira; Farias, 2021). Ou seja, é o estudo e observação minuciosa das interações verbais e não verbais de um sujeito ou do grupo em situação de seu cotidiano.

Garcez (2008) destaca que a análise da conversação, na etnometodologia, está atrelada às observações minuciosas de informações de uso espontâneo da linguagem com a valorização da perspectiva êmica. Isto significa que, partindo da visão dos participantes sobre as ações que eles demonstram diante dos demais, assim como, a racionalidade dos agentes sociais destacados em sua conduta.

Para desenvolvimento da coleta de informação, através da análise de conversação, são necessárias três etapas. Inicialmente, organiza-se as sequências de fala dos envolvidos. No segundo momento, são estimuladas as falas levando em consideração o turno de conversação, ou seja, o tempo que cada envolvido terá para se expressar. Por último, são coletadas informações levando em consideração o modo de fala, diferentes abordagens científicas e/ou do senso comum, expressões faciais e movimentos corporais (Galembeck, 2003).

Frazão, Lima (2017), apresentam um breve histórico da análise de conversação e assim, uma divisão atual dos estudos entre análise de conversação etnometodológica e análise da conversação textual e discursiva. Para os autores, a análise de conversação propõe destacar como os enunciados e, outros comportamentos de um participante, afetam o outro, de acordo com sequências organizadas na fala. Observa-se também, que as pesquisas brasileiras onde se utiliza a análise de conversação, apresentam uma linha de interpretação da relação da linguagem com o mundo, investigada com base na ação da fala sobre os atos sociais.

Gráfico 4 - Mecanismos metodológicos auxiliares as análises etnometodológicas aplicadas ao ensino básico.

Fonte: Autora, 2023.

Dentro do contexto educacional, Bulla, Schulz (2018), procuram mostrar as contribuições da análise de conversação etnometodológica para professores experientes e, em formação, a fim de repensarem suas práticas pedagógicas, ampliarem o entendimento do que se faz em sala de aula e encontrarem modos de atualização da concepção de educação linguística nas interações de sala de aula.

Para tanto, segundo estudiosos da análise da conversação, a conversa espontânea não é uma mera atividade caótica, sem regras, sem fundamentos, entretanto é particular de cada sociedade as regras de diferenciação, para que o evento conversacional possa ser válido. Sendo um princípio básico o respeito à troca de turnos na conversação, ou seja, seu momento de expressão direta (Queiroz; Zanelato; Oliveira, 2008).

Entre os estudos levantados, 7 artigos empregaram análise de conversação para avaliar níveis de aprendizagens e/ou obter informações de conhecimentos construídos através da interação social dos estudantes fora do ambiente escolar e, seu uso, no processo de ensino aprendizagem formal (gráfico 04).

Com o emprego do método de conversação, pode-se destacar o estudo desenvolvido por Park (2022) na Coreia do Sul, que, a partir de narrativas históricas, da vida de refugiados da Coreia do Norte, pôde-se construir uma base pedagógica para envolver estes sujeitos no processo de aprendizagem do idioma inglês. Foram empregadas, neste estudo, análises das expressões linguísticas e gestuais presentes nas falas dos envolvidos.

Os usos investigativos das falas (norma cultua e gírias), representações simbólicas gestuais e corporais estão presentes, também nos estudos de Roth *et al.* (1997) e O'Connor (2015). No primeiro, investigou-se a potencialidade de como os fenômenos construídos por discentes do ensino básico sobre ciências, no seu dia a dia, não escolar, podem influenciar seus aprendizados nos laboratórios em escolas do Canadá. Já o segundo estudo, utilizou os conhecimentos linguísticos, apresentados em rodas de conversações por alunos do ensino básico dos Estados Unidos, na montagem de uma base curricular voltada para aulas de ciências em 15 escolas locais.

A análise textual foi empregada em 6 estudos (gráfico 04). Esta abordagem consiste em duas formas de coleta e análise de dados, sendo elas a de conteúdo e a discursiva. Na análise textual discursiva as realidades dos sujeitos envolvidos nos processos investigatórios não são apresentadas de formas prontas para sua interpretação. Segundo Morais, Galiuzzi (2006), elas são instáveis e incertas apresentando que as ideias e teorias não refletem entre si, porém traduzem a realidade, ou seja, um discurso construído a todo momento e sempre em movimento.

