

**Revista**

**KEEKEE**

**Pesquisa em Ensino**



**Programa de Pós-graduação em Ensino na Educação Básica  
CEUNES/UFES**

**ISSN 2526-2688**

Revista

# KIRI-KERÊ

Pesquisa em Ensino

Junho de 2020  
Ano V - Nº 8

## **Editor**

Ailton Pereira Morila

## **Conselho Editorial**

Ailton Pereira Morila  
Ana Nery Furlan Mendes  
Andrea Brandão Locatelli  
Eliane Gonçalves da Costa  
Flavio Gimenes Alvarenga  
Franklin Noel dos Santos  
Gilmene Bianco  
Gustavo Machado Prado  
Jair Miranda de Paiva  
Karina Carvalho Mancini  
Lúcio Souza Fassarella  
Marcia Regina Santana Pereira  
Maria Alayde Alcantara Salim  
Moysés Gonçalves Siqueira Filho  
Paulo Sergio da Silva Porto  
Regina Celia Mendes Senatore  
Rita de Cassia Cristofoleti  
Sandra Mara Santana Rocha  
Ueber José de Oliveira  
Valdinei Cezar Cardoso  
Záira Bomfante dos Santos

## **Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica**

**Coordenadora:** Maria Alayde Alcântara Salim

**Coordenador adjunto:** Jair Miranda de Paiva

## **Centro Universitário Norte do Espírito Santo**

**Diretor:** Luiz Antonio Favero Filho

**Vice Diretora:** Ana Beatriz Neves Brito

## **Universidade Federal do Espírito Santo**

**Reitor:** Paulo Sergio de Paula Vargas

**Vice reitor:** Roney Pignaton da Silva

## **Projeto gráfico e diagramação**

Ailton Pereira Morila

## **Capa**

## **Acesso na internet**

<http://www.periodicos.ufes.br/kirikere/>

## **Endereço para correspondência**

Centro Universitário Norte do Espírito Santo  
Rodovia BR 101 Norte, Km. 60, Bairro Litorâneo

São Mateus – ES - CEP 29932-540

Fone: (27) 3312.1701

E-mail: kirikere.ensino@gmail.com



**KIRI-KERÊ: Pesquisa em Ensino - n.8, junho, 2020**

São Mateus-ES: Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica,  
2020

Semestral

ISSN: 2526-2688 (online)

1. Ensino – Periódicos.

I. Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica



Kiri-kerê: Pesquisa em Ensino, n. 8, junho. 2020.

## Sumário

<b>Editorial</b> .....	5
<b>Artigos</b> .....	9
Aprendizagem da leitura e da escrita: uma análise do letramento no 1º ano do Ensino Fundamental – Jaguaré/ES .....	10
Creading and writing learning: an analysis of the lettering year of elementary education - Jaguaré/ES	
<i>Cleonice Osmara Rodrigues da Silva, Sônia Maria da Costa Barreto</i>	
A voz de Raquel: um recurso de acessibilidade a serviço da autonomia de alunos com a síndrome da dislexia em seu processo avaliativo .....	36
The ‘voz de Raquel’ software: an accessibility resource available for the evaluation process of students in dislexia syndrome	
<i>Fabio Atila Cardoso Moraes, Lucio Souza Fassarella</i>	
O desenho como prática pedagógica de expressão e comunicação para alunos da Educação Infantil.....	52
Drawing as a pedagogical practice of expression and communication for Early Childhood Education students	
<i>Pedro José Garcia Júnio, Manoel Augusto Polastreli Barbosa</i>	
Práticas pedagógicas de docentes fisioterapeutas .....	76
Pedagogical practices of teachers physiotherapists	
<i>Juliana Braga Facchinetti Moura, Suzana Feldens Schwertner</i>	
Processo criativo publicitário em contexto de aprendizagem no ensino superior .....	101
Publicity creative process in the context in higher education learning	
<i>Taís Steffenello Ghisleni, Danilo Krebs Teles Graziela Frainer Knoll</i>	
Projeto de extensão “alfabetização” e o desenvolvimento de estudantes que apresentam dificuldades de apropriação das habilidades de leitura e escrita .....	133
Literacy extension project and the development of students who have difficulties in appropriating reading and writing skills	
<i>Márcia Perini Valle, Fernanda Cassoli Passos Tiala Da Luz Batista</i>	
O processo de inclusão de alunos com transtorno do espectro autista (TEA) na escola pública na visão de familiares, gestores e professores .....	158
The inclusion of students with autism spectrum disorder-asd in the public school in view of families, managers and teachers	
<i>Maria da Conceição Silva Lima, Jéssica Ramos dos Santos Elainne Tamiramys Barbosa Lima</i>	



Textos filosóficos no ensino de filosofia: uma abordagem em uma escola da rede pública do estado do Espírito Santo .....	182
Philosophical texts within the teaching of philosophy: an approach carried out in a public school of the state of Espírito Santo	
<i>Gleidson Roberto Margotto, Franklin Noel dos Santos Eliesér Toretta Zen</i>	
<b>Relatos de Experiência .....</b>	<b>204</b>
A importância do brincar na educação infantil .....	205
The importance of play in child education	
<i>Elizabeth Maria Fortes de Oliveira, Valéria da Silva Lima Eduardo dos Santos de Oliveira Braga</i>	
Cotidiano da Educação Infantil em um bairro de periferia de Linhares – ES .....	221
Daily life of early childhood education on the outskirts of Linhares - ES	
<i>Ana Carolina Cruz Ferreira, Antonio Marcos Rocha da Silva, Daylane de Souza Marçal, Julyane Simonelli Batista, Marcia Perini Valle, Rosilene Carriço dos Santos Oliveira</i>	
Varal químico: ludicidade no ensino de funções nitrogenadas .....	232
Chemistry clothesline: ludic in teaching nitrogen, amine and amide functions	
<i>Milena Vieira Gomes, Klenicy Yamaguchi</i>	
Desafios da educação contemporânea: como transpor os limites dos muros da escola? .....	245
Challenges of contemporary education: how can we transfer the limits of school walls?	
<i>Camila Ribeiro Menotti, Rogério José Schuck, Morgana Domênica Hattge, Suzana Feldens Schwertner</i>	
Produção textual em forma de história em quadrinhos (HQ) para verificação de aprendizagem em química, biologia e matemática .....	258
Textual production in the form of history in comics (HQ) for checking learning in chemistry, biology and mathematics.	
<i>Amanda Bobbio Pontara, Aminadabe Farias de Aguiar Emerson Fraga Comério</i>	
“Aqui é legal”: de um espaço de desinteresse à uma educação desinteressada, uma experiência na Biblioteca Municipal de São Mateus - ES .....	279
“It’s cool”: from a space of disinterest to a disinterested education, an experience at the Municipal Library of São Mateus – ES	
<i>Ellen Zouain, Ailton Pereira Morila</i>	
<b>Resenhas.....</b>	<b>291</b>
Café sem creme e sem leite. Resenha de Pandemia: Covid-19 e a reinvenção do comunismo de Slavoj Žižek .....	292
<i>Ailton Pereira Morila</i>	
<b>Informações aos autores .....</b>	<b>297</b>



# Editorial

---



Chegamos ao número 8 da Revista com um recorde de páginas, artigos e relatos de experiência. São 8 artigos, 6 relatos de experiência e 1 resenha.

A pandemia deixou salas vazias. Carteiras vazias. Alunos sem escola. Professores sem alunos. As tentativas de continuidade com aulas remotas, reuniões virtuais só põe a nu os vazios e angústias da presente situação que não tem previsão de acabar. Talvez seja um momento bom para a reflexão e crítica dos processos de ensino-aprendizagem. Esperamos com este número contribuir para esta reflexão.

Geograficamente temos artigos de várias cidades do Espírito Santo, da Bahia, de Pernambuco e Rio Grande do Sul.

Em termo de níveis de ensino temos artigos e relatos que vão desde a educação infantil ao ensino superior, extrapolando até mesmo a escola, em espaços não formais.

O primeiro artigo, **Aprendizagem da leitura e da escrita: uma análise do letramento no 1º ano do Ensino Fundamental – Jaguaré/ES** de Cleonice Osmara Rodrigues da Silva e Sônia Maria da Costa Barreto pesquisa o perfil leitor de crianças em processo de alfabetização em Jaguaré-ES

**A voz de Raquel: um recurso de acessibilidade a serviço da autonomia de alunos com a síndrome da dislexia em seu processo avaliativo** de Fabio Atila Cardoso Moraes e Lucio Souza Fassarella analisam a utilização do recurso tecnológico “Voz de Raquel” como instrumento didático na leitura de avaliações para com a Síndrome da Dislexia.

Pedro José Garcia Júnior e Manoel Augusto Polastreli Barbosa no artigo **O desenho como prática pedagógica de expressão e comunicação para alunos da Educação Infantil**, analisou a utilização do desenho como prática pedagógica de expressão e comunicação para alunos da Educação Infantil no município de Venda Nova do Imigrante – Espírito Santo (ES).

Investigar as práticas pedagógicas utilizadas no processo de ensino e aprendizagem nas aulas de Fisioterapia em Vitória da Conquista – Bahia é o objetivo do artigo **Práticas pedagógicas de docentes fisioterapeutas** de Juliana Braga Facchinetti Moura e Suzana Feldens Schwertner.



O ensino superior também é o objeto do artigo **Processo criativo publicitário em contexto de aprendizagem no ensino superior** de Danilo Krebs Teles, Taís Steffenello Ghisleni e Graziela Frainer Knoll que teve como objetivo mapear o processo criativo publicitário no contexto de ensino aprendizagem no ensino superior.

Márcia Perini Valle, Fernanda Cassoli Passos e Tiala Da Luz Batista investigaram as contribuições do projeto de extensão AlfabetizaÇÃO para a ampliação dos conhecimentos de estudantes do 3º ano do Ensino Fundamental, na cidade de Linhares- ES no artigo **Projeto de extensão “alfabetização” e o desenvolvimento de estudantes que apresentam dificuldades de apropriação das habilidades de leitura e escrita.**

A educação especial ganha destaque no artigo **O processo de inclusão de alunos com transtorno do espectro autista (TEA) na escola pública na visão de familiares, gestores e professores** de Maria da Conceição Silva Lima, Jéssica Ramos dos Santos e Elaine Tamiramys Barbosa Lima que investigam o processo de inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista-TEA na rede municipal de Paulista-PE.

O município de Sooretama/ES é local do artigo de Gleidson Roberto Margotto, Franklin Noel dos Santos e Eliesér Toretta Zen intitulado **Textos filosóficos no ensino de filosofia: uma abordagem em uma escola da rede pública do estado do Espírito Santo.** Nele os autores analisam a utilização de textos filosóficos como uma ferramenta dentro do ensino de filosofia com séries do ensino médio.

A seção Relatos de Experiência inicia com **A importância do brincar na educação infantil** de Elizabete Maria Fortes de Oliveira, Valéria da Silva Lima e Eduardo dos Santos de Oliveira Braga questionam o desprezo do brincar como um momento único de construção de aprendizagem.

A educação infantil também é o recorte do relato de Ana Carolina Cruz Ferreira, Antonio Marcos Rocha da Silva, Daylane de Souza Marçal, Julyane Simonelli Batista, Marcia Perini Valle e Rosilene Carriço dos Santos Oliveira no artigo **Cotidiano da Educação Infantil em um bairro de periferia de Linhares – ES** que observa o cotidiano de quatro escolas municipais de





Educação Infantil de um bairro de grande extensão de Linhares-ES, observando as concepções e práticas desenvolvidas.

O jogo “varal químico” foi utilizado para o ensino de funções nitrogenadas em alunos do ensino médio. O relato **Varal químico: ludicidade no ensino de funções nitrogenadas** de Milena Vieira Gomes e Klenicy Yamaguchi sintetiza a experiência.

As atividades desenvolvidas fora da escola são o foco do relato dos autores Camila Ribeiro Menotti, Rogério José Schuck, Morgana Domênica Hattge e Suzana Feldens Schwertner desenvolvido na cidade de Venâncio Aires/RS intitulado **Desafios da educação contemporânea: como transpor os limites dos muros da escola?**

Voltando a escola, Amanda Bobbio Pontara, Aminadabe Farias de Aguiar e Emerson Fraga Comério verificam o uso de Histórias em Quadrinhos (HQs) dos conteúdos de História da Química, Progressão Geométrica e Aritmética, e Relações Ecológicas, trabalhados nas disciplinas de Química, Matemática e Biologia respectivamente no artigo **Produção textual em forma de história em quadrinhos (HQ) para verificação de aprendizagem em química, biologia e matemática.**

O último relato: **“Aqui é legal”**: de um espaço de desinteresse à uma educação desinteressada, uma experiência na Biblioteca Municipal de São Mateus – ES de Ellen Zouain e Ailton Pereira Morila realata as experiências durante o estágio em contextos não escolares do curso de Pedagogia de São Mateus-ES.

Finalizando, uma resenha escrita por Ailton Pereira Morila do mais recente livro de Slavoj Žižek, **Pandemia: Covid-19 e a reinvenção do comunismo.**

Ailton Pereira Morila



# Artigos

---



# Aprendizagem da leitura e da escrita: uma análise do letramento no 1º ano do Ensino Fundamental – Jaguaré/ES

Cleonice Osmara Rodrigues da Silva  
Sônia Maria da Costa Barreto

10

**Resumo:** A pesquisa se norteia pelo problema que é: Como se dá o processo da aquisição da leitura e escrita dos alunos no 1º ano do Ensino Fundamental de uma escola no município de Jaguaré - ES. A justificativa pelo tema nasceu das inquietações advindas, das observações realizadas durante os anos de trabalho em sala de aula. O Objetivo Geral é pesquisar o perfil leitor de crianças durante o processo de alfabetização e letramento em uma escola pública. A Metodologia utilizada inicialmente foi a pesquisa bibliográfica. Posteriormente, a pesquisa de campo, através de entrevista com as professoras das turmas do 1º. ano do Ensino Fundamental, a fim de construirmos informações sobre seu perfil e sobre o seu trabalho com a aquisição da língua escrita pelos alunos, conforme apresentação dos dados e análise dos resultados.

**Palavras-chave:** Leitura. Escrita. Alfabetização. Perfil leitor dos alunos.

## Creeding and writing learning: an analysis of the lettering year of elementary education - Jaguaré/ES

**Abstract:** The research is guided by the problem that is: How is the process of acquisition of reading and writing of students in the 1st year of elementary school of a school in the city of Jaguaré - ES. The justification for the theme came from the concerns that came from the observations made during the years of work in the classroom. The General Objective is to research the reading profile of children during the literacy and literacy process in a public school. The methodology initially used was bibliographic research. Subsequently, the field research, through an interview with the teachers of the 1st class. Elementary School, in order to build information about their profile and their work with the acquisition of written language by students, according to the presentation of data and analysis of results.

**Keywords:** Reading. Writing. Literacy. Profile.

## INTRODUÇÃO

A sociedade brasileira ainda sofre com o grande número de analfabetos funcionais que têm dificuldade para interpretar criticamente as informações contidas nos textos orais ou escritos. Saber interpretar e inferir no texto oral ou escrito é um processo de inteligência de mundo que envolve a pessoa em sua essência e singularidade na capacidade de interação com o outro pela mediação da palavra no seu contexto.



Dessa forma e preocupada com a questão em tela, apontamos como problema da pesquisa: Como se dá o processo da aquisição da leitura e escrita dos alunos no 1º ano do Ensino Fundamental de uma escola no município de Jaguaré - Espírito Santo. E o Objetivo Geral está focado em: pesquisar o perfil leitor das crianças do 1º. ano do Ensino Fundamental durante o processo de alfabetização e letramento em uma escola pública no município de Jaguaré-ES.

Os Objetivos Específicos propõem destacar: a importância em se propiciar a leitura atraente e diversificada, promovendo uma prática lúdica; Traçar o perfil leitor dos alunos quanto à compreensão, a interpretação e a identificação textual; Relatar os processos da leitura, escrita e reescrita de textos em que ocorre a compreensão dos educandos das normas convencionais, sem que ocorra necessidade de memorização de regras e exceções próprias de nossa língua portuguesa; apresentar sugestões para possibilitar melhores condições para o desenvolvimento da alfabetização e do letramento.

Neste estudo, será abordada a importância do ensino de leitura e produção de textos, como instrumentos para melhoria na educação cognitiva do aluno, seguindo o referencial teórico que fundamenta o estudo. A nossa fundamentação teórica está fundamentada debruçamos nas teses de doutorado de Kato (1988), Soares (2011), Soares e Batista (2015), Coelho (2010) e outros.

Primeiramente, recorreremos a pesquisa bibliográfica, de forma a evidenciar as ideias subsidiadas por autores que também se dedicaram à pesquisa do tema e afins. Posteriormente, como forma de endossar os dados bibliográficos elencados, utilizamos, como metodologia, a pesquisa de campo, através de entrevista com professoras das turmas de 1º ano de escola municipal de Jaguaré-ES. Prosseguindo, lançamos mão de uma sondagem para avaliar o nível de leitura e escrita de cinco alunos das turmas. Optamos, como amostra, entrevistar duas professoras do 1º ano do turno matutino e duas professoras de 1º ano do turno vespertino, perfazendo um total de quatro docentes participantes.



Como procedimentos de coleta de dados foi utilizado um questionário como instrumento para a entrevista semiestruturada realizado com as professoras a fim de construirmos informações sobre o seu perfil e o desenvolvimento do seu trabalho com a aquisição da língua escrita. Além disso, realizamos uma sondagem diagnóstica com cinco crianças para investigar os seus níveis e hipóteses acerca da escrita e leitura.

Este trabalho compreende a língua como um sistema discursivo, isto significa que a língua tem sua origem na interlocução e na organização para funcionar com fluidez. Esse sistema inclui regras vinculadas às relações das formas linguísticas entre si e as relações dessas formas com o contexto em que são usadas. Logo, tem como centro a interação verbal, que se faz através de textos ou discursos falados ou escritos.

## **Desenvolvimento**

A educação é a base para a edificação humana no desenvolvimento de suas inteligências, com suas múltiplas competências. Ensinar a ler e a escrever é proporcionar ao cidadão autonomia, para tornar-se capaz de inferir com criticidade, na informação que lhe é transmitido.

Em princípio a relação fala/escrita não pode ser reduzida a um problema de natureza estritamente linguística, é no seu bojo, antropológico e epistemológico, já que diz respeito à noção de língua. Torna-se importante à superação da visão dicotômica e a negação da autonomia da escrita frente à oralidade, considerando que a escrita não é autônoma, não é descontextualizada, nem possui alguma virtude imanente pela natureza da tecnologia que representa.

A escrita não é uma representação da fala, pois há na fala muito mais do que apenas aquilo que os sinais gráficos podem expressar. Porém, a escrita também tem seu lado específico com elementos que a fala não possui. Em outras palavras, a escrita e a fala são dois modos concomitantes de representar a mesma língua.

Uma das intenções dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs é refletir a natureza da relação entre fala e escrita do ponto de vista teórico,



epistemológico e linguístico, sem esquecer os aspectos históricos, antropológicos e cognitivos.

O exercício do diálogo na explicitação, contraposição e argumentação de ideias é fundamental na aprendizagem da cooperação e no desenvolvimento de atitudes de confiança, de capacidade para interagir e de respeito ao outro (BRASIL, 1998, p.41).

Assim, a proposta explicitada nos PCN's de Língua Portuguesa visa apresentar, naquilo que se refere ao desenvolvimento da oralidade, um conjunto de procedimentos que assume explicitamente o texto falado como ponto de partida para se chegar à produção do texto escrito. Logo, esperamos contribuir para as práticas que argumentam a favor da utilização da língua falada como base para uma nova metodologia de ensino da língua materna. Castilho (apud KATO, 2009, p. 121), chama a atenção para a necessidade de se inserir nos programas de Língua Portuguesa, informações relacionadas à linguagem oral, sugerindo que “[...] uma ênfase particular deveria ser dada à língua falada, porque esta modalidade retém muito dos processos de constituição da língua, os quais não aparecem na língua escrita”. Fica claro nessa sugestão algo de importância fundamental: a reavaliação da língua falada em si, o que significa reconhecer como objeto de análise algo que traduz diferentes momentos do processo de construção do texto. Tal procedimento, por sua vez, pode contribuir para que o aluno conceba o texto quer falado quer escrito, como resultado de um processo que implica reestruturações, múltiplas revisões, hesitações e refazimentos em diferentes níveis (lexical, ortográfico, sintático, morfológico, semântico e discursivo).

Observamos que as relações entre fala e escrita ou entre oralidade e letramento, seja na perspectiva dos eventos ou das práticas dos discursos ou dos textos materializados, não podem ser confinadas aos seus aspectos linguísticos, pois o uso da língua na vida diária nunca será um uso autônomo, desligado da realidade sócio comunicativa. Isto implica a necessidade de uma noção de língua como atividade sócio-interativa, fugindo da pura contemplação de formas.



Em suma, a proposta dos PCN's sugere que se evite recortes epistemológicos preconceituosos e dicotômicos e se parta para a análise da língua como atividade situada. Sendo assim, é necessário “[...] desenvolver no aluno a capacidade de compreender textos orais e escritos e de assumir a palavra, produzindo textos em situações de participação social, o que se propõe ao ensinar os diferentes usos da linguagem é o desenvolvimento da capacidade construtiva e transformadora” (BRASIL, 1998, p.41).

A Linguística e a Pedagogia reconhecem a língua falada, de importância tão fundamental, na vida cotidiana dos cidadãos, como legítimo objeto de estudo e atenção. Coexistem, em nossa sociedade, usos diversificados da língua portuguesa. É justo e necessário respeitar esses usos e os cidadãos que os adotam, sobretudo quando esses são crianças ingressando na escola. Os alunos falantes de variedades linguísticas diferentes da chamada "língua padrão", por um lado, têm direito de dominar essa variedade, que tem relevância e é a esperada e mais bem aceita em muitas práticas valorizadas socialmente. Por outro lado, têm direito também ao reconhecimento de que seu modo de falar, aprendido com a família e a comunidade, é tão legítimo quanto qualquer outro, portanto, não pode ser discriminado.

Os PCN's focalizam alguns fatores e condições à integração dos alunos ao mundo letrado. Isto significa dizer que o processo de letramento deve ter orientação sistemática, para que os alunos compreendam e se apropriem da cultura escrita. Indicam-se nesta orientação, as competências e habilidades bem como os conhecimentos gerais a serem adquiridos e sugerem, gradativamente, procedimentos que podem ser adotados para a concretização desses objetivos.

O trabalho com a língua materna, voltado para o letramento, não pode ser desvinculado do trabalho específico de alfabetização. O investimento deve ocorrer nos dois processos, simultaneamente, porque os conhecimentos e competências/habilidades adquiridos pelos alunos numa área contribuem para o desenvolvimento da outra área.

Quanto às competências e habilidades necessárias para o uso de materiais de leitura e escrita especificamente escolares, as mesmas devem ser



trabalhadas sistematicamente, logo na chegada dos alunos na Educação Infantil e mantidas ou retomadas sempre que for necessário, até a conclusão do Ensino Fundamental

A cultura escrita diz respeito às ações, valores, procedimentos e instrumentos que constituem o mundo letrado. A compreensão dessa cultura advém do processo de integração do aluno neste ambiente letrado, seja através de sua vivência e inserção numa sociedade que faz uso generalizado da escrita, seja através da apropriação de conhecimentos da cultura escrita especificamente trabalhados na escola. É através desse processo que os alunos passam a compreender o uso social da escrita e, pedagogicamente, gera práticas e necessidades de leitura e de escrita que darão significado às aprendizagens escolares e aos momentos de sistematização adotados pelo professor.

Atualmente, todo cidadão encontra-se, de algum modo, inserido numa cultura letrada, independentemente de seu grau de escolaridade, uma vez que ele tem documentos escritos e utiliza também de práticas que dependem da escrita. Contudo, é função da escola ampliar essas experiências de integração e participação ativa no cotidiano da cultura da língua escrita. Estar ativamente inserido escrita significa ter comportamentos “letrados”, atitudes e disposição frente ao mundo da escrita (como o gosto pela leitura), saberes específicos relacionados à leitura e à escrita que possibilitam usufruir seus benefícios.

A compreensão do funcionamento da escrita e a inserção nas práticas do mundo letrado dizem respeito às competências de ler e escrever com autonomia (meta central da escolarização), mas que não dependem exclusivamente dessas competências. Ao contrário, o sucesso ou o fracasso dos alunos na alfabetização e no Ensino Fundamental vai depender, muitas vezes, de sua inserção na cultura escrita.

Compreender o mundo da escrita de uma maneira geral, é um fator que favorece o progresso na escolarização como também se torna uma consequência da aprendizagem da língua escrita na escola. Embora se reconheça que os alunos tenham amplo acesso à escrita, percebemos também que muitos desses alunos desconhecem algumas de suas manifestações e





utilidades. Por isso é importante que a escola, pela mediação do professor, proporcione aos alunos o contato com diferentes gêneros e suportes de textos escritos e lhes possibilitem vivência e conhecimento dos mesmos.

No sentido de adequar a proposta à real situação dos alunos, o docente – em conjunto com toda a escola – deve aliar acuidade e disposição positiva para implementar a proposta, atentando para as reais circunstâncias em que o trabalho deve ser desenvolvido, compreendendo que a interdisciplinaridade reúne estudos diferenciados de diversos especialistas em um contexto coletivo de pesquisas.

[...] Pretendemos demonstrar que a aprendizagem da leitura, entendida como questionamento a respeito da natureza, função e valor deste objeto cultural que é a escrita, inicia-se muito antes do que a escola imagina, transcorrendo por insuspeitados caminhos. Que além dos métodos, dos manuais, dos recursos didáticos, existe um sujeito que busca a aquisição de conhecimento, que se propõe problemas e trata de solucioná-los, segundo sua própria metodologia... insistiremos sobre o que se segue: trata-se de um sujeito que procura adquirir conhecimento, e não simplesmente de um sujeito disposto ou mal disposto a adquirir uma técnica particular. Um sujeito que a psicologia da lecto-escrita esqueceu [...] (FERREIRO; TEBEROSKY, 2006, p. 11).

O analfabeto adulto, como as crianças, sabem, mesmo antes de vir para a escola, que a escrita é um sistema de representação e fazem hipóteses de como se dá tal representação. E isso implica em um esforço para elaborar um contexto mais geral, no qual cada uma das disciplinas é modificada e passa a depender cada qual das demais.

A interação proporciona um enriquecimento recíproco, com transformações em diferentes aspectos, como por exemplo, nas suas metodologias de pesquisa, nos seus conceitos, nos modelos teóricos. Os intercâmbios entre as disciplinas são mútuos e a noção de interdisciplinaridade incorpora-se ao discurso e à prática pedagógica, como expressão de uma busca para superar o isolamento entre as disciplinas e para construir propostas educativas mais adequadas aos anseios dos educadores de trabalharem a formação para a cidadania a partir da realidade do aluno.



Tendo em vista a amplitude do processo de alfabetização e letramento, nos nortearmos por autores que trazem conceitos valiosos para a sustentação da nossa escrita.

Soares (2013) destaca as concepções de alfabetização e letramento em seu trabalho intitulado “Letramento e alfabetização: as muitas facetas”. Trabalho este apresentado no Grupo de Trabalho – GT Alfabetização, Leitura e Escrita, durante a 26ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPEd (2003), realizada em Poços de Caldas/MG. Na oportunidade indica aos educadores/alfabetizadores que é necessário entender que a alfabetização ocorre de forma imprevisível e que é importante estar preparados para essas facetas a que se refere.

Ferreiro (2011), em sua obra “Reflexão sobre Alfabetização” reforça a necessidade de não se optar por um ensino-aprendizagem alfabetizador “opressor”, coercitivo, mas de forma natural, estimulante em que se trabalhe a leitura e a escrita de maneira diversificada.

Freire (2011) atenta, em seu livro, “Alfabetizando leitura do mundo, leitura da palavra” que a palavra é a porta de entrada para que o aluno possa conhecer o mundo e se reconhecer parte dele, transformando-o. Ler a palavra é ler o mundo a sua volta.

Piaget (2007) indica em sua obra “A equilibração das estruturas cognitivas” que é preciso estimular a criança desde nova aos conhecimentos e ao que eles trarão de novidade a sua vida. Nessa abordagem fala do brincar, do cuidar e de como os estímulos aproximam as crianças da aprendizagem prazerosa.

Camargo (2012) em seu livro “Desenvolvimento Infantil e Processos de Aprendizagem e Ensino afirma que: alguns olhares e contribuições envolve a necessidade de mediação do professor e da sua preparação/formação para a alfabetização.

Castanheira, Maciel e Martins (2009) nos reportam, em seu artigo “Alfabetização e letramento na sala de aula” ao planejamento como melhoria nas práticas de alfabetização, destacando que não é necessário muita coisa



para que a criança na Educação Infantil aprenda, esta fase é o início do processo.

Kramer (2005) em seu artigo intitulado “O papel social da Pré-escola” destaca que a educação no âmbito infantil é base para o Ensino Fundamental (a que na época se configurava como 1º Grau). A criança precisa ser orientada, precisa receber informações e conhecimento para que não tenha dificuldades pela frente.

Coelho (2010) destaca, em seu artigo “O Processo de Letramento na Educação Infantil” que alfabetizar deve caminhar junto com o letramento, pois é relevante que a criança compreenda o que lê e leve esse conhecimento para a vida. Faz algumas concepções de alfabetização e letramento até alcançar a ideia de que as ações se complementam.

Libâneo (2014) insere, em sua obra “Didática”, momentos relevantes do planejamento e de sua relevância à prática docente na alfabetização na escola. Sua ideologia confere subsídios à organização que o professor/alfabetizador deve ter em suas aulas.

Soares e Batista (2015) no Caderno do Professor, “Alfabetização e Letramento” propõem teoria e atividades que indicam a alfabetização e o letramento como consequência de uma prática responsável, que aproxima as crianças do conhecimento em relação à leitura e à escrita, e não apenas algo de memorização, ações forçadas, mas uma contribuição da escola à aprendizagem dos alunos

Todas essas ideias, aliadas a outros autores, subsidiaram as discussões aqui apresentadas, conferindo um caráter científico aliadas aos esclarecimentos contidos nas entrevistas com os atores da escola pesquisada, sobre as suas práticas.

## **METODOLOGIA AS PESQUISA**

O estudo traçado para o desenvolvimento do trabalho foi, inicialmente, bibliográfico, de fontes secundárias, de maneira que esta embasasse a argumentação a partir de estudos e pesquisas de autores sobre o tema ou



afins. A respeito deste tipo de pesquisa, Marconi e Lakatos (2007, p.185) destacam que:

A pesquisa bibliográfica, ou de fontes secundárias, abrange toda bibliografia já tornada pública em relação ao tema de estudo, desde publicações avulsas, boletins, jornais, revistas, livros, pesquisas, monografias, teses, material cartográfico etc. (...).

Ratifica-se a pesquisa bibliográfica, classificando-a, conforme Marconi e Lakatos (2007, p.185), como exploratória, haja vista que tratou o tema e suas vertentes à luz de conceitos preexistentes.

[...] a bibliografia pertinente oferece meios para definir, resolver, não somente problemas já conhecidos, como também explorar novas áreas onde os problemas não se cristalizaram suficientemente' e tem por objetivo permitir ao cientista o reforço paralelo na análise de suas pesquisas ou manipulação de suas informações.

A pesquisa bibliográfica, conforme Marconi e Lakatos (2007, p.185), trata o tema e suas vertentes à luz de conceitos preexistentes.

[...] a bibliografia pertinente oferece meios para definir, resolver, não somente problemas já conhecidos, como também explorar novas áreas onde os problemas não se cristalizaram suficientemente' e tem por objetivo permitir ao cientista o reforço paralelo na análise de suas pesquisas ou manipulação de suas informações.

A partir das leituras realizadas, foi desenvolvido o devido fichamento das mesmas para que pudéssemos argumentar, conceituar e analisar, de maneira crítica, as ideias enfocadas. Importa esclarecer que a escolha da literatura buscou privilegiar obras atuais, entretanto há casos em que obras mais antigas foram referendadas, haja vista a sua importância em relação ao tema e sua influência sobre alguns autores contemporâneos.

As fontes pesquisadas foram livros, teses de doutorado, dissertações de mestrado e demais trabalhos acadêmicos e artigos, além das entrevista de sujeito participante da pesquisa: professora do 1º Ano do Ensino Fundamental.

Como procedimentos de coleta de dados recorreremos a um questionário para entrevista semiestruturada realizada com a professora de Língua Portuguesa do 1º ano de escola municipal de Jaguaré-ES, a fim de



construirmos informações sobre seu perfil e sobre o seu trabalho com a aquisição da língua escrita. Além disso, realizamos uma sondagem diagnóstica com cinco crianças para investigar os seus níveis e hipóteses de escrita e leitura.

Após a pesquisa e coleta de dados, desenvolvemos análise acerca do tema focado, o que nos possibilitou a elaboração de gráficos, quadros e tabelas, os quais, de forma objetiva e clara possibilitam os resultados encontrados.

Consideramos relevante ao processo de compreensão da pesquisa prática, que se deu numa escola municipal de Jaguaré-ES. Por questões éticas e solicitação da gestora escolar, designamos a instituição participante pelo nome fictício Escola “C”. Sua demanda se direciona ao Ensino Fundamental I, ou seja, alunos do 1º ao 5º Ano, no diurno e EJA A escola “C” é subordinada à rede municipal e possui 531 alunos (segundo dados do Censo Escolar de 2018) e se localiza no centro do município de Jaguaré.

A instituição funciona nos três turnos e possui no turno matutino: duas turmas de 1º. ano; duas turmas de 2º. ano; três turmas de 3º. ano; quatro turmas de 4º. ano; três turmas de 5º. ano, totalizando 13 turmas. No turno vespertino, há: duas turmas de 1º. ano; duas turmas de 2º. ano; duas turmas de 3º. ano; duas turmas de 4º. ano; uma turma de 5º., totalizando nove turmas. Dessa forma, no geral as turmas do diurno, no Ensino Fundamental I, perfazem 22 turmas com, em média, 25 alunos cada. No turno noturno estão as turmas da Educação de Jovens e Adultos.

Além das salas de aula, a unidade de ensino possui uma biblioteca bem equipada, com acervo atualizado de livros para pesquisa, dicionários, computadores e literatura brasileira; possui ainda, quadra de esportes coberta, refeitório, cozinha, laboratório de informática, banheiros para alunos inclusive para deficientes), sala de professores, banheiro para docentes, pátio interno e externo, parquinho, cantina, almoxarifado, sala de direção e supervisão. Todos os espaços são acessíveis.

Em relação ao trabalho pedagógico, a Escola “C” é referência em educação no município e na região, pela qualidade do ensino prestado e pelas



metas alcançadas com sucesso em todos os descritores medidos nas avaliações externas.

Após a solicitação e autorização prévia da gestão escolar, no primeiro semestre do ano 2018, realizamos a entrega dos questionários para serem respondidos pelas docentes quatro professoras alfabetizadoras das turmas do 1º ano do Ensino Fundamental onde duas lecionam no matutino e as outras duas no vespertino.

No primeiro momento, obtivemos o conhecimento de que se tratavam de 04 (quatro) professoras, na faixa etária a saber:

Tabela 1: Faixa etária das professoras

Professoras	Idade
1º A	35
1º B	32
1º C	41
1º D	46

Esse reconhecimento das idades das participantes as caracteriza como jovens senhoras, cuja faixa etária varia entre 32 a 46 anos, indicando que são pessoas com experiência de vida, nenhuma delas se encontra na fase de vinte anos ou menos. Também não se tratam de professoras em início de carreira, pois sua indicação foi a de certa experiência na docência e no 1º ano do Ensino fundamental.

As crianças na faixa etária de seis anos, advém da Educação Infantil e há poucos casos de defasagem idade/série, e nenhuma delas possui laudo de deficiência.

Não se desenvolveu descrição de etnias, mas se o fizesse, em observação, poderia se constar que a maioria são de negros e descendentes africanos e a minoria de imigrantes europeus. Quanto à classe social, constatou-se por observação e pelo último censo escolar que a maioria é classificada como baixa. A minoria está indicada como classe média. Essa realidade ainda é aspecto peculiar da educação pública no país.

Realizamos a entrevista no primeiro semestre do ano 2018, tendo como participantes quatro professoras do 1º ano atuantes há mais de oito anos no magistério, sendo que destes, mais de cinco são dedicados ao 1º ano do



Ensino Fundamental I. Cada uma das questões será descrita a partir de agora e as respostas das professoras serão transcritas sem nenhuma alteração. Após cada transcrição, será tecida a análise em forma de comentário comparando o que as quatro professoras declararam.

Primeira questão: “Há quanto tempo você trabalha na docência e, destes, com turma de 1º ano?”, em que as respostas foram:

Tabela 2: Experiência dos professores na docência e no 1º. ano

Professoras	Tempo na docência	Tempo no 1º. ano
1º A	12 anos	07 anos
1º B	09 anos	05 anos
1º C	16 anos	10 anos
1º D	24 anos	15 anos

Esses dados acenam para a ideia de que as professoras além da experiência no magistério, também possuem tempo suficiente no 1º ano, ou seja, na alfabetização de crianças. Ao desenvolver a entrevista, já se considerava que seria relevante, pois cada uma das docentes poderia acrescentar dados importantes sobre o tema focado.

Independentemente de ser no 1º ano, a próxima pergunta, se direcionou a investigar sobre a docência em turmas de alfabetização, podendo ser do 1º ao 3º ano: “Há quanto tempo você atua em turma de alfabetização?”

Professora -1º A: Trabalho há 12 anos, sendo 07 no 1º e os demais em turmas de 2º e 3º ano.

Professora -1º B: Há 06 anos, um ano no 3º e o restante agora no 1º. ano.

Professora -1º C: Há 12 anos. Destes, 02 trabalhei no 3º ano, mas não gostei porque os alunos chegavam sem serem alfabetizados, na maioria, aí pedi à diretora da época para trocar pelo 1º ano, onde estou há exatos 10 anos.

Professora -1º D: Trabalho há 15 anos, sempre no 1º ano. Antes trabalhava com turmas mais velhas de 5º ano.

Constatamos, pelas respostas, que a experiência em anos é menor da professora do 1º B, que foi indicada como seis anos, as demais atuam na alfabetização há mais de 10 anos, o que denota tempo significativo nas turmas de alfabetização.



Prosseguindo, a terceira questão envolve o tempo aliado à instituição: “Há quanto tempo atua em turma de alfabetização na escola atual?”. A resposta a esta pergunta foi unânime em apontar a experiência anterior na mesma escola em que se encontra atualmente (até a data da entrevista).

Professora -1º A: Trabalho esses 12 anos na mesma escola.

Professora -1º B: Os 06 anos são na escola atual.

Professora -1º C: Há 12 anos nesta escola, sou efetiva aqui”.

Professora -1º D: Tenho 15 anos só nessa escola.

Trabalhar no mesmo local traz vantagens e desvantagens. Entre as vantagens estão os laços de amizade, a segurança ao desenvolver o trabalho, desenvoltura e clareza nas ações. Em contrapartida, como desvantagem entende-se a falta de motivação e a acomodação, pois não há perspectiva de mudança, ainda mais há tantos anos e uma série apenas.

Saindo da questão do tempo e da experiência, nos voltamos à prática docente. Dessa forma, a quarta pergunta averigua: “Você desenvolve a leitura com base nos PCNs? De que forma?”

Professora -1º A: Procuo incluir os parâmetros em meus planejamentos, mas não em todos. Eles trazem os temas transversais, que versam sobre temas atuais e que precisam ser reforçados.

Professora -1º B: Não. Atualmente só me utilizo da BNCC, penso que os PCNs já estão um pouco ultrapassados, são de 1997, precisamos nos atualizar e as nossas aulas também.

Professora -1º C: Nesses 12 anos que trabalho sempre gostei de planejar as leituras usando os PCNs quando é possível. Quando não é, incluo outros documentos e informações. Nem tudo pode se basear neles.

Professora -1º D: Até um tempo atrás, sim. Mas agora, nem tudo me reporto a eles, pois foram criados há muitos anos, há mais de 20. Hoje a prática pedagógica se volta a Base Nacional Comum Curricular, mais atualizada. A leitura precisa ser de ficção, mas também ter base real.

De fato, os PCNs foram implementados há cerca de 20 anos, mas não perderam sua essência, temáticas voltadas à transversalidade, como: cidadania, meio ambiente, tecnologia e sexualidade são e devem ser





envolvidos em leituras variadas, sendo contos de fadas ou textos informativos. O uso mais constante da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) se deve às diretrizes mais atuais, que destacam sua relevância ante o que deve ser ensinado de forma comum entre escolar, buscando alinhar o trabalho pedagógico, mas nada que seja a “receita”, documento a ser pesquisado, um apoio, devendo, o professor, elaborar seu planejamento com base em outros recursos, como: livros paradidáticos, jornais e revistas, internet, PCNs, programa de ensino municipal e outros que tiver acessíveis.

A quinta questão pode ser considerada como complementar à pergunta anterior (04): “E a produção de texto baseada nos PCNs, como é feita?”

Professora -1º A: Procuo referendar os textos escolhidos com algum dos temas transversais dos PCNs, quando possível e na maioria das vezes consigo. É mais fácil escolher o texto e depois associá-lo com o PCN do que o contrário. Semana passada trabalhei a fábula a Cigarra e as formigas e abordei Cidadania.

Professora -1º B: Como disse, não me utilizo mais dos PCNs, faço meu planejamento envolvendo a BNCC.

Professora -1º C: Há leituras que podem envolver os PCNs, aí utilizo, destacando os temas possíveis de encontrar em seu domínio. Quando não é possível, não cito e nem envolvo.

Professora -1º D: Alguns planejamentos consigo fazer abordagem de temas dos PCNs, mas ultimamente, são poucos que encontro. Aí planejo com outros recursos.

A sexta questão indaga: “Como são trabalhadas as áreas do conhecimento em alfabetização no 1º ano?”

a) Linguagem:

Professora -1º A: Baseada em criação de palavras, frases curtas e pequenos textos.

Professora -1º B: Oralidade e escrita, sendo em formado mais curto, para que as crianças leiam e entendam o que leram.

Professora -1º C: Jogos, brincadeiras, leitura e escrita de frases curtas e textos bem pequenos.

Professora -1º D: Atividades escritas e orais, recursos lúdicos, diálogos e momentos de conversa, pesquisas, leitura e contação de história.



Constatamos que a linguagem é trabalhada através de recursos diferenciados, o que agrega significado ao ensino e conseqüentemente motiva a aprendizagem. As professoras citaram mais de uma estratégia no processo de alfabetização da língua materna, o que é vantajoso.

Os recursos lúdicos são explorados, o que contribui positivamente para que aprender a ler e escrever não seja algo cansativo, mas uma atividade prazerosa. O mesmo se dá no trabalho voltado à interpretação e compreensão do texto ou frase, pois não se trata de decodificar letras e sílabas, mas de ler fluente e escrever e compreender o que se lê.

Em relação à Matemática, entendemos que alfabetizar não envolve apenas a linguagem e seus percursos, mas também essa área do conhecimento.

#### b) Matemática

Professora -1º A: Números falados e escritos, recursos concretos, jogos.

Professora -1º B: Jogos, brincadeiras, atividades escritas, recursos concretos.

Professora -1º C: Recursos concretos, ludicidade, atividades escritas, situação-problema e outros.

Professora -1º D: Jogos, brinquedos e brincadeiras, atividades escritas e orais, ábaco, material dourado.

As quatro professoras se utilizam de recursos concretos e lúdicos, além de outros que cada uma tem em sua prática. Importa destacar que a ludicidade e os recursos concretos são meios acessíveis, podendo ser confeccionados por docentes e discentes, bem como formas de o aluno associar, por exemplo, a quantidade com os números.

A utilização de situações-problemas podem envolver o dia a dia dos alunos, da escola, da sala de aula, de forma que não se torne um conteúdo distante da vivência discente, mas algo que acontece com qualquer um. Experimentar situações não ocorre apenas em Matemática, mas também na disciplina de Ciências.

#### c) Ciências:

Professora -1º A: A partir do livro.



Professora -1º B: Caderno com anotações, livro, temas desenvolvidos em projetos.

Professora -1º C: Experiências, projetos e livro didático.

Professora -1º D: Pesquisas na internet e em livro, visita de campo, projetos e livro didático.

O livro didático é um recurso importante, pois geralmente agrega conteúdos do ano em que o aluno se encontra com temas gerais, mas não pode ser considerado o único, como expôs a professora do 1º B.

É preciso que o professor seja um inovador e se utilize, além do livro, de recursos como projetos, o caderno para fazer os registros, pesquisas na *internet*, projetos variados, visitas de campo e experiências, sempre a partir de temas que sejam relevantes para a turma, que a envolvam em momentos de aprendizagem e socialização de conhecimento.

d) Geografia:

Professora -1º A: Também a partir do livro e de temas geradores que surgem.

Professora -1º B: Da mesma forma que Ciências, caderno com anotações, livro, temas desenvolvidos em projetos.

Professora -1º C: Livro didático, projetos e em caderno.

Professora -1º D: Pesquisas na internet e em livro, visita de campo, projetos e livro didático.

Na disciplina Geografia, as metodologias de ensino são praticamente as mesmas, variando apenas os conteúdos. Essa dinâmica indica que a disciplina pode ser trabalhada da mesma maneira que em outras disciplinas.

e) História:

Professora -1º A: Também a partir do livro e de temas geradores que surgem.

Professora -1º B: Da mesma forma que Geografia e Ciências, caderno com anotações, livro, temas desenvolvidos em projetos.

Professora -1º C: Livro didático, projetos e em caderno.

Professora -1º D: Pesquisas na internet e em livro, projetos e livro didático.



A área de História também é trabalhada como a Ciências e a Geografia. Essa possibilidade dá margem para que se desenvolva a interdisciplinaridade, para que cada uma se una as demais e conjuntamente realizem o estudo a respeito de determinado assunto, tema, ou afim.

A alfabetização não quer dizer apenas aprender a ler e escrever, ela é mais do que isso, envolve a aprendizagem plural de temas e áreas do conhecimentos diversificados. Através do estudo interdisciplinar ou multidisciplinar, o professor é capaz de desenvolver competências em seus alunos. Dessa forma, a sétima pergunta interrogou: “Que competências deseja desenvolver em seus alunos:”

a) Na leitura?

Professora -1º A: Leitura fluente e interpretação crítica do que ler.

Professora -1º B: Socialização com os demais colegas e com a professora, fluência e compreensão do assunto tratado no texto.

Professora -1º C: Alfabetização e letramento, bem como a leitura fluente em que possa desenvolver a compreensão do tema.

Professora -1º D: Segurança ao ler e compreender o que desenvolveu, transmitir a mensagem com clareza aos que ouvem e obter conhecimento de temas variados a partir dos textos lidos.

As professoras do 1º ano destacam que a leitura não é apenas decodificar sílabas, balbuciando ou gaguejando o que se apresenta. Ao ler, a criança precisa estar segura e conhecer o que está lendo, para que compreenda o assunto. Ler é se envolver, é interpretar de maneira simples, sendo capaz de interpretar e repassar a mensagem do texto, se preciso.

Escrever também tem sua característica, deixando de ser apenas uma ação copista.

b) Na escrita?

Professora -1º A: Transmissão da fala para a escrita sem muita dificuldade, organização e transcrição de ideias assimiladas.

Professora -1º B: Associação entre a escrita e a leitura, desenvolvimento da escrita autônoma.



Professora -1º C: Conhecimento e transcrição das formas elementares da ortografia, semântica e sintaxe, elaboração de escrita a partir da organização das ideias e opiniões.

Professora -1º D: Copiar sem dificuldade, elaborar frases e textos de maneira autônoma, transpor a leitura ou a oralidade para a escrita.

Conforme as professoras afirmaram em suas respostas, escrever deve ter associação com a leitura e com a oralidade, porque senão o aluno se torna apenas copista, reproduzindo o que a professora repassa e não escrevendo o que deseja ou precisa, tornando-se um ato voluntário, subordinado ao que os outros escrevem.

Existem ideias que são próprias de cada pessoa, de cada profissional, e, nesse sentido, as professoras alfabetizadoras puderam responder à oitava questão: “Como você conceitua?”

a) a alfabetização:

Professora -1º A: Ato de ler e escrever.

Professora -1º B: O ensino-aprendizagem da leitura e escrita de palavras, textos.

Professora -1º C: Aprendizagem da leitura e escrita de forma autônoma.

Professora -1º D: Ler e escrever o que a professora ensinou e o que existe na vida.

As professoras entrevistadas mostraram que a alfabetização é ler e escrever de maneira autônoma, ou seja, por si, e acrescenta-se que as crianças não aprendem igual e nem ao mesmo tempo. Cada uma possui seu período de maturação, em que está intelectualmente preparada para ler e escrever fluentemente. A decodificação inicial se torna o conhecimento e a segurança em alfabetizar, diferentemente do letramento.

b) o letramento:

Professora -1º A: Entender o que traz a alfabetização.

Professora -1º B: O contexto além da alfabetização.

Professora -1º C: A própria existência enquanto ser alfabetizado. O conversar, o interagir, a compreensão das estruturas leitura/escrita, a interpretação da alfabetização.



Professora -1º D: O letramento é para a vida toda, ao mesmo tempo em que a criança está alfabetizada ela vai adquirindo seu letramento, que continua por toda a vida as aprendizagens em torno do que aprende e utiliza.

Entendemos, pois, que o letramento envolve a conquista diária de poder ler, escrever, compreender, interagir, criticar, “empoderar” ... persiste durante toda a vida dos indivíduos, que fazem uso da leitura, fala e escrita em prol do letramento, adquirindo experiências e conhecimentos, repassando-os `s demais pessoas.

O letramento envolve “aprendizagem”, pois não há como praticar sem que antes haja o conhecimento adquirido, a assimilação.

c) a aprendizagem:

Professora -1º A: Aprender o que foi ensinado, gravar os conteúdos.

Professora -1º B: Assimilar o que foi ensinado ou o que lhe interessa aprender.

Professora -1º C: Ter interesse por algo ou assunto, pesquisar ou aprender a partir de alguém que se sujeita a ensinar.

Professora -1º D: Adquirir conhecimento através de uma pessoa que orienta ou através da própria vontade de conhecer.

Nesse sentido, as respostas expressam que aprender não depende exclusivamente de ser na escola e através do professor. Ao que as professoras respondem, aprendizagem envolve vontade, interesse, e este pode ser motivado a isso. Também, através do desejo em aprender, os alunos podem pesquisar, por si, e conhecer o que lhes interessa. Daí a necessidade de orientar, de direcionar, envolvem diretrizes que podem levar as crianças a aprender no período de alfabetização, especialmente.

A curiosidade aguça o desejo em aprender e pode ser estimulada pelo docente através de estratégias, recursos didáticos, metodologia, ou seja, planejamento que tenha por objetivo a aprendizagem significativa da criança.

Ensinar não é só tarefa da escola e do professor. Em casa os alunos também aprendem e, algumas vezes, o envolvimento familiar, no processo de alfabetização, não é sistemático e motivador.



A esse respeito, a nona pergunta interroga sobre “Que auxílio/complemento a família dos alunos oferece em relação aos deveres de casa, leitura e outras atividades de alfabetização?”

Professora -1º A: Quase nenhum auxílio em atividades, muito menos em leitura.

Professora -1º B: Há pais, na maioria, que não ajudam os filhos em nada que vai para fazer em casa. Outros poucos auxiliam.

Professora -1º C: As mães reclamam quando vai tarefa de casa ou leitura para fazer com os filhos, alegam chegar cansadas em casa e não têm tempo. Há crianças que fazem do jeito que sabem, outras voltam com as atividades sem fazer.

Professora -1º D: Já passei tanta raiva, que a maioria não faz, que mando pouca atividade para casa, a maioria das atividades que faço com os alunos é em sala

Por meio das respostas ao questionamento, os pais/familiares não se envolvem no auxílio de atividades de casa, nem o mínimo esperado pelas professor, fator que dificulta o desenvolvimento dos alunos.

Importante, além das atividades de casa relacionadas à leitura e escrita é a participação dos responsáveis nos eventos realizados pela escola, atitude que oportunizaria que escola e família estabelecessem uma parceria em prol do desenvolvimento e do processo de avaliação das crianças. Sobre a participação dos responsáveis, a décima pergunta questiona: “Qual a participação da família nos eventos e atividades realizados pelos alunos do 1º Ano na escola?”

Professora -1º A: Poucas mães participam devido ao tempo escasso.

Professora -1º B: A maioria participa, mas por um tempo curto, sempre alegando que tem algo para fazer.

Professora -1º C: A maioria participa, pois no 1º ano ainda são pequenos e dependentes de sua presença, as crianças cobram dos pais.

Professora -1º D: Pouca participação, em grande parte são as mães e depende do evento. Nas festas são mais frequentes que em reuniões.

As respostas nos remete que a participação dos familiares em eventos e atividades é pequena, o que se dá pela justificativa de falta de tempo.



Entretanto, entendemos que os filhos/crianças são de responsabilidade dos pais e estes devem se envolver na vida escolar dos filhos de forma a motivá-los a um desenvolvimento social, cognitivo e intelectual pleno. Além da ausência familiar, existem outros percalços em se trabalhar com turmas de 1º ano.

A última pergunta, 11ª, interroga: ‘Quais dificuldades você percebe ao trabalhar com turma de 1º Ano?’

Professora -1º A: Além da falta de acompanhamento das famílias, a falta de material, tendo que reciclar muita coisa.

Professora -1º B: A dificuldade de aprendizagem por parte de alguns alunos, a negligências dos pais com atividades de casa.

Professora -1º C: Algumas crianças são mais interessadas do que outras. Há alunos com deficiência sem laudo e poucos planejamentos na escola, pois alguns são usados para atendimento e para encontro com a pedagoga, assim tenho que levar trabalho para casa.

Professora -1º D: A necessidade de mais recursos didáticos, mais planejamentos para melhorar as aulas, falta de apoio de pais de alguns alunos que não se envolvem na vida escolar dos filhos.

Percebemos que a escola/professoras sentem a falta do apoio dos pais na educação dos filhos. A motivação e o acompanhamento das atividades são pontos relevantes para que as crianças aprendam na fase de alfabetização. Entretanto, se não obtiverem esse auxílio em casa, certamente a situação ficará mais complexa para o professor atuar sozinho, No próximo item, é desenvolvida a sondagem através de atividades desenvolvidas pelos alunos.

## Conclusão

Quando o professor atua nas turmas de alfabetização e letramento ele precisa estar preparado para as dificuldades que pode encontrar em sua prática diária, pois como alertam os autores aqui citados, as situações de aprendizagem são imprevisíveis, e a cada dia acontece de uma maneira diferente. Entretanto, a formação docente é um ponto relevante, pois a partir do conhecimento teórico busca subsídios que enriquecem sua prática, contribuindo para um planejamento que abranja estratégias de ensino-aprendizagem focados em recursos concretos, como atividades lúdicas e em





associações do conteúdo com elementos que os alunos conheçam fora do contexto da escola, ou até mesmo em seu interior.

Destacamos ainda, que ao alfabetizar e letrar uma criança, o professor precisa entender que não estará apenas ensinando a decodificar letras, sílabas, palavras, estará orientando a leitura de um cidadão que aprenderá a ler e compreender palavras, gestos, imagens, pessoas e o mundo, contribuindo para com as mudanças necessárias a seu favor. Na Educação Fundamental I, a criança se interessa por atividades diversificadas, e quanto mais o professor for inovador, mais ela terá sua aprendizagem qualitativa e significativa, pois os alunos também aprendem a partir de aspectos sociais, ambientais e biológicos

Existem algumas competências que o professor deve observar, para se sentir mais seguro em suas práticas, como: tornar-se um pesquisador – é importante e necessário, pois terá material disponível para trabalhar com os alunos; estar constantemente buscando informações em múltiplos meios e na troca de experiência com os colegas; deixar claro, para os alunos, o objetivo de cada atividade, seja relacionada à leitura ou não, pois se entende que, quando são informados sobre o que se pretende com cada proposta, os alunos encontram mais sentidos e motivação para desenvolvê-las.

A criança deve ser orientada, sempre, que os conteúdos que ela está aprimorando são importantes para sua vivência diária e quanto mais o professor trabalhar direcionado a esse intento, mais seus alunos aprenderão. Para isso, as simulações são atividades interessantes de se desenvolver, em que o aluno estará aplicando o que está sendo ensinado à situações-problema que pode vir a acontecer com ele.

Como dito inicialmente, o trabalho voltado ao 1º ano do Ensino Fundamental deve contemplar meios voltados à realidade da criança, em que ela poderá aprender de forma agradável e ao mesmo tempo significativa.

Dentre as múltiplas formas do professor se envolver com a sua prática, pensamos que além da atualização de informação e pesquisas sobre o tema, é relevante que provoque na escola, temas geradores para debates e textos para estudos e troca de experiências, envolvendo professores de outras instituições escolares, bem como pessoas da comunidade que tenham estudos mais



avançados sobre o tema. Um ciclo de palestras é sempre bem-vindo acompanhado de debates e culminado com conceitos da sua prática diária.

Embora o poder público se esforce, ainda não apresenta uma educação continuada para capacitar, com a devida vênia os professores que desempenham seu mister em turmas do 1º, ano do Ensino Fundamental, por esse motivo, não devemos esperar somente que as políticas públicas tomem tal iniciativa. Vale a pena unir esforços para uma prática responsável, consciente e relevante em sala de aula. Apesar da carga de trabalho do professor, é importante ter a mente aberta e valorizar os tipos de aprendizagem, principalmente aquelas, além das tradicionais. Há jogos infantis que comprovam que a ludicidade é uma boa estratégia nesse processo. O professor pode, por exemplo, promover a leitura de histórias infantis em roda; incentivar as crianças a contarem oralmente as histórias que escutam em casa; declamar poesias enfatizando os sons e os ritmos das palavras; promover associações entre objetos, letras e sílabas.

O respeito pelos diferentes ritmos que cada criança tem, deve ser observado, uma vez que algumas já chegam na escola com contato maior e diversificado com o mundo letrado. Outras, demandam de maior cuidado e atenção, precisando ser inseridas no mundo da escrita por uma maneira diferente e mais cativante. Mesmo diante das dificuldades, professor, não desanime: o importante é não deixar de procurar métodos que sejam adequados para cada criança. Com as mudanças acontecendo de forma rápida e dinâmica em nossa sociedade atual, graças aos meios digitais, é imprescindível que os profissionais da educação se atualizem e busquem cursos de especialização ou reciclagem a fim de inovarem as suas práticas de acordo com as necessidades da turma e dos alunos, pois cada um possui suas peculiaridades que devem ser respeitadas.

## Referências

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Ministério da Educação – Secretaria da Educação Fundamental – Brasília, 33ª Edição, 1998.

CAMARGO, Poliana da Silva Almeida Santos. **Desenvolvimento Infantil e Processos de Aprendizagem e Ensino**: alguns olhares e contribuições. 2012.



Disponível em [www.dentclean.com.br/dentclean/Portugues/manPublicacao.php?c=6](http://www.dentclean.com.br/dentclean/Portugues/manPublicacao.php?c=6). Acesso em 12 maio de 2018.

CASTANHEIRA, Maria Lúcia; MACIEL, Francisca Izabel Pereira; MARTINS, Raquel Márcia Fontes. **Alfabetização e letramento na sala de aula**. 2. Ed. Belo Horizonte: Autêntica editora: Ceale, 2009.

COELHO, Silmara. **O Processo de Letramento na Educação Infantil**. Pedagogia em ação, v.2, n.2, p. 1-117, nov. 2010 – Semestral. Disponível em: [periodicos.pucminas.br/index.php/pedagogiacao/article/download/4848/5027](http://periodicos.pucminas.br/index.php/pedagogiacao/article/download/4848/5027). Acesso em 15 de maio de 2018.

FREIRE, Paulo. **Alfabetizando leitura do mundo, leitura da palavra**. Rio de Janeiro: Paz e terra, 2011.

FERREIRO, Emília. **Reflexão sobre Alfabetização**. 26. ed. São Paulo Cortez, 2011- (coleção questões da nossa época; v6).

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Trad. De Diana Myriam. Porto Alegre: Artes Médicas, 2006.

KATO, Mary A. **No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística**. São Paulo: Ática. 2009.

KRAMER, Sônia. **O papel social da Pré-escola**. Cad. Pesquisa, agosto de 2005. Disponível em: [dc.itamaraty.gov.br/imagens-e-textos/revista7-mat8.pdf](http://dc.itamaraty.gov.br/imagens-e-textos/revista7-mat8.pdf). Acesso em 10 de maio de 2018.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2014.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia do trabalho científico: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos**. 6. ed. São Paulo: Atlas S. A., 2007.

PIAGET, J. **A equilibração das estruturas cognitivas**. Rio de Janeiro: Zahar, 2007.

SOARES, Magda. **Letramento e alfabetização: as muitas facetas**. Trabalho apresentado no GT Alfabetização, Leitura e Escrita, durante a 26ª Reunião Anual da ANPEd, realizada em Poços de Caldas, MG, de 5 a 8 de outubro de 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a01.pdf>. Acesso em 12 de maio de 2018.

SOARES, Magda Becker; BATISTA, Antônio Augusto Gomes. **Alfabetização e Letramento**. Caderno do Professor. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2015.

TFOUNI, L. V. **Letramento e alfabetização**. 6.ed. São Paulo: Cortez, 2008.



**Cleonice Osmara Rodrigues da Silva**

ircleonice@hotmail.com

Graduada em Letras Português-Inglês pela Faculdade UNIPAC. Graduada e Pedagogia pela Faculdade UNINOVE. Especialização em Língua Portuguesa pela Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG. Especialização em Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental pela Faculdade Vale do Cricaré – FVC. Especialização em Gestão Escolar pela Faculdade Norte Capixaba - MULTIVIX. Atua como Professora do Ensino Fundamental I no município de Jaguaré-ES. Mestra em Ciência, Tecnologia e Educação da Faculdade Vale do Cricaré – FVC.

**Sônia Maria da Costa Barreto**

Doutora em Comunicação e Semiótica PUC/SP - Mestre em Educação UFES - Especialista em Tecnologia Educacional e Estudo de Problemas Brasileiros UFES - Licenciada e Bacharelada em História UFES - Professora aposentada da UFES - Professora do Mestrado Profissional em Ciência, Tecnologia e Educação na Faculdade Vale do Cricaré/São Mateus.