Ainda segundo os autores:

A análise textual discursiva é descrita como um processo que se inicia com uma unitarização em que os textos são separados em unidades de significado. Estas unidades por si mesmas podem gerar outros conjuntos de unidades oriundas da interlocução empírica, da interlocução teórica e das interpretações feitas pelo pesquisador. Neste movimento de interpretação do significado atribuído pelo autor exercita-se a apropriação das palavras de outras vozes para compreender melhor o texto. Depois da realização desta unitarização, que precisa ser feita com intensidade e profundidade, passa-se a fazer a articulação de significados semelhantes em um processo denominado de categorização (Morais, Galiuzzi, 2006, p.118).

Já a análise de conteúdo pode ser definida como o conjunto de técnicas voltadas para análise de comunicações tendo a importância da semântica para o uso do método. Para emprego da análise de conteúdo, há necessidade de: domínio da linguística; métodos lógicos estéticos informais; métodos lógicos semânticos; métodos semânticos e semânticos estruturais e a hermenêutica.

Neste contexto, o método de análise de conteúdo é estruturado em duas vertentes, uma relacionada a fronteira da linguística tradicional e do outro a vertente da interpretação dos sentidos das palavras, ou seja, a hermenêutica (Bjork-Willén; Cromdal, 2009; Campos, 2004).

Entre os estudos que empregaram análise textual todos fizeram um misto entre análise de conteúdo e textual. Pode-se destacar a pesquisa de Dindler *et al.* (2023), em que dois grupos de discentes, do ensino básico, foram submetidos a responderem questionamentos quanto ao interesse e o aprendizado de ferramentas tecnológicas e informacionais. O intuito foi, a partir das informações apresentadas nas análises dos textos construídos pelos discentes, desenvolver um sistema/ curso de capacitação voltado para uso de ferramentas computacionais em escolas da Dinamarca, explorando os conhecimentos prévios tecnológicos-informacionais construídos pelos envolvidos.

Os conhecimentos etnometodológicos aferidos a partir da análise de observação estão presentes em 3 estudos (gráfico 04), que para além da simples capacidade de percepção, é saber compreender determinada situação com uma visão singular a cada pesquisador. O que também possibilita uma aproximação com o contexto da pesquisa de forma menos invasiva, pautando-se sempre no seu objetivo de pesquisa.

Na sequência, o método de Análise de Categorização de Membros (MCA) ou Análise de Categorizações de Pertencimento (ACP), está presente em dois dos artigos analisados (gráfico 04). O MCA/ACP surgiu através do sociólogo Harvey Sacks, propondo a categorização de membros, ou seja, um ordenamento de categorias que consistem em associações de categorias relacionadas que podem ser entendidas como pertencentes umas às outras (Braga; Gastaldo; Guimarães, 2016).

A MCA/ACP foi desenvolvida, inicialmente, para classificar e ordenar categorias no âmbito das conversações que surgem naturalmente, associado à análise sequencial. Harvey Sacks empregou inicialmente a MCA/ACP para compreender como na fala cotidiana, visões de mundo se expressam a partir das categorizações empregadas pelos interagentes (Braga; Gastaldo; Guimarães, 2016).

Apenas um estudo utilizou como método a análise multimodal, que consiste na articulação de elementos por sistemas semióticos diferentes. Uma análise multimodal leva em consideração, em um mesmo contexto de estudo, de dois ou mais sistemas semióticos diferentes. Cada sistema semiótico é desenvolvido a partir de especificidades culturais.

O grupo focal, mais um mecanismo metodológico de auxílio aos levantamentos etnometodológicos, foi empregado em apenas um estudo (gráfico 04). Esse método caracteriza-se por uma entrevista em grupo, sendo a interação parte integrante do método. Os encontros em grupo possibilitam exploração maior do ponto de vista dos participantes dentro do seu próprio vocabulário, gerando assim perguntas e respostas espontâneas e pertinentes, atingindo um alto nível reflexivo.

Após análise dos panoramas dos estudos sobre etnometodologia aplicado à educação, no próximo item será dada ênfase no conceito e estudos voltados para Climatologia em que a etnoclimatologia foi a base metodológica.

A ETNOCLIMATOLOGIA

A etnoclimatologia pode ser definida como um subcampo, mais amplo da antropologia do clima, com base nos conhecimentos e práticas geradas por culturas ou comunidades em um específico contexto geográfico (Clarke, 2009). Para Mubai *et al.* (2022), a etnoclimatologia, ora presente como etnometeorologia em alguns estudos, têm como fundamento os estudos de como várias culturas percebem o clima e o tempo, levando em consideração suas interpretações sobre os fatores que influenciam as variabilidades e/ou mudanças climáticas. Na literatura brasileira e internacional, é possível encontrar variados estudos com base na etnoclimatologia.

No cenário nacional, boa parte dos estudos está concentrado na região nordeste do Brasil, principalmente realizados sobre comunidades rurais concentradas no semiárido. Isto devido, a forte relação entre estiagens e as expectativas das chuvas, importante para região onde a média pluviométrica gira em torno de 700mm. Podemos citar os estudos sobre os profetas das chuvas, que segundo Pennsei, Souza (2012), são pessoas que, através da vivência com a natureza, conseguem observar padrões dos elementos naturais e da atmosfera, indicadores prévios de precipitações pluviométricas e estiagens.

Esse saber é desenvolvido ao longo de décadas por meio de sua interação com os elementos dos sistemas físicos naturais, bem como, através do desenvolvimento de experiências e rituais, passados de geração em geração, seja no ambiente familiar ou nos grupos de amigos (Pennsei; Souza, 2012).

Os profetas das chuvas vêm sendo estudados por pesquisadores de diferentes áreas do conhecimento e para a Ciência Geográfica o principal elo é a etnoclimatologia.

Souza (2018), entrevistou 50 agricultores do município de Araçagi, semiárido do estado da Paraíba. A partir da análise de conversação, foi constatado que as movimentações de animais, comportamento da fauna e da lua, são indicadores utilizados pelos profetas para prever anos chuvosos e/ou secos.

Presentes em vários municípios do semiárido brasileiro, os conhecimentos etnoclimatológicos dos profetas das chuvas estimulam encontros anuais que reúnem, inclusive, a imprensa e cientistas de variados estados brasileiros. Os encontros acontecem no município de Quixadá, Ceará.

Fora do semiárido brasileiro outros estudos são desenvolvidos na perspectiva etnoclimatológica. Destaca-se a pesquisa realizada por Andrade *et al.* (2022), entre pescadores e agricultores de uma comunidade quilombola no estado do Pará. Através de entrevistas, notas de campo e observação, conclui que para analisar e prever as variabilidades do clima, principalmente, no que tange a presença das chuvas e ventos são utilizados indicadores astronômicos, biogeográficos (fauna e flora), pedológicos, hidrológicos e religiosos.

No âmbito global, Hastings, Dagers, Stoll (2020) desenvolveram um estudo com povos indígenas da Guiana, onde em uma área, com reduzido acesso às informações meteorológicas, verificou-se que os povos Kapon Akawaios possuem vastos conhecimentos etnometodológicos. Tais conhecimentos foram evidenciados a partir da identificação de diversos indicadores cosmológicos e biofísicos que são utilizados por estes povos para previsão da chegada das chuvas, níveis dos reservatórios e cursos de água e previsões dos períodos sazonais, sejam eles secos ou chuvosos.

Mubai *et al.* (2023), ressaltam que pequenas ilhas, povoados e comunidades no continente africano são altamente dependentes dos recursos naturais, por se envolverem diretamente com produções agrícolas, na maioria dos casos, como principal fonte econômica. Assim, são mais vulneráveis às alterações climáticas. Os autores apresentaram um estudo etnoclimatológico realizado na ilha KaNyaka em Moçambique, onde argumenta-se que os povos KaNyaka utilizam inúmeras variáveis perceptíveis dos sistemas físicos naturais para interpretar e prever variações climáticas.

Os KaNyaka consideram-se co-responsáveis na percepção das mudanças climáticas, porém, veem os humanos para além do seu corpo físico e acreditam que a violação dos costumes, conhecimentos e cerimoniais indígenas estão irritando espíritos antepassados e, assim, interferindo nas mudanças climáticas, afetando diretamente as chuvas. Para eles, a solução possível seria retornar aos costumes tradicionais, fazendo assim uma reconciliação com os antepassados (Mubai *et al.*, 2023).

A etnoclimatologia esteve presente no estudo Kolawole *et al.* (2014), na África Subsaariana. Os autores analisaram como agricultores da região do Delta do Okavango podem contribuir com cientistas na elaboração de estratégias de adaptação à questão climática. A partir das percepções etnoclimatológicas e dos meteorologistas locais, foram realizadas análises, as quais demonstraram forte integração entre as observações da natureza na previsão de fenômenos atmosféricos.