# A voz de Raquel: um recurso de acessibilidade a serviço da autonomia de alunos com a síndrome da dislexia em seu processo avaliativo

Fabio Atila Cardoso Moraes  
Lucio Souza Fassarella

36

**Resumo:** O presente artigo buscou sistematizar e analisar a utilização do recurso tecnológico “Voz de Raquel” como um instrumento didático a ser utilizado na leitura de avaliações para alunos com a Síndrome da Dislexia, a fim de contribuir, a partir da utilização desse recurso, com a autonomia desses estudantes, para tanto, apoia-se em concepções das áreas Médica, de Educação Tecnológica e Inclusiva. Também procurou tratar do desenvolvimento de uma cultura que transforma inovações tecnológicas em possibilidades educacionais, que atreladas a boas práticas pedagógicas, auxiliam o professor a avaliar o aluno disléxico, garantindo seus direitos previstos em lei. Ressalta, ainda, a necessidade de conscientização dos docentes no trato com esse grupo de alunos, por meio de uma análise crítica e ética, a fim de minimizar transtornos que os muros escolares trazem a eles. Os resultados obtidos com a utilização dessa ferramenta mostraram-se ser muito eficazes, uma vez que com o manuseio dela, o aluno com dislexia apresentou um melhor rendimento nas avaliações.

**Palavras-Chaves:** Tecnologia. Objeto didático. Educação Inclusiva. Avaliação.

## The ‘voz de Raquel’ software: an accessibility resource available for the evaluation process of students in dyslexia syndrome

**Abstract:** The present article aimed to systematize and analyze the use of the technological resource “Voz de Raquel” as a didactic instrument to be used in reading evaluations for students with Dyslexia Syndrome, in order to contribute, from the use of this resource, to these students' autonomy due to this fact it is based on conceptions of the Medical, Technological and Inclusive Education areas. It also aimed to address the development of a culture that transforms technological innovations into educational possibilities that, coupled with good pedagogical practices, help the teacher evaluate the dyslexic student, guaranteeing their rights provided by law. It also emphasizes the need for teacher awareness in dealing with this group of students, through a critical and ethical analysis, in order to minimize disorders that school walls bring to them. The obtained results from the use of this tool proved its effectiveness, by its handling, the student in dyslexia presented a better performance in the evaluations.

**Keywords:** Technology. Didactic object. Inclusive education. Evaluation.

## Introdução

Os temas tecnologias e tecnologias na educação estão sempre presentes nas ações e discursos governamentais, nas agências de fomento e nas organizações socioculturais voltadas à educação. A propagação do juízo



de que se vive em um tempo o qual o desenvolvimento só é possível por meios tecnológicos é sem precedentes, baseado nessas concepções, tem-se então, uma sociedade que passa a ser reconhecida como sociedade da Informação e da tecnologia (TAKAHASHI, 2000).

Muito se tem a discutir sobre qual é o real papel das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) na educação, o fato é que, quando as TDIC se tornam elementos didático, ou seja, instrumento pelo qual as estratégias didáticas se apropriam para auxiliar a aquisição de conhecimento, e não como a ferramenta que irá sozinha revolucionar a educação, podemos afirmar que tal instrumento exerce um papel considerável na educação.

Ao pensar nas TDIC como objetos didáticos, pode-se atribuir a esse conjunto de ferramentas o papel de integrar alunos que apresentam algum tipo de dificuldade de aprendizagem. É imbricado nesse pensamento que o presente artigo se propõe a apresentar, conceituar e relatar a utilização do *software* livre **Voz de Raquel**, que lê textos que se encontram no formato *Portable Document Format* (PDF) auxiliando as práticas pedagógicas dos docentes no trato com alunos que apresentam a Síndrome da Dislexia ou outras necessidades nas quais dificultam a prática da leitura e que necessitam de auxílio de um leitor durante a realização de instrumentos avaliativos elaborados com a intenção de validar/quantificar os Saberes Escolares, que Pais (2001, p. 22) descreve como

o conjunto dos conteúdos previstos na estrutura curricular das várias disciplinas escolares valorizadas no contexto da história da educação. Por exemplo, no ensino da matemática, uma parte dos conteúdos tem suas raízes na matemática grega, de onde provém boa parte de sua caracterização.

Exercendo papel de leitor, o programa auxilia o aluno durante as avaliações propostas pelo Projeto Político Pedagógico da unidade escolar, proporcionando a equidade entre os pares, de forma que os saberes possam ser avaliados excluindo a variável leitura.



## Síndrome da Dislexia

Etimologicamente, dislexia deriva dos conceitos “dis” (desvio) + “lexia” (leitura, reconhecimento das palavras). Segundo Teles (2012, p.6) essa Síndrome é caracterizada

38

por dificuldades na correção e/ou fluência na leitura de palavras e por baixa competência leitora e ortográfica. Estas dificuldades resultam tipicamente de um déficit na componente fonológica da linguagem que é frequentemente previsto em relação a outras capacidades cognitivas e às condições educativas. Secundariamente podem surgir dificuldades de compreensão leitora, experiência de leitura reduzida que podem impedir o desenvolvimento do vocabulário e dos conhecimentos gerais.

Moura (2011) afirma tratar-se de uma “dificuldade duradoura” que surge em crianças inteligentes, escolarizadas, sem qualquer perturbação sensorial e psíquica já existente; contrariamente ao que alguns julgam, a dislexia não está associada a um baixo nível intelectual; um disléxico pode revelar padrões acima da média, para a sua faixa etária, em outras áreas que não a leitura.

Em seu estudo Abreu (2012, p. 28) amplia um pouco mais a problemática vivenciada pelos disléxicos:

À medida que se foi estudando a problemática e se esclareceram algumas etiologias, foi possível perceber que a dislexia não era só “um problema grave de leitura”. Pois, ao falarmos de dislexia, estamos a referir não só a problemas de leitura, mas também a problemas na escrita, nas relações espaciais, na obediência a instruções, na sequência temporal, na capacidade de memorização, entre outros problemas que afetam os indivíduos disléxicos e que tanto transtorno lhes causam na sua vida diária.

Em 1995 o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais – DSM-IV caracteriza a dislexia como comprometimento marcante no desenvolvimento das habilidades e reconhecimento das palavras e da concepção de inferências textuais. Em 2003, o *Annals of Dyslexia*, define que Dislexia é uma dificuldade de aprendizagem de origem neurológica e caracteriza-se pela dificuldade com a fluência correta na leitura. Essa definição foi realizada com o conjunto de vários profissionais, renomados na época, entre



eles: Susan Brady, Hugh Catts, Emerson Dickman, Guinenere Éden, Jack Fletcher, Jeffrey Gilger, Robin Moris, HarleyTomey e Thomas Viall.

Entretanto, Rotta et al. (2006), realiza uma notória diferença nas estruturas no plano temporal do cérebro entre pessoas com e sem dislexia. Além da simetria incomum dos planos temporais, o cérebro de leitores disléxicos tem alterações na citoarquitetura e suas vias. Justificando essas alterações por uma provável agressão nos primeiros estágios do desenvolvimento embrionário. Por fim, os neurônios que compõe alguns de seus tecidos cerebral como por exemplo os do tálamo, apresentam um tamanho menor que a média.

Já a neurobiologia realiza algumas conclusões com embasamento na citoarquitetura cerebral e o desempenho de suas funções peculiares conforme Moreira (2017). O campo esquerdo do cérebro, responsável pela linguagem, se divide em três subáreas diferentes: uma processa fonemas – vocalização e articulação das palavras (parte inferior frontal), outra analisa palavras – correspondência grafema-fonema (parte parietal-temporal) e a última reconhece palavras e possibilita a leitura rápida e automática (parte occipital-temporal).

Segundo Pereira (2018) os disléxicos apresentam problemas em ativar as regiões da parte posterior do cérebro, áreas que são responsáveis pela análise de palavras e pela automatização da leitura, o que justifica suas baixas habilidades na aquisição da leitura.

### **Instrumento Didático**

A **Voz de Raquel**<sup>1</sup> é um programa que lê em Língua Portuguesa o que está escrito em um arquivo de texto no formato PDF podendo, assim, ser utilizado como uma ferramenta colaborativa para alunos que possuam alguma deficiência.

Outro recurso muito importante do programa é a possibilidade de se criar um arquivo de áudio com o texto que foi lido. Com isso, podemos criar “áudio books”. Para criar esse arquivo, depois que o programa ler o texto, e

---

<sup>1</sup>O programa é gratuito e está disponível em <http://bit.ly/UD1AH3>





necessário ativar o menu arquivo e selecionar a opção “Salvar como Arquivo de Áudio”.

A utilização do *software* **Voz de Raquel** em leitura de textos inerentes aos processos avaliativos do aluno, corrobora no entendimento de questões, uma vez que os alunos com a Síndrome da Dislexia apresentam características de dificuldade na decodificação de palavras simples que, como regra, mostra uma insuficiência no processamento fonológico de leitura, segundo *International Dyslexia Association* (IDA) e Pereira (2018).

Entender que as avaliações ocorrem em qualquer nível de ensino e não existem nem operam por si só e estão fundamentas nas propostas de ensino Caldeira (2000, p.122) afirma que

A avaliação escolar é um meio e não um fim em si mesma; está delimitada por uma determinada teoria e por uma determinada prática pedagógica. Ela não ocorre num vazio conceitual, mas está dimensionada por um modelo teórico de sociedade, de homem, de educação e, conseqüentemente, de ensino e de aprendizagem, expresso na teoria e na prática pedagógica.

Ao utilizar o *software* como uma ferramenta didática no processo de avaliação com um grupo de alunos, o professor além de pôr em prática uma pedagogia que respeita e entende as diferenças, está fazendo cumprir um conjunto de Leis<sup>2</sup> que garantem um atendimento especializado aos discentes.

É importante que o professor compreenda que os alunos disléxicos têm por direito: [1] O auxílio de um leitor (que neste caso sugere-se a utilização do *software* **Voz de Raquel**); [2] O auxílio de um transcritor; [3] tempo adicional, de forma a garantir que se equiparem às condições de realização das atividades avaliativas.

---

<sup>2</sup>Constituição Federal de 1998; a Declaração de Salamanca; a Lei de Diretrizes e Bases da Educacional Nacional Brasileira; o Decreto nº 3.298/1999 alterado pelo Decreto nº 5.296/2004 (art.5º, parágrafo 1º, inciso I, letra D, nº 6); Diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva; Decreto Legislativo nº 186/2008; Decreto nº 6.949/2009; Lei nº 12.319/2010; Recomendação nº 001/2010 do Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência; Decreto nº 7.644/2011; Resolução nº 4/2009 do Conselho Nacional de Educação.



## Como Lidar com Aluno Dislético

Ao se falar em dislexia, inexistente um tratamento padrão para cada criança, exigindo sempre intervenção individualizada. É importante salientar que estes alunos têm seu próprio ritmo, na maioria das vezes mais lento e inconsistente que os outros colegas, sendo comum que em um determinado minuto consiga ler um parágrafo inteiro, porém, na hora seguinte ele apresente graves dificuldades na leitura de uma única palavra.

É sempre importante respeitar o tempo de todos os alunos, não sendo especial para os disléxicos os incentivos a leitura devem ser constantes sempre reforçando que o ato de ler é uma prática constante, na qual se exige esforço dedicação e prática. É importante ressaltar que essas orientações devem ser direcionadas ao aluno de forma amena, pois segundo Lima (2010, p. 10)

Crianças disléxicas possuem problemas emocionais, apesar de serem inteligentes e conseguirem desenvolver outras funções escolares com habilidades, existe uma certa frustração devido ao não reconhecimento de palavras e mau rendimento escolar. Em consequência de diversos fracassos escolares, a criança isola-se e se auto exclui, tornando-se uma criança deprimida

Dessa maneira, o professor deve evitar solicitar aluno que leia em voz alta, a não ser que seja de sua própria iniciativa. Vale considerar, ainda, na intervenção com o aluno dislético, que o aprender se dá pelo uso de todos os sentidos, um pressuposto da terapia multissensorial (TORRES; FERNÁNDEZ, 2001).

Os métodos multissensoriais são métodos que combinam a visão, a audição e o tato para ajudar a criança a ler e a soletrar corretamente as palavras. “A realização destas atividades favorece por isso a criação de imagens visuais, auditivas, sinestésicas, tácteis e articulatórias que, de modo conjunto, incidem na globalização ou unidade do processo de leitura a escrita” (TORRES; FERNÁNDEZ, 2001, p. 56).

Destarte, é importante referir a necessidade de articulação entre todas as pessoas que intervêm junto da criança. Rief e Heimburge (2000, p. 127) sublinham que “os pais devem estar dispostos a partilhar informações com os



professores, assim como devem tentar saber como podem ajudar e apoiar o professor de todas as maneiras possíveis”. É extremamente importante que os responsáveis e toda a equipe escolar estejam em constante comunicação, e ainda para Silva e Lopes (2004, p. 44 - 45):

Há uma grande necessidade de atividades diversificadas que envolvam tanto a expressão corporal como os sabores, os cheiros, as cores e as expressões plásticas, a lateralidade, as sensações [...] Aprender não é falar sobre, é fazer! ”e “para aprender bem, é necessário estar envolvido.

Voltado para um trabalho diferenciado, diante da necessidade de aquisição da leitura desses alunos, o professor precisará possibilitar variadas sensações que estimulem ao máximo o cérebro, de forma a proporcionar-lhes um olhar acerca de suas aprendizagens.

### **A Avaliação**

Para Perrenoud (1999), a avaliação da aprendizagem é um processo que vai mediar à construção de um currículo, a partir das especificidades de cada sujeito. Dessa maneira:

Na avaliação da aprendizagem, o professor não deve permitir que os resultados das provas periódicas, geralmente de caráter classificatório, sejam supervalorizados em detrimento de suas observações diárias, de caráter diagnóstico. A avaliação é um processo que deve estar a serviço das individualizações da aprendizagem. (PERRENOUD, 1999, p. 54)

Se faz necessário entender que a diferença entre o conceito de avaliar e o conceito de examinar, que conforme Luckesi (1997, p. 47), avaliação trata-se do, “ato de diagnosticar uma experiência, tendo em vista reorientá-la para produzir o melhor resultado possível; por isso, não é classificatória, nem seletiva, ao contrário, é diagnóstica e inclusiva”. Baseando-se nessa definição, entendemos que a avaliação participa da lógica da política de inclusão na educação, diferente, da lógica classificatória, que exclui os alunos.

Já na área da psicolinguística constata-se a “evidência de que os indivíduos que apresentam um atraso na aquisição da linguagem experimentam dificuldades na leitura com uma frequência seis vezes superior



àqueles com desenvolvimento normal” (CITOLER, 1996, apud CRUZ, 2009, p. 160).

Considerando as concepções de avaliação acima destacadas e elegendo para efeito da prática que descreveremos o que nos aponta Perrenoud (1999), segue o relato.

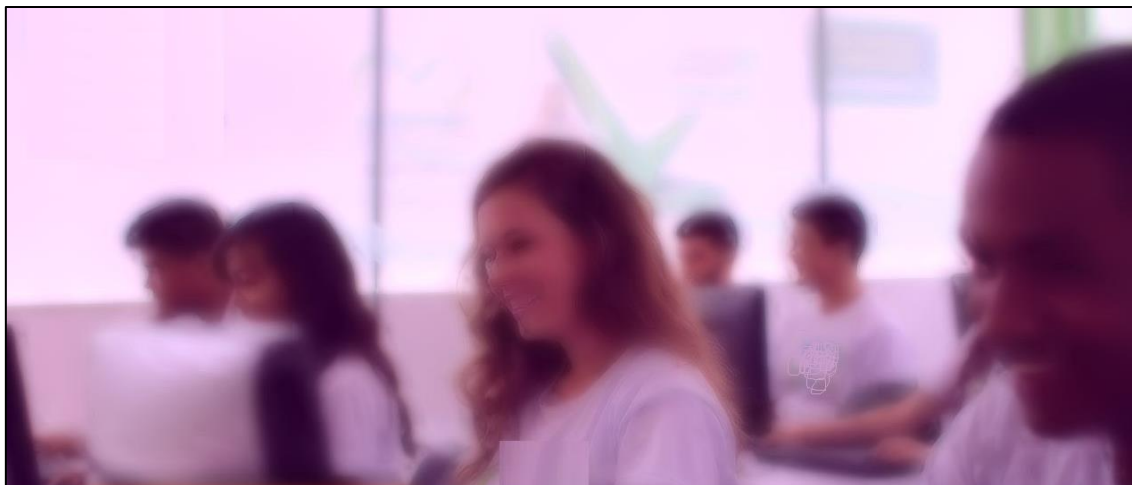
No início do terceiro trimestre, fomos informados que um dos estudantes do 1º ano do Ensino Médio de uma escola Particular do Município de São Mates -ES fora diagnosticado com a síndrome da Dislexia. Desde o início do ano letivo, vínhamos percebendo as dificuldades apresentadas por ele nas disciplinas pertinentes àquele ano escolar, diante da efetivação do diagnóstico realizado por uma equipe multidisciplinar, algumas ações de nossa prática docente precisariam ser repensadas, entre elas, o ato de avaliar.

Os alunos foram informados de que todos fariam as avaliações de recuperação, ficando acordado que seria mantida a maior nota entre as avaliações e as suas respectivas recuperações, mesmo para aqueles alunos que já haviam obtido notas acima da média da escola. Também se combinou que as provas de recuperação paralela seriam realizadas com o auxílio do recurso de leitura para todos os alunos, de maneira a preservar a identidade do aluno.

As provas de recuperação foram aplicadas no laboratório de informática como o auxílio *software* **Voz de Raquel**, conforme calendário da escola. Além de todos os alunos estarem munidos de uma prova impressa, lápis, caneta, borracha e fone de ouvido.

É importante mencionar que antes da avaliação, os alunos foram levados ao laboratório de informática para se familiarizarem com a ferramenta **Voz de Raquel**.

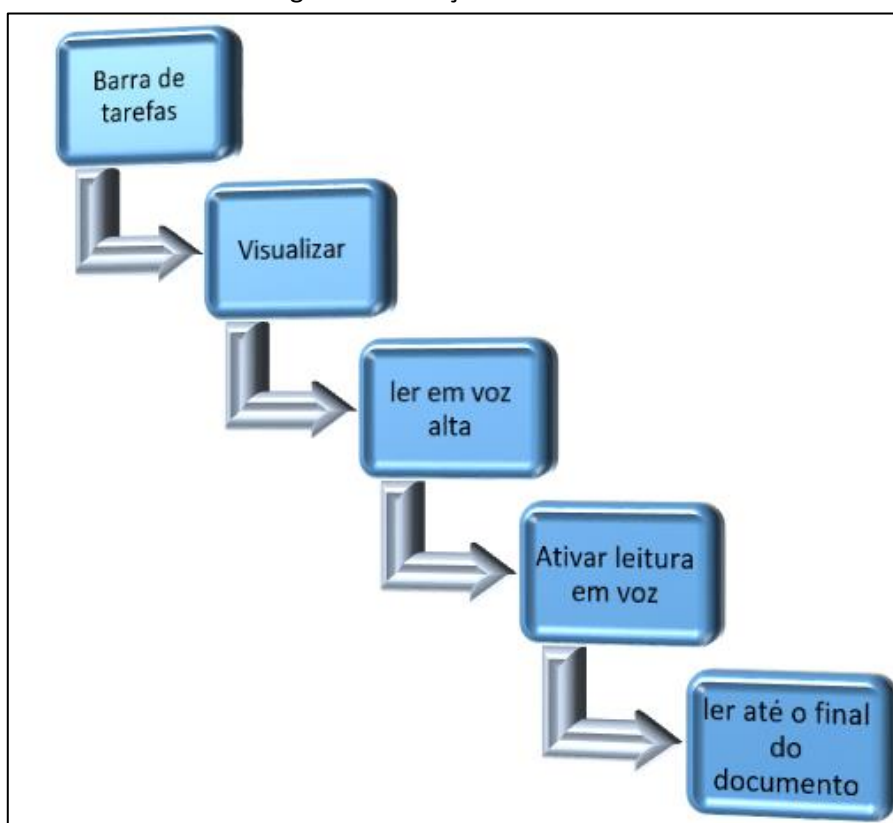
Figura 1 – Alunos do 1º ano B do Ensino Médio no Laboratório de Informática



Fonte: Próprio Autor

No laboratório todos os alunos foram orientados a instalarem o *software* seguindo as instruções da Figura 2.

Figura 2 - Ativação do software



Fonte: próprio autor

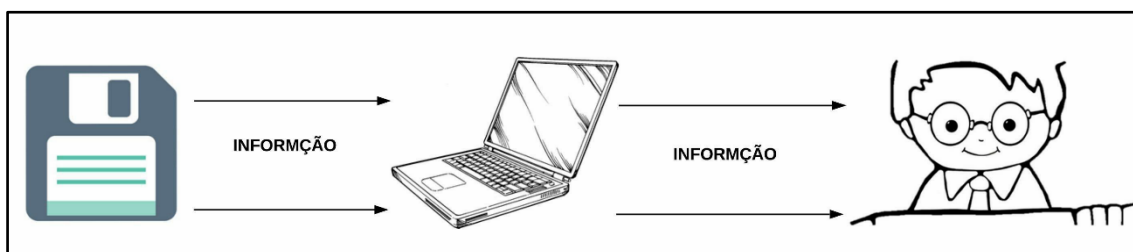
Além das informações da Figura 2, outras informações foram passadas aos alunos tais como: para realizarem a pausa da leitura bastava pressionar

simultaneamente as teclas *shift+ctrl+c*; que no menu configurações eles poderiam alterar a velocidade da leitura e que o programa já havia sido instalado e configurado nas maquinas.

### O Instrucionismo

A atividade didática realizada no computador apoiou-se na corrente pedagógica Instrucionista<sup>3</sup>, no qual o computador é utilizado como um utensílio de leituras e informações são meramente transmitidas, uma vez que as informações já se encontram armazenadas em uma unidade de mídia, no qual o computador só irá fazer o papel de livro, caderno e revista (VALENTE, et al., 2008) conforme mostra a Figura 3.

Figura 3 - Sentido da informação para construção do conhecimento no Instrucionismo



Fonte: Próprio autor

Cabe ao professor fazer as orientações de como utilizar os equipamentos e realizando alguma intervenção ou explicações sobre o conteúdo

### Atividade Didática

Nesta seção, descrevemos a atividade proposta como recuperação paralela da prova realizada com 23 alunos do 1º ano B do Ensino Médio dessa instituição de ensino.

O objetivo da atividade foi de proporcionar a todos os alunos da turma uma forma diferenciada de se fazer leitura da avaliação de recuperação paralela com o auxílio do *software* leitor de textos, além de garantir ao aluno que tem a Síndrome da Dislexia os direitos a de atendimento especializado

<sup>3</sup> Tendência pedagógica que tem como princípio basilar a teoria didática tecnicista.

para realização das atividades avaliativas sem que este se sentisse diferente dos outros.

Nos dias das recuperações, os alunos receberam a avaliação escrita, e abriram um arquivo em formato PDF, com o nome de RecuperaçãoParalela.pdf, que se encontrava na área de trabalho do computador; cada aluno ajustou o *software* conforme suas especificidades, aumentando ou diminuindo a zoom ou até mesmo a velocidade da leitura do texto.

Durante as avaliações o acesso à internet do Laboratório de Informática foi desligado e surgiram alguns problemas com alguns computadores, fones de ouvido e falta de habilidades em lidar com o *software*, mas nada que impedisse o caminhar da atividade. Ao término do processo foram recolhidas as provas físicas contendo as respostas e alguns alunos solicitaram a possibilidade de encaminhar por e-mail a prova no formato PDF, prontamente solicitei a liberação da internet para os computadores e os alunos encaminharam o arquivo para eles.

A produção da atividade e, posteriormente, a análise das produções dos alunos, tornaram-se um importante momento de aprendizagem mútua aluno e professor.

Destarte, neste trabalho, apresentamos uma análise do desempenho de todos os alunos da classe, dando um maior destaque para o aluno com a Síndrome da Dislexia.

Com uma abordagem quantitativa, o estudo do caso se procurou com quantificação de dados, utilizou para isto técnicas estatísticas, pois buscou descobrir e classificar a relação entre variáveis, nas quais se buscou relações de causalidade entre eventos (OLIVEIRA, 1997)

Como fonte de estudo, os alunos foram observados na utilização do recurso didático do software **Voz de Raquel** durante a prova de recuperação paralela da disciplina de Matemática, ao longo o 3º trimestre letivo de 2016,



dando uma maior ênfase ao desempenho do aluno que apresentou laudo médico com o CID<sup>4</sup> 48.0.

As respostas dos alunos foram analisadas e comparadas com o gabarito apresentado pelo professor e com a quantidade de acertos das provas nas quais o software de leitura não foi utilizado. Vale a pena salientar que, por norma da instituição, todas as avaliações deveriam conter 10 perguntas. Os dados obtidos nas avaliações da disciplina de Matemática foram tabelados e posteriormente serviram para analisar com os resultados.

### **Apresentação e Análise dos Resultados**

Nas provas institucionais, nas quais não foram garantindo seus direitos a um leitor, o aluno com a Síndrome da Dislexia apresentou como resultados notas sempre abaixo da média proposta pelo Programa Político Pedagógico da instituição de ensino.

Durante todas as validações em que o recurso didático **Voz de Raquel** não foi utilizado, o referido aluno sempre questionava algumas palavras que não sabia o significado, bem como apresentava dificuldades para identificar nomes próprios dentro do texto e contextualizar palavras homônimas. Em vários momentos durante a prova, esse aluno perguntava o que a questão estava propondo, apresentando uma falta de Consciência Fonológica que segundo (COELHO, 2012) é a habilidade metalinguística de tomada de consciência das características formais da linguagem, é perceber, de forma consciente, que os sons associados às letras são os mesmos da fala e que estes podem ser manipulados.

O termo consciência fonológica foi definido como a percepção de que as palavras são construídas por diversos sons. Tal conceito diz respeito tanto à compreensão de que a fala pode ser segmentada quanto à habilidade de manipular esses segmentos. Podemos distinguir dois níveis de consciência fonológica: 1) a segmentação da língua: a frase pode ser segmentada em palavras, as palavras em sílabas e as sílabas

---

<sup>4</sup>CID é a sigla para **Classificação Internacional de Doenças**, traduzida do inglês *International Classification of Diseases (ICD)*. A tabela é publicada pela **Organização Mundial de Saúde** e tem como objetivo padronizar e catalogar doenças e outros problemas de saúde. Na CID estão diversas **informações** sobre as **doenças** e os **problemas de saúde** catalogados, tais como sinais e sintomas, anormalidades, queixas, contextos sociais e causas externas.





em fonemas; 2) as unidades segmentadas repetem-se em diferentes frases, palavras e sílabas. (COELHO, 2012, p. 567)

A afirmação feita pelo autor corrobora, de forma explicativa, para as indagações realizadas pelo aluno disléxico durante as avaliações em que não eram oportunizadas a ele o auxílio de um leitor.

**Tabela 1.** Quantidade de Acertos da Avaliação Institucional

Meses	Aluno Disléxico	Média da Turma
Setembro	5,2	8,3
Outubro	6,9	7,8
Novembro	4,1	8,1
Total	5,4	8,0

Fonte: Notas tabuladas a partir do diário de classe do 1º ano da Escola em São Mateus/ES

Na Tabela 1, fica evidente que o aluno com a Síndrome da Dislexia, quando tem que ler e interpretar os problemas, apresenta dificuldades e mantém suas notas sempre abaixo da média. Muitas das vezes, foi possível para o professor perceber que o aluno era detentor dos conhecimentos necessários para realizar os problemas, porém, não conseguia interpretar o que estes estavam pedindo.

**Tabela 2.** Quantidade Acertos da recuperação com Auxilio Voz e Raquel

Meses	Acerto do aluno Disléxico	Média da Turma
Setembro	7,8	8,6
Outubro	7,3	8,2
Novembro	8,9	8,5
Total	8,0	8,4

Fonte: Notas tabuladas a partir do diário de classe do 1º ano da Escola em São Mateus/ES

Durante a aplicação das avaliações com o auxílio do rediz didático, o aluno com Dislexia sempre solicitava que todas as avaliações deveriam contar com essa ajuda; era possível perceber a satisfação do aluno ao conseguir aplicar o que havia aprendido durante as aulas expositivas dos conteúdos.



**Tabela 3** - Avaliação Institucional x Recuperação (Dislético)

Meses	Avaliação Institucional	Recuperação com Auxilio Voz e Raquel
Setembro	5,2	7,8
Outubro	6,9	7,3
Novembro	4,1	8,9
Total	5,4	8,0

**Fonte:** Notas tabuladas a partir do diário de classe do 1º ano da Escola em São Mateus/ES

Ao analisar a tabela 3, é possível perceber que quando o aluno dislético, teve o auxílio da ferramenta tecnológica em sua totalidade das vezes o seu rendimento foi acima da média<sup>5</sup>. O que por sua vez comprava a afirmação do autor quando diz que o aluno em questão tinha o conhecimento dos rudimentos necessários para a resolução das questões, mas que o aluno não conseguia realizar era a interpretação do problema.

### Considerações Finais

A partir de meados da década de 70, as escolas de ensino regular passam a ser mais heterogêneas devido às políticas de inclusão dos alunos com Necessidades Educacionais Especiais. Tornou-se imprescindível que as unidades escolares dispusessem de conjunto de recursos específicos para que pudesse atender esse novo público, tais como espaços físicos adaptados, professores e equipe técnica especializadas, possibilitando, assim, um apoio adequado a estes alunos.

Na atualidade, esse conjunto de recursos específicos para o atendimento desses alunos ainda continuam a ser o grande desafio que as escolas encontram para adaptarem-se às necessidades de cada indivíduo com dificuldades, de forma a proporcionar adequado e amparando a suas necessidades específicas. Para alcançar este objetivo, faz-se necessário a

<sup>5</sup> Não deixando de considerar que foram feitas algumas perguntas por parte do aluno no que toca significações de algumas palavras tanto nas provas sem o uso do *software* como as com o uso a ferramenta e que todas as perguntas a esse respeito foram respondidas em ambas as avaliações



mobilização de saberes de diferentes disciplinas, envolvimento de vários profissionais, juntamente com as tecnologias da informação.

Apesar de todos assumirmos papéis/funções diferentes, partilhamos um mesmo objetivo: o de melhorar as condições de aprendizagem do “nosso” educando e, conseqüentemente, os resultados por ele alcançados, ficando comprovado por instrumentos estatísticos que o recurso foi uma excelente ferramenta pedagógica para esse caso em específico e que *software Voz de Raquel* pode auxiliar outros alunos que tenham a Síndrome da Dislexia ou outras necessidades que requer o auxílio de um leitor para realização de avaliações.

## Referências

ABREU, S. I. A. DE. **Dislexia – Aprender a Aprender**. 2012. 1 116 f. Escola Superior de Educação Almeida Garrett. 2012.

CALDEIRA, A. M. S. Avaliação e processo de ensino-aprendizagem. **Presença Pedagógica**, 2000.

COELHO, D. T. Dislexia, Disgrafia, Disortografia e Discalculia. **Areal Editores**, p. 565–581, 2012.

CRUZ, V. **Dificuldades de Aprendizagem Específicas**. Lisboa: Edições Técnicas, Lda., 2009.

INTERNATIONAL DYSLEXIA ASSOCIATION. IDA. Disponível em: <<https://dyslexiaida.org/>>. Acesso em: 26/5/2017.

LIMA, I. A dislexia e o Contexto Escolar. **Ananguera Educacional**, v. X, n. N, p. 1–15, 2012.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da Aprendizagem escolar**. São Paulo - SP: Cortez, 1997.

MOREIRA, É. DE S. **COLEÇÃO MONOGRAFIAS NEUROANATÔMICAS MORFO-FUNCIONAIS: Telencéfalo II: córtex cerebral**. Volta Redonda - RJ: Editora FOA, 2017.

MOURA, O. Portal da Dislexia. Disponível em: <<http://www.dislexia-pt.com>>. Acesso em: 23/5/2018.

OLIVEIRA, S. L. DE. **Tratado de Metodologia Científica**. São Paulo - SP: Editora Pioneira, 1997.

PAIS, L. C. **Didática da Matemática: Uma análise da influencia francesa**. Belo Horizonte - MG: Autêntica Editora, 2001.



PEREIRA, S. Copyright © 2018 Instituto de Apoio e Desenvolvimento (ITAD). Disponível em: <<http://www.itad.pt/problemas-escolares/dislexia/>>. Acesso em: 23/5/2018.

PERRENOUD, P. ( L. DE G. **AS COMPETÊNCIAS DESDE A ESCOLA Philippe Perrenoud**. Porto Alegre: Editora Artmed, 1999.

RIEF, S.; HEIMBURGE, J. **Como ensinar todos os alunos na sala de aula inclusiva: estratégias prontas a usar, lições e atividades concebidas para ensinar alunos com necessidades educativas especiais de aprendizagem diversas**. 2º ed. Porto: Porto Editora, 2000.

51

ROTTA, N. T.; OHLWEILER, L.; RIESGO, R. D. S. **Transtornos da Aprendizagem: Abordagem Neurobiológica e Multidisciplinar**. 2ª ed. Artmed, 2006.

SILVA, T. G. T. DA; LOPES, M. F. **Lado a Lado - Experiências com a Dislexia**. Coleção Ed ed. Lisboa: Texto Editores, 2004.

TAKAHASHI, T. (MINISTÉRIO DA C. E T. S. DA I. (SOCINFO)). **Sociedade da Informação no Brasil Livro Verde Sociedade da Informação no Brasil Livro Verde**. Brasília: MINISTÉRIO DA CIÊNCIA E TECNOLOGIA, 2000.

TELES, P. Dislexia e Disortografia: Da Linguagem Falada à Linguagem Escrita. **PROFFORMA**, v. 6, p. 1–15, 2012.

TORRES, R. M. R.; FERNÁNDEZ, P. Dislexia, disortografia e disgrafia. **Amadora: McGraw-Hill**, p. 176, 2001.

### **Fabio Atila Cardoso Moraes**

fabioatila@hotmail.com

Mestrando em Ensino na Universidade Federal do Espírito Santo. Graduação em Matemática pela Universidade Metropolitana de Santos (2014). Pós-graduação em Matemática Financeira e Estatística - UCAM(2014). Extensão Universitária em Docência da Educação Básica no Ensino da Matemática ESAB -(2014). Atuou como professor de Matemática na Educação de Jovens e Adultos - SEDU/ES - 2007 e 2012. Ministrou aulas de Matemática para Ensino Fundamental e Médio na Escola Santa Clara entre 2012 - 2015. Ministrou aulas em 2016 de Matemática do Ensino Médio no CENTRO EDUCACIONAL TÉCNICO SÃO MATEUS Do ano de 2017 a te a presente data exerce a função de Coordenador de área de matemática na Secretaria Municipal de Educação.

### **Lucio Souza Fassarella**

lucio.fassarella@ufes.br

Graduado em Física pela Universidade Federal do Espírito Santo (1996), mestre em Matemática pela Associação Instituto Nacional de Matemática Pura e Aplicada (1998) e doutor em Física pelo Centro Brasileiro de Pesquisas Físicas (2002). Atualmente, é professor da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), lotado no Departamento de Matemática Aplicada (DMA) do Centro Universitário Norte do Espírito Santo (CEUNES), onde desenvolve atividades de ensino, pesquisa e extensão. Pesquisa em Matemática e Física, especialmente em temas relacionados a Mecânica Quântica.



## O desenho como prática pedagógica de expressão e comunicação para alunos da Educação Infantil

Pedro José Garcia Júnior  
Manoel Augusto Polastreli Barbosa

52

**Resumo:** O desenho é uma forma de linguagem adaptada às diferentes culturas. A comunicação por desenhos é um tipo de linguagem que vem desde os homens primitivos, que deixavam os registros nas cavernas que funcionavam como forma de linguagem. O contato com o desenho acontece, na maioria das vezes, antes que as crianças entrem na escola. As primeiras criações das crianças são feitas por prazer e são tidas como uma prática recreativa ou como brincadeira. Deste modo, têm-se como objetivo analisar a utilização do desenho como prática pedagógica de expressão e comunicação para alunos da Educação Infantil, assim como desenvolver uma aula com uma turma dessa mesma etapa utilizando o desenho como principal metodologia de ensino, verificar quais são os principais pontos expressados e comunicados pelos alunos através da criação de seu desenho e analisar em qual estágio encontra-se o desenho produzido pelas crianças participantes. O objetivo será atingido através do desenvolvimento de aulas práticas com uma turma composta por 15 alunos na faixa etária dos 4 anos de idade de uma escola de educação básica do município de Venda Nova do Imigrante – Espírito Santo (ES). Metodologicamente, os desenhos serão analisados com base nos estágios de evolução do desenho infantil propostos por Lowenfeld e Brittain. Com base nas representações construídas, os alunos expressaram, de acordo com o grau de desenvolvimento em que se encontram aquilo mais gostam de fazer em seu cotidiano. Cada aluno se encontra em um nível diferenciado, entretanto, em algum momento de seus desenhos, conseguiram demonstrar o que desejavam expressar.

**Palavras-Chave:** Comunicação. Desenho. Educação Infantil. Expressão.

### Drawing as a pedagogical practice of expression and communication for Early Childhood Education students

**Abstract:** Drawing is a form of language adapted to different cultures. The communication by drawings is a type of language that comes from the primitive men, who left the registries in the caves that worked like form of language. Contact with the drawing happens most of the time before the children enter school. The first creations of children are made for pleasure and are considered as a recreational practice or as a joke. In this way, the objective is to analyze the use of drawing as a pedagogical practice of expression and communication for students of Early Childhood Education, as well as to develop a class with a group of the same stage using drawing as the main teaching methodology, to verify which are the main points expressed and communicated by the students through the creation of their design and analyze at which stage the drawing produced by the participating children is found. The objective will be reached through the development of practical classes with a class composed of 15 students in the 4-year-old age group of a basic education school in the municipality of Venda Nova do Imigrante - Espírito Santo (ES). Methodologically, the drawings will



be analyzed based on the stages of evolution of children's drawings proposed by Lowenfeld and Brittain. Based on the constructed representations, the students expressed, according to the degree of development that they find, what they like to do in their daily life. Each student is at a differentiated level, however, at some point in their drawings, they were able to demonstrate what they wanted to express.

**Keywords:** Communication. Drawing. Child education. Expression.

## Introdução

Utilizado por todo o mundo, o desenho é uma forma de linguagem adaptada às diferentes culturas. A comunicação por desenhos é um tipo de linguagem que vem desde os homens primitivos, que deixavam os registros nas cavernas que funcionavam como forma de linguagem.

O contato com o desenho acontece, na maioria das vezes, antes que as crianças entrem na escola. As primeiras criações das crianças são feitas por prazer e são tidas como uma prática recreativa ou como brincadeira.

O desenho como forma de brincar, falar ou registrar, nos leva a refletir que é possível através de uma atividade com sua utilização analisar o desenvolvimento da aprendizagem da criança e também a forma como ela se expressa e se comunica com o meio.

A criança ao desenhar mantém uma relação com a sua expressividade, cada um possui seu jeito de representar tudo ao seu redor fazendo disso um meio de comunicação onde expressa os seus sentimentos. A prática do desenho é importante para a criança na Educação Infantil, além de contribuir para o desenvolvimento cognitivo, motor e afetivo emocional e para a construção mental a falta dessa prática pode ser prejudicial para crianças no seu desenvolvimento e aprendizagem. Diante disso surge a seguinte problemática: de que forma o desenho contribui como prática pedagógica da expressão e comunicação para alunos da Educação Infantil?

A utilização de desenhos é uma forma de expressão e comunicação onde a criança expõe o modo como imagina, fantasia, alegre-se, sente medo e tristeza. Tudo aquilo que já foi vivenciado torna-se expressão através de suas criações na Educação Infantil, retratando que a mesma vivencia e a forma como enxerga o seu cotidiano (BEILFUSS, 2015).



Entretanto, para que a utilização de desenhos seja realmente significativa, o professor deve verificar a melhor forma de implementá-la na sala de aula, para que os alunos realmente se expressem e comuniquem o que sentem através de suas produções.

A utilização de desenho configura-se como uma metodologia linguística que possibilita o desenvolvimento da expressão e comunicação para alunos da Educação Infantil.

Deste modo, empregar a utilização do desenho na Educação Infantil é uma forma de fazer com que as crianças se expressem e comuniquem através de suas representações para com seus professores e colegas de turma. Tal questão traz a relevância desse estudo ao buscar o emprego dessa metodologia no ambiente escolar de uma turma de Educação Infantil onde a pesquisa será desenvolvida, possibilitando o conhecimento de suas expressões e do nível desenvolvimento de desenho no qual se encontram através da análise de suas criações.

Nesta pesquisa, tem-se como objetivo geral analisar a utilização do desenho como prática pedagógica de expressão e comunicação para alunos da Educação Infantil.

Para os objetivos específicos foram definidos:

- Desenvolver uma aula com uma turma de Educação Infantil utilizando o desenho como principal metodologia de ensino.
- Verificar quais são os principais pontos expressados e comunicados pelos alunos de Educação Infantil através da criação de seu desenho.
- Analisar em qual estágio encontra-se o desenho produzido pelas crianças participantes.

A pesquisa será desenvolvida com 11 alunos de uma turma de Educação Infantil de uma escola de Educação Básica do município de Venda Nova do Imigrante – ES utilizando a aplicação do desenho como expressão e comunicação.

A educação vem sendo desenvolvida em diferentes espaços que possibilitam a produção de conhecimento e de informação, o desenvolvimento



de práticas culturais e sociais, assim como a criação e o reconhecimento de identidades (MARANDINO; SELLES; FERREIRA, 2009).

### **O surgimento e a utilização do desenho na antiguidade**

O desenho, desde a antiguidade, sempre foi utilizado como forma de expressão pelo homem que deixava suas marcas e registros de sua história com o passar do tempo. Estando o desenho sempre presente na vida dos povos, tornando assim uma técnica muito utilizada até os dias atuais.

Na pré-história, os desenhos eram utilizados pelos homens nas paredes das cavernas para expressar todo o seu modo de vida e também a forma como todo o conhecimento daquela época era passado de geração para geração (FERREIRA, 2015). Vale considerar que desde os primórdios, a raça humana já sentia a necessidade de buscar meios de expressão, o que foi essencial para a construção do conhecimento obtido para a atualidade de nossos antepassados.

A partir daí, o desenho assume diferentes papéis, no Egito era utilizado como meio de expressão, encontrado em túmulos e nos templos construídos na região. O desenho também foi utilizado na confecção de mapas com a finalidade de facilitar atividades comerciais entre os povos da Mesopotâmia do oriente e ocidente (FERREIRA, 2015). Com o tempo além das várias utilidades, o desenho foi sendo representado por diferentes materiais até chegar ao papel. Como exemplo: barro, pedra, argila (ZATZ *apud* FERREIRA, 2015).

### **O desenho como meio de expressão e comunicação da criança**

Através do desenho uma criança consegue se expressar evidenciando seus sentimentos, suas vivências e também sua visão de mundo. Dessa forma, percebemos o desenho como um ato que faz parte do dia-a-dia da criança. Estando presente nos vários ambientes e nos diferentes objetos manuseados por elas como em brinquedos, livros entre outros (DERDYK, 1993 *apud* FERREIRA, 2015). Sendo assim o desenho é a expressão de pensamento e de sentimento de um indivíduo.





Para a criança o ato de desenhar possui significado de expressar através de seu desenvolvimento motor toda sua relação com o meio social no qual ela está inserida (FERREIRA, 2015). Assim como para os povos primitivos, o desenho é para as crianças um meio de manifestação dos sentimentos, dos medos, das alegrias onde aos poucos ela percebe que tudo o que ela vivencia no mundo é facilmente representado por ela pelo desenho (FERREIRA, 2015).

Rabiscos desenhos e escritas foram formas construídas pelo homem através dos anos para representação e comunicação objetiva e subjetiva. Já para uma criança o desenho nem sempre possui a intenção de transmitir algo, pois, ao desenvolver suas habilidades ela descobre em materiais diversos como lápis, giz, tinta a possibilidade de deixar suas marcas (PILLOTO; SILVA; MOGNOL, 2004).

Com o tempo essas marcas passam a ter um sentido, onde a criança sente a necessidade de ser compreendida pelo grupo no qual ela está inserida, tornando o desenho sua forma de comunicação e transmitindo toda sua experiência e tudo o que está em sua mente, desenhando aquilo que tem significado para ela (PILLOTO; SILVA; MOGNOL, 2004).

De acordo com Moreira *apud* Ferreira (2015) enquanto a criança utiliza as diferentes linguagens como falar, cantar, brincar para se expressar. O desenho se aperfeiçoa na medida em que a criança se desenvolve as maneiras de se desenhar vão melhorando de acordo com as influencias sociais, econômicas, biológicas e culturais além das suas próprias particularidades.

O desenho é um meio de muita representação da criança, possibilitando à especialistas a sua interpretação, e, assim ajudar na compreensão de como as crianças se sentem a respeito de sua família, escola e demais fatores que envolvem o seu cotidiano e convívio (FERREIRA, 2015). Vale considerar que compreender a forma como a criança desenha, auxilia no entendimento de todo o seu desenvolvimento afetivo, cognitivo e motor. Desse modo, vê-se a complexidade que tal ferramenta pode possibilitar ao ser implementada com crianças.



A utilização do desenho é vista como primeira escrita da criança e representação gráfica, sendo então essencial na vida da criança por ser considerado o ponto inicial na instigação da imaginação, permitindo que a criança conheça regras e práticas pertencentes à sociedade em que ela vive.

Desenhando a criança revela sua intimidade que não consegue transmitir oralmente, manifestando assim sua afetividade, cognição e confiança, onde quanto mais a mesma desenvolve tal confiança, mais ela se arrisca a se desenvolver e criar mais (OLIVEIRA *apud* FERREIRA, 2015).

De modo geral, o desenho para criança é uma significação envolvendo o mundo real e o imaginário. O mundo real construído pela observação, imitação e o imaginário, construído por sua observação da realidade (PILLOTO; SILVA; MOGNOL, 2004).

Na Educação Infantil, o educador pode contribuir no processo de desenvolvimento da criança quando a percebe como um ser em desenvolvimento e passa a respeitá-la no seu tempo histórico e em suas várias formas de expressão (PILLOTO; SILVA; MOGNOL, 2004).

Novaes *apud* Pilloto, Silva e Mognol (2004) diz que todas as crianças são únicas nas suas formas de percepção e expressão, nas suas experiências de vida e em suas fantasias. A variação do potencial criador dependerá das oportunidades que terão para expressá-los.

Ao desenhar a criança aprimora seu processo criativo, aumenta sua potencialidade de expressão, inventa e experimenta suas ideias, desejos e sentimentos de várias formas evidenciando suas emoções e sua imaginação (PILLOTO; SILVA; MOGNOL, 2004).

De modo geral, o desenho é um instrumento rico nas mãos do professor com ele percebe-se quando o aluno está retraído ou se expressando. Assim como a fala e a escrita o desenho é uma habilidade onde o aperfeiçoamento é possível e desenvolvido ao longo das fases da vida, especificamente na idade de 03 e 04 anos. Beilfuss (2015) afirma que o papel do professor na Educação Infantil é muito importante para o desenvolvimento integral da criança na escola. Precisando estar sempre atento e observando como está sendo a



expressão dos alunos nos grupos e nas atividades de desenho e com isso elaborar aulas criativas.

O homem sempre desenhou. Sempre deixou registros gráficos, índices de sua existência, comunicados íntimos destinados à posteridade. O desenho, linguagem tão antiga e tão permanente, sempre esteve presente, desde que o homem inventou o homem. Atravessou as fronteiras espaciais e temporais, e, por ser tão simples, teimosamente acompanha nossa aventura na Terra (DERDYK, 1990, p. 10).

Pensando o desenho como um tipo de linguagem universal que pertence a sociedade e a sua cultura e que, além disso, se eterniza por gerações e gerações (HANAUER, 2011). Cada uma a sua maneira, todos eles dotados de significados, de histórias e características. Tornando assim o desenho uma produção de sentido uma forma de realização humana. A partir do desenho é possível se expressar, registrar algo se comunicar como forma de linguagem, linguagem esta que significa toda e qualquer realização humana onde o desenho se enquadra como uma produção de sentido. Desenhando é possível imprimir registros, portanto nos expressamos e nos comunicamos através dele.

### **Os estágios da evolução do desenho infantil**

Lowenfeld e Brittain (1977) propõem diferentes estágios da evolução do desenho infantil. Baseando na interação e desenvolvimento integral da criança. Dentre os estágios estão: garatuja, pré-esquemático, esquemático e realismo nascente.

A primeira etapa é denominada “Estágio das Garatujas” ocorrendo aproximadamente de dois anos de idade até os quatro (LOWENFELD; BRITAIN, 1977). Nesse momento a criança se expressa por meio de rabiscos sem um ordenamento dos mesmos. Um desenvolvimento gradativo vai sendo alcançado pela criança e aos poucos, ela vai organizando e controlando os traços que produz.

De acordo com o passar do tempo, a criança vai atingindo maior desenvolvimento, a garatuja vai se tornando mais ordenada e controlada, devido a coordenação motora alcançada. Nesse momento, a criança ainda não



objetiva a representação de algo, mas possui prazer em executar gestos e movimentos (LOWENFELD; BRITAIN, 1977).

No estágio de garatuja, a figura do ser humano ainda não existe ou é representada de modo imaginário. A cor, por sua vez, tem um objetivo secundário, representada pelo contraste, mas não por uma intenção realmente consciente (LOWENFELD; BRITAIN, 1977).

As primeiras produções de garatuja são expressas através de linhas longitudinais, que aos poucos, tornam-se circulares, e, em seu último momento, fecham-se em formatos independentes (LOWENFELD; BRITAIN, 1977).

As garatujas são subdivididas em:

- Garatujas desordenadas: atividade motora que utiliza o braço, alavancando com o cotovelo.
- Garatuja ordenada: utiliza todo o espaço do papel, buscando diversão com os efeitos. Nesse momento, a criança alcança sua evolução motora.
- Garatuja ordenada com atribuição de nomes: apesar de ainda não representar em seus desenhos formatos que sejam reconhecidos, a criança já consegue atribuir nome no que expressa (LOWENFELD; BRITAIN, 1977).

Na segunda fase, chamada de Estágio Pré-esquemático, dado entre aproximadamente dos quatro até os sete anos de idade, a criança inicia suas primeiras tentativas de representatividade do que é real. Nesse momento, a criança passa a desenvolver a percepção de forma, transmitindo tal desenvolvimento nas imagens representadas em seus desenhos. Entretanto, figuras ou objeto desenhados ainda se expressam de modo desordenado, variando consideravelmente em seus desenhos. A criança não leva em consideração as limitações do papel, movendo para desenhar e avançando os rabiscos pelas paredes e chão (LOWENFELD; BRITAIN, 1977).

A terceira etapa, Estágio Esquemático, dá-se por volta dos sete aos nove anos de idade. Nesse momento, a mesma passa a desenvolver o conceito de forma e suas representações demonstram o que pertencem ao seu



meio, de modo descritivo. Um ponto importante já é destacado nesse período é que a criança já representa os objetos desenhados em uma linha reta, passando por toda a largura da margem inferior (LOWENFELD; BRITAIN, 1977).

A última fase, Estágio do Realismo, é dada entre os nove aos doze anos de idade. Nesse momento, a criança ainda simboliza muito seus desenhos, porém apresenta maior consciência quanto a esses projetando em suas representações (LOWENFELD; BRITAIN, 1977). Anteriormente, as crianças buscavam realizar seus desenhos livres, apresentando-os aos adultos, nesse momento, a mesma prefere não mostrá-los a esses devido a consciência que já possui do ambiente que o cerca. Tal questão deve-se a auto criticidade que a criança passa a desenvolver nessa fase (LOWENFELD; BRITAIN, 1977).

## Metodologia

A pesquisa em questão é de caráter descritivo, com o objetivo da “descrição das características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis” (GIL, 2007, p. 28).

O estudo é desenvolvido a partir de uma abordagem qualitativa por analisar a utilização do desenho como prática pedagógica de expressão e comunicação para alunos da Educação Infantil de uma turma composta por 11 alunos na faixa etária de 04 anos de uma escola de Educação Básica do município de Venda Nova do Imigrante – Espírito Santo (ES). A opção pela utilização dessa modalidade de pesquisa fundamenta-se no seguinte contexto definido por Fischer (2006, p. 9)

A busca dos sentidos. A assunção da autoria. A afirmação da cumplicidade. O olhar atento às entrelinhas. O reconhecimento da presença constante da subjetividade. A compreensão. A interpretação. E, por que não?, também a explicação. A pesquisa realizada por seres humanos com seres humanos, num processo de mútuas implicações, singular, porém contextualizado. Tomadas de forma solta e aleatória, estas podem ser indicadas como algumas das expressões que emergiram, durante o Seminário, nos textos falados, pronunciados, anunciados e escritos, de forma explícita ou implícita, por parte daqueles e daquelas que têm se dedicado a investigar, mobilizados e instrumentalizados por aquilo que



vem se denominando de metodologias qualitativas ou, mais genericamente, de pesquisas qualitativas.

Para o desenvolvimento da pesquisa em questão, no dia 06 de agosto de 2018, foi conversado anteriormente com os alunos sobre o que eles mais gostam de fazer em seu cotidiano. Cada um respondeu a seu modo expressando inicialmente de modo oral. Para conhecimento das crianças, foi conversado também que estavam participando de uma pesquisa com os desenhos que estavam produzindo.

Posteriormente a esse momento de conversa, foi solicitado as 11 crianças que produzissem um desenho expressando o que eles mais gostam de fazer em seu dia-a-dia. Mostrando-se entusiasmados com a atividade, foram distribuídas folhas em branco para os alunos para darem início à produção.

No decorrer do processo, os alunos foram sendo perguntados sobre o que estavam representando para possibilitar uma melhor compreensão de suas produções.

Chegando ao fim da atividade, os desenhos foram recolhidos para análise e anotações foram feitas sobre o que os alunos responderam nos momentos de conversa para uma melhor compreensão de suas expressões.

Como embasamento teórico, utilizou-se de Lowenfeld e Brittain (1977) para verificar as etapas nas quais encontravam-se os desenhos produzidos pelos alunos.

No dia 06 de agosto de 2018 foi realizada a atividade com os alunos de uma turma de Educação Infantil de uma escola municipal de Educação Básica do Venda Nova do Imigrante – ES onde foi proposto que os alunos desenhassem aquilo que eles mais gostavam de fazer em seu cotidiano. O objetivo desta atividade foi de analisar como essa criança se expressa e se comunica através do desenho produzido, quais são os principais pontos expressados e qual dos estágios do desenho propostos por Lowenfeld e Brittain (1977) cada criança se encontra garatuja, pré-esquemático, esquemático ou realismo nascente.

As crianças mostraram-se entusiasmadas quanto a proposta de atividade, de início os alunos queriam contar ao professor tudo o que eles mais gostam de fazer. Foi solicitado então que representasse através do desenho

tudo àquilo que eles haviam dito. Enquanto desenhavam, conversavam entre eles sobre os desenhos e como cada um representava.

Todo o processo de construção do desenho demonstrou como tal metodologia instiga a atenção dos alunos da Educação Infantil, sendo interessados em se expressar e comprometendo-se com sua respectiva produção, além de se interessarem pela produção do colega que se sentava próximo.

A partir da finalização dos desenhos, foi solicitado aos alunos que devolvessem ao professor e foram informados que após a produção do estudo que seria realizado, eles conheceriam a pesquisa através de sua apresentação.

Após serem produzidos, os 11 desenhos foram analisados conformem consta abaixo cada um deles com as considerações realizadas propostas pelo estudo.

Figura 1: “Brincar com carrinho de controle remoto”



Fonte: Aluno A participante do estudo.

Ao analisar o desenho acima (Figura 1), verifica-se que o aluno A tem o ato de brincar com o carrinho de controle remoto como uma dos momentos preferidos de seu dia a dia, conseguindo expressar de maneira bem direta e

próximo da realidade o que ele deseja comunicar através de seu desenho, apesar dos traços ainda não serem exatos e totalmente definidos as formas reais do que desejou demonstrar.

Percebe-se ainda que este se encontra no período pré-esquemático, o que de acordo com Lowenfeld e Brittain (1977) acontece entre os quatro até os sete anos de idade onde a criança já inicia tentativas de representação do que é real, considerando que o mesmo buscou demonstrar através de sua representação um momento de brincadeira com o que mais gosta, o que demonstra uma tentativa de representação real.

Figura 2: “Ir à praia”



Fonte: Aluna B participante do estudo.

O desenho (Figura 2) a criança já desenvolve a percepção de forma transmitindo isso para sua obra, porém as figuras são expressas de modo desordenado uma característica do estágio pré-esquemático. A criança utiliza das linhas para expressar o movimento das ondas do mar e identificar o local onde ela mais gosta de brincar. Apesar de ainda ser uma maneira bem



simplificada de expressão, a aluna B já consegue demonstrar e se expressar para quem visualiza seu desenho.

Figura 3: “Brincar com carrinho”

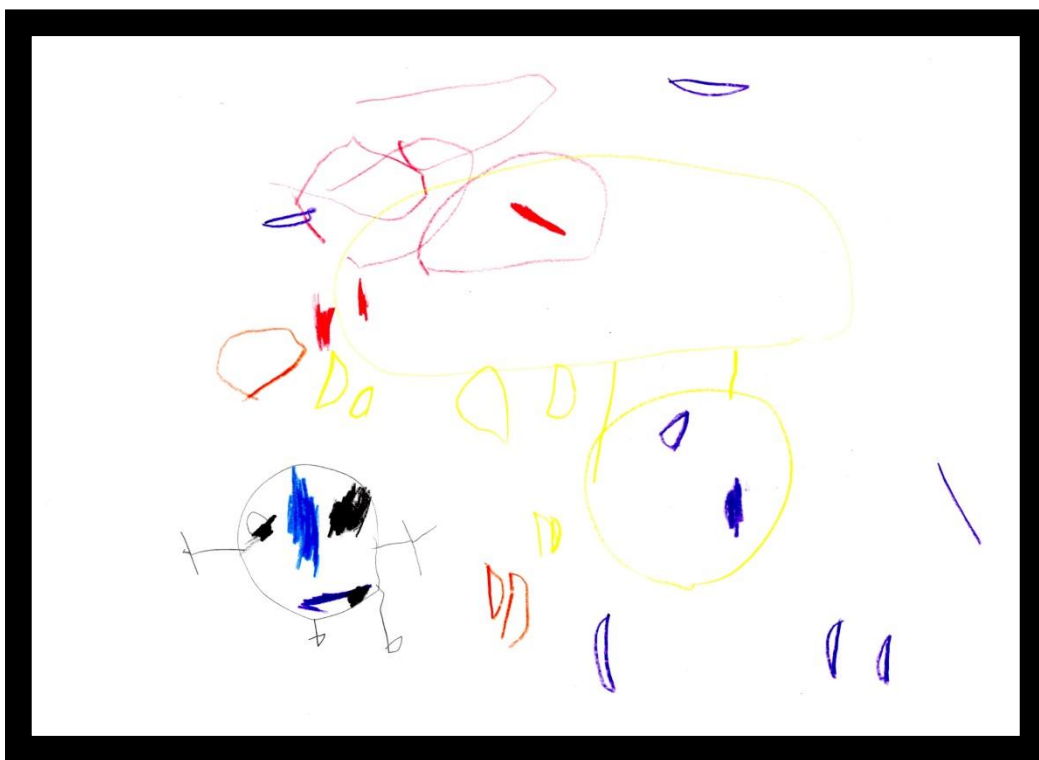


Fonte: Aluno C participante do estudo.

No desenho da figura 3 de acordo com os estágios propostos por Lowenfeld e Brittain (1977) a figura do ser humano ainda não existe ou é representado de um modo imaginário onde a criança identifica a figura humana em uma de suas representações, o que caracteriza o estágio de garatuja.

O aluno C ao tenta demonstrar sua atividade preferida do dia a dia ainda não consegue expressar através do desenho de modo real. A falta de imagens próximas a realidade do carinho e do aluno brincando com esses ainda não consegue ser visualizada na imagem apresentada.

Figura 4: “Eu e meu pai com a pipa”



Fonte: Aluno D participante do estudo.

A criança D ao desenhar a figura 4 utiliza meios como rabiscos sem uma determinada ordem onde ela expressa uma brincadeira com seu pai, observa-se também que não temos a representação humana apesar dela relatar que na obra ele e o pai estão brincando com a pipa. Desse modo, percebe-se que mesmo que o desenho não seja utilizada por essa criança através de uma expressão real, ela já o utiliza para tentar expressar e comunicar o que mais gosta de fazer em seu cotidiano.

Lowenfeld e Brittain (1977) propõem que no estágio de garatuja a criança ainda não objetiva a representação de algo, mas sente prazer em executar seus gestos e movimentos enquanto desenha, sendo assim, o desenho acima apresentado pode ser considerado nesse estágio de desenvolvimento.

Figura 5: “Brincar no quintal”

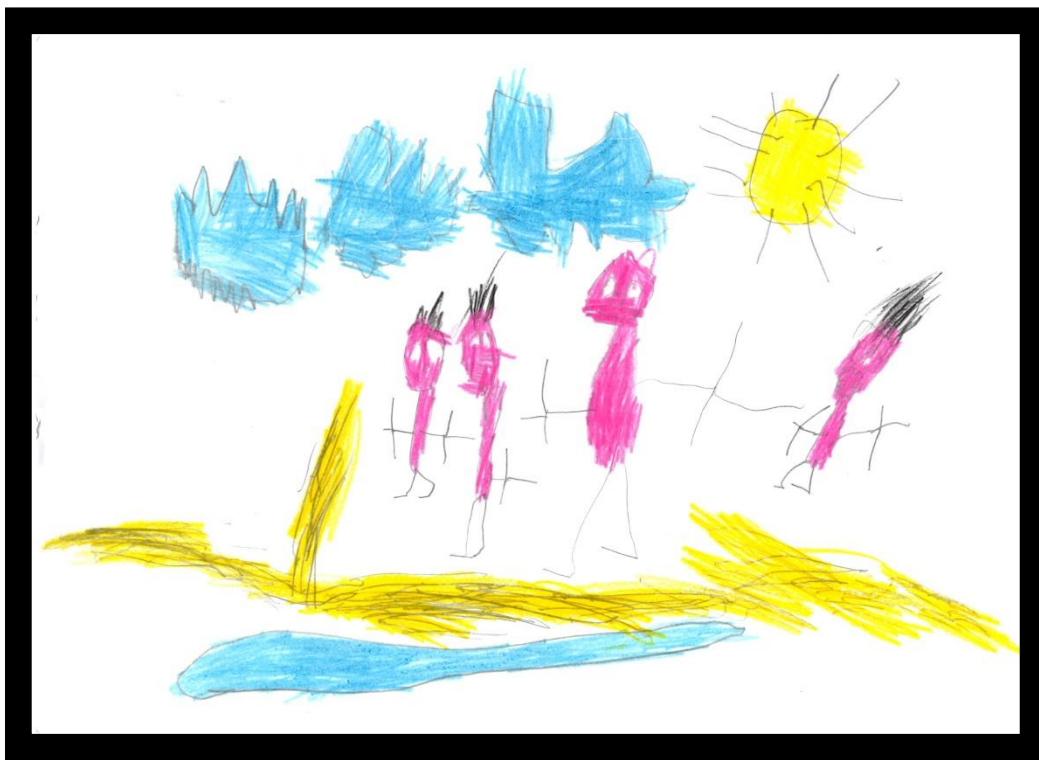


Fonte: Aluna E participante do estudo.