A pesquisa de Clarke (2009), procurou investigar o papel destinado às forças ancestrais dos antepassados de comunidades aborígenes australianas na previsão de chuvas, velocidade e direção dos ventos e modificações na temperatura do ar. A partir de uma abordagem antropológica cultural verificou-se que o contato espiritual com os antepassados atrelados a observação de elementos fitogeográficos subsidia o comportamento destas comunidades as variabilidades climáticas.

Diante dos estudos apresentados, os quais têm como base a etnoclimatologia, as observações da fauna e flora predominam como indicadores perceptíveis das previsões relacionadas às variabilidades dos elementos climatológicos. Neste contexto, Alves, Barboza (2018), pontuam que os etnozooindicadores se destacam nas análises de grupos sociais quanto às alterações, previsibilidades e adaptações às alterações climáticas.

PERSPECTIVAS DA ETNOCLIMATOLOGIA APLICADA A CLIMATOLOGIA ESCOLAR

Diante do cenário atual, poucos estudos vêm sendo desenvolvidos dentro da temática da Etnoclimatologia aplicada à climatologia escolar. Seja no cenário internacional ou nacional. Entre os estudos destaca-se o desenvolvido por Maia e Maia (2010), o qual teve como objetivo reunir e analisar possibilidades de práticas voltadas para o ensino que auxiliassem a formação de docentes para explorarem observações sensíveis das nuvens para previsão do tempo amparado nos conhecimentos populares, ou seja não científicos.

Maia e Maia (2010) pontuam que a partir das leituras das paisagens, com foco nas observações das nuvens, possibilita o desenvolvimento de habilidade destinadas à leitura e interpretação das diferentes dinâmicas do tempo atmosférico e possíveis associações com as mudanças nas vidas das populações rurais e urbanas, assim como, trabalhar com previsões futuras.

Outro estudo de destaque foi desenvolvido por Macanzda e Freia (2019), no litoral da cidade de Maputo em Moçambique. Nesta pesquisa, as autoras destacaram que os pescadores locais se municiaram de várias ferramentas observacionais para prever a dinâmica do tempo atmosféricos como direção e velocidade dos ventos, possibilidades e intensificações de chuvas entre outros elementos. As observações são aferidas no comportamento da flora e da fauna local.

A partir deste levantamento, foi possível desenvolver possibilidades que possam ser utilizadas por professores do ensino básico local para aprimoramento dos conhecimentos climatológicos escolares diante das dificuldades encontradas pelos discentes em compreender os conteúdos presentes nos materiais didáticos.

Já Fialho (2020), destacou a importância de como as populações rurais e urbanas, das diferentes regiões do Brasil, se relacionam com as observações das mudanças do tempo atmosférico e refletem através de canções populares. Neste contexto, o autor pontua a potencialidade desta relação com o desenvolvimento de atividades que estimulem a criatividade e, conseqüentemente, o processo de ensino aprendizagem dos discentes do ensino básico. No artigo são sugeridas 15 propostas de atividades, todas elas centradas

na criatividade poética regional e nas observações dos elementos climáticos a partir dos conhecimentos populares.

Recentemente, Amorim (2024), defendeu a dissertação de mestrado intitulada “A Etnoclimatologia como ferramenta para o ensino da Climatologia escolar: estudo de caso no município de Petrolina, estado de Pernambuco”. O objetivo do estudo foi analisar a potencialidade dos conhecimentos construídos pelas comunidades rurais sobre tempo e clima no processo de ensino e aprendizagem da Climatologia escolar envolvendo discentes dos anos finais do ensino fundamental no citado município.

A partir de consultas aos representantes das comunidades rurais locais e atividades envolvendo estudantes de escolas locais, Amorim (2024) conclui que os conhecimentos climatológicos observados, a partir das análises do comportamento dos sistemas físicos naturais são amplamente utilizados pelos discentes das escolas locais. Acrescenta-se que ao ser utilizada a relação entre os conhecimentos etnoclimatológicos nas aulas o aproveitamento e os níveis de aprendizagens foram maiores em comparação com os métodos, em que, não foi empregada apenas os conhecimentos oriundos dos livros didáticos. O resultado do estudo de Amorim (2024), foi elaborado um material didático, o qual faz uso de uma História em Quadrinhos (HQ), amparada nos conhecimentos etnoclimatológicos comunitários.

Apesar de poucos estudos, percebe-se as potencialidades de intrusão dos conhecimentos etnoclimatológicos no processo de ensino aprendizagem da climatologia escolar. Perspectiva que abrange um leque de possibilidade do uso das observações do comportamento dos sistemas físicos naturais em associação com os conhecimentos científicos em favor do processo de aprendizagem no espaço escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo de 60 anos a etnometodologia avançou e influenciou estudos nos mais variados ramos científicos. A partir da valorização do sujeito investigado e sua construção social em grupo, os estudos etnometodológicos influenciam abordagens sociológicas, antropológicas e, recentemente, os estudos que envolvem as relações humanas e as observações e simbolismos da natureza.

Neste percurso de avanços os estudos ligados ao ensino sofreram influência da etnometodologia, seja na abordagem científica, seja no desenvolvimento das práticas de ensino e aprendizagem construídas no ensino básico ao superior.

Contudo, existem áreas científicas educacionais, em que, a etnoclimatologia apresenta diálogos recentes, é o caso da climatologia escolar. Vale destacar que a relação entre a etnometodologia nos estudos climatológicos e meteorológicos não é algo recente, muito menos, incipiente como demonstrado neste estudo. A lacuna maior é especificamente nas abordagens ligadas ao ensino.

Neste contexto, um questionamento chave ao findar deste artigo é se a ausência de estudos e práticas educacionais ligadas a etnoclimatologia ocorre devido ao baixo potencial

deste instrumento teórico-metodológico no processo de ensino e aprendizado. A resposta apresentada é que existem altos potenciais como indicados nos estudos discutidos neste estudo.

A partir daí, surge a necessidade de novas aplicações no uso dos conhecimentos climatológicos tradicionais no processo de ensino e aprendizagem desenvolvidos no âmbito da Climatologia escolar.

REFERÊNCIAS

ABÍLIO, F. J. P.; FLORENTINO, H. S. **Elos da Educação Ambiental sustentável: um caminho para a Educação Contextualizada no Semiárido Paraibano**. Revista Temas em Educação, João Pessoa, v. 25, 2016.

ADONA, S. F. L. **O Proeja na educação do campo: uma análise curricular da disciplina de educação física**. Brazilian Journal of Development, v.5, n.9, 2019.

ALVES, R. R. N.; BARBOZA, R. R. D. **Animals as Ethnozooindicators of Weather and Climate**. In: ALVES, R. R. N.; ALBUQUERQUE, U. P. (Org.). Ethnozoology: Animals In Our Lives. Academic Press, 2018.

AMORIM, L. A. **A etnoclimatologia como ferramenta para o ensino da Climatologia escolar: estudo de caso no Município de Petrolina – PE**. (Dissertação de Mestrado em Formação de Professores e Práticas Interdisciplinares). Petrolina: UPE, 2024.

ANDRADE, L. S. **A meteorologia popular e seu uso em atividades produtivas na comunidade quilombola Mocambo, em Ourém, Pará, Brasil**. Boletim do Museu Paraense Emílio Goeldi. Ciências Humanas, v.17, n.2, 2022.

BISPO, M. S.; GODOY, A. S. **A etnometodologia enquanto caminho teórico-metodológico para investigação da aprendizagem nas organizações**. Revista de Administração Contemporânea, v. 16, 2012.

BRAGA, A. A.; GASTALDO, E.; GUIMARÃES, J. D. A. **Análise de categorizações de pertencimento nos estudos de comunicação**. Brazilian Journalism Research, v. 12, n. 2- 2016, 2016.

BULLA, G. S.; SCHULZ, L. **Análise da Conversa Etnometodológica e Educação Linguística: algumas contribuições para a formação de professores**. Calidoscópico, v.16, n.2, 2018.

CAMPOS, C. J. G. **Método de análise de conteúdo: ferramenta para a análise de dados qualitativos no campo da saúde**. Revista brasileira de enfermagem, v. 57, 2004.

CLARKE, P. A. **Australian Aboriginal ethnometeorology and seasonal calendars**. History and Anthropology, v.20, n.2, 2009.

COSTA, S. L.; OLIVEIRA, W. S.; FARIAS, I. M. S. **Conversa como Metodologia de pesquisa**. Teoria e Prática da Educação, v. 24, n. 3, 2021.

COULON, A. **La etnometodología (3ed.)**. Madrid: Cátedra, 2005.