Ao expressar o que mais gosta de fazer, o aluno já demonstra o conceito de formas e utiliza de elementos que fazem parte do seu meio. Como observamos na Figura 5, onde a criança expressa a sua brincadeira preferida no quintal de seu prédio fazendo o uso de linhas para representar o tipo de sua moradia, atribuindo nome a tudo aquilo que ela representa, apesar das formas não serem tão diretas e definidas e não apresentar corretamente em qual brincadeira se enquadra o desenho que buscou expressar.

Com base nos autores utilizados para análise, Lowenfeld e Brittain (1977), considera-se as características demonstradas pelo desenho da criança no período pré-esquemático, considerando que ele já busca a expressão de algo que é real através de seu desenho.

Figura 6: “Minha família na praia”

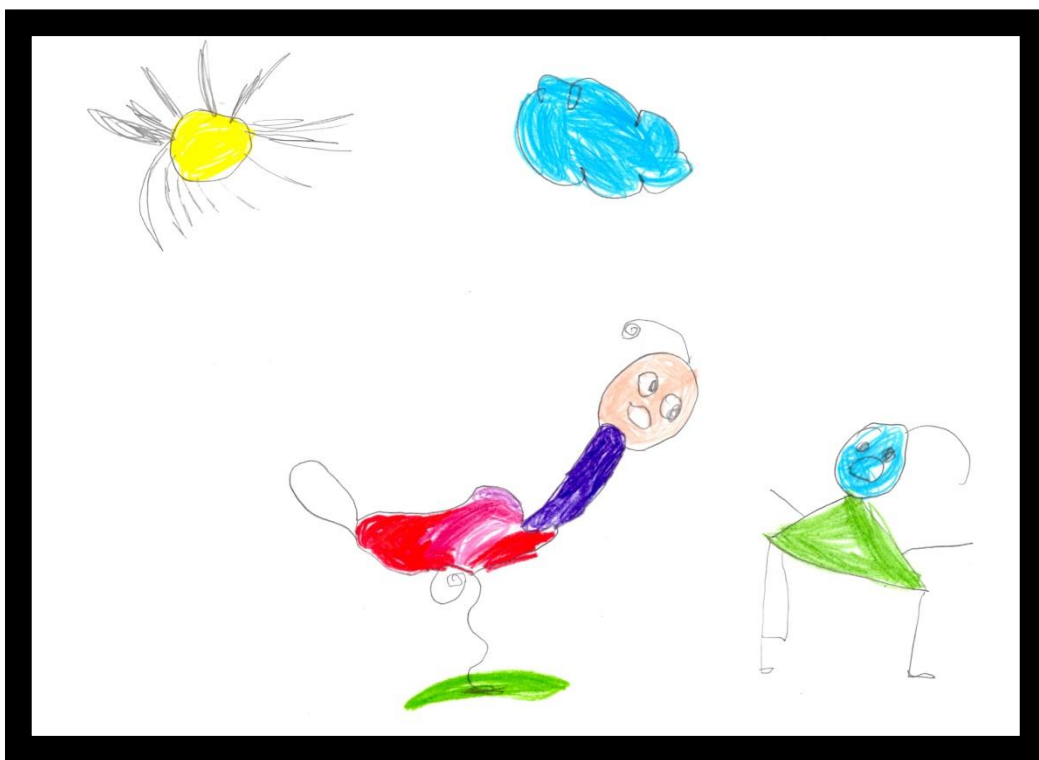


Fonte: Aluno F participante do estudo.

Ao desenhar a Figura 6, a criança utilizou de traços firmes para expressar o seu momento preferido de diversão que é ir à praia com sua família, nesta obra vemos a representação humana por meio das representações em cor rosa produzidas pela criança, além de elementos como o sol, areia e a água da praia.

A criança já observa os elementos que compõem o ambiente onde está inserido o que é característico do período pré-esquemático de acordo com Lowenfeld e Brittain (1977).

Figura 7: “Brincar com cavalinho na pracinha”

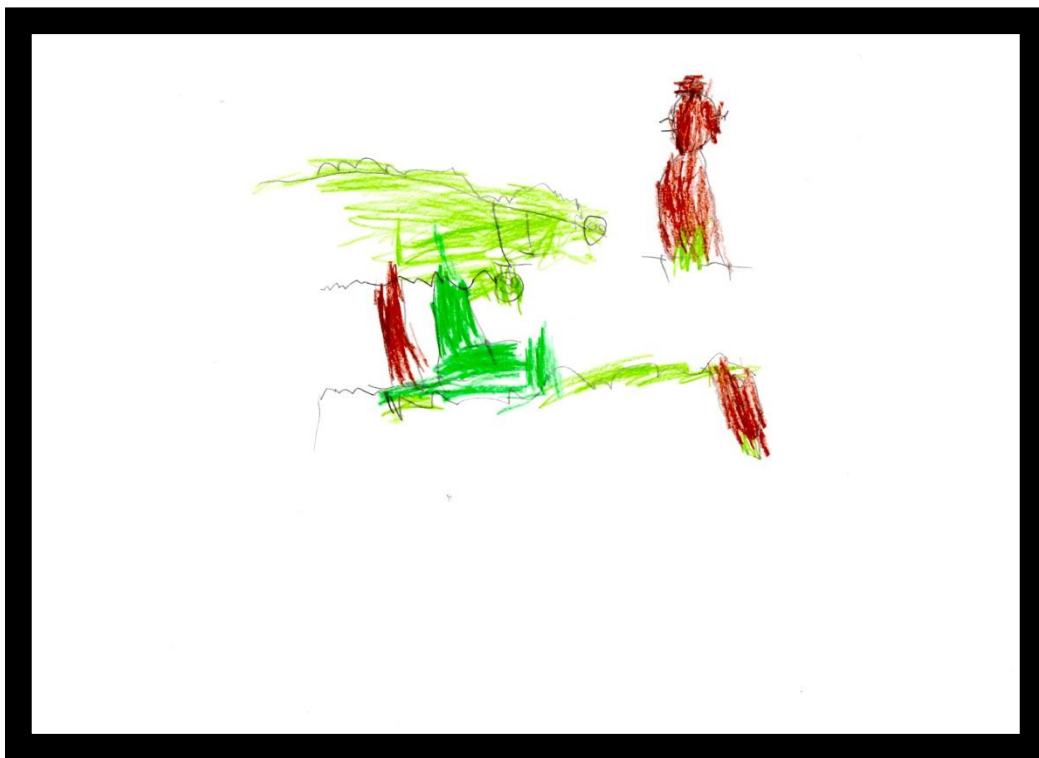


Fonte: Aluna G participante do estudo.

Na Figura 7 ao expressar o que mais gosta de fazer a criança utiliza de todo espaço disponível na folha, onde percebemos a representação humana bem caracterizada e também os detalhes dos objetos representados que fazem parte do meio no qual ela está inserida.

Apesar dos traços não serem totalmente definidos, ao tentar expressar sua brincadeira com o cavalinho na praça, a criança consegue demonstrar sua intenção através do desenho, sendo passível de identificação para que o analisar. Tais características caracterizam o desenho produzido como do período pré-esquemático conforme as classificações criadas por Lowenfeld e Brittain (1977).

Figura 8: “Brincar com dinossauros”



Fonte: Aluno H participante do estudo.

Ao desenhar sua brincadeira preferido o aluno na Figura 8 utiliza formas não convencionais para representar seu brinquedo e também para se representar, Lowenfeld e Brittain (1977) caracterizam este estágio como garatuja onde a criança ainda utiliza de rabiscos desordenados para a representação de elementos que fazem parte do seu ambiente o que com o tempo passa a ser desenvolvida gradativamente e assim a criança organiza e controla suas produções.

Entretanto, apesar de não conseguir expressar diretamente através de seu desenho o que ele mais gosta de fazer, a criança já tem o desenho como um meio de demonstrar suas expressões e se comunicar com quem visualiza sua produção, conseguindo identificar através da mesma o que ela queria expressar.

Figura 9: “Brincar com papai, mamãe e irmã com a caixa de brinquedos”



Fonte: Aluna I participante do estudo.

Na Figura 9, a criança representa a figura humana e todo o ambiente no qual ela mais gosta de brincar, dando enfoque somente naquilo que ela julga mais importante que são a presença de toda a família e sua caixa de brinquedos, apesar de não utilizar de todo o espaço disponível possui traço firme e faz uso da representação humana de forma convencional o que de acordo com Lowenfeld e Brittain (1977) está caracterizado como estágio pré-esquemático.

Percebe-se uma intenção bem direta com a produção acima, onde a aluna buscou apontar de maneira bem real o que mais gosta de fazer, apesar de não haver um contato direto de brincadeira entre os entes que ela buscou demonstrar em sua representação.

Figura 10: “Brincar de pega-pega com papai e mamãe”



Fonte: Aluna J participante do estudo.

Na Figura 10 percebe-se a representação humana feita pelo aluno, onde a sua brincadeira preferida é brincar de pega-pega com os pais ao redor de sua casa, apesar de ainda não expressar movimentos que apontassem diretamente a brincadeira que estava sendo realizada através do desenho, a aluna já utiliza de linhas e formas bem convencionais de acordo com o estágio pré-esquemático apontado por Lowenfeld e Brittain (1977), conseguindo então demonstrar suas intenções através do que representa em sua produção.



Figura 11: “Brincar com a casinha de boneca”



Fonte: Aluna K participante do estudo.

Na Figura 11 a criança se arrisca a criar a representatividade do que é real e do que é vivenciado por ela, na representação de sua brincadeira favorita que é brincar com a casinha de boneca não vemos a representação humana, porém ela utiliza de formas convencionais na representação da casa que é o local que ela mais utiliza na brincadeira. Desenvolvendo assim a percepção da forma passando isso para sua criação o que é uma característica do estágio pré-esquemático de acordo com Lowenfeld e Brittain (1977).

A partir das análises realizadas, percebeu-se comprometimento de todos os alunos na realização da atividade requerida pela pesquisa e envolvimento dos mesmos para realizar suas produções.

A utilização do desenho na sala de aula da Educação Infantil foi uma experiência de grande utilidade para demonstrar as expressões de cada um dos alunos, assim como um meio de comunicação sobre o que mais gostam de

fazer, podendo também ser utilizado para diferentes fins e com inúmeras possibilidades.

### **Considerações finais**

Através da atividade realizada com o desenho na Educação Infantil baseado na forma como cada criança se expressa através de suas criações observou-se que todos os alunos se expressaram de diferentes maneiras, utilizando de diferentes elementos do desenho para transmitir aos demais toda a sua visão.

Os alunos mostraram-se envolvidos no decorrer da atividade, sendo que desde o início onde a proposta foi colocada já se mostraram interessados em participar. Tal questão demonstra a importância que o desenho possui em ser utilizado desde a Educação Infantil, possibilitando que através do mesmo, o aluno possa se expressar e comunicar diferentes questões que podem ser importantes para sua vida e seu cotidiano, de modo geral.

Os desenhos analisados demonstraram que os alunos estão em diferentes estágios de evolução do desenho infantil, porém todos dentro do estabelecido por Lowenfeld e Brittain (1977) para a faixa etária na qual se encontram, considerado que a turma de alunos em questão possui alunos de 4 anos, ao desenhar as crianças utilizaram da linguagem verbal e ao mesmo tempo representava em seu desenho tudo aquilo que era dito por ela.

Na maior parte dos desenhos, os alunos se encontravam no estágio pré-esquemático que é aquele onde a criança utiliza de formas convencionais para representar tudo o meio que a cerca além de já utilizar a representação humana e não somente formas variadas sem um significado.

Através do estudo realizado, conclui-se a importância que o desenho possui como meio de expressão para crianças. Além disso, a representatividade que o desenho traz consigo é uma importante forma de demonstrar em quais estágios de desenvolvimento do desenho infantil a criança se encontra.

Aponta-se ainda que a utilização do desenho infantil pode ser usado de diversas maneiras que não se restringem apenas ao objetivo aqui buscado,



podendo ser utilizado através de diferentes questões que possam a vir ser desenvolvidas, variando de acordo com o objetivo proposto pelo professor e sua turma.

## Referências

BEILFUSS, E. **O desenho na Educação Infantil**. 2015. 25 f. Monografia (Especialização em Ensino de Artes Visuais) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015.

DERDYK, E. **O desenho da figura humana**. São Paulo: Scipione, 1990.

FERREIRA, L. A importância do desenho na alfabetização de crianças. In: ENCONTRO CIENTÍFICO E SIMPÓSIO DE EDUCAÇÃO UNISALESIANO, 5., 2015. **Anais**. São Paulo: Unisalesiano, 2015.

FISCHER, M. Interlocuções sobre a metodologia qualitativa. **UNirevista**, São Leopoldo – RS, v. 1, n. 1, p. 9-18, 2006.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007. 176 p.

HANAUER, F. Riscos e rabiscos – o desenho na Educação Infantil. **Revista de Educação do IDEAU**, Bagé – RS, v. 6, n. 13, p. 1-13, 2011.

LOWENFELD, V.; BRITAIN, L. **Desenvolvimento da capacidade criadora**. São Paulo: Mestre Jou, 1977.

PILLOTTO, S.; SILVA, M.; MOGNOL, L. Grafismo infantil: linguagem do desenho. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 5, n. 2, p. 1-9, 2004.

SIMAS, D. **Riscos e rabiscos: A contribuição do desenho infantil para alfabetização**. 2011. 55f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia – com habilitação em Anos Iniciais), Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2011.

## Pedro José Garcia Júnior

juniorgarciah@hotmail.com

Graduado em Ciências Biológicas e Pedagogia. Pós-graduado em Educação Ambiental, Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental, Oratória, Transversalidade e Didática da Fala para Formação de Professores e em Práticas e Processos Educativos. Professor da Educação Básica de Venda Nova do Imigrante/ES, atuando na Educação Infantil na Escola Municipal de Educação Infantil Antônio Roberto Feitosa.



## **Manoel Augusto Polastreli Barbosa**

manoelpolastreli@hotmail.com

Mestre em Ensino, Educação Básica e Formação de Professores (PPGEEDUC) - UFES (Campus Alegre). Professor da Educação Básica de Conceição do Castelo/ES. Professor Orientador de TCC do Curso de Especialização Lato Sensu "Ciência é 10" (UFES). Membro do Comitê Editorial do Periódico Parajás. Graduado em Ciências Biológicas, Geografia e Pedagogia. Pós-Graduado em Educação, Pobreza e Desigualdade Social, Educação em Direitos Humanos, Oratória, Transversalidade e Didática da Fala para a Formação de Professores, Design Educacional, Educação e Gestão Ambiental, Ensino Religioso e Geografia e Meio Ambiente.



## Práticas pedagógicas de docentes fisioterapeutas

Juliana Braga Facchinetti Moura  
Suzana Feldens Schwertner

**Resumo:** A prática observacional pode possibilitar o contato com a realidade, permitindo uma análise sobre a complexidade que se apresenta a instituição, possibilitando uma reflexão sobre os desafios e capacidades para o exercício da docência (ZINKE; GOMES, 2015). Dessa forma, o presente estudo teve o objetivo de investigar as práticas pedagógicas utilizadas no processo de ensino e aprendizagem nas aulas de Fisioterapia. Como objetivos específicos, identificar as experiências mais importantes durante a trajetória profissional e as formações pedagógicas dos docentes fisioterapeutas atuantes no Ensino Superior. A presente pesquisa teve abordagem qualitativa, descritiva, do tipo estudo de caso. Foram convidados a participar da investigação os docentes fisioterapeutas atuantes no curso de Fisioterapia de uma instituição de Ensino Superior particular da cidade de Vitória da Conquista – Bahia, no ano de 2019. A produção de dados só teve início após a aprovação do projeto no Comitê de Ética em Pesquisa da Univates. Inicialmente, foram solicitados dados sociodemográficos dos participantes e em seguida foi realizada, pela pesquisadora, uma observação sistemática durante uma aula de cada participante, seguida da realização da entrevista semiestruturada. A presente pesquisa utilizou a Análise Textual Discursiva (MORAES; GALIAZZI, 2011), produzindo subsídios importantes para construção de discussões acerca das práticas pedagógicas utilizadas no processo de ensino e aprendizagem nas aulas de Fisioterapia. Após análise dos resultados e discussões, pode-se perceber que a maioria dos fisioterapeutas possui mais de cinco anos atuando como docentes e não realizou formação pedagógica. A maior parte dos participantes realizou aula expositiva como metodologia no dia da observação. Durante as observações das aulas, uma docente se destacou apresentando perfil questionador, crítico e reflexivo. A presente pesquisa sugere que novos estudos sejam realizados destacando a importância de formações pedagógicas para docentes do Ensino Superior. Além disso, recomenda que os docentes incentivem seus alunos a adquirirem conhecimento prévio do conteúdo; que diversifiquem as estratégias de ensino, utilizando postura provocativa, com perfil criativo, crítico, reflexivo, estimulando seus discentes a apresentarem a mesma postura.

**Palavras-chave:** Ensino Superior. Docência. Fisioterapeutas.

### Pedagogical practices of teachers physiotherapists

**Abstract:** Observational practice can enable contact with reality, allowing an analysis of the complexity that the institution presents, enabling a reflection on the challenges and capacities for the exercise of teaching (ZINKE; GOMES, 2015). Thus, the present study aimed to investigate the pedagogical practices used in the teaching and learning process in physiotherapy classes. As specific objectives, identify the most important experiences during the professional trajectory and pedagogical formations of physiotherapists working in Higher Education. The present research had a qualitative, descriptive approach of the case study type. Physical therapists working in the physiotherapy course of a private higher education institution in the city of Vitória da Conquista - Bahia in 2019 were invited to participate in the research. Data production only began after the approval of the project in the Research Ethics Committee of



Univates. Initially, sociodemographic data were requested from the participants and then a systematic observation was performed by the researcher during a class of each participant, followed by the semi-structured interview. The present research used Discursive Textual Analysis (MORAES; GALIAZZI, 2011), producing important subsidies for the construction of discussions about the pedagogical practices used in the teaching and learning process in physiotherapy classes. After analyzing the results and discussions, it can be perceived that most physiotherapists have more than five years acting as teachers and did not perform pedagogical training. Most participants took an expository class as a methodology on the day of observation. During the observations of the classes, a teacher stood out presenting a questioner, critical and reflective profile. This research suggests that further studies be conducted highlighting the importance of pedagogical formations for higher education teachers. In addition, it recommends that teachers encourage their students to acquire prior knowledge of the content; to diversify the teaching strategies, using provocative posture, with creative, critical, reflective profile, encouraging their students to present the same posture.

**Keywords:** Higher Education. Teaching. Physiotherapists.

## Introdução

O primeiro curso de Fisioterapia no Brasil foi criado em 1951, com o propósito de formar técnicos; apresentava, inicialmente, um ano de duração, sendo posteriormente modificado para dois anos de curso (PETRI, 2006). O fisioterapeuta, em 1963, era considerado pelo Conselho Federal de Educação como auxiliar médico. O ensino da Fisioterapia limitava-se aprender a manusear aparelhos, realizar simples massagens e exercícios, respeitando a prescrição e responsabilidade médica pelos pacientes (BARROS, 2009).

No dia 13 de outubro de 1969, com o Decreto-lei nº 938/69, a Fisioterapia foi reconhecida como um curso de nível superior, com duração de três anos. No ano de 1983, o Conselho Federal de Educação aumentou a duração do currículo mínimo para quatro anos letivos. Entretanto, em 1966, por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), o Ministério da Educação concedeu autorização para que as universidades elaborassem seus próprios currículos (BARROS, 2009).

A Fisioterapia é uma ciência na área da saúde que pesquisa, analisa, previne e recupera as desordens cinéticos funcionais que acometem órgãos e sistemas corporais provenientes de variações genéticas, lesões e/ou patologias adquiridas. O fisioterapeuta é um profissional com formação acadêmica de nível superior, qualificado a realizar procedimentos fisioterapêuticos com



propósito de restabelecer, desenvolver e preservar a capacidade física de um indivíduo (COFFITO, 2018).

A Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para o ensino de graduação em Fisioterapia, apresentando competências e habilidades gerais e específicas que necessitam ser desenvolvidas durante a formação do fisioterapeuta. As disposições gerais se referem a ações de atenção à saúde, tomada de decisões, comunicação, liderança, administração, gerenciamento e educação permanente. Dentre as diversas disposições específicas destacam-se o cumprimento dos princípios éticos, atuação em todos os níveis de atenção à saúde, abordagens multiprofissionais e interdisciplinares, garantia da assistência integral, realização do diagnóstico cinético funcional, exercício da profissão articulada ao contexto social e conhecimento de métodos e técnicas de pesquisas científicas (BRASIL, 2002).

O fisioterapeuta é capacitado para construir diagnósticos cinéticos funcionais, estabelecer e realizar condutas fisioterapêuticas, acompanhar a evolução do paciente e determinar sua alta da fisioterapia (COFFITO, 2018). Ele é apto também para coordenar, conduzir ou auxiliar serviços que envolvam a fisioterapia, seja em setores públicos ou privados; realizar a docência em componentes curriculares de formação elementar ou profissional e também supervisionar colegas e/ou discentes em atuações técnicas e práticas (COFFITO, 2018).

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) do curso de Graduação em Fisioterapia, o fisioterapeuta deve ter capacitação para atender todos os níveis de atenção à saúde, apresentando um olhar global com percepção humanista, crítica e reflexiva (BRASIL, 2002). O julgamento propositado e reflexivo, a capacidade de dialogar, gerir, solucionar intercorrências, inovar, possuir visão integral na atenção à saúde e a habilidade de trabalhar em grupo são características que transcendem os conhecimentos específicos e que também necessitam fazer parte das capacidades do fisioterapeuta. É importante que se tornem profissionais críticos, capazes de



criar, reformular e dar novos significados aos aprendizados (REIS; MONTEIRO, 2015).

Reis e Monteiro (2015) afirmam que o processo de ensino e aprendizagem durante a formação do fisioterapeuta atribui maior atenção para desenvolver competências técnicas aos discentes. A investigação, compreensão dos problemas, assim como a utilização dos saberes baseados em evidências científicas, não são tão explorados quanto as habilidades práticas. O modelo de ensino desenvolvido no curso de Fisioterapia apresenta algumas influências provenientes do Ensino Superior no Brasil, pois

[...] adoção da hierarquização do ensino, currículos organizados por disciplinas, o professor sendo o detentor do conhecimento e repassador de conteúdos pré-definidos, o ensino fragmentado, o conhecimento dado como pronto e imutável, a desarticulação com a realidade e a incapacidade de aplicar o conhecimento na complexidade de uma situação real (REIS; MONTEIRO, 2015, p. 340).

A formação do fisioterapeuta não deve se limitar à construção de capacidades e habilidades técnicas, mas também deve ser responsável em formar profissionais críticos capazes de criar e ressignificar os conhecimentos. No período da graduação, os discentes precisam ser incentivados a práticas reflexivas sobre todos os aspectos vivenciados durante a sua aprendizagem, sobretudo, os que não se encontram nos componentes curriculares específicos. Dessa forma, o processo do ensino e aprendizagem deve ultrapassar os obstáculos físicos limitantes de uma sala de aula; é preciso identificar e apreciar os diversos campos da ciência que compõem distintas conjunturas culturais, sociais e políticas (REIS; MONTEIRO, 2015).

É imprescindível que os discentes continuem a desenvolver as capacidades e habilidades específicas; sobretudo, existem correntes pedagógicas que destacam a relevância do aprendizado de forma mais independente, mais participativa, com metodologias ativas e formas diferentes de avaliação. Todas essas necessidades exigem que os docentes transformem seus costumes, crenças e conhecimentos para que assim se estabeleça um novo cenário na educação (BORRASCA; MOYA; LABAO, 2016).





Castanho (2002, p. 59) afirma que “[...] cada docente continua a produzir no mais íntimo de si mesmo a sua própria maneira de ser professor”, destacando que a formação pedagógica é imprescindível para o Ensino Superior, ressaltando a relevância de realizar discussões que abordem a formação inicial e continuada dos profissionais da área de saúde. Cachioni (2014) evidencia a importância de preparar os professores que irão formar fisioterapeutas e destaca que

A formação de um profissional com demandas tão complexas exige professores preparados para tal. Num momento onde novas tecnologias passam a fazer parte da rotina de professores e alunos, como por exemplo, as tecnologias multimídias (TM) e das rotinas dos profissionais fisioterapeutas, como os jogos virtuais destinados ou viáveis de serem utilizados na prática clínica visando desenvolvimento de atividades motoras, cabe uma reflexão sobre a formação dos professores que formam estes profissionais tão únicos (CACHIONI, 2014, p.10).

Entretanto, muitos docentes ainda compreendem que basta o conhecimento específico dos conteúdos que compõem seus componentes curriculares para proporcionar o saber aos seus discentes (MASETTO, 2003). Observa-se uma falta de valor na formação pedagógica, geralmente os docentes bacharéis reproduzem as práticas utilizadas por seus professores durante sua jornada como discentes (PASSOS, 2016; SILVA; AGUIAR, 2012).

Dessa forma, o presente estudo teve como objetivo principal investigar as práticas pedagógicas utilizadas no processo de ensino e aprendizagem nas aulas de Fisioterapia. Com objetivos específicos pretendeu também identificar a trajetória profissional e as formações pedagógicas dos docentes fisioterapeutas atuantes no Ensino Superior.

## **Metodologia**

Esta pesquisa teve abordagem qualitativa, descritiva, do tipo estudo de caso. Foi realizado numa Instituição de Ensino Superior (IES) particular da cidade de Vitória da Conquista – Bahia, a qual está localizada na região do sudoeste da Bahia. Este município apresentou uma população, no último censo, de 306.866 pessoas e estimativa de 341.597 pessoas para 2019, sendo



considerada a terceira maior cidade do Estado da Bahia (IBGE, 2019). Vitória da Conquista se destaca também na área da educação, principalmente no ensino superior, proporcionando crescimento físico e socioeconômico para a região (SOUTO, 2017).

O curso de Fisioterapia foi escolhido por ser o curso que eu (pesquisadora) atuo como docente, por fazer parte da área de saúde e ser composto por docentes bacharéis. O curso de Fisioterapia da IES particular escolhido para realizar a pesquisa apresenta carga horária de 4.170 horas, divididas em dez semestres (PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE FISIOTERAPIA, 2016).

A DCN do curso de Fisioterapia determina a construção coletiva de um projeto pedagógico que objetive a integralidade na formação, sendo estabelecida entre ensino, pesquisa e extensão/assistência (BRASIL, 2002). O Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Fisioterapia da instituição em que foi realizada a pesquisa apresenta o propósito de formar profissionais capazes de atuar de forma individual e/ou inter/multiprofissional com olhar humano, crítico e reflexivo, respeitando os aspectos éticos. Tem a visão de capacitar profissionais generalistas, capazes de atuar na prevenção de patologias, na promoção e reabilitação da saúde de indivíduos de quaisquer faixas etárias, que compõem comunidades, ambulatórios e/ou hospitais.

A população da pesquisa foi composta por todos docentes fisioterapeutas atuantes no curso de Fisioterapia de uma IES particular da cidade de Vitória da Conquista – Bahia, no ano de 2019. No momento da coleta, o corpo docente da IES contava com 30 professores, sendo 15 deles fisioterapeutas. A amostra estudada foi composta por todos os docentes bacharéis em Fisioterapia que concordaram em participar da pesquisa e estavam atuando na instituição no período da coleta de dados. Foram excluídos da pesquisa todos os docentes fisioterapeutas que estavam há menos de seis meses atuando na instituição, visto que não teriam completado, no mínimo, um semestre de atuação docente; ou aqueles que após três tentativas de contato não apresentaram disponibilidade de data/horário para



coleta de dados e, ainda, os docentes que vieram desistir de prosseguir durante alguma etapa da coleta.

Havia 15 docentes fisioterapeutas no curso de Fisioterapia na IES onde foi desenvolvida a pesquisa no momento da coleta de dados. Busquei contato com eles de diferentes maneiras (mensagem de celular, e-mail e ligação) para convidá-los a participar da pesquisa, mas quatro docentes não responderam às três tentativas de contato. Onze aceitaram participar, entretanto, dois não dispuseram de disponibilidade para coleta de dados. Portanto, o total de participantes desta pesquisa foi composto por nove docentes (D) fisioterapeutas bacharéis que na presente pesquisa foram identificados de forma numérica aleatória como D1, D2, D3; e assim sucessivamente até D9.

No que se refere aos aspectos éticos, inicialmente, entrei em contato pessoalmente com a diretora responsável da IES particular, me apresentando como pesquisadora: expliquei todos objetivos, benefícios e riscos da pesquisa, obtendo a assinatura da carta de anuência. Então, o projeto foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa sendo aprovado, em seguida, solicitei à coordenação do curso de Fisioterapia da IES o contato de todos os docentes fisioterapeutas atuantes no curso.

Os docentes fisioterapeutas que se enquadraram nos critérios pré-estabelecidos foram convidados a participar da pesquisa, sendo esclarecidas todas as etapas da investigação, seus benefícios, riscos e objetivos. Só participaram os docentes que assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE, respeitando aos princípios éticos da resolução 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde. Os participantes foram assegurados de que sua privacidade seria preservada e que poderiam desistir de participar da pesquisa a qualquer momento, sem nenhum tipo de prejuízo.

Inicialmente foram registrados os dados sociodemográficos contendo informações do participante. Em seguida, foi desenvolvida a observação de uma aula de cada docente participante da pesquisa. Dessa forma, a presente pesquisa utilizou a observação sistemática nas aulas, a qual foi previamente agendada com os participantes da pesquisa. Houve acompanhamento de um roteiro com intuito de observar qual estratégia de ensino que foi utilizada em



sala de aula, de que forma foi desempenhada, como os discentes demonstraram conhecimento prévio do conteúdo explanado, de que modo houve a participação dos discentes na aula, além de identificar de que maneira o docente incentivou os discentes a desenvolverem pensamentos críticos e reflexivos.

Cada aula na instituição possui uma hora e 40 minutos de duração (1h40min). Os docentes bacharéis fisioterapeutas que participaram da pesquisa foram informados previamente sobre todas as etapas do estudo, e sugeriram um dia para que eu pudesse realizar a observação de uma aula deles. Pude perceber que os docentes que realizaram metodologias como apresentação de casos clínicos, Phillips 66 e apresentação de seminários estavam mais à vontade com a minha presença em sala de aula. Talvez isso tenha acontecido pelas aulas expositivas demandarem uma maior participação do docente, colocando-o como autor principal; já as outras estratégias de ensino permitiram que os alunos fossem mais participativos que o docente.

Nas aulas expositivas eu ficava observando do fundo da sala; porém, nas aulas em que foram desenvolvidas diferentes estratégias de ensino, eu me posicionava conforme a organização estrutural da sala, no espaço que tivesse menos interferência possível, mas que possibilitasse uma boa visão da atuação do docente e da participação dos discentes. Minha intenção era que os docentes e discentes tentassem se comportar naturalmente, como se eu não estivesse naquele local. Afinal, segundo Lakatos e Marconi (2010), na observação não participante, o pesquisador deve estar em contato com o grupo que será observado, entretanto, não deve se envolver, nem participar das situações observadas. Dessa forma, eu buscava ser discreta para tentar manter a naturalidade das aulas, para torná-las mais próximas da realidade, e acredito que consegui.

Após concluída esta etapa, os participantes foram convidados a participar de uma entrevista semiestruturada gravada. Possibilitando, assim, o informante discorrer sobre o conteúdo sugerido. Eu, como pesquisadora, acompanhei um roteiro para me auxiliar na condução das perguntas, expondo-as dentro de uma conversa próxima à informal; entretanto, ficando alerta para



direcionar, nos momentos necessários, a discussão para o contexto relevante. Pude acrescentar questionamentos a fim de esclarecer determinadas respostas, ou ajudar a recompor o conteúdo proposto pela entrevista; assim, segundo Quaresma (2005), permite-se um aprofundamento sobre os conteúdos e uma maior interação com o participante, contribuindo para respostas mais espontâneas.

Os questionamentos que nortearam a entrevista foram: quais formações (inicial e continuada) você possui? e; relate sobre as experiências mais importantes da sua trajetória profissional. As entrevistas aconteceram de forma tranquila e natural, não estabeleci tempo, eles sabiam que estavam sendo gravados, mas enfatizei que a identidade deles seria preservada. Buscava ouvir os participantes, esclarecendo dúvidas quanto às interpretações das questões e retomando o assunto, quando houve necessidade.

A coleta de dados foi iniciada por meio do preenchimento dos dados sociodemográficos (nome, sexo, tempo de atuação na profissão de origem, tempo de atuação na docência, carga horária semanal como docente) e em seguida foi realizada a observação sistemática: assisti a uma aula de cada participante, com agendamento prévio, para evitar constrangimentos por parte do docente ou até desencontros de horários. Fiquei dentro da sala de aula realizando os registros sobre todos os aspectos observados. No final da aula, após concluída a observação, conduzi o docente a um local reservado, tranquilo, para dar continuidade na coleta de dados, realizando a entrevista com o gravador de voz digital Sony Icd-bx140 4GB Mp3.

Após a coleta dos dados dei início a análise dos mesmos realizando as transcrições das entrevistas conforme as orientações de Gibbs (2009). Fiz a digitação das transcrições de forma literal, com a fala coloquial, sendo utilizado o Editor de Textos Microsoft Word e o reprodutor (player) de áudio e vídeo Windows Media Player. Foram atribuídos nomes fictícios, sendo ocultada qualquer referência que pudesse favorecer a identificação dos participantes, preservando, portanto, o anonimato.

A Análise Textual Discursiva (ATD) foi realizada para investigar os dados. De acordo com Moraes e Galiazzi (2011, p.07), a ATD “[...] corresponde



a uma metodologia de análise de dados e informações de natureza qualitativa com a finalidade de produzir novas compreensões sobre os fenômenos e discursos”. Para aplicar este método, é necessário que haja comprometimento da pesquisadora, ela deve reconhecer-se como autora e intérprete (MORAES; GALIAZZI, 2011).

Segundo Moraes e Galiazzi (2011), a ATD se divide em unitarização, categorização e produção de metatextos. Portanto, depois de transcrever todo material, fiz a leitura do conteúdo com intenção de construir ideias e direcionamentos para continuidade da pesquisa. Na primeira fase, unitarização, cada aspecto observado do roteiro e cada questionamento realizado na entrevista correspondeu a unidades de sentido, permitindo a construção de ideias desorganizadas. Na segunda fase, categorização, as unidades de sentido foram organizadas intuitivamente em categorias de acordo com as similaridades encontradas.

As categorias foram divididas em categorias iniciais (mais específicas), nas quais coloquei palavras chaves que se relacionavam com a unitarização. Em seguida, fui buscando relações entre as categorias iniciais para desenvolver as categorias intermediárias, nas quais descrevi subtemas/ frases para caracterizá-las. Após organização destas, procurei relações entre elas e desenvolvi um tema/ título para cada conjunto de categorias intermediárias, desenvolvendo portanto, as categorias finais (mais amplas). A realização desta fase possibilitou uma melhor organização do texto, produzindo as interpretações e descrições. Por fim, fui desenvolvendo a produção textual do que constava nas categorias, relacionando com outros estudos (produção de metatextos) e possibilitando o desenvolvimento de discussões, fazendo comunicação com novas compreensões.

Segue um exemplo de como foi desenvolvida ATD. Na maioria das categorias, havia muitos trechos de transcrições que considerei relevante para expor na pesquisa. Escolhi expor aqui o menor quadro porque a intenção é somente ilustrar como desenvolvi a ATD (Quadro 1). Os códigos são referentes a forma de coleta se foi adquirida através da entrevista (ENT) ou através da observação (OB).



Quadro 1 - Recorte da construção das categorias da Análise Textual Discursiva

<b>CÓDIGO</b>	<b>UNIDADES DE SENTIDO</b>	<b>CATEGORIAS INICIAIS</b>	<b>CATEGORIAS INTERMEDIÁRIAS</b>	<b>CATEGORIAS FINAIS</b>
ENT 1	<p>Sexo feminino: 6</p> <p>Sexo masculino: 3</p> <p>Tempo de atuação como fisioterapeuta: 2 a 18 anos;</p> <p>Seis participantes iniciaram na docência na IES;</p> <p>Tempo de atuação na docência: 2 a 10 anos.</p> <p>Tempo de atuação na instituição: 1 a 8 anos</p> <p>Carga horária de atuação como docente: 8 a 54 horas semanais (docente com 54 horas relatou que atua em 2 instituições diferentes)</p>	<p>Mulheres;</p> <p>Atuação Docência;</p> <p>Fisioterapeuta;</p> <p>Instituição;</p> <p>Carga horária semanal.</p>	<p>Dados Sociodemográficos de Docentes Bacharéis</p>	<p><b>PERFIL DE DOCENTES BACHARÉIS</b></p>
ENT 2	<p>Fisioterapeutas (9)</p> <p>Especializações nas áreas de atuação da saúde (8)</p> <p>Mestrado Ciências da Saúde (4); Mestrado em Saúde Pública(1); Mestrado em Medicina e Saúde Humana (1); Mestrando em Gestão e Ética (1)</p> <p>Mestrado em Ensino (1)</p> <p>Jornadas Pedagógicas (1) "Não tenho formação continuada, na verdade eu realizei jornadas pedagógicas que eu nunca havia levado a sério, eu não conseguia</p>	<p>Fisioterapeutas</p> <p>Especializações;</p> <p>Mestrado;</p> <p>Área da Saúde;</p> <p>Ensino;</p> <p>Jornadas pedagógica;</p>	<p>Formações de Docentes Bacharéis</p>	<p><b>PERFIL DE DOCENTES BACHARÉIS</b></p>

	entender a intenção das jornadas. Eu comecei a compreender o papel do professor e a importância das jornadas, em sala de aula, depois de iniciar o mestrado na área de ensino” (D8)			
--	---	--	--	--

Fonte: autora (2019)

O estudo possibilitou o desdobramento de categorias iniciais como: fisioterapeutas, docência, especializações, mestrados, jornadas pedagógicas, geração de competências, sala de aula, aula expositiva, seminários, resolução de casos clínicos, discentes ativos, discentes passivos, aula interativa, entre outras diversas palavras chaves.

Em relação às categorias intermediárias, foram desenvolvidas algumas frases ou subtemas como: “Dados Sociodemográficos de Docentes Bacharéis”; “Formações de Docentes Bacharéis”, “Experiências Importantes durante a trajetória Profissional de Docentes Bacharéis”, “Estratégias de Ensino utilizadas nos dias das observações”, “Desempenho da estratégia de ensino do Docente”, “Participação dos discentes durante a aula”, “Demonstração de conhecimento prévio do conteúdo”. Por fim, foram atribuídas duas categorias finais principais para o presente estudo: “Perfil de docentes bacharéis” e “Práticas pedagógicas de docentes bacharéis”.

## Resultados e discussões

De acordo com as características expostas pelos participantes, foi desenvolvido um quadro (Quadro 02) apresentando o perfil das entrevistadas:

Quadro 2 – Perfil de docentes bacharéis

<b>PERFIL DE DOCENTES BACHARÉIS</b>	
Sexo feminino	6 participantes
Tempo de atuação profissional como fisioterapeuta	2 a 18 anos





Tempo de atuação como docente	2 a 10 anos
Tempo de atuação na instituição	1 a 8 anos
Carga horária de atuação como docente	8 a 54 horas semanais
Formações (inicial e continuada)	8 Especialistas (lato sensu) na área da saúde 6 Mestres (stricto sensu) na área da saúde 1 Mestrando em Gestão e ética 1 Mestrando em Ensino

Fonte: autora (2019)

#### a) Observação das aulas

Observar as aulas das fisioterapeutas foi uma experiência muito enriquecedora e de repleto aprendizado. Eu não fazia ideia do quanto eu poderia aprender através do olhar. Em cada sala eu buscava uma posição estratégica, ficava concentrada para conseguir perceber todos os detalhes das aulas. O olhar atento para tudo que acontecia durante cada aula me deu oportunidade de realizar anotações sobre diversos aspectos que envolvem o processo de ensino e de aprendizagem. Posteriormente, fiz as leituras dos registros escritos e lembrei de detalhes sobre cada aula assistida, desenvolvendo assim reflexões relevantes compartilhadas aqui.

Durante as observações das aulas das docentes bacharéis pude perceber que a maioria (cinco) dos profissionais deu preferência para utilização de aulas expositivas. Duas delas associaram, durante a aula expositiva, a estratégia de estudos de casos clínicos, então, durante o conteúdo explanado, realizavam exposições de casos com situações problemas para os discentes resolverem individualmente e compartilharem as respostas oralmente de forma espontânea.

Cliff e Curtin (2000) denominam a associação da aula expositiva com estudos de casos, de método do Caso Dirigido. Nesta metodologia é exposto um pequeno caso, acompanhado por questionamentos que podem ser



respondidos em grupo ou de forma individual, consultando anotações da aula ou livros. Geralmente é realizado um caso clínico para cada uma das vertentes que compõem a aula tradicional.

A escolha de associar as estratégias de aula expositiva com estudos de casos clínicos possibilitou uma maior participação das discentes. Elas se interessavam em resolver a situação problema e assim apresentavam-se mais ativas no processo de ensino e de aprendizagem. Os discentes direcionaram as docentes questionamentos sobre os casos clínicos expostos, buscando um maior entendimento; analisaram o caso e sugeriram resoluções para o mesmo. Eles eram incentivados a desenvolver pensamentos críticos e refletir sobre o problema para buscar solucioná-lo.

As docentes que desenvolveram somente a aula expositiva pouco incentivaram os discentes a participarem da aula; logo, os alunos se comportavam mais dispersos, conversando ou fazendo uso de aparelho celular. Poucos discentes ficavam atentos à aula, eram feitos poucos questionamentos ao docente. Algumas docentes realizavam perguntas, entretanto, prontamente respondiam ao próprio questionamento realizado, sem incentivar grandes reflexões nos discentes.

*Alunos dispersos durante a aula expositiva. A docente realizou questionamentos, mas não direcionava-os aos discentes, ele prontamente explicava o que perguntava. Não disponibilizou tempo após realizada as questões e nem relacionou suas explicações com situações atuais, para estimular reflexões nos alunos, os quais apresentavam-se passivos, poucos participativos na aula (Diário de Bordo - dia 14/05/2019, às 09 horas).*

As constatações referidas nos parágrafos acima apresentaram-se em consonância com Hodges e Harvey (2003), os autores afirmam que a aula expositiva realizada isoladamente é uma estratégia para transmitir conteúdos. Entretanto, raramente envolve os discentes no que se refere a agregar conceitos e ideias. Segundo Anastasiou (2006), a transmissão passiva de conteúdo, desvinculada à realidade social, não assegura uma aprendizagem significativa.



Além disso, pude perceber que durante as aulas expositivas com ou sem resolução de casos clínicos, os discentes não tiveram incentivo a estudar previamente o conteúdo explanado. Eles tinham conhecimento sobre o assunto que seria abordado na aula, entretanto, não tinham estudado previamente o conteúdo.

As outras quatro docentes optaram, no dia da observação, por estratégias diferentes das aulas expositivas: utilizaram apresentação de seminários com exposição de protótipos; apresentação dos casos clínicos vivenciados nos atendimentos práticos da disciplina; Phillips 66 adaptado à quantidade de alunos e ao conteúdo; e apresentação livre dos discentes sobre conteúdos estudados previamente. Em todas essas estratégias, os discentes foram incentivados antecipadamente a estudarem o conteúdo da aula. Portanto, pude perceber durante a participação deles na aula, que a maioria dos discentes apresentava conhecimento prévio do conteúdo.

Quando os discentes realizam o estudo prévio do conteúdo tornam-se capazes de manter interações e colaborações em sala de aula, que contribuem para aprendizagem norteada em pensamentos críticos. Essa estratégia de ensino é conhecida como sala de aula invertida: o docente disponibiliza com antecedência os materiais de estudos, e com o estudo prévio, os discentes conseguem chegar preparados para desenvolver atividades diversas propostas pelo docente, promovendo debates e reflexões (TREVELIN; PEREIRA; OLIVEIRA NETO, 2013; SUHR, 2016).

Percebi que as quatro diferentes estratégias utilizadas permitiram posicionamentos mais ativos dos discentes quando comparados às aulas expositivas. As docentes que realizaram essas estratégias de ensino conseguiram obter maior participação da turma. Houve uma aula em especial que me chamou atenção no que se refere à interação dos alunos com debates, discussões e reflexões advindas dos incentivos e provocações da docente. D3 conseguiu manter os discentes envolvidos durante toda aula, ganhando destaque nas minhas observações.

A docente (D3) havia solicitado que os discentes fossem preparados para apresentar um conteúdo específico (previamente determinado para cada



equipe), permitindo que a forma de apresentação fosse por livre escolha das equipes. Foi interessante perceber que cada grupo desenvolveu a apresentação de forma diferente: uma equipe colocou os principais apontamentos no quadro e foi discutindo o assunto; outra equipe preferiu continuar sentada no semicírculo com o restante da turma para apresentar o conteúdo oralmente e o último grupo realizou dramatização de um “Jornal da Saúde”.

Durante as apresentações, D3 realizava perguntas para a própria equipe que estava apresentando e também atribuía questionamentos direcionados para toda a turma. Percebi que o tipo das perguntas que a docente fazia proporcionou discussões e debates interessantes, possibilitando que os alunos buscassem uma reflexão crítica sobre o conteúdo explanado e provocando a interação de todos.

*A docente, durante as apresentações, instigou os discentes a participarem e refletirem, realizando diversas perguntas. Muitos questionamentos relacionava o assunto com a realidade dos alunos, da comunidade e do país. Os discentes estavam muito interessados e participativos (Diário de Bordo - dia 15/05/2019, às 11 horas).*

São exemplos de questionamentos realizados por D3 “Quais os benefícios que o conteúdo apresentado trouxe para nosso país?”; “Quais dessas ações de segurança de pacientes (exposta por uma das equipes) vocês entraram em contato durante a faculdade?”; “Todos vocês concordam com a solução desenvolvida pela equipe? Por quais motivos concordam ou discordam?”; “Quais benefícios este conteúdo pode oferecer para nossa comunidade?”; “Quais dificuldades vocês tiveram em pesquisar sobre o tema e quais foram as bases de dados em que encontraram o conteúdo exposto?”.

Além dos questionamentos, D3 compartilhou em alguns momentos suas experiências em situações específicas que se relacionavam com o assunto. A aula desenvolvida por D3 foi a que eu pude perceber maior interesse e motivação da turma. Acredito que o estudo prévio que os discentes fizeram sobre o conteúdo apresentado, associado às provocações realizadas pela



docente com questionamentos relevantes que se relacionavam com a nossa comunidade, nosso país, foram determinantes para o sucesso da aula. Os discentes eram a todo tempo provocados com questionamentos, proporcionando reflexões e debates que enriqueceram o processo de ensino e de aprendizagem.

A postura de D3 como docente corrobora com o estudo de Bispo e Junior (2014), o qual aponta a necessidade de que o docente atue com criticidade, tenha perfil reflexivo, seja questionador e criativo. Os autores ainda reforçam a importância do docente incentivar os discentes a serem atores do próprio processo educacional, serem pesquisadores curiosos, criativos e também reflexivos.

Uma curiosidade é que D3 possui mestrado na área da saúde, entretanto, no momento da entrevista, compartilhou que durante o mestrado ela havia cursado a disciplina “Ensino à docência” e relatou:

Nessa disciplina eu observava o professor, mas também ministrava aula dentro do mestrado. Essa experiência foi importante para minha atuação como docente (Docente 3).

Zinke e Gomes (2015) destacam a importância de práticas observacionais para melhor exercer a profissão docente. Os autores relatam que ser docente não é um exercício simples: relacionar o assunto com a realidade, manter a aula instigante para os discentes é um desafio. Salientam que na pesquisa deles a observação foi essencial para formação docente como etapa inicial. A prática observacional pode possibilitar o contato com a realidade, permitindo uma análise sobre a complexidade que se apresenta na instituição, possibilitando uma reflexão sobre os desafios e capacidades para o exercício da docência.

Reforço aqui a importância da observação para promoção de reflexões e aprendizados sobre aspectos relevantes do ensino e de aprendizagem. Todos profissionais antes de atuarem na docência, deveriam realizar um período de práticas observacionais em campo. Talvez uma formação pedagógica para docentes que proporcionasse um estágio com experiências observacionais.



Isaia e Bolzan (2011) afirmam que o começo da carreira docente no Ensino Superior é inconsistente, relatam que os professores se asseguram em instintos naturais, ou padrões de docentes que fizeram parte da sua formação, unidos a conhecimentos específicos da ciência e da prática profissional. Os autores destacam que não são realizadas formações prévias e direcionadas para docentes do Ensino Superior.

Nas minhas práticas observacionais para coleta de dados, percebi que buscar inspiração nos nossos mestres, ou até mesmo manter a visão crítica no papel de um discente assistindo uma aula, é muito diferente de observar aulas com atenção. Foi de extrema relevância perceber cada abordagem realizada durante a aula, observar a postura de docentes e discentes, inquietar-se com a inércia, com o silêncio ensurdecido dos discentes, e reconfortar-se com o barulho, com as movimentações de alunos ativos. Eu não imaginava o quanto eu conseguiria aprender através do olhar para ensinar.

#### b) Entrevista

Finalizada a aula, encerradas as minhas observações, neste momento a docente era convidada a participar da entrevista em uma sala que permitisse a privacidade dela, somente com a minha presença. Inicialmente eram questionadas sobre características que estabeleceram o perfil das docentes como exibido previamente no Quadro 2. Em seguida, as docentes bacharéis foram questionadas sobre as experiências importantes que vivenciaram no decorrer da trajetória profissional como docente. A maioria referiu que as atividades desenvolvidas fora da sala de aula convencional proporcionaram as experiências mais relevantes:

As minhas maiores experiências como docente geralmente ultrapassam a sala de aula, elas ocorrem num contexto fora da sala, principalmente quando tem relação direta com a prática deles [...] Então eu observo que as minhas melhores experiências docentes estão vinculadas de verdade à geração de competências da Fisioterapia. [...] a prática ela motiva, ela arrasta, faz com que os alunos tenham responsabilidade com o outro, essa responsabilidade que acaba motivando eles a estudarem mais (Docente 4).

As aulas práticas sempre me marcam muito (Docente 5).



Eu acredito que as atividades externas, aquelas que a gente sai um pouco do ambiente, da sala de aula, da instituição são atividades que nos marcam como docente e também marcam os discentes. [...] Acredito que todas as atividades externas são muito enriquecedoras no sentido de aprendizado (Docente 9).

As docentes bacharéis relataram que as atividades práticas em espaços não formais são marcantes para sua trajetória profissional. Segundo D4, as atividades externas possibilitam que os discentes desenvolvam responsabilidades com o próximo e fiquem mais motivados a estudar fomentando o processo de ensino e aprendizagem. Nesta mesma perspectiva, Pin e Rocha (2017) relatam que os espaços não formais despertam o conhecimento, motivação, interesse e interatividade, tanto dos docentes quanto dos discentes.

Existem princípios importantes que devem ser considerados quando se utiliza a educação em espaços não formais, tais como: apresentar características voluntárias, sem fins lucrativos, promover subsídios para socialização, objetivar o desenvolvimento da sociedade com participação coletiva, incentivar a investigação e participação do grupo. Quando se pretende estudar no espaço não formal, como por exemplo dentro de uma comunidade, deve-se considerar suas aspirações e inquietações. Dessa forma, torna-se relevante conhecer a realidade do local, integrando com as ações que serão desenvolvidas (SIMSON; PARK, 2001).

De acordo com Pin e Rocha (2017), quando os discentes conseguem estabelecer relação entre conceitos teóricos desenvolvidos dentro da sala de aula com conteúdos e sensações advindas do lugar, cresce consideravelmente a probabilidade de provocar mudanças cognitivas e epistemológicas, desenvolvendo discussões em grupos nos espaços não formais. Visitar novos lugares possibilita vivências que despertam diferentes olhares; possibilita experimentar novas sensações responsáveis por enraizar o aprendizado.

#### Relação das práticas pedagógicas com as concepções de docência

Apesar das docentes, durante a entrevista, terem destacado que as experiências mais importantes vivenciadas durante a trajetória profissional foram decorrentes de atividades desenvolvidas fora da sala de aula convencional, pude perceber durante as observações das práticas pedagógicas

que nenhuma delas foi desenvolvida fora da sala de aula. Ao contrário do que foi relatado por elas, a maioria das docentes realizou práticas tradicionais com aulas expositivas, associadas ou não a discussões de casos clínicos. Durante a observação das aulas também não percebi nenhum relato das docentes sobre experiências desenvolvidas com a turma fora do ambiente de sala de aula.

Olhar para nós mesmas é um exercício que deveríamos realizar constantemente. A reflexão possibilita aos docentes uma melhor compreensão sobre suas atuações práticas, permitindo a construção de significados, conhecimentos e transformações (GREGOSKI; DOMINGUES, 2018). As atuações práticas, por elas mesmas, parece não proporcionar aprendizado. É necessário realizar reflexão a partir da atuação prática e sobre ela, para que assim se consiga aprender novas maneiras de atuação docente (ISAIA, 2006).

Além disso, Gregoski e Domingues (2018) acreditam que o docente reflexivo deve observar cautelosamente as consequências que suas atitudes podem causar nos discentes e deve escutar opiniões diferentes, identificando limites e dificuldades que possam existir na sua atuação docente.

### **Provocações finais**

A maioria das docentes bacharéis que participou desta pesquisa tinha mais de cinco anos de atuação na docência; entretanto, elas não haviam vivenciado formações pedagógicas. De todas as docentes fisioterapeutas entrevistadas, apenas uma relatou que estava buscando formação na área do ensino, todos cursaram especializações nas áreas da saúde e atribuíram muita importância ao citar cada especialização.

Percebi que a maioria dos docentes realizou aula expositiva, e que os discentes apresentavam-se passivos, dispersos, pouco participativos. Duas docentes associaram a aula expositiva com estudo de casos clínicos, incentivando a participação dos discentes. As demais estratégias utilizadas pelas outras docentes demandaram conhecimentos prévios dos discentes sobre os conteúdos para desenvolvimento da aula, demonstrando maior participação e interação. Pude perceber, portanto, a importância dos discentes apresentarem conhecimento prévio do conteúdo para tornar a aula mais





interessante. Entretanto, mesmo com diversas estratégias realizadas, uma docente se destacou durante minhas observações pela postura adotada e pela enorme interação da turma.

De acordo a literatura, o professor deve atuar com criticidade, sendo questionador, tendo perfil reflexivo, criativo e incentivando os discentes a terem essa mesma postura. E foi exatamente assim que percebi uma docente. Ela não determinou uma estratégia específica para desenvolver o conteúdo, apenas solicitou uma semana antes que os discentes estudassem previamente o conteúdo e apresentassem para ela de forma livre. Apesar de cada grupo desenvolver a apresentação de modo diferente, ela realizou questionamentos a todos, relacionando os assuntos com a realidade da comunidade, da cidade e do país. A docente realizou provocações com indagações que levaram a grandes debates e reflexões. Os discentes apresentaram-se questionadores, ativos, participativos, interessados.

No momento de construir os escritos sobre o que eu havia registrado no meu diário de bordo, pude compreender que independente da estratégia de ensino utilizada, a postura do docente é a ferramenta principal para o sucesso da aula. Além disso, refleti sobre a importância de realizar observação sistemática das aulas. As observações foram essenciais para que eu pudesse adquirir a percepção da relevância dos discentes apresentarem conhecimento prévio do conteúdo e, principalmente, de adquirirem uma postura provocativa, questionadora, crítica, reflexiva e criativa, diante da metodologia escolhida. Este entendimento tornou-se fundamental para minha prática docente.

Outro aspecto que tornou-se relevante foi a compreensão da necessidade de diversificar as estratégias de ensino. Oliscovicz e Piva (2012) incentivam a alternância das estratégias de ensino para melhorar o interesse dos discentes. Diante disso, acredito que as estratégias de ensino devem ser utilizadas de forma alternada, incluindo as aulas expositivas, salientando que a postura do professor é fundamental para o sucesso da aula.

De acordo com os resultados e discussões do presente estudo, venho sugerir práticas para que os bacharéis fisioterapeutas possam aprimorar o exercício docente: realizar formações pedagógicas com intuito de aperfeiçoar o



processo de ensino e aprendizagem; incentivar os discentes a ter conhecimento prévio do conteúdo para tornar a aula mais interessante e participativa; independente da metodologia utilizada, os professores devem atuar com postura provocativa, com criticidade, perfil criativo e reflexivo, incentivando os discentes a terem essa mesma postura; diversificar estratégias de ensino, mantendo a postura citada; incentivar, motivar, provocar e encantar os discentes todos os dias, para transformar a vida deles, tornando-os profissionais comprometidos socialmente.

Acredito que, a partir das orientações acima, os docentes fisioterapeutas sentirão mais segurança para exercer sua prática na docência, mas sobretudo, conseguirão alcançar a transformação que almejam em seus discentes. Sugiro que novos estudos sejam realizados para reforçar a importância de formações pedagógicas para docentes do Ensino Superior.

## Referências

ANASTASIOU, Lea das G. C. Docência na Educação Superior. In: RISTOFF, Dilvo; SEVEGNANI, Palmira (Orgs.). **Docência na Educação Superior**. Brasília, 1º e 2º de dez. 2005; Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, v. 5, 2006. XX p. p. 147-172. (Coleção Educação Superior em Debate). Disponível em: <[http://www.publicacoes.inep.gov.br/arquivos/%7B928C27BC-D549-4EC3-8F692723A87A0E7E%7D\\_Volume%205.pdf](http://www.publicacoes.inep.gov.br/arquivos/%7B928C27BC-D549-4EC3-8F692723A87A0E7E%7D_Volume%205.pdf)>. Acesso em: 12 ago 2019.

BARROS, F. B. M. **Fisioterapia, poliomielite e filantropia: a ABBR e a formação do fisioterapeuta no Rio de Janeiro (1954-1965)**. 2009. 259 f. Tese (Doutorado em História das Ciências e da Saúde) – Casa de Oswaldo Cruz/FIOCRUZ, Rio de Janeiro, 2009. Disponível em: <[https://www.arca.fiocruz.br/handle/icict/6153?locale=pt\\_BR](https://www.arca.fiocruz.br/handle/icict/6153?locale=pt_BR)>. Acesso em: 12 abr. 2018.

BORRASCA, B. J.; MOYA, J. L.M.; LABAO, T. M. La transformación del saber en la enseñanza universitaria. Una aproximación desde el estudio del CDC. **Revista de Investigación Educativa**, Barcelona, v. 34, n. 2, p. 471-485, 2016.

BRASIL. Conselho Nacional Educação - CNE. Câmara de Educação Superior. Resolução CNE/CES 4/2002. **Diário Oficial da União**, Brasília, 4 de março de 2002. Seção 1. p. 11. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES04.pdf>>. Acesso em: 20 nov. 2018.



CACHIONI, Luiz Francisco et al. Reflexão sobre o processo de ensino-aprendizagem do fisioterapeuta. **Revista da Universidade Ibirapuera**, São Paulo, v. 8, p. 9-17, jul./dez. 2014.

CASTANHO, M. E. Professores de Ensino Superior da área da Saúde e sua prática pedagógica. **Interface** - Comunic, Saúde, Educ, [S.l.], v. 6, n. 10, p. 51-62, fev. 2002.

CLIFF, W. H.; CURTIN, L. N. **J. Coll. Sci. Teach.**, [S.l.], v. 30, n. 64, 2000.

CONSELHO FEDERAL DE FISIOTERAPIA E TERAPIA OCUPACIONAL - COFFITO. **Fisioterapia** – Formação Acadêmica e Profissional. 2018. Disponível em: <<https://www.coffito.gov.br>>. Acesso em: 12 abr. 2018.

CONSELHO REGIONAL DE FISIOTERAPIA E TERAPIA OCUPACIONAL DO ESTADO DA BAHIA – CREFITO 7. **Fisioterapia** – Definição. 2018. Disponível em: <<http://crefito7.gov.br>>. Acesso em: 12 abr. 2018.

GIBBS, G. R. **Análise de dados qualitativos**. Porto Alegre: Kookman: Artmed, 2009.

GREGOSKI, Leila Pereira; DOMINGUES, Terezinha M<sup>a</sup> Rossi. O Professor Reflexivo Sobre Sua Prática E A Pesquisa. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**, [S.l.], ano 03, 12. ed., v. 06, p. 86-96, dez. 2018. ISSN:2448-0959.

HODGES, L. C.; HARVEY, L. C. **Chem. Educator**, [S.l.], n. 8, p. 346, 2003.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA - IBGE. **População**. 2019. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ba/vitoria-da-conquista/panorama>>. Acesso em: 20 ago. 2019.

ISAIA, Silvia Maria de Aguiar; BOLZAN, Doris Pires Vargas. Formação do professor do Ensino superior: Um proceso que se aprende? **Revista do centro de Educação UFSM**, Santa Maria, v. 29, 2011.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de metodologia científica**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MASETTO, M. **Competência pedagógica do professor universitário**. São Paulo: Summus, 2003.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. **Análise textual discursiva**. Ijuí, RS: Editora Unijuí, 2011.

OLISCOVICZ, Katiucia; PIVA, Carla D. As estratégias didáticas no ensino superior. Quando é o momento certo para se usar as estratégias didáticas no ensino superior? **Revista de Educação**, Campo Grande: Anhanguera, v. 15, n. 19, p. 111-127, 2012.

PASSOS, J. S. **Professor mediador e a neurolinguística na sala de aula**. Curitiba: Appris, v. 1, 2016. 255 p.



PETRI, F. C. **História e interdisciplinaridade no processo de humanização da fisioterapia**. 2006. 80f. Dissertação (Mestrado em Integração Latino-Americana) - Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Ciências Sociais e Humanas, Santa Maria, 2006. Disponível em: <<https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/9722/Fernanda.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: jul. 2018.

PIN, J.R. de O.; ROCHA, M.B. Espaços educativos não formais em debate: compreensões e experiências de professores de ciências do município de Castelo, Espírito Santo. **Revista de Educação Educere Et Educare**, Cascavel: Unioeste Campus Cascavel, v. 13, n. 25 jul./dez. 2017.

**PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE FISIOTERAPIA**. Vitória da Conquista, Bahia, p. 01- 136, 2016. Preserva-se a identidade da instituição.

QUARESMA, V. B.; QUARESMA, S. J. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. **Em Tese** - Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC, [S.l.], v. 2, n. 1 (3), p. 68-80, jan./jul. 2005.