CRELIER, C. M.; SILVA, C. A. F. **Africanidade e afrobrasilidade em educação física escolar.** Movimento, v. 24, 2022.

DINDLER, C.; IVERSEN, O. S.; HJORTH, M.; SMITH, R. C.; NIELSEN, H. D. DORIT: An analytical model for computational empowerment in K-9 education. **International Journal of Child-Computer Interaction**, 2023.

FIALHO, E. S. **Por uma geografia climática escolar: o tempo e clima através das canções populares regionais.** Revista Ponto de Vista, [S. l.], v. 9, n. 1, 2020.

FRAZÃO, E. A. S.; LIMA, V. S. **Análise da conversação no Brasil: os desdobramentos de um campo de formação multidisciplinar.** Entre palavras, Fortaleza, v. 7, 2017.

GALEMBECK, P. T. O turno conversacional. In: Preti, D. (Org.) **Análise de textos orais.** São Paulo: Humanitas, 2003.

GARCEZ, P. M. A perspectiva da análise da conversa etnometodológica sobre o uso da linguagem em interação social. In: LODER, L. L.; JUNG, N. M. (Orgs.). **Fala-em-interação social: introdução à análise da conversa etnometodológica.** Campinas: Mercado de Letras, 2008.

GARFINKEL, H. **Studios en etnometodología.** Barcelona: Anthropos, 2006.

HASTINGS, R. D.; DAGGERS, L. D.; STOLL, A. A. Ethno-Meteorology of Upper Mazaruni: Uncovering Indigenous Knowledge of the Kapon Akawaio People. **Book of Abstracts – Student Research Volume 1 - Ethno-meteorology.** Guiana: Journal of Academic Research & Essays, 2020.

KOLAWOLE, O. D.; WOLSKI, P.; NGWENYA, B.; MMOPELWA, G. **Ethno-meteorology and scientific weather forecasting: Small farmers and scientists' perspectives on climate variability in the Okavango Delta, Botswana.** Climate Risk Management, v. 4-5, 2014.

MACANDZA, M.; CASTIGO BINDA FREIA, A. **Possibilidade de integrar o conhecimento popular sobre o clima na Geografia escolar.** Mares: Revista de Geografia e Etnociências, v. 1, n. 1, out. 2019.

MAIA, D. C.; MAIA, A. C. N. **A utilização dos ditos populares e da observação do tempo para a Climatologia Escolar no Ensino Fundamental II.** GeoTextos, v. 6, n. 1, 2010.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. **Análise textual discursiva: processo reconstrutivo de múltiplas faces.** Ciência & Educação (Bauru), v. 12, 2006.

MUBAI, M. E.; BANDEIRA, S. O.; COMBANE, D. J.; DWA, T; GONZALEZ, T; O'NEILL, E. M. D.; GARCIA, M. M. **The sacred and climate change: local perceptions from KaNyaka island in Mozambique.** Climate Risk Management, v.42, 2023.

NASCIMENTO, K. O. Etnometodologia como teoria do social em pesquisas em educação. **Cenas Educacionais**, v. 4, 2021.

NEWTON, J. M. *et al.* A contemporary examination of workplace learning culture: an ethnomethodology study. **Nurse Education Today**, v. 35, n. 1, 2015.

O'CONNOR, B. H. "I heard it wasn't really a myth": Enacting and contesting expertise in an Arizona science classroom. **Linguistics and Education**, v.31, 2015.

PARK, S. From an alienated to an active English learner: The case of a North Korean refugee in South Korea. **System**, v.107, 2022.

PENNESI, K.; SOUZA, C. R. B. O encontro anual dos profetas da chuva em Quixadá, Ceará: a circulação de discursos na invenção de uma tradição. **Horizontes Antropológicos**, v.18, 2012.

QUEIROZ, I. A.; ZANELATO, J.; OLIVEIRA, K. Análise da Conversação em uma entrevista: Interação entre falantes. **Revista Anagrama (USP)**, v. 3, 2008.

RAWLS, A. W. Harold Garfinkel, ethnomethodology and workplace studies. **Organization studies**, vol. 29, n.5, 2008.

phenomenological analysis. **Learning and Instruction**, v.7, n.2, 1997.

SOBRINHO, J. F; MATOS, F. B. Percepção em relevo: um caminhar teórico e metodológico na Etnogeomorfologia. **Revista Equador**, v. 11, 2021.