REIS, Felipe J. J.; MONTEIRO, M. G.M. O ensino na Fisioterapia: momento de revermos a prática? Editorial. **Fisioterapia & Pesquisa**, [S.l.], v. 22, n. 4, p. 340-341, 2015.

SILVA, M. C.V.; AGUIAR, M. C. C. Profissionalidade docente na educação Superior: tecendo reflexões. In: XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino, 2012, UNICAMP, Campinas, **Anais...** Campinas, 2012.

SIMSON, Olga Rodrigues de Moraes Von; PARK, Margareth Brandini; FERNANDES, Renata. Sieiro (Orgs). **Educação não-formal: Cenários da Criação**. Campinas: Unicamp, 2001.

SOUTO, L. G. Diagnóstico dos Indicadores Socioeconômicos de Vitória da Conquista-BA. In: XV Semana de Economia e I Encontro de Egressos de Economia da UESB, fev. 2017, Vitória da Conquista, Bahia, **Anais...** Vitória da Conquista, 2017.

SUHR, I. R. F. Desafios no uso da sala de aula invertida no ensino superior. **R. Transmutare**. Curitiba, v. 1, n. 1, p. 4-21, jan./jun. 2016.

TREVELIN, A. T. C.; PEREIRA, M. A. A.; OLIVEIRA NETO, J. D. Utilização da “sala de aula invertida” em cursos superiores de tecnologia: comparação entre o modelo tradicional e o modelo invertido “flippedclassroom” adaptado aos estilos de aprendizagem. **Revista de Estilos de Aprendizagem**, [S.l.], n. 12, v. 11, out. 2013.

ZINKE, I.A.; GOMES, D. **A prática de observação e a sua importância na formação do professor de geografia**. In: EDUCERE: XII CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. [S.l.], 2015. p. 28653-28663.



**Juliana Braga Facchinetti Moura**

julianafacchinetti@hotmail.com

Universidade do Vale do Taquari Univates

**Suzana Feldens Schwertner**

suzifs@univates.br

Universidade do Vale do Taquari Univates



# Processo criativo publicitário em contexto de aprendizagem no ensino superior

Danilo Krebs Teles  
Taís Steffenello Ghisleni  
Graziela Frainer Knoll

101

**Resumo:** No presente trabalho, que faz parte de uma dissertação de mestrado, tem-se como objetivo mapear o processo criativo publicitário no contexto de ensino aprendizagem no ensino superior. Para tanto, foi realizada pesquisa qualitativa com observação direta e aplicação de um questionário estruturado para coletar informações referentes ao processo criativo de acadêmicos de duas turmas do curso de Publicidade e Propaganda da Universidade Franciscana. Evidenciou-se também como se dá o *habitus*<sup>1</sup> dos acadêmicos e como isso está conectado às práticas profissionais de cada estudante na busca por referências para desenvolver campanhas e superar obstáculos que possam aparecer ao longo do processo criativo. Os resultados mostraram que o processo criativo dos acadêmicos não acontece de maneira linear, apresenta características únicas para cada estudante baseadas em suas vivências diárias e também na forma como eles buscam por informações no ambiente online por meio das tecnologias para realizar atividades propostas.

**Palavras-chave:** Processo Criativo; Criatividade; *Habitus*; Publicidade e Propaganda.

## Publicity creative process in the context in higher education learning

**Abstract:** In the present work, which is part of a master's thesis, the objective is to map the creative advertising process in the context of teaching learning in higher education. To this end, a qualitative research was carried out with direct observation and the application of a structured questionnaire to collect information regarding the creative process of academics from two classes in the course of Advertising at the Franciscan University. It was also evident how the habitus of academics occurs and how it is connected to the professional practices of each student in the search for references to develop campaigns and overcome obstacles that may appear throughout the creative process. The results showed that the students' creative process does not happen in a linear way, presents unique characteristics for each student based on their daily experiences and also on the way they search for information in the online environment through the technologies to carry out proposed activities.

**Keywords:** Creative process; Creativity; Habitus; Advertising and marketing.

---

<sup>1</sup> A expressão *habitus* é utilizada para designar a maneira como um indivíduo age e interage conforme a sua área de interesse e/ou profissão. É a maneira como o indivíduo fala, se veste, profissão/estudos que realiza e grupo social em que está inserido.



## Introdução

O conhecimento adquirido por meio das práticas de ensino aprendizagem na academia tem suma importância na formação do futuro profissional de publicidade. A incessante busca por conhecimento é fator primordial para o crescimento profissional e técnico daqueles que desejam uma formação superior a fim de atingir seus objetivos profissionais, sendo esses para trabalhar no mercado publicitário, ou para aqueles que almejam trabalhar como docentes do ensino técnico e superior.

Conforme afirma Rabelo (2018, n. p.), “há uma grande dificuldade nos profissionais em acompanhar as mudanças na atividade publicitária, identificando suas novas arenas e interfaces” devido à grande oferta de recursos cada vez mais atualizados e com exigências técnicas mais elevadas. Com isso, o ensino aprendizagem não pode ser pautado somente na memorização de conteúdo, mas desenvolvido com a participação do professor enquanto facilitador de um processo que, Libâneo (1994) explica, trata-se de uma ação que estabelece certas exigências e gera expectativas aos alunos. Conforme o autor, o conteúdo precisa ser organizado pelo professor para atender as necessidades dos alunos, mas esses também precisam descobrir e criar novas possibilidades.

Petermann, Hansen e Correa (2015, p. 206) consideram que existem características que “quando tensionadas aos saberes dos professores das disciplinas da criação publicitária revelam especificidades, que aliadas aos saberes profissionais dos professores de modo geral, são constitutivos de um *habitus*”. E que durante o ensino aprendizagem existe uma variedade de saberes necessários que precisam ser somados para completar a gama de conhecimento exigido. Isso faz com que seja necessário agregar novos papéis aos docentes: professores, criativos e publicitários. As práticas publicitárias aqui consideradas incluem tudo que cerca a produção publicitária, e que “organizam um trabalho sistemático e consciente de produção de imagens de propaganda e de discussão do lugar destas imagens no meio social” (GENARO, 2012, p. 257).



Sob esse viés, esta pesquisa tem como objetivo realizar um mapeamento do processo criativo publicitário no contexto de ensino aprendizagem no ensino superior. Assim, serão identificadas ferramentas tecnológicas utilizadas no contexto de ensino aprendizagem, e o processo criativo será representado graficamente a partir das observações. O enfoque metodológico da pesquisa, que faz parte de uma dissertação de mestrado, é qualitativo, com uso de técnicas de observação direta não participante e entrevista estruturada com perguntas abertas e fechadas. Como participantes da pesquisa, foram abordadas duas turmas de disciplinas de criação publicitária do curso de Publicidade e Propaganda de uma universidade do interior do Estado do Rio Grande do Sul, a Universidade Franciscana. Assim, espera-se que este trabalho contribua para a compreensão tanto do processo criativo publicitário, quanto para a compreensão de práticas de ensino aprendizagem em sua relação com as tecnologias contemporâneas.

A comunicação publicitária é uma área que está tão ligada e, ao mesmo suscetível ao desenvolvimento trazido pelos avanços tecnológicos, que requer uma observação atenta para que evolua junto com a tecnologia e as necessidades do contexto. Nesse sentido, Rabelo (2018, n. p.) reforça que “a publicidade encontrou dificuldades em se atualizar em meio às forças dos paradigmas da modernidade, caracterizados pelas classificações, pelos especialismos, pelas hierarquizações, pelas serialidades e pelos ordenamentos que a impediram, muitas vezes, de renovar suas práticas profissionais”.

Entende-se que se podem aprimorar técnicas, complementar grades curriculares e apresentar alternativas mais eficazes para o ensino de assuntos variados em diferentes cursos de graduação visando à formação de um indivíduo crítico e competente para a realização de diferentes tarefas no campo profissional.

### **Ensino-aprendizagem**

Para compreendermos melhor o processo de ensino aprendizagem e sua relação entre professor e aluno, devemos perceber que, o ensino aprendizagem “se concretiza na interligação de dois momentos indissociáveis –





transmissão/assimilação ativa de conhecimentos e habilidades, dentro de situações específicas dentro de cada situação didática.”. E a relação entre professor, aluno e matéria “não são estáticas, mas dinâmicas [...]” (LIBÂNEO, 1994, p. 82).

De acordo com Kossowski (2011, p. 2), a aprendizagem é um processo individual, mas que ocorre no coletivo, com mediações pedagógicas e constroem o conhecimento através de um objetivo desafiador para contemplar a produção do conhecimento de alunos e professores nos trabalhos propostos.

Para que as experiências sejam válidas, são necessárias as mediações, e nesse sentido, ocorre a figura do docente, o qual pode apresentar suas experiências em sala de aula a partir da metodologia definida por Geraldi (1993, p.10): “como a produção criativa e idiossincrática que o professor produz ao articular suas visões de mundo, suas opções de vida, da história e do cotidiano [...]”. Assim, o ato de ensinar não pode ser uma ação de transmitir, mas sim uma relação entre os sujeitos, no caso educador e educando, que se situam em uma relação mediada por palavras, relações e objetos compreensíveis.

Pensando nos diferentes saberes e formas de aquisição, Bourdieu (1983b) classifica os tipos de aprendizado em tardio, metódico e acelerado, os quais não estão apenas ligados às instituições de ensino, mas também se constroem pela interação nas classes sociais, em que as crianças adquirem suas culturas iniciais por meio das heranças culturais. São essas heranças culturais que refletirão no processo de ensino aprendizagem dos alunos em sua interação com as instituições de ensino e com outras pessoas. O Quadro 1 sistematiza as formas de aprendizado:

**Quadro 1:** Formas de aprendizado

<b>Formato de aprendizado</b>	<b>Característica</b>
Tardio	Ensinado pelas instituições de ensino fora do ambiente familiar.
Metódico	Também apresentado pelas instituições de ensino.
Acelerado	Realizado no ambiente familiar, na primeira infância.

Fonte: Adaptado de Bourdieu (1998).



Além disso, é necessário ter presente a tecnologia, pois, conforme Cortella (2014, p. 59), “em maior ou menor escala, a tecnologia invadiu a sala de aula. Mas isso não significa necessariamente que o desafio do professor tenha mudado”. Nesse sentido, ao docente cabe a qualificação do processo de ensino aprendizagem, promovendo uma abordagem reflexiva e transformadora da realidade profissional, que capacite para as necessidades do mercado de trabalho. Faz-se necessário também em âmbito acadêmico, tanto pelos estudantes, quanto pelos docentes, o uso e o entendimento das diferentes tecnologias utilizadas no cotidiano, as quais fazem com que tarefas possam ser realizadas com uma velocidade maior e auxiliam a conectar saberes e pessoas de diferentes áreas para trabalhar em conjunto.

Os currículos acadêmicos servem como base para o desenvolvimento do futuro profissional e não apenas dos que irão trabalhar no mercado, mas dos futuros docentes, que precisam, em suma, ter um pensamento crítico-reflexivo sobre as práticas docentes e profissionais, já que fazem o intermédio entre o mercado de trabalho e o âmbito acadêmico. Sendo assim, segundo Hansen, Correa e Petermann (2017), o lugar do professor é o da reflexão e da criticidade, por estarem inteiramente ligados ao fazer publicitário e suas ações educativas em sala de aula.

Não há a necessidade de revolucionar o sistema de ensino em sala de aula para desenvolver práticas pedagógicas diferentes que prendam a atenção dos acadêmicos. Mesmo que a posição de docente seja algo que exija um desgaste mental, resultando, muitas vezes, em utilizar metodologias já consagradas, exercitar a criatividade dos acadêmicos por pedir trabalhos fora do padrão de *briefing*<sup>2</sup> e ação, por exemplo, geraria respostas criativas distintas do que professores e discentes estão acostumados (HANSEN; CORREA; PETERMANN, 2017).

Essa prática ajudaria os acadêmicos não apenas a pensar de forma diferente, por terem que interpretar solicitações apresentadas em padrões não convencionais aos que estão acostumados, mas também a memorizar

---

<sup>2</sup> O briefing é o ato de fornecer informações relevantes sobre uma tarefa a ser executada. É um instrumento muito utilizado pela área de Publicidade.



informações e conseguir manusear novos dados, internalizando suas informações para serem utilizadas em campanhas publicitárias diferenciadas. E é no âmbito acadêmico que os criativos são instigados a utilizar as informações apresentadas para desenvolver campanhas cada vez melhores e mais criativas, sendo que as práticas pedagógicas em sala de aula possibilitam essa interação entre os estudantes e os professores para que sejam desenvolvidas estratégias comunicacionais.

Com relação ao conteúdo específico de cada curso na área da Comunicação Social, o documento das Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2001, p. 23-24) apresenta que “os conteúdos específicos serão definidos pelo colegiado do curso, tanto para favorecer reflexões e práticas no campo geral da Comunicação, como para incentivar reflexões e práticas da habilitação específica”. Para isso, cada habilitação específica dentro da área da Comunicação Social “organiza conhecimentos e práticas profissionais, aborda questões teóricas, elabora críticas, discute a atualidade e desenvolve práticas sobre linguagens e estruturas”.

### *CRIATIVIDADE EM PUBLICIDADE E PROPAGANDA*

Na publicidade, a criatividade é um recurso importante para a resolução das atividades pertinentes à profissão. Segundo Sousa (2016, p. 17), “a ideia é o objetivo da criatividade. É um objetivo que tem de ser caracterizado pela sua qualidade e inovação. Caso seja uma ideia previsível, o impacto será muito menor, algo que nunca é o objetivo da publicidade”. E acrescenta que “por processo criativo entende-se o percurso pelo qual a mente tem de passar de forma a conseguir concretizar a criatividade – chegar à ideia” (SOUSA, 2016, p. 19).

O conhecimento serve como combustível para os processos criativos do profissional, já que, segundo Cesar (2009, p.16) “ou você é ou não é criativo”, sendo uns mais criativos que outros, pois todos têm a capacidade de criar. Porém, criatividade é algo que desenvolvemos através de conhecimentos adquiridos de diferentes fontes e, por essa razão, o autor considera que “informação e cultura são características do ‘ser’ criativo” (CESAR, 2009, p.17).



Para desenvolver campanhas, há ainda o fator levantado por Winnicott (1975, p. 114) como o “impulso criativo”, que seria algo inerente ao profissional criativo para a composição de materiais visuais, como uma obra de arte, por exemplo. Nesse caso, o criativo, de maneira despreendida de quaisquer conceitos ou ideias previamente determinadas, desenvolve sua composição visual com base em impulsos naturais de criatividade. Sobre o impulso criativo, Winnicott (1975, p. 115) explica que é “improvável que se deseje sequer fazê-lo, mas é possível estabelecer [...] um vínculo entre o viver criativo e o viver propriamente dito”.

Assim, em concordância com Winnicott (1975), Petermann (2016, p. 2), afirma que a criatividade é como uma proposição universal que, “se relaciona a estar vivo”. Ser criativo é “assumir a criatividade como uma característica inata” (PETERMANN, 2016, p. 3), na qual cada criativo tem sua forma de desenvolver suas ideias e seus projetos, que não o torna mais criativo ou menos criativo comparado com colegas de profissão ou, até mesmo, com colegas em sala de aula, pois a criatividade apresentada por cada acadêmico ou profissional tem muito da busca pelas próprias características, ou seja, é uma descoberta pessoal por uma construção, um estilo de fazer criativo específico de cada indivíduo. Conseqüentemente, essa busca é ponto importante na determinação da personalidade de cada profissional (PETERMANN, 2016, p. 3).

Cesar (2009, p. 17) reforça que devemos ler livros, revistas e jornais, além de viajar para conhecer culturas e locais diferentes. Não é preciso saber tudo sobre todos os temas, mas ter ciência que toda informação adquirida pode ser importante para novos projetos, pois são referências que guardamos em nossa mente e podem ser resgatadas e adaptadas ao contexto de um trabalho. Essas referências podem, portanto muitas vezes, nascer no cotidiano.

Há algumas características que fazem do profissional criativo uma pessoa que sabe utilizar diferentes conhecimentos e referências no seu trabalho, e uma delas é a curiosidade, pois, conforme afirma Cesar (2009, p. 19), “quanto mais souber sobre o cliente, mais criativo o produto será”. A curiosidade citada pelo autor também se enquadra na necessidade do profissional de verificar tudo o que busca e de questionar as informações. Essa



característica serve à interpretação e resolução dos objetivos estabelecidos, o que se aplica também ao âmbito acadêmico, como uma ferramenta importante aos estudantes, criando uma rotina de pesquisa e aplicação.

Kneller (1978, p. 62) relata que as fases do processo criativo são “preparação, incubação, iluminação e verificação”, já a fase de primeiras apreensões acontece por meio das referências adquiridas. É no momento do insight criativo que ocorre a apreensão de uma ideia a ser realizada ou de um problema a ser resolvido mediante uma ação (KNELLER, 1978). Logo em seguida, vem a preparação das ideias, que é o momento em que devemos ter uma investigação mais aprofundada das ideias, fazer anotações, discutir conceitos e explorar possibilidades, podendo assim propor possíveis soluções para o problema. Kneller (1978) compreende a preparação como uma apreensão, que dá direção e propósito à exploração do criador, mesmo que a sua visão original possa transformar-se completamente ao longo do processo exploratório das ideias.

A segunda etapa do processo criativo, pós-preparação, é a incubação, na qual o inconsciente trabalha com as referências e ideias iniciais adquiridas. É nessa fase que “o inconsciente sem limites, desimpedido pelo intelecto literal, faz as inesperadas conexões que constituem a essência da criação” (KNELLER, 1978, p. 67). Esse período pode ser longo ou curto, porém ele existe e é uma etapa importante para que a inspiração possa se desenvolver. Apesar de as etapas de preparação e incubação serem distintas, o profissional normalmente trabalha com ambas de maneira divididas, pois são normalmente trabalhadas de maneira mais ativa, testando novas abordagens e em alguns momentos volta novamente ao estágio das pesquisas.

O terceiro momento no processo de criação é a iluminação, no qual “o momento da iluminação leva o processo de criação a um clímax” (KNELLER, 1978, p. 68). É o momento em que as ideias que o profissional trabalhar começam a se agrupar e cada um entrando em seu lugar correspondente, possibilitando uma conexão entre as ideias e fazendo com que o profissional chegue a uma primeira solução para a campanha a ser produzida. Mesmo esta etapa sendo algo imprevisível, Kneller (1978, p. 70) cita que é possível



“encomendar a inspiração, é possível estabelecer condições favoráveis a ela”, sendo que cada criativo tem seu próprio método para chegar a essa etapa. De qualquer forma, chegar à iluminação depende do método escolhido por cada um como o mais eficiente.

A quarta e última etapa citada por Kneller (1978) é a etapa de verificação ou revisão, na qual são verificados os materiais coletados, validando as ideias que foram pensadas. As ideias então são postas à prova e exaustivamente refinadas até que o produto final seja estabelecido pelo criador (KNELLER, 1978). É nesse momento que, após todas verificações e correções necessárias feitas ao projeto, que o produto final é apresentado de forma oficial aos clientes.

Essas etapas servem como fases do processo pelo qual o aluno ou profissional passa para desenvolver seus projetos, mas isso é um processo contínuo, que não acontece somente no momento da criação, pois o indivíduo em questão está sempre coletando referências e armazenando-as no inconsciente, seja durante uma caminhada ao mercado, até mesmo, assistindo vídeos na televisão ou no computador. As referências estão sempre ao alcance das pessoas e podem, com o tempo e o insight criativo, ser utilizadas em um projeto. As referências também são captadas através de questionamentos que o criativo se faz. Oech (1995) considera que o questionamento é uma maneira de entrarmos em um estado constante de criatividade, pois, conforme explica, questionarmos com “e se” nos leva a um estado germinativo.

Em resumo, as etapas apresentadas por Kneller (1978) fazem parte de uma estrutura que liga o fazer publicitário com o processo criativo de cada indivíduo, que coleta, internaliza, avalia e coloca em prática referências captadas em diferentes ambientes, de modo que essas informações possam ser apresentadas em forma de metáforas pelos criativos, transferindo significado entre domínios, na qual esta estratégia pode caracterizar um produto como mais sedutor, onde originalmente não possuía esta conotação, e esta estratégia é muito aplicada na publicidade (PETERMANN, 2004).

Além disso, Kneller (1978) também apresenta as condições da criatividade (Figura 1), pois quando as referências se tornam internalizadas no



inconsciente do sujeito criativo, inicia-se a condição de imersão, que é o processo em que o sujeito se nutre de ideias, fortalecendo seu senso criativo e gerando “uma gama de abordagens em relação ao problema” (KNELLER, 1978, p.74), como a produção de um material gráfico.

**Figura 1 - Condições da criatividade.**



Fonte: Elaborado pelos autores com base em Kneller (1978, p.73).

Conforme está apresentado na figura, as condições da criatividade segundo Kneller (1978) são indicativos de reações aos materiais coletados, e o criativo, de forma simultânea, realiza essas atividades durante o processo de criação, tanto durante a apreensão, como em outras fases criativas. Mas cabe ao profissional criativo não apenas estar imerso às ideias coletadas e ao *briefing* disponibilizado para a criação publicitária, e sim se desprender e se dedicar às ideias que surgem ao longo da pesquisa e da coleta de informações.

A partir do exposto, cabe acrescentar que muitas vezes o profissional ou o sujeito criativo se prende a ideias que inicialmente julga como a melhor opção. Isso pode ser um empecilho para o desenvolvimento do projeto, pois prende o sujeito a propostas que podem não ser as mais adequadas ou as mais criativas. Por isso, deve ocorrer certo desprendimento em relação às ideias, pois a fase de incubação permitirá que, na etapa de desenvolvimento, o indivíduo consiga avaliar as opções propostas de forma a não se prender a apenas um insight criativo, mas também consiga avaliar de maneira crítica todas as opções e, assim, ajustar o que for necessário ou, até mesmo, desenvolver novos materiais.

Estar estagnado em um ponto é algo que deixa muitos estudantes e profissionais frustrados, por diversos motivos como o não saber como solucionar a questão, não conseguir ver erros no projeto caso este já esteja finalizado e também buscar sempre nas mesmas fontes uma nova inspiração, essa estagnação também é apontada por Oech (1995, p. 22) como bloqueios mentais onde a cabeça do criativo fica prejudicada por respostas prontas e que impedem o criativo de gerar questionamentos que o levem a um pensamento voltado a novas direções.

### *ASPECTOS METODOLOGICOS*

A pesquisa teve caráter qualitativa, pois, segundo Michel (2015, p. 40) esse tipo de pesquisa “carece de que os fenômenos sociais sejam interpretados à luz do contexto, do tempo, dos fatos e análise de todas as interferências. A autora acrescenta que “o ambiente da vida real é a fonte direta para a obtenção dos dados, e a capacidade do pesquisador de interpretar essa realidade [...] é fundamental para dar significado às respostas” (MICHEL, 2015, p. 40).

Utilizamos como uma das técnicas a observação direta, que Michel (2015) explica que se trata de uma observação participante na qual os pesquisadores e os participantes se envolvem de modo cooperativo ou participativo. Para o registro da observação direta, foram feitos diários de pesquisa, preenchidos a cada aula pelo pesquisador com considerações a respeito dos seguintes aspectos: espaço físico da aula, número de alunos presentes, meios de comunicação entre os estudantes, orientações dadas pela professora, sites e ferramentas utilizadas pelos estudantes e tarefas e prazos solicitados aos grupos.

Essa pesquisa foi realizada após a sua aprovação pelo Comitê de Ética vinculada a Universidade Franciscana (UFN), e o universo da pesquisa incluiu os alunos matriculados nas disciplinas de Direção de Arte e Produção Gráfica, do curso de Publicidade e Propaganda da Universidade Franciscana no segundo semestre de 2018, totalizando 27 acadêmicos. Os alunos participaram





de uma atividade de criação publicitária para um cliente real, que foi a Feira do Livro de Santa Maria no ano de 2019.

A escolha da campanha publicitária para o evento ocorreu a partir da atividade proposta às turmas de ambas disciplinas, e o cliente constituído por representantes da Câmara do Livro e da Prefeitura Municipal de Santa Maria escolheu, após uma banca final dos trabalhos, a campanha publicitária para o ano posterior, ou seja 2019. Esta atividade, desde o *briefing*, até o momento da banca final dos trabalhos, ocorreu de outubro a novembro de 2018.

Para agregar dados à observação realizada, também utilizamos a técnica de questionário, que foi aplicado na presença do pesquisador e este, “aproxima-se da entrevista, pois permite ajustes, explicações a respeito das perguntas” (MICHEL, 2015, p.91). Vale informar que o questionário teve sua aplicação ao final da atividade enquanto que a observação iniciou a partir do primeiro dia da mesma, com a realização do *briefing*. A representação gráfica dos resultados da pesquisa aconteceu durante e depois das atividades em aula.

A adequação desta metodologia se deu por tratar de técnicas e pontos de vistas diferentes de cada acadêmico, cada um com suas próprias experiências e formas de resolução de tarefas, por isto, a observação direta foi importante para captar as interpretações de cada acadêmico que refletiu no fechamento das propostas de cada grupo. O questionário serviu para coletar maiores informações, desta vez, do ponto de vista dos estudantes, que possibilitou conhecer melhor como cada aluno pensa quando precisa completar uma atividade.

A partir destas duas etapas, foram analisadas as informações coletadas para conseguir delimitar como aconteceu o processo criativo publicitário nas turmas em questão durante todo o desenvolvimento das campanhas para a Feira do Livro de Santa Maria.

### **O processo criativo em sala de aula**

Neste capítulo, apresentamos como se constituíram as turmas das disciplinas de quarto e quinto semestres investigadas no curso de Publicidade



e Propaganda da Universidade Franciscana, a saber, Direção de Arte e Produção Gráfica, que serviram de foco para as observações bem como a disposição do ambiente em que os alunos se encontravam para a realização das atividades propostas.

### *DESCRIÇÃO DAS TURMAS DE DIREÇÃO DE ARTE E DE PRODUÇÃO GRÁFICA*

A turma da disciplina de Direção de Arte do segundo semestre de 2018 no Curso de Publicidade e Propaganda da Universidade Franciscana era composta por 15 alunos matriculados, e suas aulas aconteciam nas terças-feiras de manhã das 07:40h as 11:15h. Inicialmente as aulas aconteceram em uma sala de aula do sexto andar do Prédio 14, na qual a professora da disciplina passava as informações em alguns momentos utilizando quadro, e, em outros momentos com o auxílio de materiais audiovisuais. A sala de aula segue o padrão tradicional, com classes dispostas em fileiras retas, com uma mesa para a professora perto do quadro.

Após as atividades teóricas apresentadas pela professora da disciplina, os alunos foram levados para a Agência Experimental de Propaganda - GEMA, onde começaram as pesquisas e delimitações das informações para o desenvolvimento de uma campanha para a Feira do Livro de Santa Maria que aconteceu em 2019. A sala da GEMA conta com armários nos quais existem materiais para pesquisa e referências.

Depois do desenvolvimento das atividades propostas para serem realizadas na GEMA, os alunos foram orientados a pesquisar na internet e desenvolver o material necessário no laboratório de informática do terceiro andar do prédio 14. No laboratório são disponibilizados 20 computadores com acesso à internet com os quais os alunos puderam pesquisar livremente por inspirações e ideias para o trabalho a ser desenvolvido.

Já a turma de Produção Gráfica contava com 12 alunos matriculados, e suas aulas aconteceram nas quintas-feiras das 07:40 as 11:15 no sexto andar do Prédio 14. Da mesma forma como na disciplina de Direção de Arte, os alunos tiveram as aulas em uma sala de aula com 40 classes dispostas em



fileiras de frente para uma lousa, a professora com sua classe do lado da lousa, virada para a turma.

Após as orientações do *briefing* para o desenvolvimento da campanha, a turma de Produção Gráfica foi orientada a se dirigir para o laboratório de informática localizada no 7º andar do prédio 14. Nesse laboratório, a turma fez uso de 20 computadores distribuídos em fileiras. Na sala, um quadro branco na parede onde a professora fazia anotações para orientar os alunos com o que precisavam realizar para as atividades.

A partir desse momento, todas as aulas aconteceram no laboratório, pois os alunos começaram a discussão das ideias pertinentes à campanha para a Feira do Livro de Santa Maria, onde utilizaram a internet diariamente para buscar informações, ideias e referências que pudessem ser utilizadas para desenvolver o material gráfico solicitado. Salientamos que o foco dos alunos é variável, já que a turma não é homogênea nas aptidões ou no uso que fazem das tecnologias, ou seja, todos utilizam Internet e seus dispositivos, mas cada um o faz da maneira como está habituado, inclusive na seleção de fontes de referências.

### MAPEAMENTO DO PROCESSO CRIATIVO

A atividade começou pela coleta e análise do *briefing* disponibilizado pelo professor responsável pela assessoria de comunicação da Feira do Livro de Santa Maria. Esse professor ministra aulas no curso de Jornalismo da instituição e se reuniu com ambas as turmas em seus respectivos dias para apresentar um histórico sobre a feira e responder eventuais questionamentos por parte dos alunos das disciplinas, visando buscar informações pontuais que pudessem ser utilizadas para desenvolver a campanha por cada grupo.

Para coletar as informações necessárias sobre o processo criativo dos acadêmicos, acompanhamos os alunos das disciplinas de Direção de Arte e de Produção Gráfica, e cada acadêmico questionou o professor responsável por informações para a edição de 2019 da Feira do Livro, além de serem feitos comentários sobre edições anteriores do evento. Assim, foi possível perceber como os alunos executam suas atividades de maneiras distintas diante de um



*briefing* disponibilizado para uma campanha real e como coletam suas informações para a execução da atividade de criação.

Após coletar as informações necessárias, cada grupo se reuniu para discutir o assunto e começar as pesquisas com base em ideias iniciais que tiveram ao conversarem sobre o *briefing*. Cada grupo, então, buscou a melhor maneira para a pesquisa, sendo que a maioria utilizou a internet para procurar material sobre outras edições da Feira do Livro para ter uma referência sobre como foram produzidas as edições anteriores.

Assim, cada aluno fez sua pesquisa individual, buscando por referências visuais e também auditivas para compor uma linha temática que pudesse ser utilizada como ponto inicial para a campanha. Essa etapa de pesquisa ocorreu em páginas como *Pinterest* e *Behance*, além de imagens do Google, páginas que grande parte dos criativos utilizam para pesquisar sobre diferentes temáticas. Ao salvar referências encontradas nessas páginas, os integrantes de cada grupo conversavam entre si, apresentando o material encontrado para conversar sobre pontos fortes e fracos de cada material e como as referências poderiam ser utilizadas na confecção de suas propostas para a campanha.

Porém, nem todos os grupos trabalham dessa mesma forma, pois alguns dividiram tarefas para agilizar o processo de criação: parte de um grupo ficou responsável pela pesquisa de referências, enquanto outra parte já iniciou o desenvolvimento de, por exemplo, um jingle, e outros responsáveis pela criação de esboços iniciais para o material. Essa atitude demonstrou, inclusive, certa desorganização do grupo, pois a criação de peças foi iniciada antes mesmo da definição do conceito criativo, o que foi observado pela professora ao grupo no final daquela aula.

Um dos grupos conseguiu, de forma mais categórica, definir uma proposta inicial para a campanha da Feira do Livro na qual se mantiveram nessa ideia em todo o processo de criação, possibilitando que este grupo conseguisse solucionar possíveis impasses sobre a execução da proposta e, também, otimizar seu tempo para que todas as etapas de desenvolvimento da campanha fossem concretizadas dentro do tempo solicitado para a produção da proposta. Isso ficou evidente também pelo trabalho em equipe, pois o grupo



se comunicava com maior frequência em aula e conseguiram dividir tarefas para que o processo criativo acontecesse mais rapidamente.

Com base nas informações coletadas das observações, podemos destacar as etapas principais do processo criativo dos acadêmicos, como reunião do grupo, conceito, pesquisa de referências, esboços e propostas gráficas, sendo que cada etapa está interligada para compor uma narrativa ampla do processo de criação dos acadêmicos. Destacamos que essas etapas não ocorreram de forma linear ou como um processo fixo, pois não se trata de uma receita em que cada passo deve ser cumprido sequencialmente. É próprio da atividade de criação recorrer a voltas e revisões das etapas iniciais sempre que necessário, já que a criação depende de *insights* criativos, pesquisa, referências prévias e, no momento da execução, requer ajustes inclusive no conceito inicial da campanha.

Para a produção dos esboços e das ideias de cada grupo, podemos dizer que existe um “feeling”, isto é, uma percepção ou um envolvimento emocional que cada acadêmico teve com relação ao momento da criação, fazendo-os optar por uma ideia acima de outras variações de ideias, até chegar à proposta que o grupo como um todo buscou para a sua campanha da Feira do Livro. E para a produção desses esboços, juntamente com essa percepção, uma pesquisa ampla foi realizada por parte dos criativos para que as ideias pudessem ser desenvolvidas com o menor risco de alteração.

Durante os períodos das aulas de Direção de Arte e Produção Gráfica, ficou evidente que muitos dos acadêmicos utilizavam dos fones de ouvido para conseguir desenvolver suas ideias, pois ajudava a manter o foco em sala de aula devido o barulho dos grupos conversando entre si, e para não perder a linha de raciocínio muitos deles anotavam em uma folha de papel onde podiam manter as ideias e conectar estes materiais para compor uma proposta inicial.

A comunicação entre os grupos se dava de forma direta, conversando pessoalmente, mas também ficou evidente que muitos dos integrantes, mesmo estando próximos na sala, preferiam dialogar através de ferramentas online como WhatsApp e Google Docs, o qual também possui uma ferramenta de conversa instantânea. Esse tipo de interação entre os acadêmicos demonstrou



que, apesar de estarem em grupos e presentes fisicamente na sala, o processo criativo de cada acadêmico ocorre de formas e intensidades distintas, tanto no âmbito online, quanto off-line, mas cada vez mais com o apoio de tecnologias de mediação.

Durante o desenvolvimento das ideias, alguns dos acadêmicos conversavam sobre o que pesquisavam, e outros estavam focados em seus processos de maneira isolada até chegarem a ideias que pudessem ser compartilhadas com seus colegas de grupo. Percebemos, também, que muitas das ideias que os acadêmicos iniciavam a representar foram processadas diretamente em aplicativos de edição gráfica, como Adobe Photoshop e Adobe Illustrator, a fim de desenvolver uma ideia que pudesse ser explicada mais precisamente para seus colegas de grupo.

Ao utilizar essas ferramentas e técnicas para expor suas ideias para os demais integrantes do grupo, observamos que um dos grupos dentre ambas as turmas demorou mais para determinar uma ideia concreta que funcionasse para a Feira do Livro, pois estava preso a uma ideia inicial, até então sem saber como executá-la, e isso gerou um contratempo no desenvolvimento da campanha.

Relacionando isso com as condições da criatividade segundo Kneller (1978), verificamos que, de fato, muitas vezes, o sujeito criativo fica preso a ideias que julga mais adequadas e que quer executar, mas ainda não sabe como. Nesse momento, se não consegue transpor o erro e superar a ideia pouco executável com uma melhor ou tão criativa quanto aquela, ocorrem entraves no desenvolvimento do projeto, que foi o que observamos com esse grupo em aula. Nesse caso, podemos inferir que o apego à ideia inicial, na fase de incubação, não permitiu que o grupo avançasse para a fase de desenvolvimento.

Mas o erro também pode ser uma ferramenta utilizada para a criação de uma proposta, caso o criativo transforme algo que travaria seu processo em um recurso para a campanha a ser desenvolvida. Isso salienta a importância de passar por todas as etapas do processo criativo e de ter a mente aberta para as condições da criatividade, a fim de que um problema ou um erro realmente



possam ser superados mediante a criação de uma solução. Sendo assim, ficar restrito a um insight criativo pode, por um lado, ocasionar uma ideia melhor trabalhada, já que, a princípio, o tempo (re)pensando naquela ideia será maior, e por outro, pode ocasionar o apego a um tema ou conceito que ainda não foi suficientemente trabalhado pelos criativos e, devido aos prazos dados, não conseguirá ser bem desenvolvido.

Comparando as campanhas desenvolvidas pelos grupos das duas turmas, as quais não se encontraram durante o processo e não trocaram ideias, pelo menos no espaço da sala de aula, percebemos que, mesmo com uma base teórica semelhante, o *briefing* foi interpretado de maneira diferente por cada acadêmico ou grupo, pois o entendimento das informações coletadas pelos grupos é subjetivo. Dessa forma, ao receber as informações, o acadêmico que a interpreta busca em seu repertório pessoal e suas vivências as peculiaridades que tem a oferecer e as apresenta durante as reuniões de grupo. Tais diferenças são demonstradas através do processo criativo, dos temas e conceitos encontrados e das referências utilizadas, pois alguns partiam para etapas mais avançadas do processo, como produzir suas ideias diretamente nos softwares de edição para mostrar ao grupo um material gráfico que servisse de ideia inicial, enquanto outros ficavam mais envolvidos na discussão de ideias e temas para, somente após uma aula ou duas, tentar materializar algo no computador.

Com essas diferenças no processo de criação, alguns grupos utilizaram um tempo maior para a concepção de chamadas e estilos visuais e também nas reuniões de grupo. O tempo prolongado nas reuniões de alguns grupos, sem que chegassem a se definir por um conceito com clareza, foi limitador para que chegassem a desenvolver uma ideia mais precisa e definida, o que, no decorrer da execução, ocasionou o retorno a etapas anteriores para reformular uma ideia inicial, já no fim do tempo para a criação da campanha na disciplina. Já outros grupos passaram por esse processo de discussões de maneira mais rápida e eficaz, realizando ajustes na ideia inicial, mas mantendo o foco em um conceito bastante claro, já que a discussão envolveu todos os integrantes do grupo, que chegaram a um consenso de ideias.



Às vezes, levar um tempo maior para a resolução de uma campanha pode não estar atrelado à dificuldade em definir uma ideia, mas ao esforço para desenvolvê-la. É, também, necessário apresentar várias ideias e buscar por referências que justifiquem essas escolhas e ajudem a desenvolver o projeto de comunicação. Entretanto, o fator do apego a uma ideia inicial, conforme visto com a observação direta, é algo que prende e limita, de certa forma, o grupo no momento de desenvolver a campanha, fator já observado por Kneller (1978). Conforme abordado por Oach (1995), os criativos precisam saber movimentar as ideias e conseguir se desprender do apego que têm por *insights* iniciais, ainda que, no primeiro momento de análise do *briefing* pelo grupo, um insight pareça ser a melhor solução para o desenvolvimento da campanha.

O processo criativo da campanha utilizou o tempo de um mês e uma semana pelos grupos em aula, além do tempo que foi sugerido aos grupos que investissem em casa ou nos horários extraclasse, para finalização dos materiais. Durante os encontros em aula, os grupos tiveram o apoio da professora para sugerir ajustes ou possibilidades, sendo que três dos grupos de ambas as turmas também procuraram ajuda no período fora da sala de aula, durante a finalização das peças. Todos os grupos receberam como tarefa preparar uma apresentação da campanha contendo peças gráficas mínimas, tanto para mídia impressa (cartazes, anúncios de jornal e marca-páginas), quanto para mídia digital (peças para *Facebook* e *Instagram*), além de jingle ou spot para rádio. A criação de materiais adicionais ficou a livre escolha dos grupos.

A finalização da atividade culminou com a apresentação das campanhas pelos grupos a uma banca formada por um representante da Comissão organizadora da Feira do Livro de Santa Maria (professor da instituição), uma professora da área de criação também da instituição e um produtor gráfico da Editora da Universidade Franciscana. Na apresentação das campanhas, foi solicitado que os grupos preparassem um material com o conceito criativo e a defesa das peças, com a justificativa dos elementos textuais e estéticos. Para a defesa, os grupos apresentaram ainda os cartazes impressos, para melhor





visualização, já que haveria a escolha posteriormente de uma ou duas campanhas finalistas.

Todos os acadêmicos puderam assistir às apresentações dos grupos, pois as defesas ocorreram no mesmo dia, em auditório. Apenas não foi permitida a entrada de pessoas externas ou acadêmicos de outras turmas, já que a campanha escolhida ficaria resguardada até o momento da veiculação, no ano seguinte.

Após a etapa de observação direta, foi aplicado um questionário aos alunos, o qual revelou que muitos processos criativos continuaram fora do âmbito acadêmico, no momento de descanso, durante conversas com outras pessoas e ao buscar mais informações com o cliente. Isso inclui também o desenvolvimento, por alguns acadêmicos, de um mapa conceitual sobre elementos que poderiam auxiliar no projeto, de pesquisas sobre o tema proposto e, até mesmo, durante caminhadas pela cidade. Essa etapa no processo é chamada por Kneller (1978, p. 62) como “primeira apreensão” e que é seguida por “compreensão”, nas quais as informações coletadas pelos acadêmicos, que foram apresentadas em reunião com o cliente são internalizadas, fazendo com que os criativos possam analisar posteriormente, e até inconscientemente utilizar essas informações como propostas visuais de suas campanhas.

Após o processo de internalizar as informações coletadas, os criativos passam a compreender as informações e referências, sendo essa etapa chamada de “incubação” por Kneller (1978, p. 63), assim, cada acadêmico interpreta as informações obtidas. Após, os criativos começam a desenvolver suas ideias com base nas pesquisas desenvolvidas, sendo essa etapa diretamente conectada com a fase de iluminação, na qual, mesmo que produzindo em tempos distintos, desenvolvem suas propostas através de um processo não linear, com métodos pessoais de cada criativo.

Durante os processos de criação, o criativo pode estagnar em uma única ideia obrigando-o a voltar a etapas anteriores para contornar esse bloqueio ou, até mesmo, avançar para novas etapas do processo criativo, o que foi observado em vários grupos em sala de aula. Segundo Oach (1995, P.22) a



estagnação pode ser uma forma de guiar o criativo para diferentes propostas, pois faz com que outras ideias possam ser desenvolvidas neste momento, deixando em espera uma ideia inicialmente planejada pelo grupo ou criativo.

Constatamos que, ao enfrentarem a fase de estagnação durante o desenvolvimento de ideias, os acadêmicos voltaram à etapa de pesquisa para que pudessem utilizar novas ideias para complementar o que já estava sendo feito ou, inclusive, para desenvolver uma nova abordagem. Essa etapa de pesquisa durava em torno de 30 minutos a uma hora, até conseguirem delimitar um novo eixo temático e pensar em propostas gráficas para a composição da campanha.

Por refazerem a etapa de pesquisa, que normalmente é a primeira etapa de todo o processo criativo, os alunos utilizaram os aplicativos de edição gráfica que mais estavam habituados a utilizar na graduação, como o Adobe Photoshop e o Adobe Illustrator, sendo esses os softwares mais citados pelos acadêmicos no questionário. Como se trata de uma profissão que se utiliza muito tecnologias, e as disciplinas observadas são ligadas a criação, criatividade e processos criativos, esses softwares foram apontados como os mais importantes para aqueles que gostariam de seguir a área de criação publicitária.

Apesar do uso das tecnologias como forma de pesquisa de referências, armazenamento das informações coletadas, tanto online, quanto off-line, o que proporcionou uma agilidade no resgate das informações e também na possibilidade de alcançar novos dados, os acadêmicos foram questionados sobre como desenvolveriam suas pesquisas e suas ideias caso não tivessem a tecnologia digital de internet disponível. A falta desse recurso importante para os acadêmicos e profissionais acarretaria um atraso na resolução de atividades pertinentes à profissão de publicitário, como o processo criativo, por não saberem como poderiam desenvolver manualmente uma campanha publicitária, dado citado pelos próprios acadêmicos no questionário, que salientaram que a pesquisa de referências para a campanha publicitária seria mais difícil.



Ficou evidente, através das observações em sala de aula e das respostas que os alunos apresentaram no questionário, que a internet é um recurso importante para a pesquisa, pois proporciona de imediato o contato com material útil, com a finalidade de resolver questões apresentadas por clientes e pelos próprios criativos, para definir uma temática de trabalho. Por estarem diariamente conectados no trabalho, na rua, na faculdade ou em casa, a internet faz parte do cotidiano dessas pessoas e, por isso, é a ferramenta principal de buscas. Dessa forma, o ambiente online é algo familiar para os criativos e de fácil acesso, em que conseguem navegar por diferentes páginas que disponibilizam as informações que procuram, principalmente material gráfico (cartazes, pinturas, campanhas de outros anunciantes, efeitos gráficos) e sonoro (músicas, por exemplo).

O processo criativo dos profissionais e acadêmicos atuais, comparados com os de antigamente, quando não havia a internet difundida para todos, segue um mesmo padrão, mesmo que não linear e não nas mesmas fontes, de pesquisa prévia para a elaboração de conceitos e propostas. O grande diferencial entre a execução das atividades se dá inicialmente pela ausência de atividades manuais, inclusive de esboços feitos a mão, ou seja, o que os profissionais de antigamente conseguiam produzir de maneira manual, hoje foi substituído pelo processo eletrônico ou digital. Porém, o resultado dos materiais produzidos pode ser o mesmo em questão de qualidade técnico, pois os recursos que temos disponíveis para a criação de efeitos gráficos, qualidade de imagem e, inclusive, de impressão é mais avançado. Contudo, a qualidade técnica não substitui a necessidade de desenvolver uma grande ideia ou um conceito inovador, o que pode ser alcançado por meios manuais ou digitais, pelo menos na concepção de um projeto, dependendo dos recursos que sejam utilizados.

O trabalho manual, muitas vezes, fica em segundo plano pelas facilidades que os sistemas eletrônicos proporcionam aos criativos, e um dos exemplos disto seria a produção de esboços manuais, já no computador, os traços são criados, editados e apagados com a mesma facilidade, e ocorre a



substituição das formas definidas sem qualquer perda na qualidade ou em tempo reduzido.

Essa diferença entre o manual e o digital foi salientada por alguns acadêmicos ao serem questionados sobre como resolveriam suas atividades caso não houvesse tecnologia para utilizar. Diante dessa questão, vários responderam que não saberiam como resolver a situação. Esse dado demonstra que os profissionais em formação estão cada vez mais dependentes da tecnologia para suas atividades cotidianas, pois consideram a internet e o computador como ferramentas indispensáveis.

Como processo criativo é algo importante para todos aqueles que trabalham com produção de material visual ou gráfico, utilizar a tecnologia torna o processo mais dinâmico, mas saber utilizar recursos não digitais como blocos de desenhos, tipos de lápis para sombreamento, lápis de cor ou canetas para preenchimento pode ser outra forma de desenvolver o processo criativo e por consequência, gerar resultados mais elaborados ou inovadores, por mais paradoxal que seja o fato de recorrer a antigas tecnologias.

Assim, inferimos que unir o processo online com o off-line pode ser de grande valia a todos os profissionais, pois esboçar suas ideias em um papel antes de transferi-las para um software de edição gráfica como o Adobe Photoshop ajudaria os criativos a definir uma linha de pensamento diferente do que normalmente têm ao materializarem suas primeiras ideias diretamente no computador. O mesmo aconteceria se buscassem outras fontes de pesquisa física, diferenciadas, como visitas a museus, praças e bibliotecas, em vez de somente visualizarem diversas referências em sites como *Pinterest* e *Behance*. Do ponto de vista da inovação, o fato de todos os grupos acessarem, em algum momento, as mesmas páginas e sites, demonstra que, do ponto de vista da criatividade, essa ferramenta de pesquisa pode estar comprometida sem que percebam, à medida que começam a ser acessadas as mesmas referências, por mais conteúdos diversificados que estejam ali armazenados.

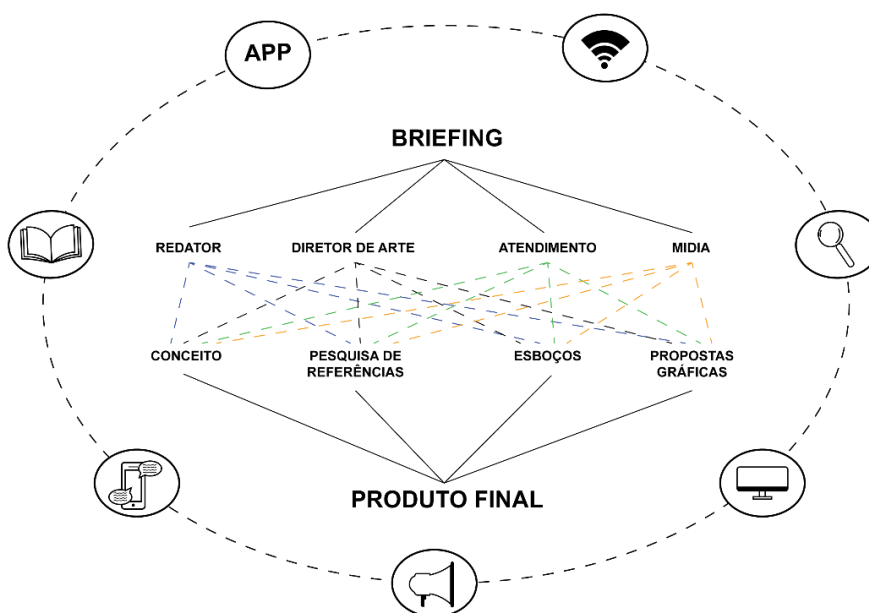
Independente da forma como os criativos decidem começar e seguir em seu processo criativo, podemos perceber que a não linearidade se dá pela maleabilidade das etapas em que as campanhas são produzidas, não limitando



cada profissional como o redator apenas a redação das peças a serem desenvolvidas e ao diretor de arte as propostas visuais. Cada profissional pode apresentar seu projeto de comunicação publicitária, seja uma proposta completa de campanha ou apenas uma parte para ser ligada às ideias de seus colegas.

Para realizar uma síntese do mapeamento do processo criativo, a Figura 2 apresenta as etapas constatadas no estudo, os percursos com suas idas e vindas e o contexto tecnológico em que estão imersos. Cada criativo pode começar seu trabalho por um momento distinto da criação, não se limitando a um pensamento linear ou definido rigidamente em duplas de criação, em que um redator deve começar obrigatoriamente pelo texto do material gráfico, mas também pelos esboços ou por outro ponto do processo criativo. Da mesma forma, ainda que cada grupo tivesse um ou dois acadêmicos mais aptos a utilizar softwares de edição, e outro mais habituados com a redação, observamos uma dinâmica de papéis nos grupos, sem uma divisão radical das tarefas. Houve organização das tarefas dentro de cada grupo, mas as funções complementaram-se e foram realizadas, na maioria dos casos, com o diálogo entre a maioria dos integrantes dos grupos.

**Figura 2 - Novo mapa do processo criativo**



Fonte: Elaborado pelos autores.

De acordo com os dados coletados nas observações e no questionário aplicado aos acadêmicos, podemos perceber que o processo criativo, que teoricamente era delimitado em etapas ou momentos da criação, está, na prática, fundamentalmente construído em uma série de relações e diálogos entre os criativos e suas especificidades ou atividades executadas durante o processo de criação e desenvolvimento da campanha, e isso tudo é mediado por tecnologias. Destacamos, houve raros momentos da criação em que não foram utilizadas tecnologias.

Observamos, também, os diferentes formatos de aquisição de saberes de Bourdieu (1998), a saber: objetivado, incorporado e institucionalizado. O saber objetivado, isto é, aquele que não é ensinado, mas está ativo de forma material ou simbólica no contexto da produção cultural, refere-se às vivências culturais e aos saberes acumulados ao longo da vida dos acadêmicos, na vida cotidiana. O saber incorporado é aquele proveniente do esforço dinâmico e deliberado dos acadêmicos para enriquecer suas bases de conhecimentos prévios, o que também ocorre durante a sua vida fora do âmbito acadêmico. Já os saberes institucionalizados foram aqueles obtidos pelos acadêmicos durante as aulas nessa e em outras instituições de ensino. Considerando o ensino superior, entram nos saberes institucionalizados todos os conhecimentos adquiridos acerca de como se cria e planeja uma campanha publicitária, ou seja, são integrados os saberes de todas as disciplinas e práticas institucionalizadas que tenham influência sobre o *modus operandi* dos acadêmicos.

No mundo publicitário, examinar os resultados obtidos “acaba por ser uma das partes de maior relevância do processo. Isto pois, aquilo que é necessário para fazer um bom publicitário, será uma boa capacidade de avaliação”, afirma Sousa (2016, p. 22). Ainda segundo o autor, quando o criativo não tem a capacidade de avaliação, torna-se um risco, pois significa que falta o discernimento para, quando chegar ao mercado, saber reconhecer o potencial de uma ideia para nela investir.

Conforme constatamos com o acompanhamento dos grupos, a dificuldade está em, muitas vezes, o acadêmico distanciar-se da ideia inicial



para investir em outras ideias mais criativas ou mais executáveis, o que gerou, em alguns casos, campanhas finalizadas com menos cuidado ou conceitos ainda pouco trabalhados. Além disso, observamos que a inclusão de um cliente real em uma atividade ampla de criação de campanha publicitária buscou atender, de certa forma, o que está posto nas Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2001), que se refere a preparar os acadêmicos para o mercado de trabalho, mediante o desenvolvimento de conhecimento e técnicas que possibilitem a execução de soluções de comunicação planejadas. Com a criação da campanha publicitária durante um longo processo iniciado em sala de aula, a proposta foi inserir uma atividade de ensino aprendizagem que teria seu produto final realmente veiculado para o público da cidade posteriormente, após a escolha por uma das campanhas.

### **Considerações finais**

A campanha da Feira do Livro de Santa Maria, que aconteceu no ano de 2019, mas começou a ser planejada no âmbito acadêmico, como atividade de ensino aprendizagem em 2018, possibilitou o desenvolvimento deste artigo como resultado das observações nas disciplinas de Direção de Arte e Produção Gráfica, para evidenciar o processo criativo dos acadêmicos envolvidos em uma campanha publicitária para cliente real, ficando evidente que o processo criativo não é linear.

A subjetividade do processo criativo acontece de diversas formas, pois os criativos observados apresentaram suas características pessoais durante a produção de um conteúdo publicitário embasado nas informações coletadas a partir do *briefing* da campanha, mas também de suas próprias histórias e vivências pessoais, sendo elas em âmbito acadêmico ou fora dele, ou seja, valendo-se de diferentes tipos de aprendizado.

Vale ressaltar que, nos processos criativos observados, ficaram evidenciadas as etapas que Kneller (1978) denominou de “primeira apreensão, preparação, incubação, iluminação e verificação”, sendo essas etapas não lineares na prática, mas que apareceram durante a criação das campanhas, de acordo com as decisões pessoais de cada integrante dos grupos observados.



Assim, depois de desenvolver e filtrar as ideias coletadas, os grupos adaptaram o que consideraram relevante para a campanha e descartaram o material que não correspondia ao conceito definido pelo grupo. Além disso, ressaltamos que, ao mobilizarem diferentes formatos de aquisição de saberes (BOURDIEU, 1998), os acadêmicos estabeleceram trajetórias semelhantes, porém não idênticas de criação, já que ali se manifestam as características e as vivências que compõem os conhecimentos prévios de cada um.

Cada acadêmico precisou avaliar o material coletado e esse processo exige do criativo um repertório extenso, e por isso a etapa da pesquisa foi importante para os acadêmicos. Já as interações entre os integrantes de cada grupo foram importantes para que conseguissem se comunicar sobre as ideias e peças publicitárias de forma satisfatória, tirando as dúvidas entre si e definindo as melhores abordagens para a produção do material solicitado.

Mesmo com preferências distintas no desenvolvimento do processo criativo, como pesquisar antes de produzir qualquer material, enquanto outros já esboçaram ideias em softwares de edição sem antes terem feito uma pesquisa aprofundada ou uma reunião de *brainstorm* com o próprio grupo, houve pontos em comum evidentes entre os diferentes grupos, pois as práticas se relacionam com o *habitus* do processo criativo e é dessa maneira que o *habitus* influencia o modo de pensar e de agir dos acadêmicos.

Ao mesmo tempo, possibilitar um diálogo entre os integrantes do grupo para cada um expor como resolve as tarefas no seu cotidiano é uma forma eficaz de fazer com que cada acadêmico aprenda uma técnica diferente, já que cada indivíduo tem seu repertório e sua maneira de realizar as tarefas, e cada solução foi gerada de forma diferenciada. Essas particularidades tornam cada profissional único e, dessa forma, poder compartilhar esses conhecimentos traz benefícios para o desenvolvimento de cada estudante, assim como daqueles que os observam e avaliam seus materiais.

Portanto, o objetivo deste trabalho de averiguar como se dá o processo criativo publicitário no contexto de ensino aprendizagem no ensino superior foi alcançado pois evidenciou a forma de fazer publicidade dos acadêmicos observados, seja através de pesquisas previamente realizadas ou o





desenvolvimento das peças gráficas direto na prática, o que está alinhado com o pensamento de Bourdieu (1993b) quando o autor relata que os esquemas contribuem para a resolução de problemas. A relação entre os docentes e discentes também foi importante para a resolução das atividades propostas, pois a figura da docente auxiliou os acadêmicos na orientação geral do processo e especialmente a respeito de dúvidas que surgiam ao longo do processo criativo.

Em vista dos argumentos apresentados sobre as complexidades no processo de criação de uma campanha publicitária e o processo criativo no contexto do ensino superior, podemos inferir que as tecnologias são parte importante na prática dos acadêmicos por facilitar a resolução das atividades profissionais no campo da comunicação e o *habitus* dos acadêmicos de uma forma mais abrangente tornando-se muito importante na produção de conteúdo, pois ao longo das observações ficou evidente a dependência das tecnologias por parte dos acadêmicos para desenvolver seus materiais, já que já estão acostumados com essa utilização. O ecossistema tecnológico e, de certa forma, a dependência das tecnologias digitais, principalmente referente a portais de busca e softwares de criação e edição de imagem, que foi uma dependência citada pelos próprios acadêmicos, indica que essas tecnologias já fazem parte do *habitus* do processo criativo publicitário. Assim, ainda que muitas tarefas possam ser realizadas de forma manual, normalmente já não o são e, diante da impossibilidade hipotética de utilizar tecnologias, os estudantes afirmam que não saberiam como agir de imediato e sendo assim, em uma situação em que a tecnologia não estivesse presente a execução das atividades modificaria todo o processo e remodelaria o processo como um todo.

Dado o exposto, o *habitus* de cada criativo observado se dá muito frente ao uso das tecnologias para a execução da atividade profissional e este processo na qual os acadêmicos passam é instintivo devido a suas vivências diárias e como eles veem a tecnologia como uma ferramenta importante, sendo que, ao utilizar da ferramenta para busca de referências e execução de



atividades é uma característica culturas dos acadêmicos observados pois sempre estiveram presentes de forma online em seu dia a dia.

## Referencias

BORDENAVE, J. D.; PEREIRA, A.M. **Estratégias de ensino aprendizagem**. 19. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

BOURDIEU, P. Esboço de uma teoria da prática. In: ORTIZ, R. (Org.). **Pierre Bourdieu**. São Paulo: Ática, 1983b. p. 94 a 99.

BOURDIEU, P. **Escritos da Educação**. Petrópolis: Vozes, 1998.

BOURDIEU, P. **Razões práticas**: sobre a teoria da ação. São Paulo: Papyrus, 1996.

BOURDIEU, P. **Sociologia**. São Paulo: Ática, 1983a.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Comunicação Social**. Parecer CNE/CES nº 492/2001 Aprovado em 3 de abril de 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0492.pdf> Acesso em 30 ago. 2018.

CARMINATE, C. J.; RAMOS, K. R. Estratégias de combate às desigualdades sociais na rede municipal de São José. RIAEE: **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 11, n. 3, p.1557-1567, 2016. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/6578/5925>. Acesso em 17 ago. 2018.

CESAR, N. **Os primeiros segredos da Direção de Arte**. Brasília: Senac-DF, 2009.

CORTELLA, M. S. **Educação, Escola e Docência**: novos tempos, novas atitudes. São Paulo: Editora Cortez, 2014.

DE CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano**. Petrópolis: Vozes, 1998.

ENDO, A. C. B.; ROQUE, M. A. B. **Atenção, memória e percepção**: uma análise conceitual da Neuropsicologia aplicada à propaganda e sua influência no comportamento do consumidor. Intercom, Revista Brasileira de Ciências da Comunicação., São Paulo, v. 40, n. 1, p. 77 - 96, Apr. 2017. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1809-58442017000100077&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-58442017000100077&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 22 jul. 2018.

FIGUEIREDO, C. **Redação Publicitária – Sedução pela palavra**. São Paulo: Cenage Learning Edições Ltda, 2005.

FRAGA, D.; AXT, M. **Políticas do virtual**: inscrições em linguagem, cognição e educação. São Leopoldo: Editora Unisinos, 2012.



FREIRE, P. **Educação como prática da Liberdade**. 14. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GENARO, Thiago de Mello. **Práticas publicitárias**: linguagem, circuito e memória na produção de anúncios impressos no Brasil (1951-1965). 2012. Dissertação (Mestrado em História Social) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013. Disponível em: [https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8138/tde-22042013-104447/publico/2012\\_ThiagoDeMelloGenaro\\_VCorr.pdf](https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8138/tde-22042013-104447/publico/2012_ThiagoDeMelloGenaro_VCorr.pdf). Acesso em: 19 jul. 2018.

GERALDI, Corinta M.G. **A produção do ensino e pesquisa na educação**: estudo sobre o trabalho docente no Curso de Pedagogia. (Tese de Doutorado) - FE/UNICAMP. Campinas: FE-UNICAMP, 1993.

GIL, A. C. Como elaborar projetos de pesquisa. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

HANSEN, F.; CORREA, R. S.; PETERMANN, J. **Gesto autoral**: fiador para experiências significativas no ensino de criação publicitária. *Famecos – mídia, cultura e tecnologia*, Porto Alegre, v. 24, n. 3, set., out., nov. e dez. 2017.

KNELLER, G. F. **Arte e ciência da criatividade**. 5<sup>o</sup> ed. São Paulo: IBRASA, 1978.

KOSSOWSKI, L. Estratégias de ensino aplicadas para a produção e gestão do Conhecimento e aprendizagem, **Revista Administração & Ciências Contábeis**. Curitiba, PR, n. 06, agosto a dezembro, 2011. Disponível em: <http://www.opet.com.br/faculdade/revista-cc-adm/pdf/n6/ESTRAT%C3%89GIAS%20DE%20ENSINO%20APLICADAS-PARA-A-PRODUCAO-E-GESTAO-DO-CONHECIMENTO-E-APRENDIZAGEM.pdf>. Acesso em 20 jul. 2018.

LIBÂNIO, J. C. **O processo de ensino na escola**. São Paulo: Cortez, 1994.

MICHEL, M. H. **Metodologia e pesquisa científica em ciências sociais**. São Paulo: Atlas, 2015.

MORIN, E. **A Cabeça bem-feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

NÓVOA, A. **Vidas de Professores**. Portugal: Porto, 1992.

OECH, R. V. **Um “toc” na cuca**. São Paulo: Cultura Editores Associado, 1995.

OROZCO GÓMEZ, Guillermo. **Educomunicação**: recepção midiática, aprendizagens e cidadania. São Paulo: Paulinas, 2014.