Organizador

Alderlan Souza Cabral

Possui graduação em Letras – Língua Portuguesa pela Universidade Luterana do Brasil (2010), graduação em Logística pela Universidade Luterana do Brasil (2012), mestrado em Ciências da Educação pela Universidade Del Sol (2017) e doutorado em Ciências da Educação pela Universidade Del Sol (2019). Atualmente é doutor orientador temporário – UNITI BRASIL, estatutário da Prefeitura Municipal do Careiro da Vázea e estatutário da Prefeitura Municipal de Autazes. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em orientação de Metodologias Técnicas Científicas com mais 490 orientações entre Mestrado e Doutorado. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8583035818376126>.

Índice Remissivo

A

- adolescente 15, 20, 27, 76, 109
- alfabetização 35, 41, 45, 46, 47, 48, 51, 52, 54, 55
- alunos 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 22, 23, 24, 25, 26, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 35, 36, 37, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 46, 48, 50, 51, 53, 54, 55, 57, 58, 59, 61, 65, 66, 67, 70, 71, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 83, 88, 89, 93, 94, 96, 109, 110, 116, 119, 120, 121, 127, 128, 130, 131, 132, 133, 135, 138, 139, 140, 141, 142, 143, 144, 145, 170, 175
- ambiente 14, 15, 17, 18, 22, 24, 25, 27, 29, 30, 32, 36, 38, 45, 46, 50, 52, 53, 60, 61, 64, 66, 72, 78, 87, 98, 100, 101, 102, 104, 109, 110, 114, 116, 119, 120, 121, 124, 125, 126, 130, 132, 138, 140, 141, 144, 145, 154, 170, 175, 177
- aprendizagem 13, 14, 17, 18, 19, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 36, 37, 39, 40, 45, 46, 47, 49, 51, 54, 55
- artigo 13, 14, 15, 17, 35, 42
- atividades 17, 22, 23, 24, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 37, 38, 45, 48, 50, 52, 54, 55, 59, 61, 64, 66, 72, 76, 78, 86, 89, 92, 97, 98, 99, 100, 102, 103, 104, 105, 106, 136, 137, 141, 144, 145, 168, 169, 170, 179, 180, 181
- autismo 25, 27, 35, 36, 37, 38, 40, 43, 44
- avaliações 26, 58, 65, 81, 82, 83, 85, 93, 95

C

- climatologia 167, 170, 179, 180
- cognitiva 99, 101, 147
- continuada 20, 35, 36, 39, 40, 42, 44

D

- desenvolvimento 18, 19, 26, 27, 28, 30, 32, 33, 35, 36, 37, 38, 41, 42, 46, 47, 48, 52, 54, 58, 59, 60, 62, 63, 64, 66, 70, 71, 73, 74, 75, 87, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 111, 124, 125, 129, 131, 133, 134, 137, 141, 144, 145, 150, 151, 153, 154, 159, 160, 164, 167, 168, 170, 172, 174, 177, 179, 180
- dificuldades 12, 14, 16, 19, 20, 23, 26, 30, 37, 38, 41, 45, 46, 51, 52, 53, 55, 58, 61, 65, 66, 67, 70, 74, 77, 91,

100, 102, 105, 106, 138, 140, 179
docentes 22, 23, 24, 51, 52, 57, 58, 67, 73, 97, 103, 105,
135, 142, 145, 171, 179

E

educação 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 20, 21
educacionais 13, 16, 18, 19, 20, 25, 28, 29, 30, 32, 37,
39, 40, 41, 43, 54, 65, 73, 75, 78, 82, 84, 87, 88, 90,
92, 95, 109, 121, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 130,
132, 133, 134
educacional 13, 14, 15, 17, 19, 20, 25, 27, 30, 31, 33,
35, 36, 57, 64, 66, 71, 72, 75, 76, 77, 78, 81, 82, 85,
87, 88, 90, 93, 94, 95, 96
educativas 74, 75, 109, 111, 117
ensino 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 22, 23, 24, 25, 26, 27,
29, 30, 31, 32, 33, 35, 36, 37, 39, 40, 41, 42, 43, 45,
46, 47, 48, 50, 51, 53, 55, 57, 59, 60, 61, 62, 64, 66,
67, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79
epistemologia 33, 147
escola 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21
escolar 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 22, 23, 24, 25, 26,
27, 28, 29, 30, 34, 35, 36, 37, 38
escolas 12, 13, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 22, 23, 24, 25, 26,
29, 33, 34
escrita 18, 45, 46, 47, 48, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56
especial 12, 13, 15, 17, 19, 20
etnomatemática 135, 138, 139, 140, 143, 144, 145
externas 81, 82, 83, 85, 93