PETERMANN, J. Conceituando conceito (ou uma possibilidade no ensino da criação de conceito em publicidade). **VII Pró-Pesq PP – Encontro de Pesquisadores em Publicidade e Propaganda**. CRP/ECA/USP, 2016.



PETERMANN, J. **Do sobrevôo ao reconhecimento atento: a institucionalização da criação publicitária**, pela perspectiva do habitus e dos capitais social, cultural e econômico. 2011. 408 f. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-graduação em Ciências da Comunicação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, RS, 2011. Disponível em: <http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/3041>. Acesso em: 31 ago. 2011.

PETERMANN, J. Futebol e limpeza: a utilização de metáforas na publicidade Bom Bril. In: **Revista Linguagem e Cidadania**, v. 6, n. 2, jul./dez., 2004. Disponível em <https://periodicos.ufsm.br/LeC/article/view/28983>. Acesso em 10 junho 2019.

PETERMANN, J.; HANSEN, F.; CORREA, R. S. Práticas no ensino de criação publicitária: entre a institucionalização e a busca por ludicidade. **Animus: Revista Interamericana de Comunicação Midiática**, Santa Maria, RS, v. 14, n. 28, p.203-216, jul. 2015. Semestral. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/animus/article/view/20358>. Acesso em: 19 jul. 2019.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. d. G. C. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002.

RABELO, C. **Faixa preta em publicidade e propaganda: um guia com os novos conceitos e ferramentas**. Vitória: GSA, 2018.

SETTON, M. da G. J. A teoria do habitus em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea. **Revista Brasileira de Educação**, [s.l.], n. 20, p.60-70, ago. 2002. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-24782002000200005](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782002000200005). Acesso em: 30 ago. 2018.

SILVA, T. T. d. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

SOUSA, P. F. A. **O Processo Criativo na Publicidade: as práticas dos profissionais das agências da cidade do Porto**. 2016. 110 f. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Departamento de Ciências Empresariais e da Comunicação, Universidade Fernando Pessoa, Porto, Portugal, 2016. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10284/5565>. Acesso em: 19 jul. 2019.

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



**Danilo Krebs Teles**

danilokteles@gmail.com

Publicitário. Mestre em Ensino de Humanidades e Linguagens - UFN

**Taís Steffenello Ghisleni**

taisghisleni@yahoo.com.br

Doutora em Comunicação (UFSM). Coordenadora do Laboratório de Pesquisa em Comunicação (LAPEC). Professora do Curso de Publicidade e Propaganda e do Mestrado em Ensino de Humanidades e Linguagens. Universidade Franciscana.

132

**Graziela Frainer Knoll**

grazi.fknoll@gmail.com

Doutora em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Santa Maria – UFSM. Professora Adjunta – Curso de Publicidade e Propaganda e Mestrado em Ensino de Humanidades e Linguagens – UFN.



# Projeto de extensão “alfabetização” e o desenvolvimento de estudantes que apresentam dificuldades de apropriação das habilidades de leitura e escrita<sup>1</sup>

Márcia Perini Valle  
Fernanda Cassoli Passos  
Tiala Da Luz Batista

133

**Resumo:** O presente artigo apresenta um recorte de uma pesquisa de trabalho de conclusão de curso, cujo objetivo foi investigar as contribuições do projeto de extensão AlfabetizAÇÃO para a ampliação dos conhecimentos de estudantes do 3º ano do Ensino Fundamental, que estão matriculados em uma escola da rede municipal da cidade de Linhares- ES. Para alcançar o objetivo foi realizada uma pesquisa bibliográfica e aplicada por meio de um estudo de caso. Os métodos utilizados foram entrevistas com docentes que acompanham os estudantes no âmbito escolar, observação do trabalho realizado no projeto e pesquisa documental. Ao final da pesquisa pode-se constatar que o ensino trabalhado de forma diferenciada contribui de modo significativo para a aprendizagem dos estudantes. Verificou-se que os avanços proporcionados pela participação no projeto AlfabetizAÇÃO são visíveis no processo de desenvolvimento destes estudantes.

**Palavras-chave:** Alfabetização. Alternativas didáticas. Dificuldades de aprendizagem.

## Literacy extension project and the development of students who have difficulties in appropriating reading and writing skills

**Abstract:** This paper presents a clipping of a research paper of the conclusion of the course, whose objective was to investigate the contributions of the Literacy extension project for the expansion of knowledge of students of the 3rd year of elementary school, who are enrolled in a school of the municipal network of the city of Linhares- ES. To reach the objective, a bibliographic research was performed and the application through a case study. The methods used were interviews with teachers who accompany these students in the school, observation of the work done in the project and documentary research. At the end of the research it can be seen that in fact the teaching worked differently contributes significantly to the learning of students. It was found that the advances provided by the participation in the Literacy project are visible in the student development process.

**Key words:** Literacy. Didactic alternatives. Learning disabilities.

## Introdução

A alfabetização é uma prática social que o indivíduo, desde criança, tem como direito. É um processo que ocorre gradativamente, desde a inserção da

---

<sup>1</sup> Artigo resultante do Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Colegiado de Pedagogia da Faculdade de Ensino Superior de Linhares/FACELI, estado do Espírito Santo.



criança no âmbito educacional. Cada indivíduo tem seu tempo para aprender, no entanto, nem sempre essa prática é compreendida por quem acompanha esse processo.

Alfabetizar uma criança vai muito além de propor conteúdo ou ensinar regras, precisa ter domínio de conhecimento, entender o ser humano como um todo, levando em consideração suas capacidades de desenvolvimento, respeitando tempos de aprendizado, uma vez que para cada aprendizado existem determinadas habilidades e competências, e nem todo estudante consegue alcançar essas habilidades no tempo previsto.

Desse modo, o educador precisa avaliar o indivíduo de forma específica por meio de práticas educativas, proporcionando-lhe oportunidade de aprendizagem, mesmo que seja em tempo diferente dos demais. O objetivo desta pesquisa é investigar as contribuições do projeto AlfabetizAÇÃO na ampliação dos conhecimentos de leitura e escrita de estudantes do 3º ano do ensino fundamental de uma escola municipal de Linhares.

A metodologia utilizada foi um estudo de caso com uma abordagem qualitativa, reunindo informações relacionadas ao projeto AlfabetizAÇÃO. O que está contido na pesquisa são estudos com embasamento teórico, sempre relacionando teoria e prática. O intuito da pesquisa não é relatar o que é certo ou errado e sim delinear o cenário da realidade e proporcionar um melhor entendimento acerca do tema.

Desse modo, o conteúdo contido nesta pesquisa tem um significado relevante, pois o tema proposto é bastante discutido por educadores e pesquisadores. Contém informações importantes que auxiliam o leitor ao buscar novas fontes de pesquisa e aborda teorias de autores que possuem grande influência na área da educação, relacionando teoria à prática.

### **O processo de apropriação da leitura e escrita: implicações pedagógicas**

Buscar entender como se dá o processo de aprendizagem da criança é de extrema importância para compreendermos também os motivos que acarretam na dificuldade de se apropriar de determinado ensino. Diante deste



fato, as teorias estudadas por Vygotski serão expostas como fundamentação a nossa pesquisa.

De acordo com Oliveira (1997, p. 56), para Vygotski:

Desde o nascimento da criança, o aprendizado está relacionado ao desenvolvimento e é “um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas”. Existe um percurso de desenvolvimento, em parte definido pelo processo de maturação de organismo individual, pertencente à espécie humana, mas é o aprendizado que possibilita o despertar dos processos internos do desenvolvimento que, se não fosse o contato do indivíduo com certo ambiente cultural, não ocorreriam.

135

De acordo com a teoria de Vygotski, a aprendizagem alarga o potencial da criança, ou seja, quanto mais vivências e experiências que potencializam novas aprendizagens, mais a criança se desenvolve. Para que isso ocorra, a criança deve ter contato com determinada cultura.

A aprendizagem “é o processo pelo qual o indivíduo adquire informações, habilidades, atitudes, valores, etc. a partir de seu contato com a realidade, o meio ambiente, as outras pessoas” (OLIVEIRA, 1997, p. 57). Nesse sentido, são necessárias vivências e experiências para que ocorra a apropriação de tais habilidades.

Ao buscarmos compreender o processo de desenvolvimento da criança, antes é necessário identificarmos os conhecimentos que essa criança já possui, ou seja, seu nível de aprendizagem, em que situações já possui habilidades para cumprir determinadas tarefas sem a necessidade de ajuda, para, em seguida, propor situações que possibilitem que alcance o desejado.

Entende-se por “nível de desenvolvimento real” a capacidade de realizar tarefas sem o auxílio de um adulto e “nível de desenvolvimento potencial” a necessidade de ajuda de alguém mais capacitado, que a criança possui quando ainda tem dificuldades para realizar sozinha determinadas atividades (VYGOTSKI, 1991).

Entre esses dois níveis de desenvolvimento, está o processo de aprendizagem que é o caminho percorrido pela criança para a apropriação de conhecimentos e habilidades.





[...] a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (VYGOTSKI, 1991, p. 61).

Tal situação é apresentada por Vygotski como “zona de desenvolvimento proximal”, ou seja, aquilo que a criança não é capaz de realizar de modo independente no momento, ao passar por um momento de amadurecimento, ela conseguirá adquirir habilidades para realizar sozinha determinada tarefa. Desta forma, conseguimos compreender a importância do contato da criança com o seu mundo externo e o quanto é pertinente a ela que vivencie situações que proporcionem condições de aprendizagem evolutiva (OLIVEIRA, 1997).

Dessa forma, o professor deve atuar como um mediador entre aquilo que o estudante não consegue realizar sozinho e o que já conclui de forma autônoma. É importante que o docente esteja atento aquilo que a criança é capaz de desenvolver para ministrar o ensino de acordo com o nível de desenvolvimento do estudante.

A escola tem o importante papel de diferenciar os conceitos construídos cotidianamente e os abordados em sala. Vygotski chama de conceitos cotidianos aqueles construídos diariamente, de acordo com as vivências de cada indivíduo e conceitos científicos, os conhecimentos sistematizados, abordados no âmbito escolar e que apresentam um determinado nível de complexidade (REGO, 1995).

Para compreender a importância de ler e escrever, o estudante deve atribuir a essas habilidades um significado. Construídos historicamente, o indivíduo se apropria desses significados atribuindo-lhes um sentido subjetivo e pessoal, ou seja, o sentido é atribuído de acordo com as vivências pessoais, com sua inter-relação com o mundo e com a motivação da ação. O estudante pode associar o processo de alfabetização a diversos significados, mas se eles não estão ligados ao sistema de significação social da escrita, o estudante aprende por aprender (GONTIJO, 2002).

A escrita “[...] é um meio para recordar, para representar algum significado” (LURIA, 1988, p. 146). O estudante compreende a importância de se apropriar das habilidades de leitura e escrita quando consegue articular esse processo com as atividades realizadas cotidianamente, quando consegue compreender que diariamente utilizará os conhecimentos adquiridos na escola. Então, esse indivíduo consegue relacionar o processo de alfabetização ao seu real sentido, não reduzindo a um único objetivo (GONTIJO, 2002).

É papel da escola mediar a relação de leitura e escrita ao seu significado, construindo no indivíduo um novo significado, que abrange, de forma ampla, o real sentido de aprender, de buscar novos conhecimentos.

Aprender a ler e escrever vai além de decodificar e copiar; requer que o estudante desenvolva a habilidade de compreender aquilo que está escrito, de conseguir expressar em um papel seus pensamentos, suas experiências; é possuir a aptidão de se expressar por meio da escrita, de compartilhar algo com o leitor, de tornar suas vivências infinitas. Ler é participar das experiências vividas pelo autor, é ampliar seus horizontes, é decifrar aquilo que está nas entrelinhas (KRAMER, 2000).

Para que o estudante consiga desenvolver de forma plena as habilidades de leitura e escrita é necessário que se aproprie de alguns conhecimentos científicos. Tais conhecimentos direcionam o processo de alfabetização.

De acordo com Gontijo e Schwartz (2009, p. 16).

Os conhecimentos sobre o sistema de escrita a serem ensinados na fase inicial da alfabetização escolar são: os sistemas de escrita, a história dos alfabetos, a distinção entre desenho e escrita, o nosso alfabeto, as letras do nosso alfabeto (categorização gráfica das letras, categorização funcional das letras, direção dos movimentos da escrita ao escrever a letras), a organização da página escrita nos diversos gêneros textuais, os símbolos utilizados na escrita, os espaços em branco na escrita, as relações entre letras e sons e relações entre sons e letras.

Seguindo a ideia de Gontijo e Schwartz (2009), para que ocorra o processo de alfabetização de forma eficaz, é importante conhecer os diferentes tipos de escrita que são: o alfabético (que se baseia nos sons da fala), os



pictogramas (que são desenhos ou pinturas que transmitem uma mensagem e são a primeira forma de escrita das crianças) e os símbolos ideográficos (como os sinais de trânsito ou logotipos que possuem um significado e em qualquer lugar do mundo o indivíduo que a conhece conseguirá lê-lo, independentemente de sua língua).

Faz-se necessário também conhecer a história da escrita, como surgiu, sua origem, sua evolução, conhecer os primeiros símbolos, aprender também sobre o nosso alfabeto, os signos que o compõe, a escrita de cada letra, suas funções, os sons vocálicos e consonantais, saber conduzir a mão ao escrever. Para apropriar-se da escrita a criança precisa saber diferenciar desenho e escrita (GONTIJO; SCHWARTZ, 2009).

De acordo com Luria (*apud* GONTIJO 2008, p. 50) “Os desenhos infantis não têm, inicialmente, a função de lhes ajudar a lembrar significados anotados, mas, ao longo do desenvolvimento da escrita, se tornam um meio para registro”. Deste modo, pode-se inferir a ideia de que o desenho é parte importante no desenvolvimento da escrita no indivíduo, pois é o primeiro contato da criança com a escrita, mas ao passar a ter contato com os signos o indivíduo deve conseguir diferenciar essas duas formas de representação do mundo.

Além de conhecer o alfabeto, existem outros conhecimentos que são necessários para a apropriação da escrita, saber a direção em que se escreve, saber que deve ser deixado um espaço em branco para separar as palavras e utilizar corretamente as pontuações que servem para marcar as características da oralidade, dando sentido ao texto (GONTIJO; SCHWARTZ, 2009).

É importante também que o estudante consiga compreender a relação entre letras e sons e sons e letras. Muitas vezes não falamos da mesma maneira que escrevemos, é necessário que o estudante saiba diferenciar a fala da escrita. A fonética e a fonologia são ramos da linguística que possuem o intuito de explicitar o fato apresentado.

Na fonética são estudados os sons da fala que variam em determinadas regiões do país, como no Espírito Santo em que o som da letra “l” é retirado ao falar a palavra manteiga (muitas vezes a pronúncia não é fiel a escrita). Já na



fonologia há uma preocupação com o valor do som em cada palavra, pois, em diversos casos, se o fonema for modificado a palavra perde o seu sentido. Desta forma, faz-se necessário que o estudante também compreenda as classificações dos fonemas que são as vogais e as consoantes e saiba como articular esses sons (GONTIJO; SCHWARTZ, 2009).

Para que de fato o processo de alfabetização ocorra, o docente deve basear-se em eixos norteadores que direcionaram o trabalho educativo. É necessário associar o ato de alfabetizar às práticas sociais, em que o indivíduo deve compreender que apropriar-se dos conhecimentos de leitura e escrita é importante para as situações cotidianas, para se comunicar e se relacionar com outras pessoas, para posicionar-se diante de diversas situações etc. (GONTIJO, 2008).

De acordo com Gontijo (2008, p. 198) “[...] é importante pensar a alfabetização como uma prática social e cultural em que se desenvolvem a formação da consciência crítica, a capacidade de produção de textos orais e escritos, de leitura e de compreensão da relação entre sons e letras”. Essa concepção de alfabetização é o ponto de partida para a organização e o desenvolvimento de um trabalho educativo como prática social, que prepara o indivíduo para a vida em sociedade.

É necessário que o estudante consiga desenvolver as quatro dimensões apresentadas: a formação da consciência crítica, para que possa se posicionar diante de determinadas situações; a capacidade de produção de texto, para que possa transmitir suas vivências e experiências e possa também se comunicar e se relacionar com os outros; a leitura para que possa agregar outras vivências, adquirir novos conhecimentos e interpretar aquilo que lê e; o sistema de escrita, incluindo as relações entre sons e letras (GONTIJO, 2008).

Para que essas dimensões sejam abordadas no processo de desenvolvimento do estudante, o texto deve ser trabalhado como unidade de ensino da língua materna. Ao ensinar por meio do texto, o ensino é completo pois em sua estrutura podem ser trabalhados os sons das letras, as regras gramaticais, as pontuações, os espaços em branco que devem separar as palavras, a direção da escrita convencional, entre outros. Diante do texto o



ensino é realizado de maneira contextualizada, construindo no indivíduo uma consciência crítica e de reflexão.

### **Dificuldades de aprendizagem na alfabetização**

Quando a aprendizagem não é concretizada pela criança, ela tende a não evoluir em seu processo, se deparando com a situação nomeada de “dificuldade de aprendizagem”.

Segundo Griffo (2002, p. 54),

[...] em grande parte, as pretensas “dificuldades de aprendizagem” de alunos que fracassam nos processos de aquisição do código escrito se devem, fundamentalmente, não a problemas pessoais, mas a um conjunto de condições socioculturais e, sobretudo, escolares que dificultam ou até impossibilitam sua inserção nos processos de aprendizagem escolar.

A definição de dificuldade de aprendizagem não é explicada apenas a partir das características individuais de cada criança, avaliando o desenvolvimento cognitivo quanto à apropriação da leitura e da escrita. Trata-se de um conjunto de condições socioculturais e ao momento de desenvolvimento conceitual em que cada estudante se encontra.

Freire (2003, p. 11) enfatiza que “[...] a leitura de mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele”. Diante disto, o levantamento dos conhecimentos prévios implica em fazer uma leitura de mundo da criança antes de titulá-la como capaz ou incapaz.

É importante que se avalie o contexto vivido pelo indivíduo, os fatores, as vivências e as culturas desenvolvidas por ele e que estão contribuindo para a dificuldade. Elevando um pouco mais os nossos pensamentos quanto ao ato de aprender, além do texto existe o contexto que também precisa ser avaliado. Não é somente a criança ali dentro da escola, é o que ela tem vivido fora dela.

Ao fazer essa leitura de mundo e entender o processo da dificuldade aprendizagem da criança, o profissional estará dando-lhe uma oportunidade de mudar a realidade. Isso ocorre quando se busca, juntamente com a instituição,

meios que possibilitem a criança superar esses desafios. Toda criança pode ser alfabetizada, porém, cada uma no seu tempo.

A grosso modo, essa análise é feita de forma minimalista, pois nem sempre o fator de aproximação com essas crianças propicia um maior conhecimento de suas vidas pessoais. Existem possibilidades em que o fator que está propiciando a não aprendizagem da criança tem ocorrido dentro da própria escola.

Griffo afirma que: “É sabido que o preconceito cultural e linguístico é um dos grandes responsáveis pelo fracasso nos processos de aquisição da linguagem escrita. Pouco se sabe, no entanto, como o aluno que é discriminado dentro da escola pensa, sente e expressa sua condição” (GRIFFO, 2002, p. 50).

O papel do professor é muito importante no processo da aprendizagem, compreendendo que este acompanha a criança diariamente. Nesse período de tempo é possível observar o comportamento de cada indivíduo, pode-se assim ter uma relação mais estreita entre educador e discente. Nesta convivência diária é que se percebem os desafios e objetivos a serem alcançados.

Em sua maioria, para o profissional de educação, o objetivo de cada ano letivo é o sucesso e o avanço dos seus estudantes, mas nem sempre isso é possível. Oliveira (2002, p. 69) afirma que “um dos grandes problemas enfrentados por educadores nas salas de aula é a dificuldade de certas crianças em aprender o que é ensinado, apesar dos esforços e recursos empregados para promover aprendizagem”. Lidar com esses obstáculos nem sempre é fácil, enfrentar esse cenário requer dedicação e empenho.

O profissional da educação sozinho não dará conta, ele precisa traçar metas, implementar estratégias e até mesmos buscar alternativas didáticas para promover o aprendizado desses estudantes que apresentam dificuldades de aprendizagem, a fim de que seu objetivo final seja alcançado.

### **Alternativas didáticas para o processo de apropriação da leitura e da escrita**

Após realizada a leitura de mundo, diante das dificuldades apresentadas pelos estudantes, é necessário que uma intervenção pedagógica seja



realizada, com o intuito de que a criança consiga se desempenhar e se desenvolver no processo de apropriação das habilidades de leitura e escrita.

Para que o aprendizado ocorra de fato e a função de mediador do docente seja exercida com êxito, é necessário que sejam proporcionados ao estudante situações que estejam próximas à sua zona de desenvolvimento. Vygotsky defende essa ideia quando afirma que os “processos já consolidados, por um lado não necessitam da ação externa para serem desencadeados, processos ainda nem iniciados, por outro lado, não se beneficiam dessa ação externa” (OLIVEIRA, 1997, p. 61).

A intervenção pedagógica possui um papel importante no processo de desenvolvimento de habilidades do estudante, mas para que isso ocorra de forma adequada faz-se necessário conhecer em que nível de aprendizagem se encontra o estudante, para que o trabalho realizado no âmbito escolar vá ao encontro das necessidades de aprendizagem dele e não ocorra de um modo em que o discente seja posto diante de habilidades que já domina com facilidade ou que estão distantes do seu horizonte de desenvolvimento.

De acordo Oliveira (1997, p. 61-62).

Se o aprendizado impulsiona o desenvolvimento, então a escola tem um papel essencial na construção do ser psicológico adulto dos indivíduos que vivem em sociedades escolarizadas. Mas o desempenho desse papel só se dará adequadamente quando, conhecendo o nível de desenvolvimento dos alunos, a escola dirigir o ensino não para etapas intelectuais já alcançadas, mas sim para estágios de desenvolvimento ainda não incorporados pelos alunos, funcionando realmente como um motor de novas conquistas psicológicas.

Diante desse papel importante desempenhado pela escola, é bom que haja uma flexibilidade em relação à apropriação dos conteúdos, tendo em vista que alguns estudantes apresentam dificuldades no domínio de novos conhecimentos e quando o ensino é dirigido de forma engessada, esse processo acaba se tornando ainda mais difícil e complexo para o estudante.

Faz-se necessário, então, que o docente implemente métodos diferenciados que possibilitem que o processo de desenvolvimento da criança ocorra da melhor forma possível. “O professor tem o papel explícito de interferir



na zona de desenvolvimento proximal dos alunos, provocando avanços que não ocorreriam espontaneamente. O único bom ensino, afirma Vygotski, é aquele que se adianta ao desenvolvimento” (OLIVEIRA, 1997, p. 62).

Dessa forma, o professor como mediador no processo de ensino e aprendizagem deve atuar na zona de desenvolvimento proximal dos estudantes, ou seja, ter como ponto de partida do seu planejamento e de suas intervenções pedagógicas o conhecimento já adquirido por cada estudante. Encontrar caminhos que agilizem esse processo é peça fundamental para dar sentido às rotinas e práticas escolares na vida desses estudantes.

Rego, ao relatar o pensamento de Vygotski quanto ao ato de inserir a brincadeira no processo educacional, afirma que:

[...] o ensino sistemático não é o único fator responsável por alargar os horizontes da zona de desenvolvimento proximal. Ele considera o brincar uma importante fonte de promoção de desenvolvimento. Afirma que, apesar do brincar não ser um aspecto predominante da infância, ele exerce uma enorme influência no desenvolvimento infantil (REGO, 1995, p. 80).

O brincar, para Vygotski, possibilita novas aprendizagens, principalmente para crianças que apresentam diferenças em relação ao momento de desenvolvimento conceitual em que se encontram. É preciso quebrar paradigmas em relação às diferentes formas de aprendizagem.

Segundo Rego (1995, p. 80) “o termo ‘brincar’, empregado por Vygotski num sentido amplo, se refere à atividade ao ato de brincar”. Corroborando com esta fala, podemos afirmar que o uso do brincar e da brincadeira ajudam no desenvolvimento da aprendizagem do estudante, pois apresenta possibilidades de solução do impasse vivido por ele, transformando o bloqueio em ações, problematizando e os motivando ir além dos seus limites.

Dessa forma, o brincar e a brincadeira podem ser considerados como alternativas didáticas, pois proporcionam o ensino de forma lúdica e despertam na criança o interesse de buscar conhecimentos.

### **A formação do professor alfabetizador**

A sociedade, a cada dia, apresenta mudanças. Inserir-se nesse cenário é crucial para a atuação do professor. Estar em constante formação faz-se





necessário para que o desenvolvimento do estudante ocorra. O discente não pode permitir-se entrar em defasagem, pois a qualidade do ensino também depende do professor e de uma busca constante por novos saberes.

De acordo com Pereira (*apud* RODRIGUES; LIMA; VIANA, 2017, p. 31),

A docência, portanto, é uma atividade complexa porque a realidade na qual o professor atua é dinâmica, conflituosa, imprevisível e apresenta problemas singulares que, portanto, exigem soluções particulares. Exige mobilizações de saberes para o cumprimento do objetivo de educar que é: o desenvolvimento das diferentes capacidades – cognitivas, afetivas, físicas, éticas, estéticas, de inserção social e de relação interpessoal – dos educandos, que se efetiva pela construção de conhecimentos.

144

A prática docente requer conhecimentos específicos sobre o processo ensino e aprendizagem, contextos culturais, capacidades cognitivas, afetivas e psicomotoras, dentre outras. Faz-se importante que todos cumpram esse papel enquanto sociedade, para proporcionar ao indivíduo o direito de aprender. Mediante isso, fazem-se necessários alguns questionamentos como: a escola como instituição tem cumprido seu papel? Indo mais além, as academias estão atentas aos acontecimentos externos para melhor preparar os novos profissionais que atuarão nessa área tão complexa que é ensinar?

Souza e Kramer (*apud* REGO, 1995, p. 123) afirmam que:

É crucial que os professores tenham acesso ao conhecimento produzido nos vários campos, mas é preciso dimensionar esse conhecimento na provisoriedade que o caracteriza, superando-se modismo apressados, classificações levianas da prática escolar e propostas de mudanças rápidas e superficiais. Do contrário, mais uma vez gato será comprado por lebre e, novamente, a criança e o professor serão responsabilizados pelo fracasso.

No âmbito da sala de aula o professor se depara com estudantes que apresentam diferentes personalidades e se encontram no processo de aprendizagem diferenciados. Desta forma, cabe ao professor o papel de mediador do saber, oferecendo diferentes meios de conhecimento aos alunos. Deste modo, o professor alfabetizador precisa saber os tipos de materiais que serão utilizados em suas aulas, o modo que serão aplicados e promover diferentes didáticas para que o ensino seja construído de forma eficaz.



Promover um ensino de qualidade e motivar os novos profissionais é uma tarefa complexa, mas, não impossível. É um dos meios a serem adotados pelas academias com o intuito de tornar a formação profissional mais próxima à realidade, dando a oportunidade de vivenciar teoria e prática como um conjunto único e não algo dissociado academicamente.

Apresentar algo inovador que permite diminuir os impactos causados pela não aprendizagem é o ideal para estudantes que necessitam de uma forma diferenciada para aprender. Algumas estratégias têm sido implementadas pelas escolas de ensino fundamental a fim de ampliar os conhecimentos dos estudantes em relação às habilidades de leitura e escrita.

Nesse sentido, visando contribuir com a comunidade, a Faculdade de ensino superior – FACELI criou um projeto de extensão chamado AfabetizaÇÃO, que tem como proposta corroborar com o ensino e aprendizagem de crianças com dificuldades de aprendizagem de uma escola pública municipal de Linhares, fazendo valer a observação relatada por Rego (1995, p. 24) que diz, “[...] a educação, por ser uma prática de intervenção na realidade social, é um fenômeno multifacetado composto por um conjunto complexo de perspectivas e enfoque”. Isso implica que ações que tenham clareza e projeções de resultados que proporcionem um avanço positivo ao ato de ensinar e aprender são bem vistas e aceitas pela comunidade.

A iniciativa colabora também, com a formação dos professores. Acadêmicos de Pedagogia podem vivenciar na prática os fundamentos teóricos e metodológicos da alfabetização. Vivenciar isso permite aos graduandos adquirir experiência que os favorecerão em sua atuação pós formados.

Quanto aos acadêmicos atuantes do projeto AlfabetizaÇÃO, ter a oportunidade de praticar aquilo que aprendem da teoria é importante, pois este ato proporciona-lhes melhor compreensão dos conteúdos aprendidos no período de sua formação. Estar sendo orientados por professoras especialistas em alfabetização no âmbito do processo de atuação do projeto dá aos participantes a oportunidade de aquisição de conhecimento que talvez em uma sala de aula não seriam adquiridos.



Desta forma, a participação e o acompanhamento da atuação de um projeto como este, proporciona pontos positivos para a formação dos acadêmicos a respeito da alfabetização. Esta ação despertou-nos o desejo de acompanhar, de perto, todo o cotidiano do projeto, porque ler um relato descrito por alguém é importante, mas estar presente no relato é fundamental para vivenciar a teoria na prática.

O envolvimento em uma ação reforça a fala de Rego (1995, p. 124) no que se refere à educação, “[...] não pode, portanto, ser considerada como uma ciência isolada nem tampouco apreendida mediante categorias de um único campo [...]”, ou seja, não é só a escola ou só o professor que é provedor do conhecimento, a sociedade também deve estar inserida nesse processo.

### **Encaminhamento metodológico**

A presente pesquisa tem o intuito de analisar o trabalho realizado com os estudantes do terceiro ano do Ensino Fundamental, que apresentam dificuldades na apropriação das habilidades de leitura e escrita, participantes do projeto de extensão “AlfabetizAÇÃO”, iniciativa da Faculdade de Ensino Superior – FACELI, situada no município de Linhares/ES.

Esta pesquisa foi realizada por meio de um estudo de caso, pois acompanhou-se o projeto já mencionado acima. De acordo com Yin (*apud* SARMENTO, 2003, p. 137), estudo de caso pode ser definido como “uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro do seu contexto real de vida, especificamente quando as fronteiras entre o fenômeno e o contexto não são absolutamente evidentes”.

A metodologia utilizada apresenta um caráter qualitativo. Para alcançar os objetivos, algumas técnicas foram apropriadas, que são a parte prática da coleta de dados. No primeiro momento foi realizado um contato com a escola, com o intuito de compreender como se dá o ensino aplicado no âmbito escolar. Ocorreu, então, um diálogo com a equipe pedagógica em que foram apresentados os objetivos e a intenção da presente pesquisa.

Compreender como se dá o ensino no âmbito do projeto é necessário para o desenvolvimento desta pesquisa e, para isso, o método de observação



foi utilizado. Passou-se por um momento de acompanhamento dos estudantes participantes do projeto para que houvesse uma verificação de como eles interagem e como correspondem as atividades adotadas pelos monitores.

Também foi feita uma observação em relação à prática do projeto AlfabetizAÇÃO, os métodos utilizados pelas acadêmicas (que atuam como monitoras no referido projeto), as formas de trabalhar o conteúdo, o espaço onde ocorrem as atividades, a interação entre as crianças com as aplicadoras e entre si e o modo como recebem o ensino. As observações foram feitas nos dois turnos e em dias diferentes, no mês de outubro de 2019.

Sabe-se que o objetivo central deste trabalho é investigar se, de fato, o projeto tem contribuído para o desenvolvimento destes estudantes. Tendo em vista este objetivo, foi elaborada uma entrevista com perguntas aplicadas aos docentes da instituição de ensino a qual pertence o público desta pesquisa, que direcionaram a tal compreensão.

O roteiro de entrevista foi elaborado contendo perguntas sobre aspectos de aproximação com o entrevistado, práticas docentes, visão do professor em relação ao projeto e atuação dos familiares junto a escola. As entrevistas foram aplicadas nos dois turnos da escola, a quatro professoras que acompanham os estudantes público do projeto, no âmbito escolar.

Em seguida, o método utilizado no projeto de extensão “AlfabetizAÇÃO” foi analisado por meio de uma pesquisa documental. Para que a análise realizada ocorresse de forma detalhada, os meios utilizados pelos monitores para a apropriação dos conteúdos pelos estudantes, os relatórios feitos e também o planejamento das atividades foram analisados.

Para a análise dos dados, as perguntas que compõem a entrevista foram organizadas de acordo com a afinidade de assunto. A entrevista não está dissociada da observação nem da análise documental, sendo assim um método de coleta complementar o outro.

Deste modo serão apresentadas em forma de agrupamentos: aproximação do entrevistado do entrevistador, práticas docentes e ao método que foi utilizado para direcionar os estudantes a participarem do projeto, envolvimento dos familiares com o processo de ensino aprendizagem dos



estudantes, visão do professor em relação ao projeto de extensão AlfabetizaÇÃO.

## **Resultados e Discussão**

No início desta pesquisa foi proposto um estudo de caso referente ao projeto AlfabetizaÇÃO realizado com estudantes do 3º ano do Ensino Fundamental de uma escola municipal de Linhares-ES, com o intuito de saber como esse projeto tem contribuído para a ampliação dos conhecimentos de leitura e a escrita desses estudantes. Para se chegar a um resultado, primeiramente, foi feita uma revisão bibliográfica para entender sobre o problema de pesquisa, o que os autores pensam sobre o tema e ver, na prática, aquilo que a teoria já expõe.

Em seguida foi feita a observação da atuação dos monitores que atuam no projeto. Posteriormente, foram realizadas entrevistas com quatro professoras da escola da rede municipal de ensino que acompanham os estudantes participantes do projeto AlfabetizaÇÃO e, por último, foi realizada uma análise dos diagnósticos dos estudantes, referentes à escrita de quando iniciaram o projeto até o momento atual.

Com o intuito de facilitar e compreender o problema de pesquisa, a entrevista feita com as professoras foi dividida em quatro partes (aproximação, práticas docentes, envolvimento da família e o projeto AlfabetizaÇÃO). Nesta seção do trabalho os resultados obtidos por meio dos instrumentos de coleta de dados foram apresentados e analisados. Diante do fato de que não foi autorizado identificar as professoras, quando no decorrer da pesquisa as entrevistadas forem citadas, serão mencionadas como P1, P2, P3 e P4.

### **Aproximação com o entrevistado**

Ao analisar as respostas da primeira questão constatou-se que o tempo de atuação das profissionais de educação na escola em questão varia bastante. Pode-se que, enquanto umas possuem experiência com a realidade da comunidade e com o público de estudantes atendidos, outras ainda são recém-chegadas nesse ambiente e estão se inserindo nessa realidade.



Em relação à formação, todas as professoras possuem o curso de Pedagogia e 75% delas possuem pós-graduação em Alfabetização e Letramento. Em sua maioria as professoras apresentam boa formação acadêmica. Essa formação contribui para a realização de um trabalho significativo, pois são saberes importantes para a melhoria do ensino ofertado.

Em relação ao tempo que trabalham com turmas de 3º ano do Ensino Fundamental, 50% das professoras possuem menos de 5 anos e 50% possuem de 5 a 10 anos de experiência. Esses dados demonstram que o tempo de experiência também é um fator importante para a atuação do professor, pois, assim como o estudante para se desenvolver no processo de ensino aprendizagem necessita de vivenciar novas experiências e de ter contato com a realidade, o professor também necessita desses momentos de aquisição de experiências para desenvolver-se profissionalmente. De acordo com Oliveira (1997), o indivíduo adquire novas informações e novas habilidades, ou seja, se desenvolve a partir da interação com a realidade.

### **Práticas docentes e método utilizado para direcionar os estudantes a participarem do projeto Alfabetização**

Conhecer sobre as práticas docentes é necessário para compreender de que modo o professor intervém no processo de desenvolvimento do estudante e como atua para promover o avanço dos discentes que apresentam dificuldades de apropriação de conhecimentos.

Ao analisar as respostas dos docentes pode-se inferir que todos, antes de começar a pôr em prática o seu trabalho, buscam por meio do diagnóstico conhecer em que nível de desenvolvimento o estudante se encontra. É interessante ressaltar que todas as professoras utilizam a produção de texto como forma de escrita para o diagnóstico.

De acordo com Vygotski, o professor deve intervir de acordo com o nível de aprendizagem em que o discente se encontra, para não agir nos processos já consolidados ou nos processos nem iniciados (OLIVEIRA, 1997). Assim, as propostas pedagógicas irão ao encontro das necessidades do estudante.

Quando questionadas sobre as dificuldades de aprendizagem que os estudantes apresentam no momento do diagnóstico, as respostas foram



unânimes em relação à leitura e à escrita, foco do projeto AlfabetizaÇÃO. Diante das respostas apresentadas, pode-se inferir que, em sua maioria, os estudantes que demonstram defasagem na aprendizagem, possuem dificuldade na apropriação das habilidades do código, da escrita, da leitura, da interpretação. Faz-se necessário que o estudante compreenda a importância de apropriar-se de tais habilidades, para que almeje alcançar tais conhecimentos. De acordo com Luria a criança deve atribuir significado ao ato de ler e escrever, deve saber que esta é uma prática social e que, cotidianamente, necessitará apropriar-se dos processos de alfabetização, para interagir com o meio onde vive (GONTIJO, 2002).

Ao analisar os relatórios do projeto de extensão AlfabetizaÇÃO, pode-se constatar que as dificuldades apresentadas pelos estudantes, em sua maioria, estão relacionadas com a formação de palavras: as crianças costumam trocar as letras com frequência; ainda tem dificuldade em compreender que a escrita é a representação da fala e que as letras são classificadas em fonemas, que são as vogais e as consoantes. Na fonologia há uma preocupação com o valor do som das letras, em diversas situações, se uma letra for trocada, a palavra perde o seu sentido (GONTIJO; SCHWARTZ, 2009).

As respostas apresentadas pelas professoras quanto às dificuldades demonstradas pelas crianças em relação à apropriação das habilidades de leitura e escrita, estão em consonância aos registros feitos nos relatórios do projeto AlfabetizaÇÃO. Sendo que duas professoras (50% do total de entrevistadas) relataram sobre a escrita falta e troca de letras.

As respostas dadas pelos professores referentes à realização de atividades diferenciadas com os estudantes que apresentam dificuldade de aprendizagem, demonstram que todos os docentes buscam realizar um trabalho diferenciado com os discentes. Em sua maioria, os trabalhos realizados pelos professores têm como intuito auxiliar o estudante no processo de ensino e aprendizagem, promovendo o desenvolvimento destes e proporcionando-lhes avanços na apropriação de novos conhecimentos.

Pode-se concluir que estas atividades propostas objetivam promover a aprendizagem do estudante dentro do currículo proposto para estas turmas. De



acordo com Vygotski é papel da escola diferenciar os conceitos construídos cotidianamente (conceitos cotidianos) dos conhecimentos sistematizados (conceitos científicos) que apresentam um nível maior de complexidade (REGO, 1995).

Já os relatórios do projeto apresentam atividades com um caráter mais dinâmico e lúdico, com atividades mais flexíveis em relação a exigências do currículo. Este fato aproxima a criança do conhecimento, pois aprender de forma diferenciada instiga a criança a se aproximar do saber e desperta sua curiosidade, melhorando sua relação com os conteúdos propostos.

O trabalho realizado pelas professoras se assemelha ao trabalho das monitoras do projeto AlfabetizAÇÃO quanto ao objetivo de promover o avanço da aprendizagem do indivíduo, se distancia em relação à prática, pois na escola existe a necessidade de se cumprir com o currículo escolar, a quantidade de estudantes para serem atendidos é maior, há uma diversidade de conteúdos a serem apropriados. Já no projeto AlfabetizAÇÃO, o foco é a apropriação das habilidades de leitura e escrita, a quantidade de estudantes é menor, não há um currículo a ser cumprido e as atividades apresentam um caráter mais lúdico, trabalhando-se exclusivamente as dificuldades das crianças.

Isso remete a Oliveira (1997) em relação à ideia de Vygotski sobre o papel do bom professor que é aquele que se adianta ao desenvolvimento, se apropriando de metodologias que possibilitem que os discentes avancem no processo de aquisição de conhecimento.

As estratégias utilizadas pelos professores incluem trabalho diferenciado, material concreto, leitura de imagens, dinâmicas, dentre outros. Pode-se inferir que o professor, dentro de suas possibilidades, tem proporcionado aos estudantes, condições de desenvolver-se buscando metodologias que promovam o avanço destes. É importante a mediação do professor entre o conhecimento e o estudante. Para que, de fato, isso ocorra faz-se necessário proporcionar ao discente, situações que proporcionem condições de aprendizagem.





Para a seleção dos estudantes foram utilizados como critério os diagnósticos já realizados pelas professoras. O diagnóstico inicial é feito com produção de texto. Logo, o critério utilizado pelas professoras, além de observação diária, foi o resultado do diagnóstico inicial. De acordo com Freire (2003) antes da leitura da palavra vem a leitura de mundo. Isso implica em fazer um levantamento dos conhecimentos dos estudantes e avaliar o contexto em que estes estão inseridos.

### **Envolvimento dos familiares com o processo de ensino aprendizagem dos estudantes**

O processo de desenvolvimento da criança é contínuo, pois ela está em constante aprendizagem, assim como necessita de um olhar diferenciado que vá ao encontro de suas dificuldades. No âmbito escolar, é importante que em casa, por parte de seus familiares, também se tenha uma atenção especial. É necessário que escola e família caminhem de mãos dadas para o desenvolvimento pleno da criança.

Todos os professores afirmaram que os pais são pouco participativos na vida escolar dos estudantes. De acordo com as falas das professoras, mesmo sendo de extrema importância a participação dos pais no processo de ensino aprendizagem para o desenvolvimento do estudante, há uma carência nesse sentido. Os pais são ausentes, não vão à escola para buscar maneiras de auxiliar o filho em casa nem para saber em que nível de aprendizagem a criança se encontra. Logo, promover avanços na aprendizagem do estudante se torna um processo mais difícil, devido à falta de apoio dos pais.

A se considerar as falas das professoras de que as famílias não acompanham os filhos na escola, logo também alguns não deram retorno quanto ao projeto AlfabetizaÇÃO. As docentes não têm a informação sobre a visão dos pais. De acordo com as professoras P1 e P2 os pais aceitaram e viram o projeto AlfabetizaÇÃO como uma tentativa de ajudá-los.

Já no relato da P4 foi necessário insistir para que se disponibilizassem a levar seus filhos. A P3 afirmou que nenhum pai comentou sobre o projeto com ela. Isso demonstra falta de aproximação da família e da escola e o desinteresse na aprendizagem da criança. De acordo com Rego (1995) a



educação intervém na realidade social, portanto é uma prática que necessita da comunidade. Para que sua eficácia seja garantida é necessária uma ação conjunta para que o avanço do estudante ocorra de fato.

### **Visão do professor em relação ao projeto AlfabetizAÇÃO**

153

Além da visão dos pais quanto ao projeto para o enriquecimento dessa pesquisa, é importante conhecer também a do professor, pois este acompanha os estudantes diariamente e consegue enxergar neles o avanço, consegue observar de que forma a participação no projeto de extensão AlfabetizAÇÃO está contribuindo para o desenvolvimento destes estudantes.

Sobre a contribuição do projeto para a aprendizagem das crianças, 75% das professoras relatou que ele tem contribuído muito para o desenvolvimento dos estudantes, que é possível observar o crescimento dos discentes participantes do projeto. Apenas a P2 relatou o fato de que as metodologias do projeto se distanciam da realidade vivenciada em sala de aula. Isso demonstra que o projeto AlfabetizAÇÃO tem alcançado o seu propósito de atuação.

A P4 descreve que uma das maiores dificuldades que ela encontrou em seus discentes foi relacionado à autoestima, quando os estudantes se taxavam de burros, totalmente desmotivados, se sentiam incapazes de realizar determinadas atividades. Após participarem do projeto, segundo relato da professora, eles se transformaram totalmente: o projeto elevou a autoestima e passaram a acreditar no próprio potencial.

Para construir uma visão própria em relação ao trabalho realizado pelas acadêmicas de Pedagogia (monitoras do projeto) foram realizados momentos de observações no âmbito acadêmico, durante o período em que as crianças foram atendidas. Durante a observação constatou-se que, de fato, o projeto não busca se igualar a realidade da sala. Seu objetivo é aproximar as crianças do conhecimento de forma lúdica e significativa.

Segundo Vygotski, o conhecimento não é construído apenas de forma sistemática, mas o brincar também possibilita que a criança se aproprie de novas aprendizagens (REGO, 1995). É necessário quebrar paradigmas de que



o conhecimento é unicamente sistemático, e dar importância a diferentes formas de aprendizagem.

Todas as professoras afirmaram que uma das principais contribuições do projeto para o processo de ensino aprendizagem dos estudantes, foi não apenas um avanço em relação aos conteúdos, mas também em relação ao comportamento das crianças. Relataram que os discentes se apresentavam mais interessados em aprender, em participar das aulas e que essa melhora na autoestima contagiava até os demais estudantes das turmas, não participantes do projeto.

Durante as observações realizadas no projeto, averiguou-se que, de fato, os aspectos relatados pelas professoras são trabalhados pelas monitoras. Observou-se que os estudantes são motivados a pensar, a participar das aulas, a construir o conhecimento de forma coletiva e que não há verdades absolutas; aquilo que a criança apresenta como contribuição para a aula, possui importância. O discente se sente parte do processo de ensino, não apenas alguém que recebe conhecimento, mas alguém que também pode ensinar.

Esse fato nos remete novamente a Freire (2003) em relação à leitura de mundo. É importante que o estudante se sinta parte do processo de aprendizagem e que suas vivências contribuam para a construção do saber.

Assim como na escola, os estudantes apresentam dificuldades, no projeto não é diferente. A fala de todas as professoras remete à ideia de que em relação ao conteúdo os discentes não demonstraram dificuldades e que mesmo se em algum momento isso ocorreu, a ludicidade contribuiu para saná-las. Alguns fatores externos podem ter influenciado para a dificuldade de acesso por parte dos estudantes, como a distância da instituição de ensino superior e a disponibilidade de tempo dos responsáveis, para levarem e buscarem as crianças.

Dando ênfase à fala da P4 com relação à distância, ela explica que os estudantes não têm meio de transporte próprio para se deslocarem até o local em que está situado o projeto, são dependentes de transporte público e do acompanhamento dos responsáveis.



Mediante as respostas apresentadas pelos professores em relação às sugestões de melhorias, nota-se que cada professora sugeriu algo diferente. A P1 acredita que o tempo e a metodologia usados no projeto podem ser melhorados. A P2 argumenta que é necessário que seja estabelecido um contato maior entre as professoras responsáveis pelo projeto e as docentes que atuam com esses estudantes no âmbito escolar, para que as metodologias sejam traçadas juntas, promovendo um maior avanço por parte dos discentes.

A P3 mencionou que deveria ser cobrado mais leitura aos estudantes e a P4 sugeriu uma extensão do projeto dentro da escola. Isso demonstra que o projeto AlfabetizAÇÃO apresenta uma boa iniciativa, mas para que seu objetivo de promover o desenvolvimento na aprendizagem do estudante seja melhor alcançado, faz-se necessário realizar algumas melhorias.

Apresentar algo novo, que aproxime o estudante do saber, apresentando-lhes uma forma diferenciada de aprendizagem é necessário para que a comunidade seja afetada de um modo positivo, e a realidade seja transformada. A educação não é uma ciência isolada, e sim uma prática social que depende da colaboração de todos (REGO, 1995).

Mediante as análises realizadas, pode-se constatar que, de fato, o projeto AlfabetizAÇÃO tem contribuído para o desenvolvimento dos estudantes. Além de promover avanços relacionados ao ensino também tem contribuído para a mudança de comportamento dos estudantes, melhorando a autoestima e tornando o processo de aprendizagem mais satisfatório.

### **Considerações finais**

Ao analisar os dados coletados, pode-se averiguar que o projeto de extensão AlfabetizAÇÃO contribuiu, de forma significativa, para o desenvolvimento dos estudantes atendidos. Houve um avanço notável na aprendizagem dos discentes, não só em relação aos conteúdos, mas em relação ao desejo de se apropriar de novos conhecimentos.

Constatou-se também que alguns aspectos precisam ser melhorados para que os discentes consigam alcançar um maior avanço. Foi levantada como sugestão de melhoria, que as metas fossem estabelecidas de modo que



envolvessem também a participação dos professores para que estes pudessem contribuir com suas perspectivas em relação aos estudantes no âmbito escolar.

Por meio de pesquisas bibliográficas e de campo, os objetivos propostos foram atingidos, tornando-se possível conceituar dificuldade de aprendizagem na alfabetização, descrever sobre a importância de alternativas didáticas para a superação das dificuldades de aprendizagem relacionadas à apropriação da leitura e da escrita e relatar o trabalho realizado com os estudantes do 3º ano do Ensino Fundamental no projeto de extensão “AlfabetizaÇÃO”.

O projeto de extensão AlfabetizaÇÃO, de fato contribuiu para o desenvolvimento do processo de aprendizagem dos estudantes envolvidos. Os estudantes demonstraram avanços em relação à apropriação das habilidades de leitura e escrita e em relação à autoestima, quando passaram a se sentir mais confiantes quanto ao processo de aprendizagem e a sentir desejo de buscarem novos conhecimentos.

Conclui-se que trabalhos realizados de forma diferenciada, abordando diferentes métodos de ensinar, podem fazer a diferença no processo de ensino aprendizagem, ao promover o desenvolvimento de estudantes que apresentam dificuldades de aprendizagem.

## Referências

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**. 45. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2003.

GONTIJO, C. M. M. **O processo de alfabetização**: novas contribuições. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

GONTIJO, C. M. M. **A escrita infantil**. São Paulo: Cortez, 2008.

GONTIJO, C. M. M.; SCHWARTZ, C. M. **Alfabetização**: teoria e prática. Curitiba, PR: Sol, 2009.

GRIFFO, C. Dificuldades de aprendizagem na alfabetização: perspectivas do aprendiz. In: GOMES, M. de F. C.; SENA, M. das G. de C. (org). **Dificuldades de aprendizagem na alfabetização**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica. 2002.

KRAMER, S. **Leitura e escrita**: como experiência – seu papel na formação de sujeitos sociais. *Presença Pedagógica*. v. 6, n. 31, jan./fev., 2000.



LURIA, A. R. O desenvolvimento da escrita na criança. In: VYGOTSKY, L.S.; LURIA, A. R.; LEONTIEVI, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone/EDUSP, 1988.

OLIVEIRA, J. A. Para além do erro construtivo... o sujeito. In: GOMES, M. de F. C.; SENA, M. das G. de C. (org). **Dificuldades de aprendizagem na alfabetização**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica. 2002.

OLIVEIRA, M. K. de. **Vygotsky**: aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio-histórico. São Paulo: Editora Scipione.1997.

REGO, T. C. **Vygotsky**: uma perspectiva histórico-cultural da educação. 14 ed. Petrópolis: Editora Vozes. 1995.

RODRIGUES, P. M. L.; LIMA, W. dos S. R.; VIANA, M. A. P. **A importância da formação continuada de professores da educação básica**: a arte de ensinar e o fazer cotidiano. ISSN 2525-4227. v. 03, n. 01, set. 2017.

SARMENTO, Manuel Jacinto. O estudo de caso etnográfico em educação. In: ZAGO, Nadir; Carvalho, Merília Pinto de; VILELA, Rita Amélia Teixeira (orgs.). **Itinerários de pesquisa**: perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

VYGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

### **Márcia Perini Valle**

marciapvalle@gmail.com

Mestre em Educação, Administração e Comunicação pela Universidade São Marcos/SP (2007). Professora Titular do curso de Pedagogia da Faculdade de Ensino Superior de Linhares – FACELI.

### **Fernanda Cassoli Passos**

fernandacassolip@gmail.com

Graduada em Pedagogia pela Faculdade de Ensino Superior de Linhares – FACELI.

### **Tiala da Luz Batista**

tialadaluz@hotmail.com

Graduada em Pedagogia pela Faculdade de Ensino Superior de Linhares – FACELI.



# O processo de inclusão de alunos com transtorno do espectro autista (TEA) na escola pública na visão de familiares, gestores e professores

Maria da Conceição Silva Lima  
Jéssica Ramos dos Santos  
Elainne Tamiramys Barbosa Lima

158

**Resumo:** Este estudo tem por objetivo compreender como ocorre o processo de inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista-TEA na rede municipal de Paulista-PE e teve como campo empírico, duas escolas do Ensino Fundamental. Com base na pesquisa qualitativa, foram realizadas observações e entrevistas semiestruturadas aplicadas aos gestores, professores, bem como aos pais/responsáveis de alunos com TEA, cujos dados foram analisados à luz da Análise Temática de Bardin (2010). As respostas apontaram que as dificuldades vão desde o despreparo da formação docente para atuação em salas de aula, até a falta de estrutura física escolar para recepção e facilitação do trabalho pedagógico. Além disso, permanece o desconhecimento de muitos pais/responsáveis e de alguns gestores acerca da proposta de Educação Inclusiva e das Políticas Educacionais garantidoras do direito à Educação, implicando dificuldades de lidar com situações cotidianas básicas.

**Palavras-Chave:** Inclusão, TEA, Políticas Educacionais.

## The inclusion of students with autism spectrum disorder-asd in the public school in view of families, managers and teachers

**Abstract:** This study aims to understand how the process of inclusion of students with Autism Spectrum Disorder-ASD from the municipal network of Paulista-PE happens and had as empirical field, two elementary schools. Based on qualitative research, observations and semi structured interviews were conducted with managers, teachers, as well as parents and guardians of students with ASD, whose data were analyzed in the light of Bardin's Thematic Analysis (2010). The answers indicated that the difficulties range from the lack of preparation of teacher training to act in classrooms, to the lack of school physical structure for reception and facilitation of pedagogical work. In addition, many parents/guardians and some managers remain unaware of the inclusive education proposal and the educational policies that guarantee the right to education, implying difficulties in dealing with basic everyday situations.

**Keywords:** Inclusion. ASD. Educational Policies

## Introdução

Embora quadros de Autismo já tenham sido notabilizados nos anais médicos há algumas décadas, apenas em 1993, a síndrome foi adicionada à Classificação Internacional de Doenças da OMS (Organização Mundial de Saúde). Assim, a sua inclusão no ranking mundial de doenças só ocorreu



recentemente, visto que pouco ainda se sabe sobre ela do ponto de vista clínico.

As discussões em torno desse tema esbarram numa problemática que ainda divide os pesquisadores. Ela se situa no bojo da identificação concreta das causas que acarretam tal disfunção, pois em relação à “etiologia do transtorno autista não foi possível, ainda, identificar um marcador biológico (ou conjunto deles) específico que seja causador” (SILVA, 2010, p.14), ocasionando certa discussão em torno do diagnóstico.

Contudo, se na Medicina a temática ainda provoca discussões, entendemos que na esfera educativa, também há muito o que ser considerado, sobretudo, no que se refere à compreensão e inserção desses sujeitos no rol das Políticas Públicas Educacionais. E, não obstante a Constituição de 1988 qualificar a educação como direito de todos e dever partilhado pelo Estado, família e sociedade, entendemos haver um hiato entre o que as leis determinam, e o que de fato é cumprido, principalmente, em se tratando de alunos que possuem alguma especificidade.

É importante salientar que, embora o direito à educação para estudantes com essa qualidade tenha sido garantido, mediante a Lei 12.764/2012 que dispõe acerca dos direitos aos que são diagnosticados com TEA, explicitando, inclusive, punição ao gestor escolar, ou autoridade competente, que recusar a matrícula de aluno com essa condição, o seu processo de materialização está em construção.

Essas questões tornam-se nítidas, na medida em que nos aprofundamos em pesquisas, leituras de relatórios educacionais de políticas públicas, e relatórios de estágios supervisionados (CASTANHA; BENINI, 2016). Os dados tendem a divergir entre os determinantes legais e as práticas realizadas nas escolas, levando-nos a refletir acerca da materialidade, das condições operacionais e formativas disponíveis para que a inclusão, de fato, possa ser considerada exitosa (FERNANDES, 2016).

Nesse sentido, questionamos: como ocorre a inclusão de alunos com TEA em escolas públicas? Qual a compreensão dos gestores acerca desse movimento? De que maneira os docentes pensam a inclusão de tais alunos?





Como os pais se articulam ao processo? Quais os desafios ou limitações apresentados? Essas indagações nos levaram a eleger o processo de inclusão de alunos autistas na escola pública como elemento privilegiado desse artigo.

Nomeadamente, buscamos compreender quais impressões os gestores escolares, docentes e a família possuem sobre a inclusão de alunos com TEA na escola regular, ressaltando alguns elementos desafiadores imbricados na materialização da política de inclusão no chão da escola.

### **O autismo e suas relações**

A discussão sobre o autismo está longe de ser unânime. Ao contrário, é objeto intenso de questionamento, debate e disputa. De acordo com Pereira (2009), o autismo é um quadro ou uma condição em que a pessoa está em um estado de solidão, fechada, reclusa em si mesma, diferenciando-se, inclusive, de outros sujeitos que fazem parte do grupo alvo da modalidade de Educação Especial. Diante disso, o termo passou por diversas alterações ao longo do tempo, estando atualmente incorporado ao Transtorno do Espectro Autista (TEA), através do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais - DSM-V (2013).

Sobre essas mudanças de nomenclatura, Silva (2010) pondera que a inexistência de exatidão acerca das condições de manifestação da síndrome pode ser considerada um dos agravantes. Elas variam em relação à “concentração anormal de citocinas inflamatórias circulantes, inflamação intestinal não específica, elevada produção de leucócitos, alterações do metabolismo energético e protéico” (SILVA, 2010,p.14), provocando dissonâncias quanto ao diagnóstico, e à forma de acompanhamento/tratamento.

Vale salientar que de acordo com Fonsêca (2011), o emprego do termo TEA também não é unânime dentro da comunidade médica, uma vez que a ideia de *espectro* é muito abrangente, e envolve ocorrências de sintomas distintos, numa escala que vai de um grau mais leve, ao mais grave. Nessa direção, cada sujeito pode apresentar diferentes sintomas, o que demanda uma avaliação clínica personalizada.



Diante disso, no presente artigo, adotamos o conceito de Transtorno do Espectro Autista-TEA, oferecido pela lei 12.764/2012, instrumento que regula os direitos desses indivíduos na sociedade brasileira. Portanto, entendemos que o TEA abrange um conjunto de condições caracterizadas por problemas no âmbito neurológico humano, cujo desdobramento é verificado a partir de três principais fatores: na dificuldade de comunicação por falha na apreensão da linguagem, na não interação social, e, nos padrões repetitivos de comportamento (BRASIL, 2012).

Partindo desse entendimento, em linhas gerais, podemos diferenciar três condições. A do **Autismo Clássico**, no qual os indivíduos são mais introspectivos ou se isolam por completo, não se comunicam verbalmente, e se o fazem, existe uma dificuldade de compreensão de elementos linguísticos, para o estabelecimento de uma comunicação satisfatória. Também podendo ser caracterizado pelos movimentos repetitivos e a necessidade da rotina.

Essas condições são minimizadas entre aqueles diagnosticados com **Síndrome de Asperger**. Entende-se que esses sujeitos possuem um grau moderado de acometimentos comportamentais, verbalizando bem, e, estabelecendo minimamente, elementos de socialização e interação com o Outro. Em contrapartida, chamamos de **Distúrbio Global do Desenvolvimento Sem Outra Especificação (DGD-SOE) o conjunto de sujeitos que possuem alguns espectros do Autismo, mas que não congregam elementos severos, que possam impedir por completo sua interação social e comunicativa.**

Geralmente, as manifestações têm início ainda na infância. Segundo Whitman (2015), o TEA considera a ocorrência dos comprometimentos sociais, comunicacionais e comportamentais. Eles começam a se manifestarem por volta dos dois ou três anos, período crítico de desenvolvimento cognitivo e relacional da criança, e tendem a acentuar-se ao longo da vida.

Entretanto, as características, quando identificadas, não são homogêneas, nem se manifestam sempre do mesmo modo, em termos de severidade. Elas podem ocorrer de maneira mais ou menos acentuada, acompanhando o indivíduo por todo seu ciclo vital, o que faz com que o sujeito



necessite de distintos acompanhamentos por profissionais de saúde, psiquiatra, fonoaudiólogo, terapeuta ocupacional, entre outros, que irão lhe dar possibilidades de interagir, se comunicar e ser integrado à sociedade.

Além disso, as possíveis causas dessa condição vêm sendo estudadas pelos cientistas, que a vinculam à identificação de alguns genes relacionados ao transtorno, mas que ainda não podem ser detectados por exame, ocasionando demora no diagnóstico, e, conseqüentemente, nas ações interventivas. O que se sabe até o presente momento, é que existe uma influência genética, bem como ambiental, considerando um conjunto profundo e complexo de elementos a serem interpretados, em virtude dos distintos arranjos manifestos pelos sujeitos acometidos.

Nesse sentido, a presença da escola pode fazer toda diferença, sobretudo, no processo de socialização. Como as crianças tendem a entrar muito cedo no ambiente escolar, seria possível que um olhar mais atento possa contribuir para uma descoberta mais precoce, proporcionando o adequado apoio. Contudo, acreditamos que o desconhecimento das condições que envolvem o TEA se coloque como elemento dificultador, tanto de elaboração quanto de concretização de Políticas Públicas com enfoque em crianças autistas, o que faz com que as escolas ainda fiquem no campo das especulações, improvisos e não consigam, de forma mais articulada, oferecer condições para o pleno desenvolvimento e inclusão desse grupo (SILVA, 2010).

### **O direito à educação e as Políticas Públicas Educacionais no Brasil**

Ao elegermos como nosso objeto privilegiado a inclusão de alunos com TEA, conversamos com dois conceitos distintos, o de inclusão e o de Educação Especial que, muitas vezes, equivocadamente, são tidos por sinônimos.

Tomamos por inclusão “uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os estudantes de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação” (BRASIL, 2008, p.01 ). Ou seja, ela está no âmbito da superação de culturas e práticas que marcaram a escola e as Políticas Públicas, sob o ponto de vista da



exclusão de sujeitos com especificidades, com vista a uma real possibilidade de condições em todas as etapas educativas, democratizando-as.

Por sua vez, a Educação Especial se coloca enquanto modalidade “oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação” (BRASIL, 1996, art. 58º). Diante disso, podemos afirmar que estudantes com TEA estão inseridos no grupo atendido na modalidade de Educação Especial, que prevê uma série de adaptações para que os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação tenham suas necessidades de aprendizagem garantidas.

Assim, podemos dizer que a ideia de inclusão permeia o processo de se pensar Políticas Públicas Integradoras para sistemas e estruturas de ensino, e a modalidade Especial se configura num mecanismo de materialização. Mas, o que poderia ser caracterizado como Política Pública e qual a sua importância para concretizações dos direitos educacionais?

Compreendemos por Políticas Públicas as ações realizadas pelo Estado, que possuem a finalidade de atender os vários setores da sociedade civil, colocando em prática direitos e garantias a serem efetivamente assegurados aos cidadãos de uma nação (VIEIRA; 2001). De acordo com Oliveira (2010), a palavra *Política* significa aquilo que é relativo ao cidadão ou Estado, indicando que a pessoa tem condição de participar, sendo livre para tomar decisões sobre o rumo da cidade ou território. Já o termo *Público*, significa bem comum ou vida em coletividade. Nesta perspectiva, a Política Pública se refere à participação do povo nas tomadas de decisões para o bem comum da coletividade.

Seguindo essa linha de pensamento, podemos dizer que “política pública é tudo o que um governo faz e deixa de fazer, com todos os impactos de suas ações e de suas omissões” (AZEVEDO; 2003, p.01). Dessa forma, entendemos que ela é a materialização da mão do Estado na sociedade, integrando um conjunto de programas ou atividades desenvolvidas por esse ente, nas esferas federal, municipais ou estaduais, tendo participação de pessoas da comunidade de forma direta ou indireta.



Cabe ressaltar que tais políticas podem ser realizadas também em parcerias, a exemplo das que ocorrem com o apoio de Organizações Não Governamentais- ONGs ou empresas privadas, o que aproxima Estado das demandas da sociedade. Portanto, é por meio de Políticas Públicas que podem ocorrer implementações de normas, tanto para a ação quanto para a resolução dos eventuais conflitos, entre os diversos indivíduos e agentes sociais.

Sendo assim, os desdobramentos das Políticas Públicas podem ser identificados, por exemplo, na execução de atos que impliquem no crescimento de serviços, concessão de benefícios sociais para a população, podendo estar presentes nos setores educacional, agrícola, de saúde, assistência, inclusão, dentre outros (VIEIRA, 2001).

Dito isso, em se tratando da Educação, percebemos que o número de ações envolvendo diversos setores da sociedade mostram-se cada vez mais articulados, na medida em que novas reivindicações sociais em torno da melhoria do sistema de ensino surgem. No caso da Educação Especial, sua configuração foi sendo paulatinamente construída, estando ainda muito aquém do que se espera, em termos de possibilitar uma real inclusão dos sujeitos à sociedade.

Historicamente, as pessoas com deficiência foram marginalizadas e privadas do convívio coletivo, por uma suposta inadequação aos padrões de pensamento da época (FRIAS, 2009). Em se tratando do Brasil, Saviani (2013) esclarece que esses sujeitos foram pouco lembrados no leque da Política Nacional de Educação. Assim, criou-se um gueto social que dividia os acessos às distintas esferas de socialização, dentre elas, a escola, entre as pessoas ditas normais e as demais.

Algumas ações podem ser ressaltadas de maneira muito pontual, a exemplo da criação de duas instituições no período Imperial, ambas localizadas no Rio de Janeiro. A saber, o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, em 1854, atual IBC – Instituto Benjamin Constant, e o Instituto dos Surdos-Mudos, em 1857, hoje chamado de Instituto Nacional da Educação dos Surdos- INES.

Podemos considerar que tais feitos iniciaram a primeira noção de Educação Especial, que se organizou tradicionalmente como um atendimento



educacional especializado, substitutivo ao ensino regular. Assim, se configuraram instituições especializadas, escolas especiais e classes especiais, cuja abrangência não totalizava a amplitude de sujeitos que demandavam tal suporte.

No entanto, foi na década de 60, por intermédio do artigo 88 da Lei nº 4.024/61, que “a educação de excepcionais, deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade” (BRASIL, 1961, art.88). Posteriormente, em 1973, o Estado criou o Centro Nacional de Educação Especial -CENESP. A ideia era proporcionar oportunidades de educação, propondo e implementando estratégias decorrentes dos princípios doutrinários e políticos, que orientaram a Educação no período pré-escolar, nos ensinos de 1º e 2º graus, superior e supletivo, para os deficientes da visão, audição, mentais, físicos. Contudo, o direito à educação para pessoas com deficiência só foi alcançado através da Constituição Federal de 1988.

Seguindo a narrativa histórica, outro marco que merece a nossa atenção é a Declaração de Salamanca. Tal documento serviu como texto-base para a produção da Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, realizada em Salamanca, na Espanha, entre 7 e 10 de junho de 1994 (CASTANHA; BENINI, 2016). Essa declaração propôs Princípios, Políticas e Práticas educacionais voltadas aos alunos que são o público da educação especial.

Essas ações visavam uma escola que pudesse atender de maneira integral, pessoas com ou sem deficiência. Tem como princípio, a ideia de que as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possuam. De maneira global, o documento alocou elementos para formulação de Políticas Públicas voltadas a um tipo de educação mais inclusiva, como compromisso indispensável da humanidade e forma de rever antigas posturas de exclusão.

É com fulcro essa ótica, em nosso entendimento, que a ampliação das garantias em forma de leis para a educação de sujeitos com especificidades, se expressou fortemente na atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação-LDB.



A Lei estabeleceu a Educação Especial como uma modalidade que deve ser ofertada, preferencialmente, na rede regular de ensino, para educandos com necessidades especiais, garantindo serviços de apoio especializado, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial (BRASIL, 1996).

Posteriormente, em 2011, o Decreto nº 7.611 estabeleceu o atendimento educacional especializado. A partir daí, sujeitos autistas ganharam uma maior visibilidade (neste período eles compunham o grupo de pessoas com Transtornos Globais de Desenvolvimento-TGD), que englobava os estudantes com autismo, psicoses e com a síndrome de Asperger. Mas, só após diversas reivindicações, no ano de 2012, a Presidência da República sancionou a Lei nº 12.764, denominada Lei Berenice Piana (CASTANHA; BENINI, 2016).

Tal lei estabeleceu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (TEA). É interessante também pontuar a Lei nº 13.005, que instituiu o Plano Nacional de Educação (PNE-2014), e destacou na meta 4 a universalização do atendimento nas escolas para alunos com qualquer tipo de deficiência, o que se configura em mais uma garantia, pelo menos, em tese, para que o processo de introdução, sobretudo, de inclusão de alunos com TEA, possa se configurar.

### **Sobre o percurso metodológico**

Idealizando os passos investigativos, propomos uma pesquisa qualitativa, a partir de Gil (1999), cujos sentidos nos levaram a trabalhar com o universo representado pelas opiniões pessoais dos sujeitos analisados, a respeito de suas percepções sobre o processo de inclusão na escola regular de alunos com TEA. Tal abordagem nos auxilia na compreensão dos impactos da presença de alunos autistas no espaço escolar, detectando a compreensão de escola e família sobre a inclusão.

A pesquisa foi realizada em duas escolas da rede municipal de Paulista, região metropolitana de Recife–PE. Uma localizava-se no bairro de Arthur Lundgren I (Escola I), e a outra no bairro de Paratibe (Escola II), ambos periferias. Elas foram escolhidas por atenderem um contingente considerável de 120 alunos com deficiência, dentre eles, 15 alunos com laudo de TEA.



Partimos de uma análise exploratória, com observações da rotina da escola, a fim de nos familiarizarmos com o cotidiano escolar, e nos aproximando de pais/responsáveis, para solicitação de participação na pesquisa. As visitas, no total de seis, ocorreram entre os meses de abril e maio de 2019.

Como instrumento de coleta, privilegamos as entrevistas semiestruturadas, com questões relacionadas ao perfil e à esfera de atuação cada um (gestão, sala de aula, familiar), o que nos proporcionou adentrar nas subjetividades envolvidas. No total, colaboraram as gestoras das escolas (GESTORA 1 e 2), 08 professoras (PROFESSORA 1,2...8) e 07 mães/responsáveis de alunos com TEA (MÃE 1,2...7). Os dados foram analisados com base na Análise Temática de Bardin (2010). As etapas consistiram numa leitura flutuante, transcrição, análise a partir da codificação dos dados; organização dos grupos temáticos e categorização, a partir das falas dos entrevistados.

## Resultados e Discussão

A faixa etária dos participantes variou entre 26 e 56 anos. O grupo foi composto por mulheres, e teve as seguintes características:

- *Grupo das gestoras*: ambas com graduação em Pedagogia e pós-graduação em Gestão Escolar, possuíam cerca de doze anos na rede como professoras, e estavam há três (gestora 1) e cinco anos (gestora 2), na função de gestoras.
- *Grupo das docentes*: todas formadas em Pedagogia, entre seis e quinze anos de atividade na docência. 01 com especialização em Gestão Educacional, 02 em Psicopedagogia, e 01 com mestrado em Educação.
- *Grupo dos pais/responsáveis*: participaram 01 tia, 01 avó e 05 mães, apenas uma pessoa concluiu a Educação Básica. E, com exceção de uma participante, cujo núcleo familiar era o tradicional pai-mãe-filhos, as demais citaram uma organização estendida de família, englobando tios, primos e avós, que conviviam na mesma





casa. Sobre a renda, apenas duas entrevistadas estavam empregadas. As demais eram donas de casa, não compondo renda familiar, à exceção de uma delas, aposentada. A maioria situou a renda daqueles que compõem o núcleo familiar entre 2 e 3 salários mínimos, sendo mencionados em três ocasiões, programas complementares, a exemplo do bolsa família.

### **“Pior já estive”: as percepções da Gestão Escolar sobre o processo de inclusão de alunos com TEA**

Para além de dados quantitativos, interessa-nos pensar na inclusão em suas outras nuances que envolvem a aceitação, o respeito, a adequação física e profissional. Assim, quisemos compreender como gestores enxergavam o processo de inclusão de alunos com TEA, nas escolas pesquisadas.

A partir dos dados analisados, verificamos que ambas gestoras partiram do processo burocrático, caracterizado pela matrícula, como meio de situar suas percepções de inclusão. Entendemos esse ponto de partida como importante, uma vez que confirma uma conquista da política de inclusão, com vista à garantia do direito a matrícula em escola regular, conforme aludido no Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei 13.146/2015).

No município pesquisado, a matrícula ocorre na própria escola, em data reservada para tal. No caso de alunos com deficiência, cabem aos pais/responsáveis informar a condição especial, para que assim, sejam orientadas as ações na escola. Dessa forma, “quando o aluno já é diagnosticado com TEA no ato da matrícula, a gestão escolar informa previamente aos docentes, e estes, por sua vez, se preparam para recebê-los”(GESTORA-1).

É interessante perceber a importância do papel da família nesse momento inicial, para organização escolar, de maneira a proporcionar maior qualidade do seu atendimento, facilitando o processo inicial de socialização. No entanto, nem sempre essa atitude é contemplada, e dessa maneira, “os pais da criança autista também contribuem negativamente para o desenvolvimento da inclusão social no âmbito escolar, devido ao preconceito e



vergonha que alguns sentem do próprio filho(a)” (CARVALHO; NASCIMENTO, 2015, p.684)

Assim, muitas vezes, é no primeiro contato da criança com a escola que se verifica alguma necessidade mais específica. Essa é uma realidade recorrente, delicada, e que pode ocasionar futuros conflitos, visto que “a aceitação da criança com suas particularidades interacionais, por vezes, é dificultosa para alguns familiares” (MAPELI et al, 2018).

Em casos com essa configuração, as gestoras afirmaram também que solicitam suporte à Secretaria de Educação do Município. Consideramos esse encaminhamento apropriado, uma vez que o processo de inclusão também depende de uma conjuntura de apoio que excede a sala de aula. Em se tratando do TEA, é preciso que um especialista faça o diagnóstico, em caso de alunos não laudados. É nesse contexto que para gestora 2, a percepção da família e da escola fazem toda diferença

o autismo tem vários graus, e muitas vezes, pode passar despercebido. Por isso, nem sempre a mãe sabe que o filho é autista, e de acordo com o seu desenvolvimento nas atividades escolares, ele é avaliado, e a criança é encaminhada para um especialista (GESTORA 2).

A fala acima denota certo grau de conhecimento acerca da gama de sintomas e condições que apontam para o TEA, e, nesse ponto, concordamos que “o conhecimento sobre o funcionamento autístico é o primeiro passo para que o professor contribua com o desenvolvimento de seus alunos” (FERNANDES,2016, p.11). Embora a compreensão dessa classificação e diagnóstico só possa ser feita pelo Pediatra ou Psiquiatra, a gestora afirma que já direcionou muitas crianças “suspeitas”, segundo ela, ao atendimento especial. Sua atitude considerou o baixo grau de conhecimento da condição da criança, por parte dos responsáveis, e a dificuldade de acesso ao sistema de saúde de algumas famílias que compõem a clientela da escola.

Sobre esse aspecto, Fonsêca (2011) diz que há um risco na adoção do TEA para enquadrar todos os sujeitos numa condição, que nem sempre é relativa ao Autismo. Contudo, a gestora justificou a atitude informando que “o quanto antes a criança for atendida, melhor o desenvolvimento do trabalho a



ser realizado” (GESTORA 2). No caso da Prefeitura do Paulista, existem vários pólos de atendimento voltados para estes alunos, onde são realizadas atividades com profissionais qualificados no contraturno da escola, visando um melhor desempenho e acompanhamento da evolução dos sujeitos.

Ainda sobre a gestão, quando questionadas se a escola onde atuam estaria preparada para atenderem alunos com TEA, houve divergência, “eu acho que atende muito bem” (GESTORA 1), “creio que poderíamos melhorar, e muito, as condições para essas crianças aqui” (GESTORA 2).

Entendemos que as respostas envolveram ponderações, não apenas acerca das condições humanas, como também, das condições físicas e operacionais de cada ambiente escolar. Considerando que a gestora 1 faz parte de uma escola maior, onde funciona o pólo de atendimento do Atendimento Educacional Especializado-AEE, cuja a estrutura é reconhecida como modelo no sistema educativo da cidade, acreditamos que o acesso aos recursos facilitem a inclusão dos alunos, sobretudo, “aos novatos, porque temos um suporte pra eles” (GESTORA 1).

Nesse sentido, o fato de possuir material específico para trabalhar com esses alunos, e os profissionais especializados mais presentes, possivelmente, proporcionam à gestão um conforto para lidar com as questões que envolvem a complexidade do atendimento aos alunos com TEA. Isso ficou claro, na passagem em que a gestora 1 destaca que “a professora do AEE, sempre está aqui para nos auxiliar. Tanto os professores quanto os apoios. Ela orienta os professores quanto às atividades, isso me deixa mais tranquila” (GESTORA 1).

Em contrapartida, na escola administrada pela gestora 2, isso não ocorre. Trata-se de uma escola pequena, sem acessibilidade, e, as orientações da AEE para atividades com alunos autistas ocorrem uma vez por semana, podendo, inclusive, não ocorrer, “nos esforçamos para que sim, mas a escola é pequena e a professora do AEE não fica constantemente aqui” (GESTORA 2).

A realidade apresentada pela gestora 2 é divergente com o intuito da política inclusiva. Mendes (2002) cita como princípios básicos da inclusão escolar, o reconhecimento das diferentes demandas dos alunos e que a elas respondam, garantindo uma educação de qualidade, a fim de lhes possibilitar



aprendizagem, principiadas por um currículo adequado, mudanças na organização, estratégias e usos de recursos.

No entanto, embora citem dificuldades, ao serem questionadas se consideram que o processo de inclusão ocorre de forma satisfatória, ambas concordam que sim, traçando paralelos entre experiências anteriores e atuais. Nisso, observamos outra dinâmica nas respostas ofertadas, nomeadamente, na da gestora 02 “por mais que eu ache que ainda é pouco, entendo que esse pouco já é muito, afinal, eles estão aqui e antes nem isso tinha” (GESTORA 2)

O mesmo ocorreu com a gestora 1, que partiu de sua experiência para sua ponderação, o que nos remete a uma reflexão sobre o quão vagaroso é processo de elaboração de Políticas Públicas direcionadas e efetivadas, “para mim, pior já estive. Quando me formei há muito tempo no magistério, jamais poderia imaginar estar hoje com tanta gente diferente em sala” (GESTORA 01).

Ao destacarmos as opiniões das gestoras, pudemos observar elementos de confluência e de conflitos. Ambas entendem que para haver a inclusão, não basta apenas uma matrícula, embora partam dessa condição para endossar o processo de inclusão. Como afirma Martinez (2012, p.74), “a inclusão depende de fatores de diferentes ordens (estruturais, ideológicos, políticos, técnicos)”. Nesse sentido, incluir requer não apenas fazer presente, mas, antes de tudo, dar condições para que o sujeito possa participar igualmente das proposições, com o intuito de constituir seus próprios processos formativos.

E, no caso em questão, percebemos que embora com dificuldades, as entrevistadas vislumbram a inclusão de alunos com TEA como um avanço que ainda está sendo operacionalizado, mas que significa um passo importante diante de todo cenário de lutas.

### **Insegurança e superação: o processo de inclusão na visão das docentes**

Para que a inclusão possa ser efetiva, faz-se preciso que a dinâmica de sala de aula possa atingir todos os que nela são inseridos. Aos professores é destinado o desafio contínuo de traçar combinações metodológicas, na intenção de contemplarem o processo de inclusão de estudantes autistas, pois a eles cabe o exercício de inovação, enquanto agentes mediadores do ensino-



aprendizagem. Entretanto, notamos que esse processo não é tão fácil, sendo analisado pelas docentes entrevistadas, a partir de duas variáveis: a precariedade da formação e instrumentos necessários não dispostos.

Na minha formação, eu cursei apenas uma disciplina que foi Fundamentos da Inclusão Escolar. Essa disciplina, ela lhe dá uma base do que é a perspectiva da inclusão, mas ela não lhe dá subsídios práticos para que você trabalhe com transtornos do autismo. Mas ela só lhe dá esse suporte, precisa estar estudando mais, estar lendo mais e estar pesquisando atividades que possam ser melhor trabalhadas com o aluno (PROFESSORA 2)

Destacamos a fala acima pela complexidade que ela envolve, nomeadamente, ao considerarmos as diferentes condições de alunos com TEA, que reagem de maneira distinta aos estímulos escolares. Segundo anteriormente colocado, não há uma única representação do Autismo, mas vários graus de comportamento que demandam atividades de acordo.

E, considerando que podemos ter estudantes com inúmeras condições de interação na mesma sala de aula, agindo distintamente no ambiente, entendemos que para o professor isso é um desafio, ainda mais, se levarmos em conta que a maioria dos docentes possuem uma sala cheia de estudantes verbalizando, incluindo, os estudantes com TEA, sem terem a real compreensão de como lidar com todos.

As dificuldades encontradas que eu digo, são as dificuldades que é da maioria do corpo docente. A gente não tem aqui na rede municipal de Paulista uma formação específica para professores que trabalham com alunos com deficiência. A nossa formação aqui não é focada nisso, não temos uma sala multisseriada. Não temos professores de AEE, o que temos, são monitores que podem estar nos ajudando na adaptação do aluno. (PROFESSORA 1)

Sobre as afirmações acima, Fernandes (2016, p.02) nos coloca que “constantemente ouvimos professores do ensino regular alegar que não estão preparados para ensinar alunos com TEA em sala de aula”. Ainda conforme Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva,

o professor deve ter como base da sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área. Essa formação



possibilita a sua atuação no atendimento educacional especializado, aprofunda o caráter interativo e interdisciplinar da atuação nas salas comuns do ensino regular (BRASIL, 2008, p.13)

No caso das inseguranças trazidas pelas docentes entrevistadas, podemos apontar para uma omissão do município do Paulista de sua responsabilidade, estabelecida na LDB de 1996, em promover a Formação Continuada dos docentes que atuam na rede municipal. Entendemos que em paralelo à formação inicial em Pedagogia ou em outra Licenciatura, o Ente federativo responsável pela etapa tem como dever, o uso de investimentos em formação para o atendimento especializado, visto que “a formação continuada do professor deve ser um compromisso dos sistemas de ensino comprometidos com a qualidade do ensino [...]” (MANTOAN, 2006, p. 57).

De igual modo, questionamos as docentes sobre se a escola estaria preparada para receber esses alunos. A professora 2 foi enfática ao responder esse questionamento, afirmando que “se contar pela estrutura, ela não está preparada. Não temos uma sala adaptada para esses alunos, não temos um pátio, um espaço suficiente para eles brincarem” (PROFESSORA 2). Outras respostas seguiram o mesmo raciocínio, “não creio que estejamos preparadas” (PROFESSORA 6), “de forma alguma” (PROFESSORA 3).

Contudo, ao serem inquiridas acerca de como conduziam as situações, as professoras revelaram o uso de estratégias de superação, para lidarem com o processo de inclusão de alunos com TEA na rotina de sala de aula, colaborando positivamente para a sua efetivação. “Eu me viro de muitas formas. Procuo entender melhor cada caso” (PROFESSORA 8), “fiz uma especialização em Educação Especial que me abriu os olhos para fazer um trabalho mais decente” (PROFESSORA 5), “tento elaborar atividades específicas pro nível deles, a maioria consegue” (PROFESSORA 1).

Diante dos dados, observamos que o primeiro desafio superado, talvez, tenha sido o deslocamento de uma visão incapacitante de estudantes com TEA para outra pautada na superação, no aprendizado, onde metodologias são criadas para o respeito às diferenças. Isso ficou também explicitado nas respostas que revelaram estratégias utilizadas em salas de aula.

Os jogos foram o elemento mais citado como instrumento de aprendizagem e integração. As atividades abrangiam alunos com e sem TEA, “faço atividades que são jogos bem dinâmicos em que todos participam, e explico a importância de incluir sempre, por que ninguém gosta de se sentir excluído” (PROFESSORA 3), “faço jogos, sempre incluo meu aluno em todas as atividades. Algumas vezes, ele se nega a participar, e temos que respeitar o seu tempo” (PROFESSORA 1).

Compartilhamos da ideia de que através da ludicidade, o desenvolvimento das ações positivas pode ser engatilhado, estimulando a curiosidade, a autoconfiança e o cognitivo – correspondendo a desenvoltura da linguagem e do raciocínio (RIZZI; HAYDT, 2002). Diante disso, os jogos podem se tornar importantes instrumentos de integração, proporcionando atividades que estimulam o prazer em compreender, o ainda desconhecido.

Portanto, entendemos que no caso que alunos com TEA, o instrumento pode promover a socialização com os demais estudantes, bem como, a condição de trabalharem outras áreas, especialmente, entre aqueles que possuem uma graduação mais branda dos sintomas. Assim,

A situação do jogo mobiliza os esquemas mentais: sendo uma atividade física e mental, o jogo aciona e ativa as funções psiconeurológicas e as operações mentais, estimulando o pensamento. O jogo integra as várias dimensões da personalidade: afetiva; motora e cognitiva (RIZZI; HAYDT, 2002, p. 11).

Nas escolas em questão, é a partir dos jogos que as professoras entrevistadas conseguem atingir o objetivo de um determinado ponto de aprendizagem, de um rendimento escolar esperado. Outro fator considerado é que as docentes tomam seus alunos por suas habilidades, e não por limitações, tratando todos com igualdade, dentro das condições apresentadas por cada grupo em sala de aula, no processo de ensino aprendizagem, adaptando instrumentos e ponderando avaliações.

Esse fato foi observado em dois discursos “as estratégias que eu utilizo é que o meu aluno autista seja tratado como os outros alunos, [...] agora, claro, o nível de cobrança, o nível de conteúdos para esses alunos vai ser diferente” (PROFESSORA 3), “eu sei que eles não são iguais, mas também, não são vejo



como tão diferentes. Interação com os demais, na medida do possível” (PROFESSORA 5).

Consideramos importantíssimo para o desenvolvimento da autonomia do aluno com TEA que suas interações ocorram em conjunto com os demais colegas. Os jogos, a utilização de recursos visuais, associações, tudo isso, podem ser recursos a serem considerados nas situações de ensino aprendizagem, fazendo toda diferença no processo de inclusão e bem-estar de alunos com TEA.

As relações de respeito às diferenças estabelecidas dentro de sala de aula colaboram para uma mudança de posturas, que faz com que o aluno com TEA possa ter condição de fazer parte do processo, e não apenas ser mais um excluído. Entendemos que nem sempre o caminho pode ser satisfatório, conquanto, alguns recursos como a própria formação não sejam disponibilizados (CARVALHO, 2015).

Outro fator ressaltado nas respostas, nos permite inferir uma busca dos próprios docentes para entenderem e se apropriarem de mecanismos que possam promover, de fato, um processo inclusivo. Diante disso, percebemos uma desacomodação e um movimento de “reorganização profissional e criatividade por parte do professor, pois a mera inserção do aluno na escola não é capaz de garantir acesso ao conhecimento historicamente acumulado” (FERNANDES, 2016, p.09).

### **Família e Escola, uma parceria colaborativa**

A família é considerada a primeira instituição de desenvolvimento de uma criança, onde ela experimenta os primeiros sentimentos, pensamentos, expressa suas ideias e desejos. Contudo, o processo de socialização dos sujeitos abarca também outras instâncias igualmente importantes, a exemplo da escola.

Por entendermos que essa parceria é imprescindível para o aprendizado, especialmente para aqueles com TEA, conversamos com pais e responsáveis sobre como pensavam a inclusão de suas crianças nas escolas pesquisadas. Consideramos que as respostas para esse questionamento foram





positivas, “meu filho tem muita dificuldade de socialização e vejo na escola uma forma dele interagir com outras crianças. Quando ele não vai para escola, ele só fica no celular e não consigo fazer com que ele largue” (MÃE 2); “acho que ele desenvolveu bem, desde que começou aqui, tá mais dócil” (MÃE 4).

Notamos que as questões de socialização são levadas em conta quando as mães sinalizam sobre a inclusão, que no caso de alunos com TEA, significa um avanço. Contudo, encontramos alguns discursos que atrelaram a inclusão ao simples fato da matrícula escolar, “acho que só de ele tá aqui, já tá bom” (MÃE 5), “ele tá numa escola normal e pra mim, isso é importante” (MÃE 1)

Outras respostas também apontam para o desenvolvimento de aprendizagem, “meu filho tem um ótimo acompanhamento, inclusive meu filho aprendeu bastante, ele entrou na escola sem saber quase nada” (MÃE 3), “ele passou três anos em uma escola particular. Ele não aprendeu nada, foi através da escola pública que ele veio se desenvolver melhor” (MÃE 4).

A presença e acompanhamento da família e dos responsáveis certamente torna o processo de inclusão mais confortável aos alunos, pois “costumam se desenvolver melhor quando sabem que seus pais participam da sua vida escolar, que se interessam por maiores que sejam suas dificuldades” (GESTOR 1).

Contudo, algumas pesquisas (MAPELLI et al, 2018, p. 04) apontam que as mães geralmente são mais presentes nesse processo, “o pai assume uma participação limitada na vida e cuidado da criança”. De fato, durante o tempo em que estivemos nas escolas, foi expressiva a presença de mães e não de pais, o que também poderia denotar um não envolvimento paterno no processo, seja por impossibilidade, ou até por não aceitação do diagnóstico (MAPELLI et al, 2018).

Entendemos que quando a escola e responsáveis têm sintonia, as probabilidades de sucesso de aprendizagem tornam-se maiores. Nesse sentido, os próprios pais/responsáveis precisam ter a ciência de que sua presença contribui. Além disso, a corresponsabilidade pela educação das crianças permite um reforço positivo em casa do que foi compreendido em sala de aula (CARVALHO, 2015; CASTANHA, BENINI, 2016 ). Esse entendimento



faz que a responsabilidade não caia apenas sobre a escola, mas que seja dividida com a família.

Assim, quando questionados de que maneira participavam da vida de seus filhos, alguns indicavam uma boa relação, auxiliando o processo de aprendizagem em casa também “faço as tarefinhas com ele todo dia” (MÃE 1), “procuro sempre conversar com a professora do meu filho para saber como ajudar” (MÃE 5); “procuro sempre ler sobre o autismo, sempre converso com a professora procuro ajudar com os deveres em casa” (MÃE 03).

As falas acima indicam uma preocupação das mães em auxiliarem seus filhos no processo de inclusão, o que consideramos, pode repercutir na forma com que o aluno se sente em relação a sua inserção numa escola regular. É interessante que a família e a escola possam ser parceiras. Assim, há um fortalecimento de uma rede de apoio, na qual o aluno poderá ter maior possibilidade de desenvolvimento social e cognitivo, além de representar um ambiente mais favorável, para que suas potencialidades possam ser exploradas, considerando suas especificidades.

De maneira geral, ao questionamos como os pais/responsáveis analisavam o processo de inclusão, com base inserção dos filhos com TEA nas escolas em questão observamos três direcionamentos: os que consideraram a socialização como principal elemento de satisfação; aqueles que consideraram a aprendizagem; e, os que consideraram a inserção via matrícula.

Nos dois primeiros casos, observamos uma apropriação maior acerca do processo de inclusão, quando em comparação com aqueles que citam apenas o ato de matrícula em escola regular. Embora saibamos que esse é um passo conquistado à duras penas, precisamos enfatizar que incluir vai além de inserir. Portanto, entendemos que os pais também precisam ter uma melhor apropriação dos mecanismos legais garantidores do direito de seus filhos, de forma a que possam cobrá-los e garanti-los.

### **Considerações Finais**

Através da investigação realizada pudemos entender um pouco da forma com que as Políticas Públicas voltadas à inclusão de alunos com TEA vem



ocorrendo da rede municipal de Paulista-PE, a partir dos olhares da família e da escola, destacando algumas nuances.

A principal delas é que o conceito de inclusão ainda é interpretado de maneira dúbia, por alguns profissionais da área da educação e familiares. Isso considerou falas que entenderam a dinâmica como positiva, embora, algumas dificuldades apresentadas por gestoras e professoras, quanto à falta de infraestrutura e de formação continuada que pudessem amparar a demanda e o fluxo de estudantes com necessidades específicas, indicassem o contrário.

As dificuldades passam pela própria formação específica do professor para atuar na área, no desconhecimento de muitos pais e gestores acerca dos mecanismos contidos na Política Educacional Inclusiva, e na dificuldade de lidar com situações cotidianas básicas.

Contudo, também ficou nítida a preocupação desse grupo em se preparar, e de elaborar estratégias para fazer com que essa realidade não limite o trabalho pedagógico a ser desenvolvido na escola e na sala de aula. Diante dessas complexas insuficiências, o corpo docente-administrativo acabou por construir estratégias de superação, a fim de que os estudantes com TEA se desenvolvam em todas as dimensões da aprendizagem.

A mesma preocupação foi notada no núcleo familiar, onde os depoimentos indicam um esforço da família em colaborar com a escola. No entanto, embora tenhamos tido uma boa impressão do exemplo trazido nas escolas pesquisadas, no comparativo dos discursos dos entrevistados do antes e do depois, compreendemos que há muito a ser desenvolvido, mas que só é possível, se houver um maior investimento financeiro governamental.

Um outro aspecto de melhoria, sabendo desde já que é produzido com certa particularidade, é o diálogo entre escola-família. A presença dos familiares e responsáveis também foi por nós compreendida como elemento-chave nesse processo. Os sujeitos aqui entrevistados foram unânimes em reconhecer essa relação entre família e escola como salutar, para que a inclusão seja satisfatória.

É nesse ponto específico que destacamos a importância do gestor, em processo dialógico com a família, incentivando-a a participar das atividades



escolares, e execução de trabalhos destinados à aprendizagem dos estudantes, isto é, reforçar o que foi aplicado em sala, no convívio do lar. Dessa maneira, acreditamos que a educação inclusiva avançará significativamente.

Nesse século em que se discute a inclusão e o direito à cidadania, ainda há muito que fazer. A inclusão não só dos alunos com TEA, mas de maneira geral, ainda é um caminho longo a ser percorrido. Já verificamos alguns avanços, no entanto, ainda é preciso algumas intervenções na prática educativa, e isso depende de uma ação conjunta entre escola, família e Políticas Públicas.

O que por nós é considerado um avanço significativo, é retirar estudantes com TEA da invisibilidade, com base nas leis e instrumentos de garantia. Entretanto, acreditamos que pensar a inclusão destes alunos requer muito mais que dispositivos legais. E, mesmo cientes do avanço que foi representado pela criação de centros especializados e de inserção dos estudantes no ensino regular, dentro das escolas, o cenário ainda está se consolidando para que realmente ocorra uma construção autônoma, humana e satisfatória desses sujeitos.

## Referências

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, Fifth Edition (**DSM-V**). Arlington, VA: American Psychiatric Association, 2013

AZEVEDO, Sergio. **Políticas Públicas: discutindo modelos e alguns problemas de implementação**. Rio de Janeiro. 2003.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. 4. ed. Lisboa: Edições70, 2010.

BRASIL. **Lei nº 4.024**, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Lei de Diretrizes e Bases da Educação-LDB. Brasília, DF, 1961. Disponível em: Acesso em 14 nov. 2019

\_\_\_\_\_. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Imprensa Oficial - Centro Gráfico, 1988. 292 p.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989**. Dispõe apoio e integração social as pessoas portadoras de deficiência. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, DF. Disponível em: <<https://www.udesc.br/>



arquivos/udesc/documentos/LEI\_N\_\_7\_853\_\_DE\_24\_DE\_NOVEMBRO\_DE\_1989\_15226884547518\_7091.pdf> Acesso em: 20 nov. 2019.

\_\_\_\_\_. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 23/12/1996, p. 27-833. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/l9394.htm)>. Acesso em: 07 dez.2018.

180

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Continuada, alfabetização, diversidade e inclusão. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC/SECADI, 2008.

\_\_\_\_\_. Decreto Nº 7.611, de 17 De Novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm) acesso em 20/11/2019

\_\_\_\_\_. **Lei n. 12.764, de 27 de dezembro de 2012**. Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm)>. Acesso em: 26 abr. 2019.

\_\_\_\_\_. Lei n.13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF., 26 jun 2014.

CARVALHO, Brunna Stella da Silva; NASCIMENTO, Lilian Ferreira do. O autista e sua inclusão nas escolas particulares da cidade de Teresina – PI In. **Revista Educação Especial** | v. 28 | n. 53 | p. 677-690 | set./dez. 2015 Santa Maria-RS

CASTANHA, André Paulo; BENINI, Wiviane. A inclusão do aluno com transtorno do espectro autista na escola comum: Desafios e possibilidades In Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor. **Cadernos PDE**, vol. 1, versão online, Secretaria de Educação do governo do estado do Paraná. 2016.

FERNANDES. Adriano H. A formação do professor para a inclusão do aluno com transtorno do espectro autista (TEA) na rede regular de ensino in os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor. **Cadernos PDE**, vol. 1, versão online, Secretaria de Educação do governo do estado do Paraná. 2016.

FRIAS, Elizabel. **Inclusão escolar do aluno com necessidades educacionais especiais: Contribuições ao Professor do Ensino Regular**. 2009. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1462-8.pdf>>. Acesso em: 3 nov. 2019.



GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 1999.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? por quê? Como fazer?** 2 ed. São Paulo: Summus Editorial, 2015.

MAPELLI, Lina D. et al. **Criança com transtorno do espectro autista: cuidado na perspectiva familiar** In Escola Anna Nery 22(4) 2018.

MARTINEZ, Leonardo Fábio Pérez. **Questões sócio científicas na prática docente: Ideologia, autonomia e formação de professores**. São Paulo: Editora UNESP, 2012, p. 323-341.

MENDES, E. G. Perspectivas para construção da escola inclusiva no Brasil. In: PALHARES, M. S.; MARINS, E. S. C. F. (Org.). **Escola Inclusiva**. São Carlos: EduFSCar, 2002.

OLIVEIRA, Adão. **Políticas Públicas Educacionais: conceito e contextualização numa perspectiva didática**. Goiás, Editora da PUC Goiás, 2010.

RIZZI, Leonor; HAYDT, Regina Célia. **Atividades lúdicas na educação da criança**. 7. Ed. São Paulo: Ática, 2002.

SAVIANI, Demerval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4º ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SILVA, Emanuelle C. **Autismo e Troca Social: contribuições de uma abordagem microgenética**. Tese (Doutoramento em Psicologia) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2010

VIEIRA, Sofia L. **Política e Planejamento Educacional**. Fortaleza, Edições Demócrito Rocha, 2001.

WHITMAN, Thomas. **O desenvolvimento do autismo**. São Paulo: M. Books, 2015.

### **Maria da Conceição Silva Lima**

mariacsclimax@hotmail.com

Professor Adjunta do Depto de Administração e Planejamento Educacional-Centro de Educação-UFPE. Doutorado em Educação com ênfase em Formação Docente. Pesquisadora do Grupo GEPIFHRI na área de Identidade Profissional Docente.

### **Jéssica Ramos dos Santos**

jessicaramos\_tst@hotmail.com

Graduada em Pedagogia-UFPE. Professora da rede municipal de Paulista-PE

### **Elainne Tamiramys Barbosa Lima**

elainne.ttamiramys@gmail.com

Graduada em Pedagogia-UFPE.



## Textos filosóficos no ensino de filosofia: uma abordagem em uma escola da rede pública do estado do Espírito Santo

Gleudson Roberto Margotto  
Franklin Noel dos Santos  
Eliesér Toretta Zen

182

**Resumo:** O presente artigo<sup>1</sup> pretende fazer uma análise dos textos filosóficos como uma ferramenta dentro do ensino de filosofia com séries do ensino médio na Rede Estadual de Educação do Espírito Santo, município de Sooretama/ES, Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Armando Barbosa Quitiba. A utilização dos textos clássicos que, na oficina de conceitos proposta por Sílvio Gallo (2012) remete-se à etapa da investigação, propõe ser um instrumento de apoio para que o estudante recrie ou crie seus próprios conceitos. Para isso, os textos filosóficos (investigação) unem-se, nessa pesquisa, a outras etapas, a saber: a sensibilização, a problematização e a conceituação para, assim, se correlacionarem desencadeando um ensino de Filosofia que leve a um protagonismo do estudante. A promoção dessa autonomia consiste naquilo que objetivamos, de modo geral, nessa pesquisa: *promover a aplicação da oficina de conceitos proposta por Sílvio Gallo (2012) – com primazia aos textos filosóficos – para alunos de 1ª, 2ª e 3ª séries do ensino médio na referida instituição de ensino, como meio de desenvolvimento da experiência do pensar.* Sustentada por conceitos advindos de, dentre outros autores, Sílvio Gallo (ibidem) e Gilles Deleuze e Félix Guattari (1992), a metodologia a partir dos textos filosóficos tende a contribuir em aspectos de defasagem na leitura e interpretação que detectamos em nossa pesquisa, sobretudo, porque, como apontam nossos resultados, há dificuldades da parte dos discentes com leitura e conceituação, em que pese o acerto dessa metodologia, apontando-se, enfim, a necessidade de mais trabalhos sistemáticos que investiguem tal temática no ensino médio

**Palavras-chave:** Ensino de Filosofia. Textos filosóficos. Ensino médio. Oficina de conceitos.

### Philosophical texts within the teaching of philosophy: an approach carried out in a public school of the state of Espírito Santo

**Abstract:** This article<sup>2</sup> aims to carry out an analysis of the philosophical texts as a tool within the teaching of Philosophy in High School classes at EEEFM Armando Barbosa Quitiba — a state school supported by the Public Educational System of Espírito Santo in the city of Sooretama/ES. The use of classical texts, which in the Concept Workshop proposed by Sílvio Gallo (2012) refers to the research stage, can be a supportive tool for the students to recreate or create their own concepts. For this purpose, the philosophical texts are linked in this research to other stages, such as sensitization, problematization and conceptualization, in order to be mutually related and cause a Philosophy teaching that leads the students to be the protagonists in their own learning. The promotion of this autonomy consists of what is aimed, in a general way, in this research: to promote the application of the concept workshop proposed by Sílvio Gallo (2012) - with primacy to the philosophical texts - for high school students from the

<sup>1</sup> Fruto da dissertação de mestrado de mesmo título.

<sup>2</sup> Result of the master's thesis of the same title.



above-mentioned school, as a means of developing the experience of thinking. Supported by concepts from, among other authors, Sívio Gallo (2012), Gilles Deleuze and Félix Guattari (1992), the methodology based on philosophical texts tends to contribute to aspects of lag in the reading and interpretation that were detected in our research, especially, as our results point out, there are difficulties on the part of the students with reading and conceptualization despite the methodological correctness, indicating the need for more systematic works that investigate this theme throughout high school classes.

**Keywords:** Philosophy Teaching. Philosophical texts. High school. Concept Workshop.

## Introdução

[...] a filosofia, esse exercício de solidão, é “ensinável”? É ‘aprendível’? É transmissível, feito um vírus, que passa de um indivíduo a outro, ou mesmo de um indivíduo a muitos outros? Ou devemos nos resignar a admitir que a filosofia, não se transmite, não se ensina, não se aprende? (GALLO, 2012).

A promulgação da Lei n.º 11.684, de 2 de junho de 2008, cujo conteúdo foi tornar obrigatório o ensino de filosofia na etapa final da educação básica, vem fomentando sucessivos debates acerca da prática de tal disciplina. Pensar e buscar entender a complexa tarefa de se ensinar Filosofia deve afetar os atores do processo de ensino-aprendizagem a fim de que sejam pensadas metodologias que atendam a seu objetivo junto às instituições de ensino que a ofertam.

Em termos jurídicos, o ensino de filosofia deixou de ser obrigatório em 1961, quando sancionada a Lei n.º 4.024/61; em 1971 houve a exclusão por completo da disciplina por meio da Lei n.º 5.692/71; já em 1996, com a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), n.º 9.394/96, o componente curricular assumiu novamente caráter optativo nos currículos; e somente em 02 de junho de 2008 quando da publicação da Lei n.º 11.684, houve a mudança do artigo 36 da LDB, a Filosofia tornou-se definitivamente obrigatória na última etapa de ensino da educação básica.

O momento atual, por sua vez, é perpassado pela homologação da Base Nacional Comum Curricular que corrobora as diretrizes elencadas na sanção da Lei n.º 13.415 de 16 de fevereiro de 2017, a qual busca implementar novas políticas educacionais ao ensino médio. É válido salientar que tal norma jurídica altera o tópico IV do artigo 36 da LDB, transformando-o no artigo 35, § 2º, estabelecendo: “A Base Nacional Comum Curricular referente ao ensino





médio incluirá obrigatoriamente estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia”. Ademais, no artigo 36 passa a vigorar, no que concerne à composição do currículo do ensino médio, o termo *ciências humanas e aplicadas*.

Trata-se de mais um momento delicado no que toca à história curricular da filosofia e que demanda resistentes reflexões acerca de seu ensino. Entendemos a presença da filosofia no cenário educacional atual por meios de tais averiguações presentes, ora na Lei do novo ensino médio, ora na BNCC que orienta os estudos acerca dessa etapa da educação básica:

- a) A Lei n.º 13.415 e a BNCC trazem a palavra “obrigatoriedade” no que tange ao conteúdo filosófico;
- b) São apresentados temas considerados fundamentais à formação sólida de um estudante de ensino médio de caráter essencialmente filosófico, quais sejam: ética, razão, política, justiça, democracia;
- c) Apesar de a Base Nacional trazer a nomenclatura *ciências humanas e aplicadas*, ela aponta claramente que tal área de conhecimento é integrada por **Filosofia**, Sociologia, História e Geografia.

Por outro lado, note-se que, concernente à filosofia, não vem citada a palavra “disciplina”, mas os termos “estudos” e “práticas”, o que sugere uma possibilidade demasiadamente abstrata quanto ao futuro deste componente curricular, haja vista que esses estudos e práticas podem vir diluídos em disciplinas determinadas. Parece haver uma volta à história quando “[...] em 1996, com a aprovação da nova lei de Diretrizes e Bases da Educação, a Filosofia é caracterizada, então não como uma disciplina curricular, mas apenas como uma espécie de ‘conhecimento’ a ser dominado [...]” (HORN, 2009, p.33).

Em “tempos hipermodernos”<sup>3</sup> (LIPOVETSKY, 2004) de retrocessos do pensamento crítico e um cenário político ameaçador de valores republicanos e

---

<sup>3</sup> Segundo o autor, *tempos hipermodernos* são os verdadeiros universos da pressa, em que o vínculo humano é substituído pela rapidez, a qualidade de vida pela eficiência, a fruição livre de normas e cobranças pelo frenesi. Já não desfrutamos da ociosidade, da contemplação, do relaxamento voluptuoso: o que importa é a autossuperação, a vida em fluxo nervoso, os



democráticos, uma eventual retirada da filosofia da matriz curricular da educação básica ceifa reais oportunidades de jovens estudantes posicionarem-se contrários a tais condições, reavivarem crenças na vida ética e política e acentuarem seu espírito cidadão. Tal conjuntura parece confirmar a afirmação de que “[...] a filosofia é considerada tão importante, tão subversiva, que deve ser tirada das escolas” (GALLO-KOHAN, 2000, p.175).

É, portanto, um contínuo desafio. Além da árdua tarefa de se afirmar a filosofia no tocante ao ensino médio, é também uma significativa provocação promover esse espírito reflexivo em face de uma infinidade de possibilidades em meio a um universo composto por mais de vinte e sete séculos de história. Exige-nos um contínuo debruçar-se sobre tal componente curricular.

Tendo como referência, dentre outros, o autor Sílvio Gallo (2012), versaremos neste artigo sobre os passos didáticos (oficina de conceitos) propostos pelo educador que apontam para um ensino de filosofia reflexivo convergindo com o protagonismo do estudante em tornar essa aula uma permanente criação: “[...] toda criação é singular, e o conceito como criação propriamente filosófica é sempre uma singularidade [...]” (DELEUZE-GUATTARI, 1992, p.13).

O autor entende que promover um ensino de filosofia é, a partir de um problema detectado no cotidiano (sensibilização), fazer uma análise de como propor soluções para esse problema (problematização) à luz do que já foi pensado em termos filosóficos (investigação) para finalmente criar ou recriar conceitos sobre a problemática em si (conceituação).

Defronte dessa perspectiva, e, entendendo que o problema é o grande elemento perturbador do filósofo (GALLO, 2012), estabelecemos uma questão norteadora que evidencia-se como o fio condutor dessa pesquisa, a saber: *quais desdobramentos são provocados pela aplicação da oficina de conceitos firmada por Sílvio Gallo (2012) – com ênfase à etapa investigativa - com relação a estudantes de Filosofia do ensino médio na EEEFM Armando Barbosa Quitiba?*

---

prazeres abstratos da onipotência proporcionados pelas intensidades aceleradas (LIPOVETSKY, 2004).



Baseado, então, nessa problemática, trataremos nesse artigo dos textos filosóficos na perspectiva de teóricos que os conceituam, elencando suas peculiaridades, bem como da relação desses textos com a criação de conceitos. Na sequência, abordaremos algumas experiências significativas em que os estudantes criam os conceitos à luz dos textos lidos e interpretados. Por fim, ressaltaremos algumas considerações que não fazem encerrar, mas produzir pistas para a dinamicidade do tema e para o problema que perpassou todo esse processo de descobertas.

### **Texto filosófico**

[...] ler os textos filosóficos deve representar, para nós, hoje, a busca de um diálogo com aqueles que nos precederam nessa tarefa de desvendar o sentido das coisas, ou daqueles que o fazem hoje, em diferentes lugares (SEVERINO, 2009, p. 06).

Os textos filosóficos representam a centralidade dessa pesquisa acadêmica. Ante isso, apresentamos as possibilidades trazidas por autores que conceituam e caracterizam esses escritos nos fazendo pensar a profundidade proveniente de suas reflexões.

Segundo Severino (2009, p.09), o “[...] texto é um conjunto de signos linguísticos que codificam uma mensagem”. Cunha (2009, p. 52), por sua vez, vai assim definir o texto:

[...] a composição de significados por meio de entrelaçamento físico de sinais apropriados. Um conjunto de palavras formando uma frase escrita, por exemplo, constitui um texto, pois há composição de significados, formando nomes, verbos, artigos, etc., e entrelaçamento de sinais, letras, traços fisicamente construídos sobre o papel ou sobre a rocha, o mármore, enfim, qualquer outro suporte de escrita ou de inscrições. Mas também consideraremos texto todo objeto portador de mensagem. Assim existem os textos orais, visuais, auditivos.

No que se refere ao texto filosófico, especificamente, o definiremos com base em recortes conceituais de alguns autores que, por meio de suas caracterizações, torna-se possível elencar singularizações de um texto clássico.



Primeiramente, salientamos que o texto filosófico pode ser caracterizado pela busca da universalidade, ou seja, toda obra filosófica ainda que seja singular nunca “[...] deixa de generalizar seu ponto de vista” (COSSUTA, 2001, p. 05 apud VIEIRA; HORN, 2015, p.55), isto é, “[...] todo texto filosófico tenta mediatizar a relação do particular ao universal, e o que torna as filosofias contraditórias é o que as aproxima” (ibidem).

Outra particularidade do texto filosófico é a racionalidade com que as ideias são conduzidas dentro de um universo conceitual. Conforme Folscheid e Wunenburger (2006, p.14) o texto está “[...] inteiramente redutível a um pensamento racionalmente conduzido, que se move exclusivamente no universo conceitual”.

Porta (2007, p.52), por sua vez, nos alerta que não devemos enxergar um texto filosófico como um texto meramente informativo, mas sim como um “[...] objeto de análise [...]”. Ainda segundo o autor, constata-se que o texto tem como característica central a universalidade, condição esta que o torna sempre atual, ainda que carregue o contexto e as marcas de sua época, de quem o construiu.

Por fim, trazemos o ponto de vista do escritor Ítalo Calvino (1993). Segundo este autor, um texto clássico por mais que o tenhamos lido mais de uma vez, nunca tem seus sentidos esgotados, sua leitura é sempre uma releitura. Ademais, a maturidade que atingimos paulatinamente nos permite vislumbrar, a cada novo contato com o texto, elementos que, nas leituras anteriores, permaneceram ocultos: “os clássicos são aqueles livros dos quais, em geral, se ouve dizer: ‘Estou relendo...’ e nunca ‘Estou lendo...’”( CALVINO, 1993, p.9).

Ademais, “os clássicos são livros que, quanto mais pensamos conhecer por ouvir dizer, quando são lidos de fato mais se revelam novos, inesperados, inéditos” (CALVINO, 1993 p.12).

Calvino (1993, p.9) faz também um alerta no que diz respeito ao trato com os textos filosóficos, a saber: a substituição de sua leitura por outros livros de natureza interpretativa. Assim ele discorre:



A leitura de um clássico deve oferecer-nos alguma surpresa em relação à imagem que dele tínhamos. Por isso nunca será demais recomendar a leitura direta dos textos originais, evitando o mais possível bibliografia crítica, comentários, interpretações. A escola e a universidade deveriam servir para fazer entender que nenhum livro que fala de outro livro diz mais sobre o livro em questão; mas fazem de tudo para que se acredite no contrário. Existe uma inversão de valores muito difundida segundo a qual a introdução, o instrumental crítico, a bibliografia são usados como cortina de fumaça para esconder aquilo que o texto tem a dizer e que só pode dizer se o deixarmos falar sem intermediários que pretendam saber mais do que ele.

Finalmente, entendemos que, em meio à rica e densa história da filosofia por todos esses séculos, há uma releitura de pensamentos. Podemos dizer que *nada vem do nada*, ou seja, há uma base filosófica de criação que sustenta outras, isso, porém não impede o surgimento de novos clássicos:

Aquilo que distingue o clássico no discurso que estou fazendo talvez seja só um efeito de ressonância que vale tanto para uma obra antiga quanto para uma moderna mas já com um lugar próprio numa continuidade cultural [...] um clássico é um livro que vem antes de outros clássicos; mas que leu antes os outros clássicos de depois lê aquele, reconhece logo seu lugar na genealogia (CALVINO, 1993 p.14).

Uma vez entendidas tais características que evidenciam a essência de um texto filosófico, cabe destacar também alguns cuidados enumerados por Horn e Valesse (2012) no que tange ao contato com tais leituras. Um deles é a contextualização: naturalmente, uma obra é escrita imersa em um cenário político, social, econômico, cultural, entre outros âmbitos, o que exige do leitor uma atenção e um olhar voltado para esse contexto. Ler um texto filosófico sem ter em vista tais peculiaridades é negar-se ao entendimento mais genuíno do que o autor tem a falar, desencadeando no comprometimento de tal leitura e, conseqüentemente, na incompreensão da obra em questão.

Sublinhamos ainda que, dedicar-se a uma tarefa significativamente complexa de “[...] ler os clássicos parece estar em contradição com nosso ritmo de vida [...]” (CALVINO, 1993, p. 15). O entendimento oriundo de uma obra não se esgota numa primeira vez, mas, ao contrário, requer um retorno, um aprofundamento, a destinação de um tempo adequado à sua mensagem que,



por vezes, traduz-se em uma leitura complexa que demanda diferentes e repetidas análises.

Por fim, o texto filosófico, por sua natureza, deve levar à instância reflexiva do pensamento. Para que o estudante chegue, portanto, a esse nível com vistas à criação de conceitos ele necessita, a priori:

[...] identificar qual o problema apresentado, a tese defendida pelo autor, bem como os argumentos que sustentam a mesma. Verificar a coerência e a consistência dos mesmos. Terminado este passo, é hora de fazer uma síntese crítica do mesmo, buscando verificar o nível de compreensão do texto para quem sabe, uma retomada expositiva do texto por parte do professor. Cumpridos estes passos, o aluno estará em condições de produzir um texto em que ele retomará as ideias discutidas, problematizando-as a partir de sua cotidianidade. Todo este processo deve ser cumprido de maneira dialogada e sem aligeiramento (HORN; VALESE, 2015, p.174, 175).

### O texto filosófico e a criação de conceitos

[...] O conceito não é paradigmático, mas *sintagmático*; não é projetivo, mas *conectivo*; não é hierárquico, mas *vicinal*, não é referente, mas *consistente* [...] (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p.109).

A despeito da singular importância do texto filosófico dentro do ensino de filosofia contribuindo para um encontro autêntico com uma ideia universal, o texto filosófico, a partir das ideias trabalhadas anteriormente, não deve ser um fim em si mesmo (VALESE, 2013), mas sua leitura deve apontar para um viés reflexivo, em que o estudante possa, por meio dela, desenvolver uma autonomia filosófica, de modo a (re)criar seus próprios conceitos acerca do mundo.

Deleuze e Guattari (1992) são as referências da filosofia como criação de conceitos. Para os autores franceses, a essa disciplina não pode ser observada como um instrumento problematizador das ciências e das artes, mas, diferentemente dessa visão, ela encontra-se no mesmo nível dessas duas: todas elas ocupam-se em criar, isto é, são produções de pensamento. Assim discorrem os autores:

O filósofo é o amigo do conceito, ele é conceito em potência. Quer dizer que a filosofia não é uma simples arte de formar, de



inventar ou de fabricar conceitos, pois os conceitos não são necessariamente formas, achados ou produtos. A filosofia, mais rigorosamente, é a disciplina que consiste em criar conceitos. O amigo seria o amigo de suas próprias criações? Ou então é o ato do conceito que remete à potência do amigo, na unidade do criador e de seu duplo? Criar conceitos sempre novos é o objeto da filosofia. E porque o conceito deve ser criado que ele remete ao filósofo como aquele que o tem em potência, ou que tem sua potência e sua competência. [...] (DELEUZE-GUATTARI, 1992 p.11).

Deleuze e Guattari posicionam-se de maneira bastante definida no que tange a conceituar a filosofia. Colocando o filósofo como aquele que cria conceitos, afirmam categoricamente que esse título só pode ser dado justamente para os criadores e nunca para aqueles que, meramente, contemplam, refletem ou comunicam a respeito de algo.

O filósofo deve criar o conceito e não se ocupar de problematizar o que os outros já criaram, isso se resumiria em revelação (de algo que estava oculto) e não criação (de algo inédito). Diante disso, nos alertam-sobre o que a Filosofia não é:

Vemos ao menos o que a filosofia não é: ela não é contemplação, nem reflexão, nem comunicação, mesmo se ela pôde acreditar ser ora uma, ora outra coisa, em razão da capacidade que toda disciplina tem de engendrar suas próprias ilusões, e de se esconder atrás de uma névoa que ela emite especialmente. Ela não é contemplação, pois as contemplações são as coisas elas mesmas enquanto vistas na criação de seus próprios conceitos. Ela não é reflexão, porque ninguém precisa de filosofia para refletir sobre o que quer que seja: acredita-se dar muito à filosofia fazendo dela a arte da reflexão, mas retira-se tudo dela, pois os matemáticos como tais não esperam jamais os filósofos para refletirem sobre a matemática, nem os artistas sobre a pintura ou a música; dizer que eles se tornam então filósofos é uma brincadeira de mau gosto, já que sua reflexão pertence à sua criação respectiva [...] (DELEUZE-GUATTARI, 1992 p.11).

Há em Deleuze e Guattari um sistema de relação conceitual, isto é, eles dirigem-se a vários autores para deles extraírem informações que lhe permitem criar conceitos, isto é, fazer filosofia. Em tese, a filosofia de ambos é o resultado de outras filosofias e até mesmo de outros saberes não filosóficos: “não há conceitos simples. Todo conceito tem componentes, e se define por



eles. Tem, portanto, uma cifra. E uma multiplicidade [...]” (DELEUZE-GUATTARI 1992, p.23).

A partir disso, vê-se que os autores não se prendem a uma linearidade histórica, ou seja, eles não defendem a ideia de uma evolução na história da filosofia. Não podemos dizer, por exemplo, numa perspectiva deleuzo-guattariana, que o pensamento de Tomás de Aquino é superior ao de Aristóteles, ou que Santo Agostinho corrige erros platônicos. Simplesmente temos de perceber que todos criam os conceitos, com base em problemas anteriores a si, mas numa perspectiva única.

Temos, portanto, a ideia de colagem, isto é, utilizando-se de vários conceitos já criados, faz-se recortes e colagens e temos a formação de um sistema. Em suma, fazer Filosofia é pegar um conceito e modificá-lo, tornando-o único e nunca o reproduzindo, já que “[...] se um conceito é ‘melhor’ que o precedente, é porque ele faz ouvir novas variações e ressonâncias desconhecidas, opera recortes insólitos, suscita um Acontecimento que nos sobrevoa [...]” (DELEUZE-GUATTARI, 1992, p.36).

Ademais, os conceitos constituem-se numa uniformidade. Desprovidos de níveis e hierarquias, eles não são paradigmas, mas ligações. E a cada nova conexão atrelada à multiplicidade já existente tem-se um *agenciamento* que é “[...] precisamente este crescimento das dimensões numa multiplicidade que muda necessariamente de natureza à medida que ela aumenta suas conexões. Não existem pontos ou posições num rizoma como se encontra numa estrutura [...] existem somente linhas [...]” DELEUZE-GUATTARI, 1995, p. 17).

Destarte, todo o panorama explanado na Filosofia desses autores aponta para a filosofia como atividade criadora: “[...] o conceito pertence à filosofia e só a ela pertence” (DELEUZE-GUATTARI, 1992, p.43). Conclui-se, portanto, que criar é inerente ao filosofar.

Paralelo à visão de Deleuze e Guattari, Sílvio Gallo (2012) tendo se inspirado nas ideias provenientes dessa filosofia francesa, corrobora o fazer filosófico como sendo um processo de criação.

Esse processo é definido pelo autor como a conceituação. Aqui os estudantes são levados a criar novos conceitos acerca dos problemas





levantados ao longo, sobretudo, de leitura de textos filosóficos, bem como a recriar as discussões, frutos de posicionamentos de pensadores que habitam a história. Espera-se nessa etapa “[...] que o sentido do ensino de filosofia seja tratado como uma ‘pedagogia do conceito’ [...]” (GALLO-KOHAN, 2000, p. 191). O trilhar dessa etapa de conceituação fica, portanto, justificado nas seguintes palavras:

que fique claro então que a criação (ou recriação) do conceito não é uma tarefa impossível: não se cria nada do vazio [...] são os próprios conceitos da história da filosofia ou seus elementos constitutivos que nos darão a matéria-prima para nossa atividade de criação ou recriação a partir do nosso próprio problema (GALLO, 2012, p.98).

Esse processo de criação a que se refere o autor, se dá partindo do incômodo gerado pelo problema. Gallo (ibidem), portanto, demonstra muita estima por um filosofar que seja autônomo, isto é, que se crie ou recrie conceitos, em detrimento de aulas de Filosofia que se caracterizam pela simples reprodução dos conceitos já estabelecidos: “[...] aprender é sempre encontrar-se com o outro, com o diferente, a invenção de novas possibilidades; o aprender é o avesso da reprodução do mesmo [...]” (GALLO, 2012 p. 8).

Definido o método sugerido por Silvio Gallo (2012), o de se criar conceitos a partir do problema que é o motor da experiência filosófica do pensamento, entendemos a utilização dos textos filosóficos como parte integrante dessa proposta pensada por ele. Uma vez detectado o problema e feita a sensibilização desse problema com o aluno, recorre-se aos textos filosóficos que são de fundamental importância nesse processo e que fundamentarão o processo de (re)criação futuro.

Portanto, trata-se de uma oficina de conceitos composta pelas quatro etapas: sensibilização, problematização, investigação e conceituação.

A primeira etapa trata-se de envolver os alunos, chamando-lhes “[...] a atenção para o tema de trabalho, criar uma empatia com ele, isto é, fazer com que o tema “afete” os estudantes [...]” (GALLO, 2012, p. 96). Sabemos que o conceito emerge enquanto enfrentamento de um problema, porém, este só é real se nós o vivenciamos. O aporte cultural vivido pelo estudante se faz problema e esse deve ser ferramenta para um verdadeiro filosofar em sala de



aula. Portanto, em meio ao processo da primeira etapa “[...] os conteúdos são apresentados de forma temática, em uma tentativa de torná-los mais próximos da realidade vivida pelos jovens [...]” (GALLO, 2010, p.164).

Partindo para a segunda etapa, esta

[...] trata-se de transformar o *tema* em *problema*, isto é, fazer com que ele suscite em cada um o desejo de buscar soluções [...] nesse segundo momento, tendo a atenção mobilizada pela questão, o objetivo é problematizar vários de seus aspectos, de diferentes perspectivas. (GALLO, 2012, p.96).

O que se apresenta como primordial neste ponto é a discussão apreciada por diferentes pontos de vista, isto é, direcionam-se novos olhares sobre a prerrogativa do certo, do errado, do justo e do injusto e partem-se a fazer análises das visões que são suscitadas. Assim, há um rompimento com as verdades absolutas e opiniões irrefutáveis, de modo a construir dúvidas acerca de determinado objeto de estudo, isto é, sistematizar “[...] a desconfiança em relação às afirmações muito taxativas [...]” (GALLO, 2012, p. 97).

Na terceira etapa, por sua vez, “[...] revisitamos a história da filosofia. Ela não é tomada como o centro do currículo, mas como um recurso necessário para pensar nosso próprio tempo, nossos próprios problemas [...]” (GALLO, 2012, p.97). Embora a história da filosofia seja nossa referência, lembramos novamente que segundo Gallo (2012), não a tomamos de forma panorâmica, mas de forma interessada. A revisita (ou revisitas) à história da filosofia tende a levar os investigadores a uma visão mais geral e abrangente dela.