F

formação 13, 16, 17, 20, 24, 26, 27, 28, 32, 34, 35, 36,
39, 40, 42

G

geografia 124, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 132,
133, 134
gestão 19, 59, 75, 81, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91,
92, 93, 94, 95, 96

I

inclusão 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 30, 31, 32, 33, 35, 36, 37, 39, 41, 43
inclusiva 12, 13, 14, 17, 18, 19, 20
inclusivas 16, 18, 22, 34
inclusivo 18, 22, 24, 25, 30, 31, 32, 98, 115, 121, 141
infantil 17, 18, 21, 54, 55, 58, 60, 66, 67, 97, 98, 99, 101, 102, 103, 105, 106, 107
inovações 70, 75, 78, 96, 124, 125, 127

L

leitores 45, 48, 51
leitura 18, 36, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55
língua 20, 28, 32, 38, 46, 47, 48, 51, 52, 54, 58, 59, 62, 63, 107, 137, 139, 147, 148, 149, 150, 151, 153, 154, 155, 156, 157, 158, 159, 160, 161, 162, 164, 165, 166
linguística 52, 147, 148, 149, 150, 153, 154, 155, 156, 157, 158, 159, 160, 161, 162, 164, 166
lúdicas 22, 23, 24, 29, 30, 31, 33, 37, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 105, 106
lúdico 22, 27, 28, 29, 32, 33

M

matemática 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 78, 79, 80
mediação 20, 37, 49, 105, 146, 147, 156, 158
metodologias 16, 22, 31, 36, 48, 75, 79, 97, 98, 105, 106, 120, 124, 125, 127, 128, 131, 133, 135, 137, 138

N

necessidade 12, 14, 15, 16, 17, 18, 20

P

pedagógicas 14, 19, 20, 22, 23, 24, 26, 27, 29, 31, 32, 34, 39, 41, 55, 58, 76, 91, 101, 109, 111, 115, 118, 120, 124, 125, 127, 128, 131, 133, 134

pedagogos 12

percepção 32, 99, 103, 106, 109, 110, 111, 114, 119, 120, 121

populares 52, 167, 171, 179, 180, 182

práticas 14, 16, 18, 20, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 31, 32, 34, 39, 43, 52, 54, 59, 61, 62, 63, 64, 66, 67, 70, 73, 75, 76, 79, 97, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 106, 109, 111, 113, 114, 115

processo 13, 15, 17, 18, 19, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 29, 30, 31, 32, 35, 36, 37, 39, 40, 41, 45, 46, 47, 48, 50, 51, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 66, 67, 69, 70, 71, 72, 73, 75, 77, 78, 79, 81, 84, 86, 87, 88, 89, 91, 94, 95, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 113, 114, 115, 119, 127, 137, 138, 140, 141, 142, 147, 148, 151, 154, 155, 156, 157, 159, 162, 164, 167, 168, 171, 172, 173, 174, 175, 176, 179, 180, 181, 182

professores 12, 16, 17, 19, 20, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 31, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 52, 53, 54, 55, 57, 65, 66, 67, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 83, 89, 93, 94, 97, 98, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 116, 128, 129, 131, 133, 136, 138, 139, 140, 142, 143, 144, 146, 170, 175, 179, 181

Q

qualidade 24, 25, 29, 35, 39, 41, 42, 43, 51, 59, 71, 76, 78, 82, 85, 90, 94, 124, 130, 133, 141, 143

R

reformas 124, 125, 127, 128

S

saberes 28, 32, 33, 43, 60, 63, 70, 72, 74, 99, 138, 139, 142, 167, 171

sexual 109, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 118,
119, 120, 121, 122, 123

sistema 6

social 13, 14, 15, 19, 22, 23, 24, 25, 26, 28, 31, 35, 37,
38, 52, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 72, 73, 76, 88,
98, 99, 100, 102, 103, 104, 107, 109, 110, 111, 112,
115, 121, 122, 124, 125, 127, 128, 137, 142, 144,
145, 147, 148, 149, 150, 153, 154, 156, 157, 158,
160, 161, 162, 166, 168, 170, 171, 175, 180, 182

sustentabilidade 124, 125, 128, 130, 131, 132, 133

T

tecnologia 60, 62, 69, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 79