A última etapa da oficina de conceitos é a *conceituação*. Consiste na recriação de conceitos encontrados na tradição filosófica que visem equacionar nossos problemas, ou mesmo na criação de novos conceitos, partindo de elementos encontrados na história da Filosofia que otimizem esse processo.

Segundo Sílvio Gallo (2012), em suas análises das discussões feitas por Nietzsche e Deleuze e Guattari, há graus de parentescos entre os conceitos, ou seja, um simples deslocamento de um conceito do contexto em que ele foi elaborado para um outro contexto – o nosso, por exemplo – já caracteriza uma



recriação do conceito, tendo em vista que, ao participar dessa transposição, ele já não é mais o mesmo.

### **Encontros cotidianos: aplicação da oficina de conceitos na EEEFM armando Barbosa Quitiba**

194

O que é um filósofo? É alguém que pratica a filosofia. Em outras palavras, que se serve da razão para tentar pensar o mundo e sua própria vida, a fim de se aproximar da sabedoria ou da felicidade. E isso se aprende na escola? Pode ser aprendido, pois ninguém nasce filósofo e já que a filosofia é, antes de mais nada, um trabalho. Tanto melhor, se ele começar na escola. O importante é começar, e não parar mais. Nunca é cedo ou tarde demais para filosofar, dizia Epicuro, pois nunca é cedo demais nem tarde demais para ser feliz. Digamos que só é tarde demais quando já não é possível pensar de modo algum. Pode acontecer. Mais um motivo para filosofar sem mais tardar (COMTE-SPONVILLE, 2003, p. 252).

Por meio de algumas reportagens – físicas e digitais - selecionadas pelos alunos e professor/pesquisador, com o fim de sensibilizá-los, promovemos a primeira etapa com base em temas emergentes dentro do meio social. À leitura das respectivas notícias seguiram-se comentários e discussões. Tudo isso, seguramente, fez os estudantes “sentirem na pele”, isto é, vivenciarem os problemas “[...] a partir das indagações da vida cotidiana [...]” (HORN, 2009, p.49).

Respeitando a proposta curricular vigente, a abordagem se deu em turmas de 1ª, 2ª e 3ª séries. No caso da 1ª série, as reflexões perpassaram as propostas políticas de Platão e Aristóteles e a morte “política” de Sócrates. Na 2ª série, os temas versaram sobre a religião e, por fim, na 3ª série, discutiu-se a política sob a ótica essencialmente democrática.

Na problematização, teceram-se perguntas dentro das temáticas acima citadas, em que algumas delas foram para a 1ª série:

Qual o sentido da política?

- O que é feito da política, por parte daqueles que detêm o poder?

- Vivemos num país democrático, cuja tradução para esse termo é o poder nas mãos do povo. Ao se governar, há, de fato, uma preocupação/consideração com o outro? E se fosse outro regime político, seria melhor?



- É possível visualizar aspectos éticos no cenário político?
- As coisas ruins da política são culpa do povo também?
- É possível visualizar pontos positivos no cenário político brasileiro?
- Como deveria ser o governante ideal?

Para a 2ª série, tivemos:

- Qual a importância da religião nos dias atuais?
- O que é pecado?
- Somos livres para seguir ou não seguir a religião?
- Quem acredita em Deus?
- Os discursos religiosos são completamente confiáveis?
- Por que as coisas envolvendo a religião sempre causam tanta polêmica?

E, finalmente, a 3ª série construiu as seguintes problematizações:

- Vivemos num país democrático, cuja tradução para esse termo é o poder nas mãos do povo. Ao se governar, há, de fato, uma preocupação/consideração com o outro? E se fosse outro regime político, seria melhor?
- O povo está em primeiro lugar na política?
- É possível visualizar aspectos éticos no cenário político?
- Como fazer para escolher melhor os governantes? Se os governantes mudarem, a política também muda?

No que tange à investigação, isto é, à revisita à história da filosofia por meio dos textos clássicos, foram selecionados alguns livros que, a partir de sua leitura, fornecessem dados para a reflexão e tentativa de respostas e entendimento das questões problematizadas na etapa anterior. Algumas obras selecionadas foram:

*A República de Platão*

*Política de Aristóteles*

*Apologia de Sócrates de Platão*

*Ética a Nicômaco de Aristóteles*



*O Banquete* de Platão  
*O livre-arbítrio* de Santo Agostinho de Hipona  
*A essência do cristianismo* de Ludwig Feuerbach  
*O Anticristo* de Friedrich Nietzsche  
*Crítica da Filosofia do Direito de Hegel* de Karl Marx  
*O Leviatã* de Thomas Hobbes  
*Segundo Tratado sobre o governo civil* de John Locke  
*O Contrato Social* de Jean-Jacques Rousseau

Segundo Gallo-Kohan (2000, p.192) “[...] a filosofia é uma atividade de fazer experiências de pensamento, transversalmente atravessando o vivido e construindo sentidos para esses acontecimentos [...]”. Portanto, a criação/recriação de conceitos é a busca de solução para os problemas ora vivenciados.

Na tentativa de respostas e soluções para as indagações construídas ao longo da oficina de conceitos, sobretudo na etapa da problematização, surgiram algumas conceituações, dentre as quais optaremos em citar algumas (uma de cada série) mais representativas nesta pesquisa.

Um grupo da 1ª série destacou a postura de Sócrates – a partir da leitura de *Apologia de Sócrates* de Platão - de manter-se fiel ao que pregara em sua vida em detrimento de negar seus posicionamentos e obter alguma vantagem com isso. Relacionou a atitude do filósofo ateniense com a falta de atitude dos governantes de hoje em não permanecerem firmes aos discursos que outrora faziam quando aspiravam ao cargo de representante do povo.

Na atualidade, podemos fazer um modelo comparativo com os políticos, estes, se mantivessem suas promessas eleitorais, como base de sua ética moral, não infligindo [sic] os valores e compromissos, mantendo sua palavra como soberana e incorrupta, sem perde (sic) seus valores, não existiria um país [sic] tão incrédulo com a política.

Sócrates manteve sua filosofia, sempre com suas conclusões, sem dúvidas, até por isso que o modelo socrático tem tanta ênfase em nosso meio, Sócrates não se abalava com críticas ou acusações, tanto que se despede do tribunal, dando várias argumentações, criando uma dúvida ou culpa para todos que estavam participando.



Na 2ª série em que se problematizou e leu-se sobre *Filosofia da religião*, um determinado grupo, tendo lido trechos da obra *Crítica da Filosofia do Direito de Hegel*, buscando em Karl Marx as respostas das indagações outrora realizadas, assim concluiu:

Se Marx vivesse hoje e assistisse aos cultos de algumas igrejas mudaria de conceito. Ele não chamaria a religião de ópio do povo, mas de cocaína do povo, porque essas igrejas fazem a chamada "teologia da prosperidade". Os fiéis são instigados a buscar os bens materiais.

Naturalmente, causou certo espanto e curiosidade a expressão trazida pelo grupo: "cocaína". Ao término de suas exposições, indagados pelo professor o que queriam dizer com a palavra, assim esclareceram: "[...] o ópio tinha um poder anestésico, segundo Marx, a cocaína dá uma adrenalina no começo, o mesmo que algumas igrejas fazem (nesse caso, as que promovem a teologia da prosperidade) [...]" (GRUPO 3 DA 2ª SÉRIE).

Continuando o diálogo, para assim buscar entender de maneira mais completa a intenção do grupo, pudemos, finalmente, concluir: algumas Igrejas prometem que as pessoas serão bem-sucedidas, assim elas ficam cheias de expectativas (adrenalina). Toda essa reflexão emanou da problemática da religião enquanto instituição que pode levar à alienação.

O olhar crítico e investigador propiciado pela leitura desta obra de Marx nos surpreendeu de maneira muito positiva. Somos perpassados por uma cultura do instantaneísmo que revela uma busca desenfreada daquilo que atende nossas aspirações imediatas. Assim sendo, as instituições religiosas que assim se colocam na postura de sanar essa necessidade emergencial de maneira arbitrária atraem adeptos que, visualizando somente "sombras"<sup>4</sup> que acreditam ser a realidade, creem inocentemente nos discursos que ali são pregados.

A busca desordenada pelas resoluções dos problemas, que são de variadas naturezas, acaba por comprometer um processo racional/reflexivo que

---

<sup>4</sup> Fazemos aqui uma alusão à *Alegoria da caverna* da célebre obra platônica "A República". Segundo a narração, homens encontravam-se acorrentados no interior de uma caverna de costas para a sua entrada, tendo somente a visão de sombras que eram projetadas na parede da cavidade. Após um deles conseguir se desvencilhar, este acessa a parte exterior e dá-se conta, enfim, da realidade que, até então, encontrava-se oculta a seus olhos.



tenderia a levar a uma visão mais coerente da realidade ali discutida. Portanto, muitas vezes a retórica transcende a reflexão, ao passo que a impaciência por solução supera a racionalidade, resultando na armadilha da alienação.

Finalmente, na 3ª série, certo grupo, ao ler o texto *O contrato social*, apresenta-se favorável ao modo político defendido por Jean-Jacques Rousseau, no entanto, seus integrantes são unânimes em afirmar uma distância entre o ideal democrático do autor em relação às particularidades da democracia brasileira atual, ou seja, não há um reflexo direto na forma de governar com a legítima vontade do povo. Assim definiram:

Se hoje no Brasil, houvesse o pacto social, e a soberania fosse o povo, talvez assim poderíamos dizer que o nosso país é realmente um país democrático. Mas, diferente do que foi proposto por Rousseau, mesmo o Brasil sendo democrático, o povo não tem participação ativa, ao que se refere ao 'andamento do país'. E mais, o povo é mandado, e recebe ordens de um sujeito que lá na Presidência da República representa a "vontade geral", talvez seja por isso que o Brasil hoje se encontra em uma situação política deplorável.

O posicionamento deste grupo, de fato, é bem peculiar e nos permite fazer um exercício de pensamento pelo qual nos descobrimos desprovidos dessa soberania, isto é, golpeados por uma pseudorrepresentação que se encontra longe de concretizar princípios básicos como o da isonomia e isegoria, por exemplo.

Gramsci (2000) afirma que o processo educativo deve não somente cuidar da qualificação de seus estudantes, como deve agir para que cada um deles se torne *governante* e que a sociedade o coloque, ainda que de maneira abstrata, nas condições gerais de poder fazê-lo.

Destarte, a visão política, de modo a identificar a ilegitimidade em um poder – como bem fez esse grupo – e fomentar uma identidade autogestionária deve ser construída em paralelo às expectativas acadêmicas e a leitura dos textos clássicos como o do autor em questão (ROUSSEAU 2008) deve ser uma metodologia constante dada sua capacidade de iluminar o obscurantismo que, por vezes, parece nos cegar.



## Tecendo algumas considerações

A partir das experiências cotidianas concernentes aos textos filosóficos, bem como das fundamentações teóricas salientadas que, apontam para o uso do texto como uma direção à (re)criação de conceitos, fica-nos evidenciado a importância do fazer filosófico como um instrumento de reflexão.

Tornar sempre pertinente a discussão filosófica a partir, sobretudo do uso do texto filosófico – como nas salutares experiências sublinhadas – consiste num posicionamento resistente às ideias divergentes, assim como no enfrentamento do cenário descrente de valores democráticos e críticos que parecem tornar-se cada vez mais forte no contexto atual.

Portanto, reiteramos a inferência de ter sido este trabalho uma experiência extremamente reflexiva, desafiadora, nova e promissora, indubitavelmente, direcionada a dar bons resultados e contribuir diretamente para o bom êxito do ensino-aprendizagem da disciplina de filosofia no tocante às suas peculiaridades muitas vezes ressaltadas neste trabalho, como por exemplo: a busca da radicalidade, o posicionamento crítico, a dialogicidade, o pensamento conceitual, entre outros lembrados pelos próprios estudantes no decorrer desse frutuoso processo.

A riqueza dessa experiência permitiu-nos o amadurecimento de uma nova metodologia que não se caracteriza como “[...] um mapa de que caminhos seguir, mas uma bússola que possa auxiliá-lo [o estudante] a construir seus próprios caminhos, sem se perder na imensidão do horizonte” (GALLO, 2012, p.17).

Nisso faz avançar o conhecimento filosófico, visto que investir em novas formas de aplicação desse conhecimento, visando dinamizar tal processo, potencializa-se o caminho do jovem à reflexão filosófica. Partindo de uma premissa, em muitos casos, de que consta uma rejeição dos estudantes para com a filosofia, traçar uma rota em que se inicia no processo de sensibilização desse estudante – seu fazer histórico – chegando num desfecho em que ele próprio enuncia sua reflexão acerca do trajeto realizado, significa torná-la parte integrante da sua compreensão, não somente do ponto de vista cognitivo-intelectual, mas também político e educacional.





Fica evidenciada, por meio da teoria, da vivência, dos avanços, das superações e dos aprendizados, a importância dos textos clássicos na construção filosófica. Entretanto, há que tornar esse princípio metodológico algo pertencente à cultura dos estudantes. Esse exercício nos dará a base fundamental para que superemos os discursos pré-estabelecidos, impostos, suscitando em nós um espírito criador e radical.

Por fim, os entraves destacados refletem a ausência de naturalidade e familiaridade para com os escritos, gerando resistência e obscuridades no trato com os mesmos. Assim, a sistematização concernente à utilização dos textos parece responder a uma necessidade didática do ensino filosófico no ensino médio, de modo a ressaltar o caráter reflexivo e não meramente histórico ou enciclopédico da filosofia.

## Referências

AGOSTINHO, Santo. **O livre-arbítrio**. São Paulo: Paulus, 1995.

ARISTÓTELES. **Ética a Nicômaco**. Tradução de Leonel Valandro e Gerd Bornheim. São Paulo: Abril Cultural, 1984.

\_\_\_\_\_. **A política**. Tradução Nestor Silveira Chaves. São Paulo: Escala Educacional, 2006.

BELIERE, C. M. **Aprendizagem de conceitos filosóficos no ensino médio**. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Maringá, Paraná, 2012.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. **A reprodução**. 3.ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.

BRASIL. **Lei nº 11.684, de 2 de junho de 2008**. Altera o art. 36 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Ato2007-2010/2008/Lei/L11684.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato2007-2010/2008/Lei/L11684.htm). Acesso em 20 de agosto de 2016.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Lei de Diretrizes e Bases da Educação-LDB. Brasília, DF, 1961. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L4024.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L4024.htm)>. Acesso em 13 de março de 2018.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Lei de Diretrizes e Bases



da Educação Nacional. Brasília, DF, 1971. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L5692.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L5692.htm)>. Acesso em 13 de março de 2018.

\_\_\_\_\_. **Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm)>. Acesso em 20 de agosto de 2016.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 13.145, de 16 de fevereiro de 2017.** Altera a Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm)>. Acesso em 13 de março de 2018.

CALVINO, Í. **Por que ler os clássicos.** São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

CUNHA, J. A. **Iniciação à investigação filosófica: um convite ao filosofar.** Campinas: Alínea, 2009.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F.. **O que é a Filosofia?** Trad. Bento Prado Jr. e Alberto Alonso Munoz. São Paulo: Editora 34, 1992.

FAVARETTO, C. **Filosofia, ensino e cultura.** In: KOHAN, Walter O. *Filosofia: caminhos para seu Ensino.* Rio de Janeiro: DP&A, 2004. p. 43-53.

FEUERBACH, L. **A essência do Cristianismo.** Campinas: Papyrus, 1988.

FOLSCHEID, D.; WUNENBURGER, J.J. **Metodologia Filosófica.** 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

GALLO, S. Avaliação e materiais didáticos. In: Brasil. **Filosofia: Ensino Médio.** Brasília: MEC, SEB, 2010. (Coleção Explorando o Ensino, vol. 14).

\_\_\_\_\_. **Metodologia do ensino de filosofia: Uma didática para o ensino médio.** Campinas, SP: Papyrus, 2012.

GALLO, S.; KOHAN, W. O. Crítica de alguns lugares-comuns ao se pensar a filosofia no ensino médio. In: KOHAN, Walter Omar (Org.). **Filosofia no ensino médio.** Petrópolis: Vozes, 2000.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**, v. 2 — Antonio Gramsci: os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo. Ed. e trad. de Carlos N, Coutinho. Coed. de Luiz S. Henriques e Marco A. Nogueira. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

GUIMARÃES, M. S. **Filosofia no Ensino Médio.** In: Seminário “Desafios do Ensino Médio – Fundação Getúlio Vargas. Rio de Janeiro, 2008.

HORN, G. B.; VALESE, R. O texto filosófico nas aulas de Filosofia do Ensino Médio: análise e proposição a partir da experiência paranaense. **Filosofia e Educação**, Campinas – ISSN 1984-9605 – v. 4, nº 1, abril-setembro de 2012.

Disponível em <https://periodicos.sbu.unicamp.br>. Acesso em 15 de abril de 2017.

HORN, G. B. **Ensinar Filosofia**: pressupostos teóricos e metodológicos. Ijuí: Ed, Unijuí, 2009.

LIPOVETSKY, G. **Os tempos hipermodernos**. São Paulo: Barcarolla, 2004.

MARX, Karl. **Crítica da Filosofia do Direito de Hegel**. Tradução de Rubens Ederle e Leonardo de Deus. São Paulo: Boitempo Editorial, 2010.

NIETZSCHE, F. **O Anticristo**. São Paulo: Martin Claret, 2012.

PLATÃO. **A República**. Trad. Pietro Nasseti. São Paulo: Editora Martin Claret Ltda, 2000.

\_\_\_\_\_. **Defesa de Sócrates**. In: *Sócrates*. Seleção de textos. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1980. (Col. Os Pensadores).

\_\_\_\_\_. **O Banquete**. Disponível em [file:///C:/site/livros\\_gratis/o\\_banquete.htm](file:///C:/site/livros_gratis/o_banquete.htm). [28/06/2001]. Acesso em agosto de 2017.

PORTA, M. A. G. **A filosofia a partir de seus problemas**. 3. ed. São Paulo: Loyola, 2007.

ROUSSEAU, J. J. **O contrato social**. Trad. Ciro Mioranza. São Paulo: Escala, 2008.

SÁ JUNIOR, L. A. de; SANTOS, J.M. Experiências de ensino no proeja: práticas de leitura e escrita que vão do cordel á filosofia. **Holos**, Natal, vol. 2, ano 27, 111-120, 2011. Disponível em <http://www2.ifrn.edu.br>. Acesso em 15 de abril de 2017.

SEVERINO, A. J. **Como ler um texto de filosofia**. 2. ed. São Paulo: Paulus, 2009.

TEIXERA, J. V.; TOMAZETTI, E. M. **O texto de filosofia na sala de aula do ensino médio**. In: [XVII Seminário Interinstitucional de Ensino, Pesquisa e Extensão](#); XV Mostra de Iniciação Científica e X Mostra de Extensão “Ciência, Reflexividade e (in) Certezas”, realizado pela Universidade de Cruz Alta – UNICRUZ (RS), Cruz Alta, 2012.

VALESE, R. **Aprendizagem filosófica através do uso de textos filosóficos nas aulas de filosofia no ensino médio**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná. Programa de Pós-Graduação em Educação. Paraná, p.183, 2013.

VIEIRA, W. J. O Ensino de Filosofia e o uso do texto filosófico no ensino médio. **Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE**. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. Programa de Desenvolvimento Educacional. – Curitiba: SEED – Pr., 2016. V.1.

ISBN 978-85-8015-076-6. Disponível em <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br>. Acesso em 15 de março de 2017.

VIEIRA, W. J.; HORN, G. B. O sentido e o lugar do texto filosófico nas aulas de filosofia do Ensino Médio. **Revista Digital de ensino de Filosofia**, Santa Maria, vol.1., n.2, 2448-0857, jul./dez. 2015. Disponível em <https://periodicos.ufsm.br>. Acesso em 10 de novembro de 2017.

203

\_\_\_\_\_. Retrato atual do ensino de filosofia e do uso do texto clássico de filosofia nas escolas públicas do Paraná. **Dialogia**, São Paulo, n. 13, p. 73-98, 1983-9294, 2011. Disponível em <http://www4.uninove.br>. Acesso em 10 de novembro de 2017.

### **Gleidson Roberto Margotto**

gleidson\_grm@hotmail.com

Professor de Filosofia da Rede Estadual de Educação do Estado do Espírito Santo. Mestre em Ensino na Educação Básica pela Universidade Federal do Espírito Santo-UFES. Graduação em Filosofia pela Faculdade Católica Salesiana do Espírito Santo.

### **Franklin Noel dos Santos**

franklin.santos@ufes.br

Professor Adjunto da Universidade Federal do Espírito Santo-UFES. Pós-doutor pela Universidade Federal do Pará/Petrobras. Doutor em Biociências Nucleares pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro-UERJ. Mestre em Oceanografia Biológica pela Universidade Federal de Pernambuco-UFPE. Graduação em Ciências Biológicas pela Universidade Federal Rural de Pernambuco-UFRPE.

### **Eliesér Toretta Zen**

elieserzen@ifes.edu.br

Professor e orientador do Programa de Pós-graduação do Mestrado Profissional em Ensino de Humanidades do Ifes campus Vitória. Professor de filosofia nos cursos de Segurança do Trabalho, Técnico em Guia de Turismo e Técnico de Hospedagem do Proeja no Ifes campus Vitória. Doutor e Mestre em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo - UFES. Licenciado em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC/MG). Especialista em Filosofia Contemporânea e Educação pela UFES.



# Relatos de Experiência

---



## A importância do brincar na educação infantil

Elizabete Maria Fortes de Oliveira  
Valéria da Silva Lima  
Eduardo dos Santos de Oliveira Braga

205

**Resumo:** A Educação Infantil é uma fase importante para a vida do aluno, pois o mesmo vivencia momentos que envolvem interações e brincadeiras sociais que favorecem a construção da aprendizagem. Pensando assim, e com base em nossas experiências, percebemos que alguns pais e responsáveis não compreendem a proposta da Educação Infantil, desprezando a brincadeira como um momento único de construção de aprendizagem. Questionam sobre as práticas de leitura e escrita realizadas, não entendendo o uso social da leitura e escrita trabalhada na Educação Infantil. Em outras situações alguns não a valorizam, permitindo que os filhos falem, pois alegam que só vão à escola para brincar. Estas situações causam a necessidade de interagirmos um pouco mais com os pais, a fim de apresentarmos o brincar como um fator importante para o desenvolvimento global do educando na Educação Infantil. Diante desses fatos, o objetivo dessa pesquisa é estudar sobre o brincar na Educação Infantil, ressaltando as possibilidades para aprendizagens por meio da interação, entendendo esta etapa do ensino como um momento de construção coletiva pedagógica. Para este estudo, dialogamos com alguns autores e documentos oficiais sobre a Educação Infantil e realizamos uma pesquisa participante numa Escola Municipal de Volta Redonda- RJ, onde observamos em nossa atuação como docente, a comunidade escolar e o diálogo relacionado à proposta educativa desta etapa de ensino. Concluímos, com a pesquisa, a importância do diálogo entre família e comunidade para que a função educativa da Educação Infantil seja garantida à criança, que é de brincar e interagir tendo em vista a construção de aprendizagem.

**Palavras-chave:** Educação Infantil; brincar; interagir.

### The importance of play in child education

**Abstract:** Kindergarten is an important phase in the student's life, as it experiences moments that involve interactions and social games that favor the construction of learning. Thinking this way, and based on our experiences, we realize that some parents and guardians do not understand the proposal of early childhood education, dismissing the game as a unique moment of learning construction. They question the reading and writing practices performed, not understanding the social use of reading and writing worked in early childhood education. In other situations some do not value it, allowing their children to miss because they claim they only go to school to play. These situations cause the need to interact a little more with parents, in order to present play as an important factor for the overall development of the learner in early childhood education. Given these facts, the objective of this research is to study about playing in early childhood education, emphasizing the possibilities for learning through interaction, understanding this stage of teaching as a moment of collective pedagogical construction. For this study, we dialogued with some authors and official documents about Early Childhood Education and conducted a participant research in a Municipal



School of Volta Redonda-RJ, where we observed in our performance as a teacher, the school community and the dialogue related to the educational proposal of this stage. teaching. We concluded, with the research, the importance of dialogue between family and community so that the educational function of early childhood education is guaranteed to the child, who is to play and interact with a view to building learning.

Keywords: Early Childhood Education; play; interact.

## Introdução

Percebemos, por meio da experiência na docência da Educação Infantil que, alguns pais demonstram o não entendimento no que se refere à aquisição da leitura e escrita alfabética dos seus filhos nesta etapa de ensino. Por muitas vezes questionam sobre essa prática na escola com os professores, não reconhecendo as atividades lúdicas, que estimulam o desenvolvimento global do indivíduo, compreendendo o corpo em todos os aspectos, como o cognitivo, de identidade e autonomia, a linguagem oral, corpo e movimento, os quais irão favorecer a criança a ter um melhor desempenho nas habilidades e aprendizagens infantis. Importante priorizarmos cada fase de desenvolvimento infantil, não causando assim danos no desenvolvimento educativo que, conseqüentemente, irão aparecer futuramente. Os pais desconhecem esta fase do desenvolvimento infantil onde a criança constrói sua autonomia e identidade brincando, experimentando, interagindo de forma simples, participando do processo de seu próprio desenvolvimento, sendo estimuladas suas habilidades para que possa interagir e socializar com o outro seus conhecimentos no processo de aprendizagem. Em suma, percebemos, por vezes, que alguns pais não valorizam a educação infantil, deixando seus filhos com baixa frequência, alegando, para isso, que seus filhos só vão à escola para brincar. Dessa maneira, as representações simbólicas que perpassam o brincar e as interações que são desenvolvidas com os colegas por meio das brincadeiras são renegadas por muito deles.

Experiências como as anteriormente citadas causam a necessidade de reunirmos as pessoas responsáveis pelas crianças para reuniões de esclarecimentos sobre o significado do brincar e sua importância para o desenvolvimento global da mesma, bem como as relações com o imaginário infantil e suas representações com o real. Nesse sentido, levantamos como



problema de nossa pesquisa: qual a importância do brincar na Educação Infantil, levando em consideração as ações da comunidade escolar - gestores e equipe pedagógica - e os pais? Diante disso, o presente trabalho se justifica pela necessidade de estudar com profundidade a temática, a fim de valorizar a importância do brincar na Educação Infantil como construção do conhecimento, entendendo que esse tema auxiliará nossos estudos tornando esclarecedor à aprendizagem nesta etapa de ensino, bem como a construção de argumentos que justifiquem com solidez a construção do conhecimento infantil por meio das brincadeiras interativas aos pais das crianças.

De acordo com os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, entendemos que:

Brincar é uma das atividades fundamentais para o desenvolvimento da identidade e também da autonomia. A criança, desde muito cedo, se comunica por meio de gestos, sons e mais tarde representa determinado papel na brincadeira desenvolvendo a sua imaginação com as questões reais. Por meio das brincadeiras as crianças podem desenvolver capacidades importantes, como a atenção, a imitação, a memória, a imaginação. Algumas capacidades de socialização podem ser amadurecidas por meio da socialização interativa que tem a função de representar os papéis sociais. (BRASIL, 1998, p. 22).

Dessa forma, o brincar apresenta-se por meio de várias categorias de experiências que são diferenciadas pelo uso do material ou dos recursos predominantemente implicados. Essas categorias incluem: o movimento e as mudanças da percepção resultantes essencialmente da mobilidade física das crianças; a relação com os objetos e suas propriedades físicas, assim como a combinação e associação entre eles; a linguagem oral e gestual que oferecem vários níveis de organização a serem utilizados para brincar; os conteúdos sociais, como papéis, situações, valores e atitudes que se referem à forma como o universo social se constrói; e, finalmente, os limites definidos pelas regras, constituindo-se em um recurso fundamental para brincar.

De acordo com os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (1998), a brincadeira favorece a autoestima das crianças, auxiliando-as a superar progressivamente suas aquisições de forma criativa. Brincar contribui para a interiorização de determinados modelos de adulto em âmbitos sociais





diversos. Essas significações atribuídas ao brincar transformam-nos em um espaço singular de constituição infantil. Nas brincadeiras, as crianças transformam os conhecimentos que já possuíam anteriormente em conceitos gerais com os quais brinca. Por exemplo, para assumir um determinado papel numa brincadeira, a criança deve conhecer algumas de suas características. Seus conhecimentos provêm da imitação de alguém ou de algo conhecido, de uma experiência vivida na família ou em outros ambientes, do relato de um colega ou de um adulto, de cenas assistidas na televisão, no cinema ou narradas em livros. A fonte de seus conhecimentos é múltipla, mas estes se encontram, ainda, fragmentados. É no ato de brincar que a criança estabelece os diferentes vínculos entre as características do papel assumido, suas competências e as relações que possuem com outros papéis, tomando consciência disto e generalizando para outras situações.

Valorizando o brincar como elemento fundamental no processo de construção do conhecimento infantil, e, tendo em vista as frequentes situações vivenciadas no ambiente escolar, como a falta de conhecimento dos pais sobre o desenvolvimento infantil e como ocorre a estimulação do brincar como parte integrante da Educação Infantil, bem como as ações práticas cotidianas de leitura e escrita, que o trabalho se fundamenta. A necessidade de desenvolver esta pesquisa contribui para ampliar os conhecimentos sobre Educação Infantil, entendendo-a como etapa importante da Educação Básica. Além da necessidade de tornar o tema esclarecedor para todo público, no sentido de mostrar que a aprendizagem na Educação Infantil acontece também através da brincadeira, pois o aluno com as diversas brincadeiras e vivências, constrói novos conhecimentos de mundo, de si próprio, de forma prazerosa, visto ser o brincar, nesta faixa etária, um universo de oportunidades. Diante disso, com esse estudo, pretendemos analisar por meio de pesquisa participante e observações realizadas numa Escola Municipal de Volta Redonda-RJ a importância do brincar para o desenvolvimento e aprendizagem infantil, levando em consideração o diálogo com a comunidade escolar para comunicação sobre brincadeiras. Buscamos, para isso, fundamentação em



autores que dialogam sobre o brincar na Educação Infantil e fundamentamos também nosso estudo nos documentos oficiais da Educação Infantil.

Nas linhas a seguir apresentaremos a fundamentação teórica, os aspectos metodológicos sobre a pesquisa, as possibilidades do brincar na Educação Infantil: um relato de experiência, e as considerações finais.

## FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O brincar motiva, por isso proporciona um clima especial de aprendizagem capaz de desenvolver diversas capacidades importantes como a atenção, a imitação, a memória, a imaginação individual e coletiva. Por meio de interações e brincadeiras a criança recebe estímulos que as motivam a desenvolver a linguagem, a organização do pensamento e raciocínio lógico. Por meio do movimento do brincar, a criança adquire conhecimento do próprio corpo, capacidades expressivas, espacial e do meio físico motor. O brincar na escola é um brincar sistematizado, cujo professor é o mediador proporcionando tais atividades lúdicas que irão contribuir para a estimulação do desenvolvimento infantil globalmente.

É no “como se” da brincadeira/jogo que a criança busca alternativas e respostas para as dificuldades e/ou problemas que vão surgindo. Seja na dimensão motora, social, afetiva ou cognitiva. É assim que ela testa seus limites e seus medos, é assim que ela satisfaz seus desejos. É assim também que ela aprende e constrói conhecimentos, explorando, experimentando, inventando e criando. Quando pensamos em jogos e brincadeiras, inevitavelmente nos reportamos à infância, ou mais propriamente à criança. É difícil imaginar uma criança que não goste de brincar e/ou jogar, tamanho é o prazer com qual se entrega a suas atividades lúdicas. (SOMMERHALDER; DONIZETE ALVES, 2011, p. 13).

De acordo com os autores supracitados, é através da brincadeira que a criança tem contato com diversas situações e assim supera obstáculos, estimulando aspectos do desenvolvimento e proporcionando a aprendizagem. A partir da brincadeira a criança interage com os outros, cria possibilidades para a resolução de problemas e constrói seus conhecimentos. A brincadeira é inerente à infância e por meio dela a criança é estimulada à cooperação, à



competição, experimentando novas habilidades motoras, reconhecendo regras e valores como o respeito pelo outro. A brincadeira e o jogo fazem parte do universo infantil, logo, proporciona à criança, prazer.

Desta forma, utilizar os jogos e brincadeiras motiva as crianças a aprender, interagir, abstrair, imaginar, criar e recriar por meio da ludicidade. O jogo é um excelente recurso para facilitar a aprendizagem infantil, por estimular o desenvolvimento do raciocínio lógico, cognitivo e capacitando a busca de novas estratégias na resolução de problemas. De acordo com Moyles (2006)

Apesar da diversão e da aprendizagem que podem ocorrer pelo brincar livre, certas formas de brincar podem se tornar muito repetitivas. Portanto, argumenta-se que os educadores têm um papel-chave a desempenhar: ajudar as crianças a desenvolver o seu brincar. (p. 30).

Segundo a autora, brincando a criança desenvolve aprendizagens, porém é preciso a intervenção do educador a fim de proporcionar desafios para a concretização do ensino. O papel do educador, como afirma Moyles (2006) diz respeito à função de mediar o ensino para observar os discursos das brincadeiras livres, para interferir com sugestões no brincar na dinamização de aprendizagens. A participação ativa dos professores se dá como mediadores, propondo desafios que levem seus alunos a buscarem soluções para seus problemas e incentivo ao trabalho em grupo. Ao assumir o papel de mediador na atividade, o educador desempenha uma função conveniente e necessária ao processo de ensino e aprendizagem. Nesse sentido:

A escola tem responsabilidade cada vez maior de garantir que as crianças não sejam privadas das oportunidades de descobrir a respeito de si mesmas e do seu mundo e que tenham o direito de aprender de uma maneira que seja apropriada para elas – por meio do brincar. (MOYLES, 2006, p. 131).

É dever de a escola fazer uso de uma metodologia que proporcione à criança a aprendizagem através de seu universo que é o brincar, naturalmente. Não se deve promover o ensino em que a criança deva se sujeitar a atividades que não consideram essa principal característica infantil, pois o brincar faz parte do universo infantil. Sendo assim, o brincar é um fator essencial da formação e construção do saber, favorecendo o desenvolvimento pleno infantil.



A Escola, sendo instituição de divulgação e promoção da cultura, deverá oferecer um ambiente amplo com recursos lúdicos desafiadores, proporcionando a criança condições de interação que estimule sua imaginação, com apoio de seus pares e com o auxílio e mediação docente.

O brinquedo cria na criança uma zona de desenvolvimento proximal, que é por ele definida como a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes. (VYGOTSKY, 1998, p. 112).

Dessa forma, compreendemos que o brincar cria possibilidades de desenvolvimento de aprendizagens em colaboração e acompanhamento do olhar adulto, que será o estimulador da aprendizagem, favorecendo o nível do desenvolvimento real.

Seguindo a proposta do Referencial Curricular da Educação Infantil (1998) são desenvolvidas atividades contemplando os seguintes eixos temáticos: Movimento, Música, Artes Visuais, Linguagem Oral e Escrita, Natureza e Sociedade e Matemática, os quais são essenciais para o pleno desenvolvimento escolar do educando. No Eixo Movimento são propostas atividades onde a criança reconheça progressivamente segmentos e elementos do seu próprio corpo, por meio de brincadeiras, do uso do espelho e da interação com os outros. A expressão de sensações e ritmos corporais por meio de gestos, posturas e da linguagem oral também são ações que estimulam o desenvolvimento infantil. São propostas atividades dentro deste eixo como olhar no espelho familiarizando com sua própria imagem, fazendo caretas e imitações corporais, realização de jogos e brincadeiras que envolvam movimentos do corpo como um todo, como pular, correr, rolar, arrastar, ao som de músicas ou gestos do professor (BRASIL, 1998).

No Eixo Música é priorizada a possibilidade de desenvolver a comunicação e expressão, explorando materiais e a escuta de obras musicais, das diferentes características geradas pelo silêncio e pelo som como: altura, duração, intensidade, timbre e velocidade. Descobrir os sons proporcionados pelas partes do corpo, sons dos instrumentos da bandinha ou



ao seu redor, sons da natureza. No eixo das Artes Visuais contempla a exploração de materiais reconhecendo suas características, criação de desenhos, pinturas, colagens, modelagens, valorização de suas próprias produções e de outras crianças, leitura de obras de arte a partir de observação, narração, descrição e interpretação de imagens e objetos. O Eixo da Linguagem Oral e Escrita visa desenvolver o uso da linguagem oral e escrita a fim de conversar, brincar, comunicar e expressar seus desejos, necessidades, opiniões, ideias, preferências e sentimentos relatando suas vivências, recontar de histórias, brincadeiras com rimas, parlendas, adivinhas, canções e poemas, exploração de rótulos, construção de textos coletivos, favorecendo o letramento a partir do universo de diversas leituras (BRASIL, 1998).

No Eixo da Natureza e Sociedade o documento orientador nos oferece conhecimentos que tem como objetivo levar o aluno a explorar o ambiente a partir do olhar, observar, classificar elementos da vida, para poder relacionar com pessoas estabelecendo contato com pequenos animais, com plantas e elementos do cotidiano, manifestando curiosidade e interesse a partir da mediação docente e orientações pedagógicas. Interessar e demonstrar curiosidade pelo mundo social e natural, formulando perguntas, imaginando soluções para compreendê-los, manifestando opiniões próprias sobre os acontecimentos, buscando e confrontando ideias faz parte da temática desse eixo. Considerando as diferentes realidades e necessidades para que seja significativo para criança, o trabalho acontece inserido e integrado em seu cotidiano, tendo em vista a significação do real (BRASIL, 1998).

No estudo da Matemática são levados em consideração os conhecimentos prévios e as possibilidades cognitivas das crianças, levando em conta que aprender matemática é um processo contínuo de abstração no qual as crianças atribuem significados e estabelecem relações com base em observações, experiências e ações que fazem, desde cedo, sobre elementos do seu ambiente físico e sociocultural. A construção de competências matemáticas pela criança ocorre simultaneamente ao desenvolvimento de outras de natureza diferente e igualmente importantes, tais como comunicar-se oralmente, desenhar, movimentar-se e cantar. O Eixo Identidade e Autonomia



processa um conjunto de ações gradativas que envolvem nome, discriminação das características físicas, suas potencialidades, o reconhecimento de seus limites, modos de agir e pensar, construção de sua história pessoal até atingir sua autonomia. O desenvolvimento da identidade e da autonomia está intimamente relacionado aos processos de socialização, que se estendem ao longo de sua trajetória de vida (BRASIL, 1998).

Todos esses Eixos são contemplados na metodologia da pedagogia de projetos sendo envolvidos dando um caráter global e interdisciplinar, possibilitando aprendizagem significativa através do brincar, sempre favorecendo as interações com os outros e a mediação docente para orientar a aprendizagem.

Dentre os seis direitos de aprendizagem preconizados pela Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2017) está o brincar cotidianamente de diversas formas em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (adultos e crianças), ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais, tendo em vista o desenvolvimento global do educando. Ainda de acordo com a BNCC (2017), a interação durante o brincar caracteriza o cotidiano da infância, trazendo consigo muitas aprendizagens potenciais para o desenvolvimento integral delas. Dessa forma, o brincar espontâneo e natural se transforma em condição para diversas aprendizagens no ambiente escolar, durante a Educação Infantil. As aprendizagens e o desenvolvimento infantil, nessa etapa do ensino, têm nas brincadeiras e interações os eixos que estruturam o conhecimento, assegurando-lhes os direitos de *conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se*. O professor pode se valer das brincadeiras e interações delas provenientes com o intuito de identificar na expressão fácil e oral das crianças os afetos, as frustrações, a resolução de conflitos e a regulação das emoções.

### **Procedimentos metodológicos**



Esse trabalho se constitui numa pesquisa bibliográfica, que segundo Gil (2008) é desenvolvido a partir de um material já elaborado, constituído de livros e artigos científicos. Para este estudo bibliográfico, utilizamos os autores Janete R. Moyles (2006), Aline R. Sommerhalder (2011), Fernando Donizete Alves (2008) e Lev Vygotsky (1998) os quais abordam temáticas sobre o brincar na Educação Infantil como componente importante para o desenvolvimento da aprendizagem. Além disso, documentos oficiais da Educação Infantil também foram fontes pesquisadas, como o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998) e a Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil (2017), que são importantes escritos que organizam a Educação Brasileira nesta etapa do ensino.

A pesquisa teve foco qualitativo que, de acordo com Kauark (2010) o aspecto qualitativo:

[...] considera que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números. A interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados são básicas no processo de pesquisa qualitativa. Não requer o uso de métodos e técnicas estatísticas. O ambiente natural é a fonte direta para coleta de dados e o pesquisador é o instrumento-chave. É descritiva. Os pesquisadores tendem a analisar seus dados indutivamente. O processo e seu significado são os focos principais de abordagem. (p.26).

Tendo como fonte direta o ambiente natural de observação, pesquisa e coleta de dados, realizamos, também, uma pesquisa participante numa escola Municipal de Volta Redonda- RJ, onde foram realizadas observações e mediações envolvendo a valorização de brincadeiras e ações com responsáveis pelas crianças. As reuniões ocorreram bimestralmente e enfatizaram o exercício do brincar interativo nesta etapa de ensino.

Importante salientarmos que tudo precisa ser compreendido como um fenômeno social, historicamente construído carregado de representações teórico-ideológicas, bem como as comunicações e seus símbolos. Dessa forma, o trabalho é um momento específico e prático que se relaciona com o mundo da vida, sabendo que a maioria das questões feitas durante a pesquisa



surge do universo da política, da economia, das relações e funcionamento das instituições e problemas dos estratos sociais (MINAYO, 2010).

A escola onde realizamos a pesquisa é uma unidade educativa em que a primeira autora atua como professora da Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica. No momento da elaboração da pesquisa, a pesquisadora estava atuando como regente numa turma de maternal 3, com 25 alunos de faixa etária entre três e quatro anos de idade. Porém, suas experiências em Educação Infantil se estendem a outros períodos, em anos anteriores.

Foram observadas as ansiedades dos pais sobre necessidade no que diz respeito à aquisição da leitura e escrita alfabética nesta etapa de ensino e foram realizadas algumas ações a fim de levar esclarecimentos de como ocorre a aprendizagem através do brincar na Educação Infantil. A equipe escolar confeccionou um material de apoio educativo onde estava estabelecido o cotidiano da criança na escola, bem como, os cantos temáticos, as atividades e objetivos que deveriam ser desenvolvidos.

Ao iniciar o ano letivo e no decorrer de todo o seu período a escola passou a realizar reuniões com apresentações de vídeos explicativos que foram montados sobre a rotina do aluno durante as aulas, com o objetivo educacional de cada atividade envolvendo o brincar, possibilitando aos pais reconhecerem que a brincadeira faz parte do desenvolvimento infantil e favorece a aprendizagem coletiva e individual. Dessa forma, as reuniões objetivaram conscientizar os pais sobre a construção da aprendizagem nesta fase que se processa por meio do brincar dirigido tendo o educador como mediador. Além de levar o esclarecimento e a conscientização aos pais, as reuniões e o material explicativo também tinham como objetivo esclarecer a importância da Educação Infantil em todo o percurso escolar da criança. As reuniões propiciaram momentos de demonstrações aos pais, a fim de que entendessem que quando a criança brinca, sendo este o encanto natural em todas as idades, elas se confrontam com desafios e problemas, devendo constantemente buscar soluções para as situações a ela colocadas.

De acordo com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998) a brincadeira auxilia a criança a criar uma imagem de respeito a





si mesma, manifestar gostos, desejos, dúvidas, mal-estar, críticas, aborrecimentos, etc. Ao observarmos uma criança brincando, podemos constatar que neste brincar está presente a construção de representações de si mesma, do outro e do mundo, ao mesmo tempo em que comportamentos e hábitos são relevados e internalizados por meio das brincadeiras. Através do brincar a criança consegue expressar sua necessidade de atividade, sua curiosidade, seu desejo de criar, de ser aceita e protegida, de se unir e conviver com outros, fatores importantíssimos para a sua formação. Dessa forma, apresentamos para os pais as brincadeiras que podem ser desenvolvidas na Educação Infantil, como habilidades para o desenvolvimento da coordenação motora, lateralidade e a atenção.

Diante disso, elencamos algumas brincadeiras que foram apresentadas aos pais durante o período da pesquisa, bem como as respectivas finalidades baseadas nos documentos que organizam a Educação Infantil Nacional presentes nos Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (1998).

**Quadro 1:** Tipos de brincadeiras

Tipos de brincadeiras	Possibilidades
<b>Brincadeira de passar a bola</b>	Os alunos deverão ficar em fila e passar a bola para o colega em diversas posições, através de comandos como: por cima da cabeça, por baixo das pernas, pelo lado direito, lado esquerdo etc.
<b>Brincar de Amarelinha</b>	Atividade que valoriza o equilíbrio e a coordenação motora tendo em vista o desenvolvimento pleno do educando. Quando a criança se propõe a novos desafios físicos, o cérebro registra essas sensações e se prepara para enfrentar desafios ainda maiores em outras áreas da vida e do processo de aprendizagem.
<b>Brincadeira de faz de conta</b>	Instrumento de ensino e aprendizagem capaz de trabalhar com o simbólico e real ao mesmo tempo, além de favorecer a linguagem oral nas interações com os pares durante a brincadeira.
<b>Brincadeiras de classificação, ordenação, agrupamentos e seriação</b>	Podem ser realizadas com sucatas e materiais recicláveis, onde a criança brinca e, a partir da mediação docente é capaz de lidar com conceitos sobre questões de igualdade, diferenças, noções de adições e subtrações, entre outros aspectos.



<b>Brincadeiras com cantigas de rodas</b>	Por meio de dramatizações e teatro, as crianças são levadas a cantar as músicas, interpretá-las oralmente, desenvolvendo aptidões linguísticas, ritmo e coerência verbal. Trabalhar com cantigas de roda na Educação Infantil propicia além do brincar com os jogos de palavras nas rimas e aliterações, a interação com o outro nos movimentos de danças e representação de personagens.
<b>Brincadeiras de rodas</b>	Por meio dessas brincadeiras despertamos a ludicidade de brincar em conjunto, assimilando novos conceitos de linguagens e expressão oral, ritmos, movimentos, conhecimento de corpo, lateralidade e ações coletivas que envolvem a psicomotricidade.

**Fonte:** os autores.

Ao propor atividades que envolvam o brincar, o professor além de favorecer a brincadeira natural infantil, incentiva às habilidades psicomotoras como postura, ritmo, concentração, observação para compreender e interpretar o mundo por meio de interações. Através dessas brincadeiras naturais e ao mesmo tempo de cunho pedagógico, contribuímos - em uma instituição de Educação Infantil - para a estimulação e o desenvolvimento pleno da criança, dos cinco sentidos, raciocínio lógico, da capacidade de comunicação e socialização com os colegas e adultos.

### **Resultados e considerações finais**

De acordo com os estudos bibliográficos, a pesquisa participativa e as experiências dos autores na Educação Infantil, ressaltam-se a importância de estudos e reflexões sobre as vivências e ações em turmas de educação infantil e a veracidade sobre o desenvolvimento infantil envolvendo o brincar que favorece a aprendizagem infantil em seus aspectos globais. Percebemos que, desde cedo a criança estabelece relações de brincadeiras naturais com seus colegas de classe interagindo com o corpo, facilitando as diversas aprendizagens em coletividade.

Sommerhalder (2001) e Donizete Alves (2008) argumentam que a criança vai experimentando, explorando e, assim, construindo seu conhecimento. Podemos observar esta realidade dentro da sala de Educação Infantil onde foi realizada a pesquisa. Constatamos que, de fato, a



aprendizagem é facilitada com a utilização de jogos e brincadeiras, cujas intencionalidades estejam voltadas para o desenvolvimento escolar e cognitivo da criança. Moyles (2006) destaca a importância da interferência do educador, ao proporcionar desafios para que a aprendizagem possa avançar, levando-nos a concluir que o brincar também tem que ser dirigido com objetivos traçados, levando a uma aprendizagem intencional. Essa questão ressaltada pela autora foi constatada durante a pesquisa, pois ao observarmos e ao propormos brincadeiras sempre preservamos o papel da mediação docente para que as atividades pudessem promover conhecimentos.

Por meio de nossa pesquisa destacamos a importância do brincar como ferramenta fundamental na construção do conhecimento e desenvolvimento integral do ser humano na fase inicial da vida, nos aspectos físico, social, cultural, afetivo e cognitivo. Com isso, conscientizando pais e educadores de que a brincadeira faz parte de uma aprendizagem prazerosa e que não é apenas lazer, mas sim, um ato de aprender, sendo uma das maneiras dinâmicas de desenvolvimento da identidade e da autonomia, de conhecimento de mundo, da sociedade, da natureza, dos movimentos de si mesmo e dos outros. Também observamos como resultado de nossa pesquisa a importância do nosso papel de educadores críticos e reflexivos que deve ser o de buscar sempre inovar nossa prática em sala de aula, no intuito de enriquecer o processo de ensino-aprendizagem, principalmente da Educação Infantil, etapa inicial de inúmeras construções importantes da vida, para que nossas crianças possam sentir prazer e serem motivadas a estar na sala de aula, no sentido de fortalecer o seu desenvolvimento cognitivo, social, cultural e emocional.

Ao desenvolvermos a pesquisa onde nosso objetivo principal foi estudar sobre o brincar na Educação Infantil, ressaltando as possibilidades para aprendizagens por meio de interações, entendendo esta etapa do ensino como momento de construções coletivas pedagógicas, levando em consideração o diálogo com a comunidade escolar sobre brincadeiras, percebemos o quanto a temática do brincar deve ser trabalhada com pais e comunidade escolar para melhor entendimento e compreensão dos mecanismos de aprendizagens.



Ao estudarmos os autores que dialogam sobre o brincar na Educação Infantil como Janete R. Moyles (2006), Aline Sommerhalder (2011), Fernando Donizete Alves (2008) e Vygotsky (1998) para aprofundamento do assunto, bem como os Referências Curriculares Nacionais da Educação Infantil, cujo foco foi os eixos temáticos como elementos importantes para o desenvolvimento da criança na Educação Infantil, percebemos que estudar a Educação Infantil é uma tarefa emergente, bem como o diálogo com a comunidade para que compreendam que a criança aprende brincando e é tarefa escolar garantir esse direito de aprendizagem.

Brincar é de natureza humana e a criança em sua fase de desenvolvimento precisa desenvolver habilidades que facilitarão a aprendizagem de si e do mundo por meio das brincadeiras interativas. Essas, por sua vez, devem ser planejadas e mediadas pelo educador e facilitador do ensino a fim de que o ato lúdico do brincar seja promovido por ele com significação para a criança.

## Referências

ALVES, Fernando Donizete. **O lúdico e a educação escolarizada da criança: uma história de (des) encontros**, 2008.

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

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: Educação é a base**, 2017. Disponível em: <[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_publicacao.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf)> Acesso em: 18 de abr. 2018.

DESLANDES, Sueli Ferreira. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**/ Sueli Ferreira Deslandes, Romeu Gomes; Maria Cecília de Souza Minayo (organizadora). 29. ed.-Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

KAUARK, Fabiana. **Metodologia da pesquisa: guia prático** / Fabiana Kauark, Fernanda Castro Manhães e Carlos Henrique Medeiros. — Itabuna: Via Litterarum, 2010.

MOYLES, Janete R. e colaboradores. — **A excelência do brincar**. Porto Alegre. Artmed Editora S.A., 2006



ORIENTAÇÃO CURRICULAR – Secretaria Municipal de Educação de Volta Redonda/Departamento Pedagógico - 2004.

SOMMERHALDER, Aline. e ALVES, Fernando Donizete. **Jogo e a Educação da Infância**: muito prazer em aprender. Curitiba. Editora CRV. 2011

VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente**. 6º ed., São Paulo: Livraria Martins Fontes, 1998.

220

### **Elizabete Maria Fortes de Oliveira**

obeduardobraga@gmail.com

Graduada em Licenciatura em Pedagogia, pela UNIRIO / EAD.

### **Valéria da Silva Lima**

valeriaslima8910@yahoo.com.br

Doutoranda (2019) e Mestre em Ensino de Ciências pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (2016), Especialista em Deficiência Auditiva/Surdez pela Unirio (2015), Especialista em Contação de Histórias no Imaginário Social pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro(2014) e Pedagoga pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (2010). Atualmente, atua como professora e Orientadora Pedagógica da Prefeitura Municipal de Barra Mansa, contadora de histórias e mediadora presencial do consórcio Cederj (UNIRIO). Tem experiência na área de formação de professores para a Educação Básica e Mediação Docente no Ensino Superior na modalidade EAD.

### **Eduardo dos Santos de Oliveira Braga**

obeduardobraga@hotmail.com

Professor de Matemática formado pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ); Especializado em Ensino de Matemática pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ); Especializado em Novas Tecnologias para o Ensino de Matemática pela Universidade Federal Fluminense (UFF/RJ); Mestre em Matemática pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ); Doutorando em Ensino de Ciências pelo Instituto Federal do Rio de Janeiro (IFRJ).



## Cotidiano da Educação Infantil em um bairro de periferia de Linhares – ES

Ana Carolina Cruz Ferreira  
Antonio Marcos Rocha da Silva  
Daylane de Souza Marçal  
Julyane Simonelli Batista  
Marcia Perini Valle  
Rosilene Carriço dos Santos Oliveira

221

**Resumo:** O seguinte relato de experiências teve como objetivo conhecer o cotidiano de quatro escolas municipais de Educação Infantil de um bairro de grande extensão de Linhares-ES, observando as concepções e práticas desenvolvidas. A metodologia utilizada baseou-se em um roteiro de observação, visita aos CEIM's, socialização sobre os aspectos observados nas instituições e uma mesa redonda com os gestores das escolas. No que se refere às práticas dos CEIM's numa visão geral, se assemelham por buscarem valorizar a criança em todo seu processo de ensino-aprendizagem. Percebe-se que há uma preocupação das escolas com a interação das crianças em que privilegiam o trabalho com jogos e brincadeiras voltados ao desenvolvimento cognitivo, afetivo, psicomotor e social dos educandos. As instituições possuem divergências referentes à estrutura física, à disponibilidade de brinquedos e ao envolvimento da família, o que não desanima o trabalho dos educadores que se adaptam às realidades e tornam a escola um lugar acolhedor.

**Palavras-chave:** Educação Infantil. Cotidiano escolar. Concepções e práticas.

### Daily life of early childhood education on the outskirts of Linhares - ES

#### Introdução

Para a formação acadêmica de um futuro professor é indispensável dispor de concepções teóricas que fundamentam a prática pedagógica que será desenvolvida em sala de aula. Observar o cotidiano escolar buscando aproximações com a teoria estudada se faz necessário nesse processo de apropriação do conhecimento. Nesse sentido, foi realizado um trabalho direcionado à reflexão do cotidiano escolar na educação infantil.

Apoiando-se nesse conceito os alunos do 5º período de graduação em Pedagogia da faculdade Faceli, orientados pela professora da disciplina de Fundamentos Teóricos e Metodológicos da Educação Infantil, realizaram uma visita técnica em quatro escolas municipais de Educação Infantil, localizadas em um bairro de grande extensão na cidade de Linhares – ES.



O objetivo da visita foi conhecer o cotidiano das escolas, observando as principais práticas educativas desenvolvidas com as crianças pequenas. Para isso, foram organizados quatro momentos: visita às dependências das escolas, observando os pontos principais identificados; registro das observações realizadas (anotações, fotografias, entrevistas, depoimentos, etc); sistematização e socialização dos registros realizados e; por último a organização de uma mesa redonda com os gestores das escolas visitadas com o tema: Possibilidades e desafios no trabalho com crianças pequenas.

As visitas técnicas<sup>13</sup>, nas dependências das escolas, foram realizadas no início do mês de abril do ano de dois mil e dezoito, observando-se as concepções e práticas educativas, as interações, o brincar, o cuidar e as experiências vivenciadas pelas crianças para ampliar o conhecimento de mundo.

Em seguida as observações realizadas foram sistematizadas e apresentadas em sala de aula. Para ampliar a reflexão sobre o cotidiano escolar na Educação Infantil. Os gestores das escolas envolvidas foram convidados a participarem de uma mesa redonda no início do mês de maio do decorrente ano.

A partir do trabalho desenvolvido foi possível identificar que nas práticas educativas observadas existem algumas concepções teóricas estudadas na disciplina, o que é de grande relevância para os graduandos do curso de Pedagogia, uma vez que o contato com o cotidiano das escolas forneceu conhecimento sobre a importância das propostas pedagógicas e do preparo quanto à formação do educador no processo de ensino e aprendizagem.

Também contribuiu para os professores, pedagogos e crianças das instituições observadas, pois puderam ter um ponto de vista acadêmico sobre a rotina, a organização, a infraestrutura, as concepções e práticas educativas do ambiente escolar, bem como uma reflexão sobre a interferência desses

---

13 Foi elaborado previamente um roteiro para nortear as observações realizadas nas visitas técnicas nas escolas de educação infantil, tendo como base o documento Diretrizes em Ação: Qualidade no dia a dia da Educação Infantil (BRASIL, 2015), elaborado pelo Ministério da Educação (MEC), Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e Instituto Avisa Lá – Formação Continuada de Educadores.



aspectos na prática educativa e na organização do saber que prioriza a aprendizagem das crianças nesta etapa da educação básica.

### **Aporte teórico**

A Educação Infantil, a partir da Constituição Federal (1988), foi reconhecida como direito da criança. Mas é com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), Art. 29, que passou a ser reconhecida como a primeira etapa da educação básica tendo “[...] como finalidade o desenvolvimento integral da criança de zero a cinco anos de idade, em seus aspectos físico, afetivo, intelectual, linguístico e social, complementando a ação da família e da comunidade”.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEIs (2009) concebem a criança como um sujeito histórico e de direitos que se desenvolve nas relações e interações com outras crianças e com adultos. A partir do que preconiza a legislação vigente, o cotidiano da criança na Educação Infantil deve ser pensado tendo em vista que:

A organização do trabalho pedagógico deve fazer com que a criança se aproprie do mundo dos objetos e das relações. A criança deve estar num ambiente onde se sinta acolhida, segura e satisfeita, capaz de lidar com seus anseios, num ambiente rico em experiências, essencial para a construção de sua identidade (PIRES; MORENO, 2015, p. 53).

Dessa forma, a organização do tempo e do espaço na Educação Infantil deve favorecer o desenvolvimento das potencialidades de cada criança respeitando seus ritmos e interesses. As experiências e vivências do cotidiano escolar devem proporcionar oportunidades para a manifestação de diferentes linguagens e a ampliação do conhecimento de si e do mundo (BRASIL, 2015).

Para isso, é preciso que se organize um ambiente seguro e acolhedor que possibilite explorações e descobertas partilhadas com outras crianças e com adultos. Observar e refletir os espaços na Educação Infantil ajuda a compreender o lugar que a criança ocupa na comunidade em que está inserida (BRASIL, 2015).

Ainda de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009), Art. 9º, “[...] as práticas pedagógicas que compõem a





proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira”.

Brincar é, sem dúvida, uma forma de aprender, mas é muito mais que isso. Brincar é experimentar-se, relacionar-se, imaginar-se, expressar-se, compreender-se, confrontar-se, negociar, transformar-se, ser. Na escola, a despeito dos objetivos do professor e de seu controle, a brincadeira não envolve apenas a atividade cognitiva da criança. Envolve a criança toda. É prática social, atividade simbólica, forma de interação com o outro. Acontece no âmago das disputas sociais, implica a constituição do sentido. É criação, desejo, emoção, ação voluntária (FONTANA; CRUZ, 1997, p. 139).

De acordo com Rego (1995), por meio da brincadeira a criança é capaz de ser e agir de forma diferenciada, ou seja, a criança se comporta além do comportamento habitual de sua idade. A criança é capaz de projetar-se em atividades próprias dos adultos procurando ser coerente com os papéis assumidos.

Visando oferecer uma base geral, as DCNEIs preconizam que as práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem garantir experiências que:

I- promovam o conhecimento de si e do mundo e por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança;

II- favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical;

III- possibilitem às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos; [...] (BRASIL, 2009).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em consonância com as DCNEIs, apresenta uma organização curricular para a Educação Infantil a partir de campos de experiências articulados com direitos de aprendizagem que expressam diferentes modos como as crianças aprendem, ou seja, convivendo, brincando, participando, explorando e conhecendo-se (BRASIL, 2017).

Os direitos de aprendizagem e desenvolvimento propostos pela BNCC,



[...] asseguram, na educação infantil, as condições para que as crianças aprendam em situações nas quais possam desempenhar um papel ativo em ambientes que as convidem a vivenciar desafios e a sentirem-se provocadas a resolvê-los, nas quais possam construir significados sobre si, os outros e o mundo social e natural (BRASIL, 2017, p. 35).

Dessa forma, o conhecimento é produzido na interação das crianças entre si, das crianças com adultos e com o mundo as cercam. As práticas educativas devem partir de experiências concretas da vida cotidiana atribuindo sentido e significado às suas ações, criações e produções.

Para Bondioli e Mantovani (*apud* FOCHI, 2015, p. 223)

A produção de conhecimento pelas crianças está diretamente envolvida na manipulação e exploração dos objetos, em admirar e perguntar-se sobre os fenômenos do seu entorno, em transformar, olhar, tocar, narrar àquilo que emerge de suas experiências no mundo.

Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEIs), a escola deve trabalhar em conjunto com a família e oferecer condições de promoção de igualdade, ampliação de saberes e conhecimentos, obedecendo aos princípios éticos, estéticos e políticos, quem regem a educação infantil (BRASIL, 2009).

Para Silva e Kaulfuss (2015, p. 4):

A participação dos pais em conselhos escolares ou organização de eventos na escola ajudam a criança a obter motivação para agregar experiências e aproximar-se deste contexto. Assim a família assume o papel de suporte para a criança e identifica-se que a ausência dos pais pode acarretar problemas na alfabetização e na aprendizagem.

O envolvimento da família no cotidiano escolar contribui para a efetivação de uma educação de qualidade. Essa prática possibilita troca de experiências, tomada de decisão coletiva, sem contar com as múltiplas parcerias que se estabelecem.

## **Apresentação e análise dos resultados**

### **PRÁTICAS E REFLEXÕES DO COTIDIANO DA EDUCAÇÃO INFANTIL**



Os CEIM's visitados atendem crianças na faixa etária de um a cinco anos de idade, em horário parcial e integral. Esses CEIM's concebem a criança como ser pensante e crítico, colocando em primeiro plano a aprendizagem, a construção do conhecimento e o desenvolvimento da compreensão. Respeitam que cada criança tem a sua especificidade, sua maneira de falar, seu jeito de ser, seu jeito de agir. Acreditam que esses aspectos são condições fundamentais para a construção de conhecimentos mais elaborados, para que os educandos sejam capazes de valorizar o coletivo e não somente o individual.

De acordo com as observações realizadas pode-se constatar que as concepções e práticas dos CEIM's são voltadas, em sua maioria, para o bem estar das crianças e visam proporcionar: explorações, descobertas, produções coletivas e individuais, incentivando dessa forma a produção de cultura. Os CEIM's buscam desempenhar funções que possibilitam que as crianças sejam agentes ativos do processo de ensino-aprendizagem, reconhecendo-as como sujeitos históricos e de direitos.

Os espaços, os materiais e os brinquedos disponibilizados nas escolas auxiliam no desenvolvimento das crianças, tanto dos bebês quanto das crianças maiores. As atividades livres e dirigidas, os momentos de leitura, a produção de textual, os jogos e brincadeiras favorecem um aprendizado significativo por meio de descobertas e explorações. As metodologias e procedimentos adotados são voltados para o desenvolvimento dos pequenos, os quais valorizam suas produções individuais, pois cada um tem sua singularidade, sua maneira de falar, seu jeito de ser e de agir.

No que se refere à estrutura física das instituições, os CEIM's estão dentro dos padrões adequados, entretanto um CEIM (identificado aqui como escola A) enfrenta dificuldades nesse aspecto, pois a demanda de crianças é muito alta, o espaço da escola é pequeno e a construção é antiga e está se deteriorando. Em contrapartida a isso os profissionais que nela atuam se adaptam as realidades da escola e se esforçam para torná-la um ambiente acolhedor e que vise promover o desenvolvimento pleno das crianças.



Em relação à cultura local, as instituições de ensino possuem projetos e iniciativas como reuniões e encontros voltados para a inserção da família e da sociedade no processo de funcionamento da escola, tornando-a um ambiente acolhedor que busca ouvir e fazer com que todos se tornem agentes participantes do cotidiano escolar.

Na perspectiva do cuidar, as professoras desenvolvem um trabalho visando a individualidade e a autonomia das crianças. Nota-se que para facilitar os hábitos de higienização, os vasos sanitários e as pias são adequados ao tamanho das crianças, especialmente em um CEIM (escola B), no qual as pias possuem um elevatório para que possam lavar as mãos sozinhas, o que se repete no refeitório, que possui mesas e cadeiras baixas.

Em relação à alimentação crianças são recebidas com um o desjejum e/ou o café da tarde que é realizado no refeitório, exceto em um CEIM (escola B) em que o café é servido nas salas e somente o berçário faz o uso do refeitório. A segunda refeição é o almoço e/ou janta em que os pratos já vêm servidos da cozinha e a professora distribui para os alunos. Foi observado que durante as refeições às crianças não têm a oportunidade de servir-se autonomamente. Esse processo é de grande importância para as crianças e deveria ser aplicado para maior autonomia e desenvolvimento. Observou-se ainda que as crianças se alimentam com uso de talheres, e os que possuem dificuldade recebem auxílio da professora. Os utensílios utilizados na alimentação das crianças (copos e pratos) são de vidro para mais adequada higiene.

Analisando o brincar percebe-se que a estrutura das escolas influencia diretamente no desenvolvimento das atividades tanto em áreas externas como internas. Duas escolas visitadas (escolas A e B) não possuem parquinho em seus pátios de areia, mas apesar disso os professores adequam as atividades ao espaço físico da escola que acontecem de forma lúdica e com a intenção de desenvolver a psicomotricidade da criança.

No que concerne no desenvolvimento de atividades na parte externa das instituições, observa-se que apesar de disporem de pátio de areia, dependendo do período do dia as atividades ficam comprometidas pela intensidade do sol, e



também pela falta de cobertura e de brinquedos. Uma constatação relevante em um CEIM (escola C) visitado é que, além de possuir brinquedos de areia, outros brinquedos foram produzidos por meio de um projeto em parceria com os pais das crianças, com uso de materiais recicláveis (o que fortalece o vínculo entre a escola e a família, além de melhorar as instalações da escola).

Outro CEIM (escola D) também possui alguns brinquedos adequados para os bebês. Nas salas de aula são disponibilizados brinquedos que ficam guardados em caixas e são oferecidos às crianças somente em um horário estipulado. É importante ressaltar que as salas não possuem cantos específicos para brincar, somente para leitura.

Nos CEIMs visitados percebeu-se que as crianças são bem estimuladas e, na busca para ampliar o conhecimento, as atividades de produções das crianças demonstram a forma de trabalhar a individualidade e o coletivo. Considerando à escrita, leitura e experiências, são trabalhadas várias atividades de coordenação motora e equilíbrio, além do domínio do corpo e construção de jogos.

Quanto à matemática, destaca-se que um dos CEIMs (escola C) desenvolve em parceria com uma instituição bancária o projeto Empreendedorismo, no qual as turmas de cinco anos têm aula de economia doméstica que também contempla a matemática de forma significativa. Em Natureza e Sociedade a escola trabalha o projeto “Eu e o mundo”, que busca proporcionar o desenvolvimento da autonomia, a valorização do eu e das diferenças de etnias.

Dessa forma, ao analisar os aspectos brincar e cuidar pode-se perceber que as escolas observadas apresentam de modo geral um desenvolvimento parecido, como por exemplo, as atividades desenvolvidas.

A participação efetiva da família e da comunidade altera complementemente o cotidiano escolar. Nesse sentido, houve contradição entre o discurso dos profissionais das instituições e a realidade prática em que dizem que os pais e a comunidade participam ativamente nos movimentos da instituição, uma vez que em um dos CEIMs (escola A) falta muita coisa, como pátios de brinquedos, os brinquedos e a estrutura estão danificados, etc.



Fica claro que no local onde a gestão escolar é ativa e participativa, a realidade é diferenciada, pois todos são convidados a participar e sanar alguns problemas que são apontados pela própria comunidade. A gestão participativa é um caminho facilitador para as mudanças no contexto escolar e para uma melhora no processo de ensino-aprendizagem (LUCK, 2009).

## POSSIBILIDADES E DESAFIOS NO TRABALHO COM CRIANÇAS PEQUENAS

No início do mês de maio do ano de dois mil e dezoito foi realizada uma mesa redonda com os gestores das escolas visitadas nas dependências da Faceli com a finalidade de refletir sobre o trabalho realizado, evidenciando as possibilidades e os desafios encontrados no cotidiano escolar.

A dirigente escolar da escola C e a pedagoga da escola D explanaram sobre a organização do trabalho pedagógico, implementação de melhorias na estrutura física das escolas, aquisição de materiais didáticos, brinquedos, material de consumo, dentre outros e, ainda sobre a parceria entre escola e família. A gestão escolar das escolas A e B não estiveram presentes nesse momento.

As observações realizadas durante as visitas *in loco* foram se confirmando à medida que a dirigente escolar discorria, com entusiasmo, sobre a parceria com as famílias na melhoria do pátio de areia com jardim e brinquedos. A organização dos tempos e espaços na escola C merece destaque pois coloca a criança como centro do processo educativo,

O relato da pedagoga também confirmou as observações realizadas, onde se privilegia o trabalho coletivo dos profissionais da escola em relação ao planejamento com intencionalidade das ações pedagógicas. A criança é entendida como um ser histórico e de direitos com potencialidades de desenvolvimento e aprendizagens. Pensar o ambiente escolar a partir dessa perspectiva é proporcionar experiências enriquecedoras que estimulam o desenvolvimento e a aprendizagem dos pequenos.

Ambas as escolas enfrentam dificuldade em relação à manutenção da infraestrutura do prédio escolar, porém pode-se constatar muita criatividade e disposição da comunidade escolar em buscar alternativas para adequar os



espaços e tempos estimulantes e geradores de oportunidades para os pequenos.

### Considerações finais

Com base nos apontamentos levantados com a pesquisa, fica claro que nas instituições visitadas os eixos: concepções e práticas, brincar e cuidar e experiências para ampliar o conhecimento, são desenvolvidos com a finalidade de proporcionar a formação integral das crianças. Visto que as diversas dificuldades relacionadas principalmente com estrutura física não atrapalham o trabalho dos profissionais.

Por meio das respostas e comentários realizados pelas gestoras que participaram da roda de conversa na faculdade, fica claro que uma gestão democrática só se faz com a participação de todos e a descentralização do poder na tomada de decisões.

Sendo assim, foi possível conhecer de perto o cotidiano das escolas de educação infantil de um bairro na cidade de Linhares-ES, extraindo informações sobre alguns pontos importantes, como por exemplo, a organização da rotina escolar, a importância do brincar, a valorização da criança. Além disso, através das observações destacadas, os graduandos do curso de Pedagogia, os professores e profissionais da educação, obtiveram a oportunidade de ampliar seus conhecimentos sobre o cotidiano escolar.

Esse trabalho não tem a intenção de esgotar o assunto apresentado, mas poderá servir de base para futuros estudos sobre as práticas pedagógicas, formação continuada, organização e gestão de escolas públicas.

### Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução Nº 5**, de 17 de dezembro de 2009. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: 2009.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Coordenadoria Geral de Educação Infantil. Fundo das Nações Unidas para a Infância - UNICEF Instituto Avisa Lá - Formação Continuada de Educadores. **Diretrizes em ação**: qualidade no dia a dia da educação infantil. Formação continuada de educadores. São Paulo: Ed. Instituto Avisa Lá, 2015.



\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Conselho Nacional de Educação. Base Nacional Comum Curricular - Versão final. MEC: Brasília, DF, 2017.

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

FOCHI, Paulo Sérgio. Ludicidade, continuidade e significatividade nos campos de experiência. In: FINCO, Daniela; BARBOSA, Maria Carmen Silveira; FARIA, Ana Lúcia Goulart de (orgs). **Campos de experiências na escola da infância: contribuições italianas para inventar um currículo de educação infantil brasileiro**. Campinas, SP: Edições Leitura Crítica, 2015.

SILVA, Catia Regina; KAULFUSS, Marco Aurélio. A importância da família na educação infantil. **Revista Científica Eletrônica de Ciências Aplicadas da FAIT**. Faculdade de Ensino Superior do Interior Paulista, Marília/SP, 6 ed., nov/2015. Disponível em: <[http://fait.revista.inf.br/imagens\\_arquivos/arquivos\\_destaque/NWgq2JCop9F9YwD\\_2017-1-21-11-14-37.pdf](http://fait.revista.inf.br/imagens_arquivos/arquivos_destaque/NWgq2JCop9F9YwD_2017-1-21-11-14-37.pdf)>. Acesso em: 18/08/2018.

**Ana Carolina Cruz Ferreira**

carolferreira.c@hotmail.com

Licenciada em pedagogia (Faceli).

**Antonio Marcos Rocha da Silva**

toimvenancio@hotmail.com

Licenciado em Pedagogia (Faceli).

**Daylane de Souza Marçal**

daylane.marcal@gmail.com

Licenciada em Pedagogia (Faceli).

**Julyane Simonelli Batista**

julyanesimonelli2015@gmail.com

Licenciatura em pedagogia (Faceli).

**Marcia Perini Valle**

marciapvalle@gmail.com

Pedagoga (Faciase/ES). Especialista em Psicopedagogia (Faciase/ES). Mestre em Educação, Administração e Comunicação (Universidade São Marcos/SP)

**Rosilene Carriço dos Santos Oliveira**

rosilene\_carrico@hotmail.com

Licenciatura em Pedagogia (Faceli).





## Varal químico: ludicidade no ensino de funções nitrogenadas

Milena Vieira Gomes  
Klenicy Yamaguchi

**Resumo:** Este trabalho tem como objetivo contribuir com a aprendizagem sobre funções nitrogenadas, amina e amida, por meio da ludicidade. A atividade ocorreu com discentes do 3º ano do ensino médio de uma escola pública no município de Coari-Amazonas. O método de pesquisa utilizado para este trabalho apresentou abordagem qualitativa-quantitativa, descritiva e exploratória. Aplicou-se para coleta de dados, um questionário inicial e outro final. Em seguida, houve uma aula expositiva e a aplicação do jogo intitulado “Varal químico”. Os resultados obtidos foram positivos, onde cerca de 96% dos alunos afirmam que o jogo contribuiu para a aprendizagem dessas classes orgânicas. Além disso, pode-se evidenciar a motivação e o interesse dos discentes em realizar a atividade. O objetivo deste projeto, de contribuir com o ensino de Química, foi alcançado.

**Palavras-chave:** Varal da química. Ensino de química. Lúdico. Aprendizagem.

232

### Chemistry clothesline: ludic in teaching nitrogen, amine and amide functions

**Abstract:** This paper aims to contribute with chemistry learning about nitrogen, amine and amide functions by ludic activity. The research was realized with students from the 3rd year of high school at public school in city Coari city, Amazon. The method used qualitative-quantitative, descriptive and exploratory approach. Questionnaire were applied for data collection. Lecture class and the game entitled “Chemical clothesline” were happen. The results obtained were positive, where about 96% of the students affirm that the game contributed to the learning of these organic classes. In addition, it can be seen the motivation and interest of students in carrying out the activity. The objective of this project in contributing to the teaching of Chemistry has been achieved.

**Keywords:** Chemistry clothesline. Chemistry teaching. Ludic. Learning.

### Introdução

As transformações tecnológicas advindas com o decorrer do tempo demonstram que o ensino é dinâmico e sofreu alterações no processo político e pedagógico. Dessa forma, mudou e continua mudando não só conforme a base curricular (BNCC, 2018), mas também no contexto do que se ensina e como se ensina, ou seja, nas metodologias didáticas (SANTOS, 2015). Porém, nem sempre as disciplinas são contempladas de maneira integral com essas modificações, e um exemplo claro disso é Química. Segundo Fernandes e Oliveira (2016, p.2), “a química que está em praticamente em tudo o que existe



no Universo, é reduzida ao simples espaço bidimensional do encontro do giz com a lousa”.

Verifica-se que, embora o ensino de Química esteja voltado à compreensão dos diferentes fenômenos que fazem parte do cotidiano, muitos destes não são percebidos, pois suas reações acontecem a nível microscópico, o que faz com que essa disciplina seja considerada distante da realidade (AFONSO *et al.*, 2017).

O ensino de química, igualmente ao que acontece em outras Ciências Exatas, ainda tem gerado entre os estudantes uma sensação de desconforto em função das dificuldades de aprendizagem existentes no processo de aprendizagem. Comumente, tal ensino segue ainda de maneira tradicional, de forma descontextualizada e não interdisciplinar, gerando nos alunos um grande desinteresse pela matéria, bem como dificuldades de aprender e de relacionar o conteúdo estudado ao cotidiano, mesmo a química estando presente na realidade (ROCHA; VASCONCELOS, 2016, p. 1).

Pesquisas científicas na área de ensino vêm demonstrando que os discentes consideram a disciplina de química difícil, o que acarreta desinteresse e certa resistência por parte de muitos alunos. O mesmo é relatado para outras disciplinas na área de exatas, como matemática e física. Como consequência, os discentes sem interesse, deixam de querer aprender, o que resulta em um pequeno atraso ou dano em sua aprendizagem (SANTOS, 2015).

Porém, é importante reconhecer que nos diferentes níveis formativos do ensino de química, as dificuldades de aprendizagem ocorrem por diversas razões, que incluem a falta de percepção acerca do significado sobre o que estudam, a descontextualização e abstração dos conceitos, assim como outros aspectos, como falta de motivação e outras situações pessoais (NUNES; LINDEMANN; GALIAZZI, 2015).

Como alternativa, metodologias didáticas diferenciais vêm sendo realizadas para contribuir com a significação do conhecimento teórico para os educandos. Entre elas, cita-se o uso de atividade lúdica como uma ferramenta eficaz para motivar e despertar o interesse dos discentes para o ensino.



Ao longo da história, os jogos “sempre estiveram presentes na vida das pessoas, seja como elemento de diversão, disputa ou como forma de aprendizagem. Por meio de sua análise em diferentes épocas, pode-se perceber que jogar sempre foi uma atividade inerente do ser humano” (CUNHA, 2012).

A ludicidade é uma necessidade inerente do ser humano em qualquer idade e não pode lhe ser atribuída apenas uma função de entretenimento e diversão. O desenvolvimento do aspecto lúdico contribui com a aprendizagem, o desenvolvimento global, abrangendo os aspectos pessoais, sociais e culturais, colaborando para uma boa saúde mental, além de facilitar os processos de socialização, comunicação, expressão e construção do conhecimento (SANTOS, 2015, p.12).

É importante reconhecer que, para atingir o objetivo educacional, o jogo deve possuir uma determinada duração, um espaço e regras que possam auxiliar os alunos a aprender e revisar o conteúdo de forma lúdica e prazerosa (SOARES, 2016; SANTOS, 2015).

De acordo com Sacchetto *et al.* (2011, p.29), o lúdico, por meio de jogos e brincadeiras, é capaz de simular e exercitar situações do cotidiano permeadas pela aprendizagem e socialização, permitindo que os discentes possam desenvolver a confiança em si, além de contribuir com o aparato cognitivo. Assim, o aluno tem a oportunidade de desenvolver aptidões que são indispensáveis, como a afetividade, concentração e habilidades psicomotoras (RÊGO, JUNIOR; ARAUJO, 2017).

Dessa forma, o lúdico é uma ferramenta que motiva o aluno em seu processo de aprendizagem e de que, em acréscimo, torna-se uma alternativa para solucionar problemas do cotidiano da escola como falta de materiais pedagógicos elementares, falta de laboratórios para as práticas experimentais ou laboratórios de desenvolvimentos computacionais (WEBER, 2016). Vale ressaltar que, além de todos esses benefícios que o lúdico pode proporcionar, existe a vantagem financeira, pois em sua maioria, são recursos acessíveis, econômicos, simples e de fácil aquisição ou construção (SANTOS, 2015).

Portanto, esse artigo objetiva relatar o uso de uma atividade de intervenção utilizando a ludicidade como ferramenta para contribuir com a



aprendizagem dos alunos do terceiro ano do ensino médio sobre funções nitrogenadas, amina e amida, por meio do jogo “varal da química”.

### **Procedimento metodológico**

Este trabalho foi realizado em uma escola pública estadual do município de Coari- Amazonas, para vinte e quatro alunos do terceiro ano do ensino médio do turno noturno, sendo trabalhado o conteúdo funções nitrogenadas, com foco em aminas e amidas. A execução desta atividade ocorreu como uma das atividades do Programa Residência Pedagógica, núcleo Química.

O método de pesquisa utilizado nesse projeto foi quantitativo, que, segundo Silva e Menezes (2005), “considera que tudo pode ser quantificável, o que significa traduzir em números opiniões e informações para classificá-las e analisá-las”. Além disso, foi realizada a análise qualitativa sobre a participação e desenvolvimento dos discentes.

Neste contexto, as atividades foram realizadas em quatro etapas e tiveram duração de 3 tempos de aula (40 minutos cada).

Na primeira, aconteceu a escolha da turma. Essa etapa foi direcionada pela docente responsável da disciplina, que selecionou a turma com maior grau de dificuldades por parte dos discentes. Foi realizado o acompanhamento das aulas teóricas por meio da observação em sala do conteúdo administrado pela professora titular de Química.

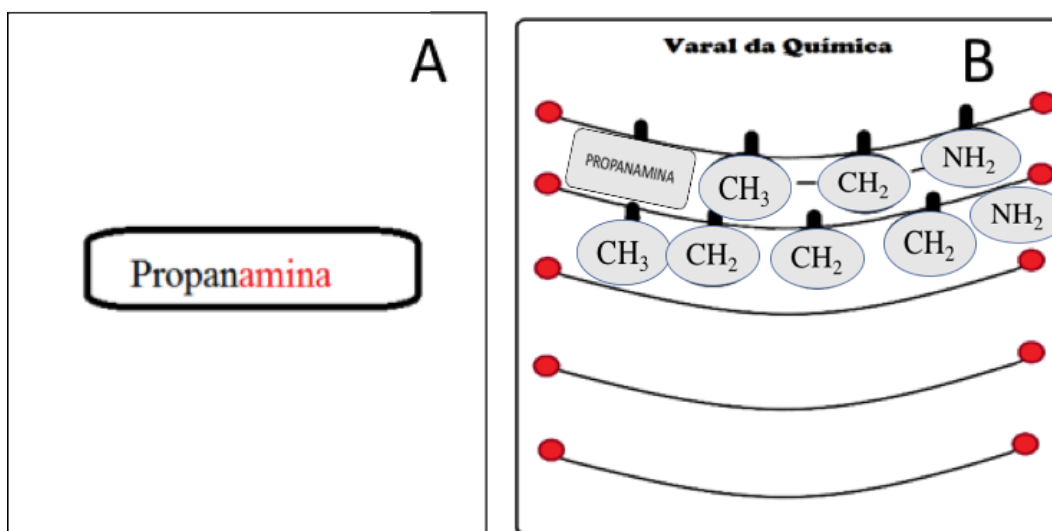
Na segunda etapa, ocorreu a aplicação do questionário inicial com cinco perguntas fechadas, referente à atividade lúdica, participação e compreensão do conteúdo.

Logo após, aconteceu a aplicação do projeto, “varal da química”, na qual foi explanado como aconteceria a funcionalidade do jogo, bem como suas regras. Nesse jogo, os alunos formaram grupos, na qual cada grupo recebia de seis a sete perguntas. Os discentes tinham que montar a estrutura ou a nomenclatura das seguintes funções em estudo, a equipe que terminasse primeiro, ganhava o jogo.



*Regras:* O jogo é constituído por dois “varais da química” (figura 1). Nesse sentido, a turma foi dividida em quatro equipes de seis pessoas para cada grupo, na qual jogou-se duas equipes por vez, competindo entre si.

A partir da ficha da questão (figura 1A), o grupo fazia a estrutura química do composto nitrogenado (amida ou amida) juntando as peças no varal com pregadores conforme demonstrado na figura 1B, simulando um varal de roupas. A equipe que fizesse corretamente as setes questões das fichas em menos tempo era a vencedora, ganhando um prêmio simbólico.



**Figura 1:** modelo demonstrativo do quadro do varal. A) Ficha demonstrativa da questão; B) Modelo do quadro do varal. Fonte: Gomes (2019).

Após a execução do jogo, ocorreu a aplicação do questionário final, composta com seis perguntas de caráter fechado, abrangendo questões sobre a atividade desenvolvida, compressão e interesse pelo conteúdo.

## Resultados e discussão

As atividades realizadas para aplicação do projeto aconteceram com base nas aulas expositivas referentes ao conteúdo “Compostos nitrogenados: Amina e amida”. Pode-se observar que os alunos tiveram interesse pelo assunto abordado. Isso pode ser explicado devido a linguagem compreensível e objetiva na transmissão desse conteúdo pela docente titular da disciplina. A participação dos alunos nas aulas foi perceptível, sendo demonstrado isso

quando iam na lousa (quadro-branco) responder exercícios ou quando a professora fazia alguma pergunta. O reflexo desse comportamento pode ser evidenciado no questionário inicial sobre o ensino de química na perspectiva dos discentes (tabela 1).

**Tabela 1** – Resultados obtidos no questionário inicial

QUESTIONÁRIO INICIAL		
1. Você gosta de atividade lúdica ?		
Sim	Não	
100%	-	
2. Com que frequência é realizada atividade lúdica em sala?		
Sempre	As vezes	Nunca
-	96%	4%
3. Você participa integralmente de atividades como essa?		
Sim	Não	Parcialmente
58%	17%	25%
4. Atividades lúdicas para você, ajuda a compreender melhor a química?		
Sim	Não	Parcialmente
79%	8%	13%
5. Para você o conteúdo sobre funções nitrogenadas é de fácil compreensão?		
Sim	Não	Parcialmente
54%	17%	29%

Na primeira pergunta do questionário, foi unânime que os alunos gostam de atividades lúdicas. O lúdico é uma alternativa para conquistar os alunos, além disso, pode proporcionar uma aprendizagem significativa, especialmente em conteúdo de difícil compreensão. Segundo Santana e Rezende (2008), as atividades lúdicas vão além da aceitação na rotina educacional de alunos, isso porque esta prática garante uma objetividade no amadurecimento pessoal e na atuação coletiva de determinada sociedade para construção do conhecimento.

Na análise sobre a frequência com que é realizada atividade lúdica (questão 2), foi possível observar que ocorre com frequência média, onde 96% alunos responderam que estas atividades acontecem. Esse é um ponto positivo e relevante no ensino, tendo em vista que, por muitos anos o ensino tradicionalista prevaleceu na educação. Isto está acontecendo, pois a “sociedade vem se submetendo a mudanças de todo o tipo, havendo mudanças significativas na forma de vida do ser humano e assim o ensino não passa incólume a essas mudanças” (SILVA, 201, p.7).



Na pergunta três, foi possível observar uma diferença na participação desses alunos em atividades lúdicas, em que 58% afirmaram participar, 17% não participam e 25% participam de parcialmente. É comum que alunos possam sentir-se desconfortáveis em práticas como essas, sendo importante que o responsável pela atividade dialogue com estudantes para eles sintam-se à vontade e interessados em se envolverem.

É relevante reconhecer que a atividade lúdica não alcança todos alunos, pois os mesmos têm seus modos e necessidades de aprender em tempos diferentes, o que reflete na pergunta 4, na qual 13% dos alunos marcaram que a lúdico ajudou parcialmente a compreender a química e 8% responderam não ajudar a compreender por meio do lúdico. Segundo Santos (2015) “a maioria dos alunos teme em compreender, acompanhar e aprender algumas disciplinas que são ministradas, principalmente, na área das ciências exatas como a Química, resultando, na maioria das vezes, em baixo desempenho”. Isso acontece pelo próprio histórico dessas disciplinas que são representadas como complicadas e de difícil compreensão.

Além disso, existe o fator motivação que pode estar intimamente relacionado a participação. Segundo Pessoa e Alves (2015), a ideia de motivação pode estar ligada a resposta imediata em um elemento que incentiva a realização de alguma atividade, assim como, de um conteúdo externo, que ambos podem aparecer implícita ou explicitamente. Desde modo, é interessante que o docente saiba que metodologias de ensino diversificadas podem trazer ao aluno a motivação esperada para o aprendizado, despertando a curiosidade e estimulando os discentes no processo de aprendizagem (SANTOS, 2015).

Na quinta pergunta, para 54% dos alunos, o conteúdo de funções nitrogenadas é de fácil compreensão, 46% expressam não compreender facilmente este conteúdo ou parcialmente. Sabe-se que este conteúdo é acumulativo, ou seja, é necessário que o aluno tenha uma base esclarecida sobre hidrocarbonetos, ligações químicas e nomenclatura, conforme as regras da IUPAC. São muitas informações para serem processadas e relacionadas. Para Rocha e Vasconcelos (2016), “apresentar dificuldades para aprender



pode ser uma reação saudável do sujeito, especialmente quando esta carga vem carregada de valores e atitudes sem sentido ou significado, como muitas vezes ocorre no ensino de Química”.

Partido disso, houve a realização da atividade lúdica. Verificou-se que por se tratar de um jogo em equipe, os mesmos tinham maior liberdade para se comunicar e tirar dúvidas sobre as questões entre si.

É importante ressaltar que, apesar da atividade ter ocorrido sem grandes dificuldades, ficou evidente que logo no início do jogo, os alunos ficaram meio confusos sobre como executar a atividade. Então, foi necessária uma nova explicação para esclarecer as dúvidas. Após isso, os mesmos desenvolveram bem a atividade, principalmente as duas outras equipes que estavam na espera, pois observaram os dois primeiros grupos jogando.

Apesar da interação entre os participantes da equipe, ainda era evidente que alguns alunos tinham dificuldade em estruturar o composto corretamente. Além de toda a dinâmica do projeto, vale destacar o comprometimento dos alunos, essencialmente o respeito e a acolhida que os mesmos tiveram para que ocorresse de forma significativa a aplicação desse projeto. Os alunos que participaram estavam integralmente envolvidos na dinâmica.

A avaliação da atividade deu-se por meio do questionário final e os resultados podem ser visualizados por meio da tabela 2. Na análise da contribuição do lúdico, 96% dos alunos afirmaram que o jogo contribuiu positivamente para a aprendizagem do conteúdo estudado.

**Tabela 2 – Resultados obtidos no questionário inicial**

QUESTIONÁRIO FINAL		
1. O jogo contribuiu para sua aprendizagem sobre as funções nitrogenadas em estudo?		
Sim	Não	Parcialmente
96%	-	4%
2. A aplicação do jogo deixou o conteúdo mais fácil?		
Sim	Não	Parcialmente
75%	4%	21%
3. O jogo foi de fácil compreensão?		
Sim	Não	Parcialmente
50%	12%	38%
4. Você gostaria que houvesse mais atividades como essa em outras disciplinas?		
Sim		Não





100%		-	
5. Qual sua opinião sobre o desenvolvimento da atividade ?			
Ótimo	Bom	Ruim	Regular
79%	17%	-	4%
6. O jogo despertou seu interesse por este conteúdo?			
Sim	Não		Parcialmente
75%	4%		21%

Desta forma, é importante ressaltar a relevância de propor aulas diferenciadas. “É possível, ainda, por intermédio da atividade lúdica, compreender a coincidência entre o espaço de aprendizagem e o espaço de jogar, além da constituição dos processos que compõem a aprendizagem” (MOREIRA; SCHWARTZ, 2009, p.210).

Na segunda pergunta, observou-se que 75% dos alunos afirmaram que o jogo deixou o conteúdo mais fácil. Ao fazer uma análise comparativa com a quinta pergunta do questionário inicial, em que 17 % dos alunos apontaram que o conteúdo não era de fácil compreensão, com resultado de 4% do questionário final, mostra, portanto, que os discentes compreenderam melhor o conteúdo proposto na atividade. A “Química está ligada a teorias e experimentações que nem sempre os alunos estão habituados a estudar” (WEBER, 2016). Diante dessa problemática, os jogos lúdicos vêm como uma ferramenta didática alternativa para motivar e estimular o aprendiz.

Sabe-se que muito além de facilitar a memorização, as atividades didáticas aplicadas ao ensino de Química são muito mais abrangentes, não devendo ater-se a somente trazer a diversão e motivar os discentes, mas possibilitando-os sedimentarem o conhecimento de forma significativa, contribuindo para o seu despertar como cidadão crítico e consciente do papel do aprendiz na sua vida.

Na terceira pergunta, 50% dos alunos responderam que o jogo foi de fácil compreensão, 38% afirmam que foi parcialmente compreendido e 12% afirmam que não foi de fácil compreensão. Na prática, essa situação também ficou evidente, onde alguns alunos não entenderam como funcionaria o jogo, assim como algumas regras. Porém, no decorrer da atividade, as dúvidas a respeito do jogo estavam sendo sanadas, contribuindo, portanto, com a compreensão dos mesmos. Ressalta-se ainda, que cada grupo teve a



oportunidade de realizar a atividade poucas vezes. Assim, se a equipe não conseguisse executar, não repetiam a participação. E esse foi um dos limitantes desta pesquisa. Segundo Soares (2016), “as atividades lúdicas devem cumprir um sistema de regras com uma estrutura sequencial que especifica sua modalidade”.

Na quarta pergunta que investigava se os alunos gostariam que houvesse mais atividades como essa em outras disciplinas, obteve-se 100% de confirmação. Isso indica a boa recepção de aulas dinâmicas e diversificadas. Para Rêgo *et al.* (2017), a ludicidade é uma atividade interessante para ser utilizada na sala de aula, pois através dela, o aluno pode compreender melhor as disciplinas ensinadas, possibilitando uma aula mais envolvente e mais interessante. Além disso, é uma alternativa que pode ser usada interdisciplinarmente, utilizando deste recurso na construção dos conhecimentos em qualquer área de ensino (CUNHA, 2012).

Na quinta pergunta, ao avaliar a atividade, 79% dos alunos responderam ótimo, 17% bom e 4% regular. Portanto, verifica-se que a finalidade do projeto alcançou a maioria dos discentes (96%). É importante reconhecer que apenas em circunstâncias raras torna-se possível que uma atividade seja bem desenvolvida para todos os alunos.

Para a utilização de cada jogo, o professor tem que ter em mente os objetivos daquele jogo. A participação do professor é necessária para que o objetivo possa ser alcançado. Através da imaginação e da prática de certas atividades o aluno irá interiorizar o que aprendeu e modificará conceitos, possibilitando a aprendizagem. Este não é um simples passatempo, o jogo é essencial e deve ter um planejamento, pois através dele o aluno pode utilizar todas as suas potencialidades de maneira integral. (RÊGO, JUNIOR; ARAUJO, 2017)

Na sexta pergunta, 75% dos alunos afirmaram que o jogo despertou o interesse pelo conteúdo, 21% parcialmente e 4% que não despertou interesse. Portanto, observou-se que a utilização dos jogos didáticos em sala de aula contribuiu para o desenvolvimento da prática docente e para a aprendizagem dos discentes, aliando o aprendizado do conteúdo de substâncias nitrogenadas à atividade lúdica. A atividade contribuiu com o despertar do interesse dos



alunos pelo assunto abordado, propiciando uma aprendizagem eficaz, divertida e empolgante (AFONSO et al., 2017).

Sabe-se que o lúdico por si só não é capaz de promover o aprendizado. No entanto, a utilização de forma pensada e planejada, torna esse recurso uma proposta pedagógica consistente (CUNHA, 2012).

A cultura da ludicidade é um conjunto de procedimentos que permite contribuir com o conhecimento dos alunos por meio de um desenvolvimento cognitivo, afetivo e moral (RÊGO, JUNIOR; ARAUJO, 2017). Dessa forma, a aplicação de recursos didáticos que possam contribuir com o desenvolvimento pessoal e intelectual dos discentes é útil e possibilita uma reflexão sobre o papel social que a Química apresenta, de uma forma leve e atrativa.

### Considerações finais

A prática desenvolvida por meio do jogo varal da química contribuiu para a aprendizagem dos alunos, assim como o interesse dos mesmos pelo conteúdo, sendo expresso nos resultados obtidos no questionário final. Dessa forma, ficou evidente que o objetivo deste projeto foi alcançado. É importante lembrar de que o jogo só é eficaz quando o aluno compreende que não se trata apenas de brincar e se divertir, mas sim em aprender brincando. Nesse sentido, ficou claro o interesse dos discentes em participarem de forma efetiva, com companheirismo, socialização e responsabilidade em cumprir regras na atividade proposta. Todas estas características somaram de maneira positiva no crescimento pessoal de cada indivíduo e no aprendizado de funções nitrogenadas.

### Referências

AFONSO, et al. **O papel dos jogos didáticos nas aulas de química: aprendizagem ou diversão?**. Disponível em: <<http://www.revistappgp.caedufjf.net/index.php/revista1/article/view/229/150>>. Acesso em: 07 de jan. 2020.

BNCC. **Base Nacional Curricular Comum**, 2018. Acesso em: , <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Disponível em 18/5/2020.



CUNHA, M. B. **Jogos no Ensino de Química: Considerações Teóricas para sua Utilização em Sala de Aula.** QUÍMICA NOVA NA ESCOLA: v. 34, n.2, p. 92-98, maio./ 2012.

FERNANDES; OLIVEIRA. **O lúdico em sala: uso de uma ferramenta didática alternativa no ensino de Química das escolas estaduais do município de Presidente Epitácio.** Revista espaço acadêmico: n.177. fev./, 2016. p.1-10.

MOREIRA; SCHWARTZ. **Conteúdos lúdicos, expressivos e artísticos na educação formal.** Educar: n. 33, p. 205-220, 2009.

NUNES; LINDEMANN; GALIAZZI. **Abordagem de Situação-Problema na sala de aula de química: o ensino CTS contribuindo para a percepção social.** Disponível em: <<http://www.abrapecnet.org.br/enpec/x-enpec/anais2015/resumos/R2136-1.PDF>>. Acesso em: 07 de jan. 2020.

PESSOA; ALVES. **Motivação para aprender química: configurações subjetivas de estudantes do ensino médio.** Interações: n. 39, p. 589-601, 2015.

RÊGO; JUNIOR; ARAUJO. **Uso de jogos lúdicos no processo de ensino-aprendizagem nas aulas de Química.** Revista Estação Científica: v. 7, n. 2, p. 149-157, maio/ago. 2017

ROCHA; VASCONCELOS. **Dificuldades de aprendizagem no ensino de química: algumas reflexões.** Disponível em: <<http://www.eneq2016.ufsc.br/anais/resumos/R0145-2.pdf>>. Acesso em: 07 de jan. 2020.

SACCHETTO, et al. **O ambiente lúdico como fator motivacional na aprendizagem escolar.** Cadernos de Pós-Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento: v.11, n.1, p. 28-36, 2011.

SANTANA; REZENDE. **O Uso de Jogos no ensino e aprendizagem de Química: Uma visão dos alunos do 9º ano do ensino fundamental.** Disponível em: <[http://www.cienciamao.usp.br/dados/eneq/\\_ousodejogosnoensinoeapre.trabalho.pdf](http://www.cienciamao.usp.br/dados/eneq/_ousodejogosnoensinoeapre.trabalho.pdf)>. Acesso em: 07 de jan. 2020.

SANTOS, F. R. **O uso do lúdico no ensino de Química: Uma visão discente.** Monografia. 2015. Monografia (pós graduação em ensino de ciências) - Modalidade de Ensino a Distância, Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Medianeira, 2015.

SILVA. **Proposta para Tornar o Ensino de Química mais Atraente.** Disponível em: <<http://www.abq.org.br/rqi/2011/731/RQI-731-pagina7-Proposta-para-Tornar-o-Ensino-de-Quimica-mais-Atraente.pdf>>. Acesso em: 07 de jan. 2020.



SILVA, MENEZES. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. 4. ed. rev. atual. – Florianópolis: UFSC, 2005.

SOARES. **Jogos e atividades lúdicas no ensino de química: uma discussão teórica necessária para novos avanços**. Revista REDEQUIM: v. 2, n. 2, p.5-12, out./ 2016.

244

**Milena Vieira Gomes**

milena.vgomes14@email.com

Graduanda em Ciências: Biologia e Química pelo Instituto de Saúde e Biotecnologia da Universidade Federal do Amazonas.

**Klenicy Yamaguchi**

klenicy@gmail.com

Doutora, mestre e graduada em Química pela Universidade Federal do Amazonas. Professora Adjunta no Instituto de Saúde e Biotecnologia da Universidade Federal do Amazonas.



## Desafios da educação contemporânea: como transpor os limites dos muros da escola?

Camila Ribeiro Menotti  
Rogério José Schuck  
Morgana Domênica Hattge  
Suzana Feldens Schwertner

245

**Resumo:** Um dos desafios da educação contemporânea é conseguir transpor os limites dos muros da escola e fazer com que o processo de ensino e aprendizagem ocorra em diferentes contextos. Partindo dessa constatação, o objetivo da experiência vivenciada foi compreender como é possível ensinar e aprender fora das quatro paredes da sala de aula, resgatando o ideal defendido pelos gregos antigos, onde a escola era considerada um ambiente em que se permitia desfrutar de um tempo livre para o estudo e a aprendizagem. Para isso, foi desenvolvida uma atividade de integração, envolvendo professores e alunos do terceiro ano do Ensino Médio, numa caminhada pelo interior da cidade de Venâncio Aires/RS. A experiência corroborou a ideia inicial, pois os envolvidos, ao falarem da atividade, enfatizaram que aprenderam sobre diferentes assuntos que envolviam a sua vida cotidiana e tiveram a oportunidade de ensinar o que sabiam aos demais, assim como tiveram a liberdade de se expressar, abordando temas que até então não são discutidos em sala de aula. A experiência ressalta que o aprender e o ensinar podem ocorrer de forma prazerosa e significativa em diversos momentos e lugares.

**Palavras-chave:** Ensino. Aprendizagem. Escola. Espaço formal. Espaço informal.

### Challenges of contemporary education: how can we transfer the limits of school walls?

**Abstract:** One of the challenges of contemporary education is to be able to cross the boundaries of the school walls and make the teaching and learning process occur in different contexts. Based on this finding, the objective of the experience was to show how it is possible to teach and learn outside the four walls of the classroom, rescuing the ideal defended by the ancient Greeks, where the school was considered an environment in which to enjoy free time. for study and learning. For this, an integration activity was developed, involving teachers and students from the last year of high school on a walk throughout the countryside of the city Venâncio Aires / RS. The experience corroborated the initial idea, as those involved were talking about the activity emphasized that they learned about different subjects that involved their daily life and had the opportunity to teach what they knew to others, as well as having the freedom to express themselves by addressing topics that until then were not discussed in the classroom. The experience points out that learning and teaching can occur in a pleasurable and meaningful way at various times and places.

**Keywords:** Teaching. Learning. School. Formal space. Informal space.



## Introdução

O presente relato busca refletir sobre os desafios da educação na contemporaneidade, principalmente quando se trata de ensinar e aprender em contextos que vão além dos muros da escola. Para compor essa reflexão, será utilizada a narrativa de uma cena de ensino vivenciada em uma prática docente, assim como uma fotografia, a qual ilustra a narrativa e coloca o leitor frente ao cenário da história.

A escola é uma instituição que perpassou por vários períodos históricos, sofrendo alterações de acordo com cada época. No entanto, algumas características permaneceram intocáveis e resistem até hoje. As primeiras escolas surgiram na Grécia Antiga e eram consideradas como ambientes onde se permitia desfrutar de um tempo livre para o estudo e a aprendizagem. Conforme Masschelein e Simons (2014, p.3), a escola “[...] oferece tempo livre e transforma o conhecimento e as habilidades em bens comuns, e, portanto, tem o potencial de dar a todos, [...] o tempo e o espaço para sair de seu ambiente conhecido, para se superar e renovar (e, portanto, mudar de forma imprevisível) o mundo”. Esse deve ser o papel da escola e da educação na contemporaneidade.

No entanto, a escola possui várias funções na visão da sociedade. Primeiro, como um lugar onde as crianças e jovens são “[...] abastecidos com tudo o que eles devem aprender para encontrar o seu lugar no mundo” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014, p.12). Em segundo lugar, como uma extensão da família, com o dever de fornecer um ambiente que possa suprir o seu papel. Em terceiro, como um local útil para a sociedade, com processos de seleção que priorizem meritocracias, para formar bons cidadãos e operários para o mercado de trabalho.

Por detrás do papel da escola sempre há um ideal predeterminado, que atenda aos objetivos propostos por um grupo dominante, seja ele governo, ONGs, instituição religiosa ou privada, integrando a função escolar a um futuro projetado por tais grupos. Assim, o funcionamento da escola deve ser voltado a esses objetivos e o professor deve ser aquele que repassa e produz esse ideal



aos alunos através de suas aulas. Conforme Masschelein e Simons (2014), tanto a escola quanto o professor incorporam esse ideal:

Como *instituição*, a escola deve incorporar esse ideal – e ele a controla – e os recém-chegados são iniciados no *uso adequado* de um determinado texto ou habilidade. O professor, como representante da velha geração que se “apropriou” de conhecimentos e significados, está em posição de transferir a matéria. A escola-como-instituição é caracterizada por um tempo solene e um local de transferência, e nela é tomado um cuidado especial para domar e monitorar os professores como “mestres de cerimônia” que presidem essa transferência. A instituição priva a geração mais jovem do tempo e do lugar para praticar e experimentar o tempo livre – nega-lhe o tempo escolar – e a geração jovem, é subseqüentemente, privada da oportunidade de realmente se tornar uma nova geração. Em vez disso, os jovens tornam-se (no máximo) atores da renovação imaginada por seus pais. (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014, p.55-56, grifos dos autores).

Contudo, esse funcionamento moderno que a escola insiste em querer continuar colocando em prática não cabe mais na realidade da sociedade contemporânea. As crianças e os jovens não são repositórios de conhecimentos, na verdade nunca foram: a escola e os professores que os colocaram nessa condição. Além disso, a educação não pode estar centrada somente na figura do professor. Atualmente, o processo de ensino e aprendizagem deve ser criativo e considerar a singularidade do aprendiz. E para que essa transformação ocorra é preciso reinventar a escola.

### **Ensinar e aprender em contextos que ultrapassam os muros da escola**

A escola não é o único ambiente onde é possível ensinar e aprender. O processo de ensino e aprendizagem pode ocorrer em qualquer lugar. A questão é que a sociedade moderna designou a escola como o espaço único onde as crianças e os jovens devem ser matriculados, para aprenderem os conhecimentos científicos, valores sociais e morais necessários para a sua formação como cidadão. Dessa forma, a visão da instituição escolar ficou engessada, com uma educação centralizadora, como aponta Kohan (2015, p.60), onde os alunos precisam moldar-se a esse perfil: “[...] quanto mais





centrados – estamos acostumados a pensar – maior a probabilidade de um conhecimento sólido, de raízes mais seguras”.

Corroborando com essa visão Ríos (2002), ao caracterizar a instituição escolar como uma máquina que racionaliza e codifica os discursos de quem atravessa esse espaço, tentando estabelecer um domínio sobre todos, elaborando um modelo homogeneizador do social. Assim, a multiplicidade é aprisionada e a sala de aula se torna um espaço público neutralizado, “[...] com suas fileiras, seus alinhamentos geométricos de objetos e corpos, a hierarquização de seus lugares, com espaços estratégicos [...] desenvolve a imobilidade física em proveito de uma maior agilidade intelectual” (RIOS, 2002, p.117).

Parte dessa ideia de escola centralizadora vem dos ideais liberais e neoliberais que o capitalismo difundiu ao longo dos anos, uma educação voltada para a utilidade, para as necessidades do mercado. E essa é a concepção que em grande parte ainda permeia a educação brasileira. Um dos maiores problemas que emerge é que a escola, enquanto tempo livre e prazeroso para a aprendizagem, passou a exercer grande pressão, pois os jovens precisam se preparar para serem aprovados em vestibulares ou ingressarem no mundo do trabalho. Nesse sentido, o espaço escolar não é mais visto como um ambiente de contemplação do saber, como faziam os gregos antigos. Na visão utilitarista, a escola deve ser útil para alguma coisa. Nesse sentido, praticamente desaparece o aprender por prazer em aprender, para contemplar a vida e a sabedoria.

Fazendo relação com a teoria de Heidegger (2007), pode-se dizer que a educação se apoderou da técnica, a qual moldou o modo de agir do ser humano e, por consequência, a escola foi se pautando na técnica e no tecnicismo como referência para a sua estrutura pedagógica:

O modo de agir (ou ser, no caso) do homem ocidental tornou-se técnico. Trata-se de uma orientação de conduta que aplicamos a cada gesto e em relação a tudo. É esse o único modo que entendemos ser possível no trato de nossa existência e do que quer que nela se apresenta. Como olhamos para o mundo e para o existir desde essa ótica técnica, tudo o que faz parte do mundo fica subordinado a ela (CRITELLI, 2002, p.85).



A escola seguiu esse pensamento, tornando-se modelo de uma técnica que produz um modo de pensar e de agir nos estudantes. A educação moderna levou esse conceito de técnica para dentro da sala de aula através de livros didáticos, metodologias rígidas (tradicionais) e procedimentos metódicos, deixando de lado a parte humanística, a possibilidade de se fazer diferente, de ver o processo de ensino e aprendizagem sob outros ângulos e interpretações.

Para uma escola pautada nessa ideia de técnica, o aluno é um repositório de conteúdos. E até hoje, muito na sociedade se cobra uma escola que seja nesse modelo, onde o ensino deve ser útil para alguma coisa, mesmo que não se saiba para quê. O ensinar e aprender por contemplação não cabe nesse modelo. O ensino deve ter caráter cientificista e aplicabilidade.

Comparando essa concepção de educação e já moldados pela técnica, muitos professores acabam por reduzir sua prática apenas à sala de aula, buscando padronizar a aprendizagem dos alunos no mesmo nível. Segundo Paraíso (2004), muitos segmentos da sociedade tentam engessar a figura do professor, criando estereótipos para sua prática e para a sua própria pessoa, definindo como devem agir, como devem pensar, limitando suas atividades em sala de aula e até mesmo, fazendo-o criar um perfil de profissional de educação que muitas vezes nem sequer tem a ver com a sua própria personalidade. Ressalta a autora:

Não são poucas as tentativas de enfraquecer as professoras. Elas são alvo de uma infinidade de discursos educacionais, governamentais e midiáticos. Prescrições intermináveis lhes são endereçadas por meio das políticas de formação docente, de currículos escritos, de Projetos Políticos Pedagógicos, de programas televisivos, de pesquisas educacionais, de livros didáticos, de livros de atividades (feitos com respostas para o professor)... Esses materiais trazem inúmeras caracterizações das professoras invocando, em alguns momentos, *o que se diz* sobre elas, em outros, *o que as próprias professoras dizem sobre si mesmas* e, às vezes, os dois misturados. Tudo serve de justificativa para dizer o que exatamente a professora deve fazer, como deve ser e proceder (PARAÍSO, 2004, p.3, grifos da autora).

Mas como transformar essa realidade? Como não se deixar padronizar pelo sistema educacional que a todo momento quer nos controlar e dizer o que fazer? Em primeiro lugar é necessário que o docente se movimente e não se



deixe levar por essa máquina centralizadora que é a escola moderna. O professor deve criar novas possibilidades para a sua prática, potencializando a sua ação enquanto mediador no processo de ensino e aprendizagem. Em segundo lugar, ele precisa saber que pode ensinar em diferentes contextos e que seus alunos podem aprender em qualquer lugar, podendo assim se desafiar a romper os limites dos muros da escola. Nas palavras de Paraíso (2004, p.2), o professor deve “Ver a docência como um lugar em que encontros são possibilitados, afectos potencializados, conexões são feitas... Ver a docência como território de desterritorialização e reterritorializações, como espaço de criação”.

### **Em cena: rompendo os limites dos muros da escola**

É possível ensinar e aprender em diferentes contextos? Claro que sim! Sabe-se que o ambiente escolar é o espaço formal de educação, que todas as crianças e jovens têm o direito de frequentar e que o Estado tem o dever de assegurar tal direito. Porém, não é apenas dentro dos limites dos muros da escola que o processo de ensino e aprendizagem ocorre. A narrativa de uma atividade realizada em uma prática docente, exemplifica como podemos transpor o espaço físico da escola e dar continuidade a esse processo.

Há mais de dez anos, a Escola Estadual de Ensino Médio Cônego Albino Juchem, localizada em Venâncio Aires/RS, promove uma caminhada pelo interior do município, mais precisamente para a região de Monte Belo, onde é possível visualizar toda a cidade do alto do monte. Essa atividade é organizada pelos professores de Educação Física e professores de outras áreas, com os alunos das turmas de terceiros anos do Ensino Médio, dos turnos da manhã e da tarde.

Essa atividade é uma oportunidade para fazer algo diferente, que vai além do espaço físico da escola. Geralmente, a caminhada ocorre entre os meses de outubro e novembro, pois é nesse período que o tempo está propício para percorrer os 5 km de caminhada e avistar a cidade sob um sol escaldante!

A saída da escola é feita de ônibus, em direção ao distrito de Santa Emília, região em que se encontra o Monte Belo. Os alunos e professores são



conduzidos até o início da subida do monte, onde posteriormente se aventuram numa caminhada ao topo, contornam uma parte do distrito e concluem o percurso na propriedade do vice-diretor da escola, que está à espera de todos, para realizar um grande piquenique.

A diversão começa já na concentração para a saída do passeio. Os alunos vão chegando na escola com suas mochilas repletas de acessórios para a caminhada. É preciso recepcioná-los e lembrá-los de passarem o protetor solar e o repelente. O que mais tem nessa caminhada é sol e mosquitos (borrachudos). Depois de inspecionar se todos estão protegidos, de conferir se tudo está sob controle e que não esqueceram de alguma coisa, partem para o destino.

O percurso realizado na caminhada foi maravilhoso! Os alunos se dividiram em grupos, de acordo com suas afinidades e foram acompanhando os professores, desfrutando do contato com a natureza e de conversas animadas. O início da caminhada foi penoso, a subida é muito íngreme e cansativa. Foi preciso parar algumas vezes para repor as energias, o que proporcionou momentos para registrar a beleza da localidade em fotografias e a interação entre todos.

Durante a caminhada foi possível os professores conversarem com os alunos, conhecerem suas realidades e perspectivas para o futuro. Nesse momento de descontração, os jovens puderam relatar coisas que talvez dentro de uma sala de aula não seria viável, pelo fato de estarem num ambiente formal. Além disso, muitos se sentiram seguros ao falarem, pois estavam apenas nos grupos de colegas e amigos que confiam.

Essa atividade ao ar livre é uma das mais importantes do ano letivo. É o momento em que professores e alunos podem cruzar os limites dos muros da escola e fazerem algo diferente dentro do processo padrão de ensino e de aprendizagem que o ambiente escolar lhes impõe. É evidente que os professores não buscam explicar os conceitos de suas disciplinas durante a caminhada. É uma oportunidade para uma maior aproximação dos jovens que estão sempre sentados à sua frente na sala de aula, para escutá-los, dialogar com eles, trocar ideias e vivenciar sensações e experiências únicas.



Durante a caminhada, os alunos, além de entrar em contato com a natureza e apreciar as suas belezas, aprendem valores e princípios que são essenciais para a sua formação enquanto ser humano. Os conteúdos e conceitos que são trabalhados em sala de aula são importantes, mas a realização de uma atividade de integração como essa, possibilita vivenciar a essência do ser: a sua humanidade em sentido mais profundo. O percurso é repleto de pontos que são ótimos cenários para uma fotografia. Claro que fizeram vários registros, como este!

**Fotografia 1: Ensinando e aprendendo ao ar livre!**



Fonte: Professores (2017)

O cenário do registro foi escolhido justamente pela beleza da árvore da espécie canafístula, muito comum na região, com suas flores amarelas, que logo se destacam no meio das outras plantas. Assim que os alunos a avistaram, correram para fazer várias fotografias, em diferentes ângulos e poses. Permaneceram um bom tempo apreciando a beleza do local, conversando, dando risadas, desfrutando do sol e do ar livre.

Na imagem, pode-se perceber que os alunos estão sorrindo, curtindo o momento de descontração e aproveitando a atividade. Por mais que a caminhada fosse cansativa, cheia de subidas e descidas, aproveitaram ao



máximo. Um dos alunos estava carregando uma caixa de som com músicas para todos os gostos; volta e meia paravam para dar uma dançadinha!

Além de caminhar, todos também aproveitaram para observar as construções das moradias do distrito, as plantações de tabaco, que é a principal fonte de renda do município, bem como apanhar algumas frutas para comerem no caminho e encher as garrafas com água de fontes que ficavam perto do caminho. Alguns alunos eram moradores de outras localidades que ficam no interior de Venâncio, e durante a caminhada explicaram como é o processo de plantio e colheita do tabaco, assim como a diferença entre os diversos tipos. Não foram somente os alunos que aprenderam nesse dia: os professores também aprenderam muito com eles, desde o conhecimento técnico da fumicultura (cultivo do tabaco), expressões em alemão usadas por eles em casa, até a cantar funk.

É fato que todos chegaram no final da caminhada cansados, mas não menos felizes. As ações e reações dos jovens fizeram com que a proposta de atividade superasse as expectativas e os objetivos estabelecidos pelos organizadores. A atividade propiciou que os docentes conhecessem um pouco mais a realidade da vida dos seus alunos, bem como proporcionou movimentos de construção de relações afetivas entre os jovens e professores, estreitando laços que já tinham se formado dentro dos muros da escola. Por fim, com a realização dessa atividade, pode-se afirmar que os alunos voltaram ao conceito de escola defendido pelos gregos antigos: espaço onde se desfruta de tempo livre para o estudo e a aprendizagem.

### **A aprendizagem está além dos limites físicos da escola**

A caminhada e a subida ao Monte Belo com os alunos dos terceiros anos do Ensino Médio reflete muito bem esse movimento de romper os muros da escola e levar o ensino e a aprendizagem para diferentes contextos. Muitos encontros foram possibilitados, afectos potencializados entre alunos-alunos, entre professores-alunos e entre professores-professores, assim como várias conexões foram estabelecidas. Essa atividade mostrou que a educação deve



estar aberta a várias experiências e permitir que docentes e estudantes tenham acesso a elas.

Os professores envolvidos na prática se enquadram no que Paraíso (2004, p.4) chama de professores da diferença, pois “seu fazer pedagógico é uma emoção que dura”, são persistentes, insistentes, sonhadores e emotivos. O professor da diferença é aquele que

[...] pode também, quando consegue criar oportunidade, fazer com vários um trabalho de equipe, fazendo assim o currículo-militante. Afinal, mesmo fazendo desterritorializações consideradas diferentes demais naquele território, consegue traçar movimentos que motivam e inspiram outros colegas (PARAÍSO, 2004, p.5).

É justamente isso que esses professores buscam fazer em sua prática na escola, partindo de uma postura de professor-militante, que leva o processo de ensino e aprendizagem para além dos limites físicos da instituição escolar na qual trabalham. A realização da atividade rompeu com as “certezas” do currículo estático, dominante na sala de aula, permitindo que um movimento fosse feito em direção ao novo, inesperado e desafiador.

Analisando a imagem da fotografia, o primeiro detalhe que chama a atenção é a beleza da árvore canafístula, pelo tamanho e pelo colorido das suas flores. Fazendo uma analogia das árvores com a educação e a escola, vem à luz os escritos de Deleuze e Guatarri (1995), os quais enfatizam que o maior problema é arborificação desses setores, quando seus rizomas se fecham e não permitem que novas conexões aconteçam.

Ao arborificar o processo de ensino e aprendizagem, tornando-o padronizado, este perde as significações. Entretanto, por mais que as árvores dão a ideia de algo estático, parado, enraizado, elas ainda se movimentam ao sopro do vento, sua copa se movimenta em direção ao sol e suas raízes se mexem em busca de nutrientes. Não é ruim que a escola seja vista como uma árvore forte, que se enraíza na vida dos alunos. Porém, assim como as árvores sofrem transformações ao longo das estações e se modificam com o tempo, o ambiente escolar também precisa se transformar ao passar das estações, se reinventar, acompanhar as mudanças que a sociedade e o mundo enfrentam.



Enquanto instituição, a escola nunca deixará de existir. Sempre será uma árvore de raízes fortes na sociedade. Contudo, ela precisa estar disposta a acompanhar o sopro do vento e as modificações que as estações e o tempo impõem. Ademais, precisa estar atenta às transformações climáticas para sobreviver às intempéries que o próprio homem provoca. Assim como a árvore canafístula é um ponto de referência que se destaca na cena, a escola e os seus professores da mesma forma são uma referência para muitos alunos.

Observando e refletindo sobre o cenário da imagem, vemos os alunos como as flores amarelas da árvore, que de longe parecem ser todas iguais, porém, se olharmos de perto não são, cada uma possui um tamanho, peso e coloração única. Possuem o mesmo perfil, no entanto não são idênticas. Os alunos em sala de aula são assim, dispostos em fileiras, um atrás do outro, parece que são iguais, mas são diferentes e únicos, cada um com sua bagagem de vivências e expectativas. E o professor o que faz? Se ele quer criar rizomas, vai perceber isso e trabalhar com a heterogeneidade, valorizar essas diferenças e potencializá-las para a aprendizagem dos estudantes.

A cena da fotografia elucida uma relação de professores e alunos que vai além da sala de aula, que transpõe o memorizar de conteúdos, que ensina e aprende em conjunto, que cria afectos, que vivencia diferentes experiências, que se contagia e contagia aos outros. Ensina coisas para vida e mostra algumas de suas belezas. Explicita que é possível aprender e ensinar em diferentes contextos, ensina os alunos a serem humanos, a viverem a vida e não ter medo de se jogar ao desafio de enfrentar as dificuldades.

Nessa perspectiva, a atividade da caminhada ao Monte Belo não foi apenas uma simples saída dos muros da escola. Ao contrário, buscou fugir da vida técnica que a modernidade impôs à sociedade e resgatar a essência da humanidade presente em cada homem e mulher: essência enquanto ser composto não só de racionalidade, mas, sobretudo, de sentimentos e emoções.





## Considerações finais

A cena que a imagem apresenta retrata como deve ser a educação: um processo que prioriza o ensino e a aprendizagem de forma prazerosa, significativa, que possa ser realizado em diferentes contextos, envolvendo múltiplas experiências e movimentos. Dessa forma, a tarefa dos professores é reinventar a escola e não se deixar padronizar por currículos dominantes, ter sempre um espírito de professor-militante.

Como destaca Kohan (2015, p.137): “A tarefa de cada professor, de todos os professores, de todos o que ocupam a educação, é fazer escola dentro (e fora) das escolas”. É necessário movimento para experimentar uma nova educação e um novo currículo, que inicia com cada pessoa que está inserida na escola. O ensino não pode paralisar, ao contrário, precisa estar sempre rompendo barreiras, criando e estabelecendo rizomas.

Quem se aventura no campo da educação deve pensar a docência como algo criador, que mexe com os alunos, que os lança em direção ao conhecimento. Mais do que isso, deve conceber o processo de ensinar e aprender como algo que vai além dos muros da escola, pois o ambiente escolar não é constituído somente por estruturas físicas, mas, principalmente, por pessoas, vivências, memórias e histórias.

Nesse sentido, a escola precisa ter uma visão que supere a mera perspectiva tecnicista, isto é, seus objetivos e ideais devem resgatar os princípios e valores do ser humano. Em outras palavras, deve estar voltada para a humanização da sociedade e, assim, contribuir com transformações tanto em micro, bem como nas macroestruturas, provocando as mudanças que todos dela esperam.

## Referências

- CRITELLI, Dulce. Martin Heidegger e a essência da técnica. **Margem**. São Paulo, n.16, p.83-89, dez. 2002.
- DELEUZE, Gilles e GUATARRI, Félix. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia**. São Paulo: Ed. 34, 1995. v.1.
- HEIDEGGER, Martin. A questão da técnica. **Scientia e Studia**. São Paulo, v.5, n.3, p.75-98, 2007.



KOHAN, Walter O. **O mestre inventor. Relatos de um viajante educador.** Tradução de Hélia Freitas. 1 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

MASSCHELEIN, Jean; SIMONS, Maarten. **Em defesa da escola:** uma questão pública. Tradução de Cristina Antunes. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

PARAÍSO, Marlucy A. A docência como território de encontros, experimentações e fugas. In: Seminário Internacional Brasil-França, II Deleuze e a Educação: O Devir-Mestre, 2004, São Paulo. **Anais...** São Paulo: Universidade de São Paulo, 2004, p.1-13. Disponível em: <[http://stoa.usp.br/prodsubeduc/files/260/1005/A\\_Docencia\\_como\\_Territorio\\_d\\_e\\_Encontros.pdf](http://stoa.usp.br/prodsubeduc/files/260/1005/A_Docencia_como_Territorio_d_e_Encontros.pdf). >. Acesso em: 09 de ago. 2019.

RIOS, Guilherme. A captura da diferença nos espaços escolares: um olhar deleuziano. **Educação e Realidade.** Porto Alegre, v.27, n.2, p.111-122, jul./dez. 2002.

### **Camila Ribeiro Menotti**

camila.menotti@universo.univates.br

Doutoranda em Ensino pela Universidade do Vale do Taquari - Univates, mestre em filosofia pela Universidade Federal de Santa Maria/ UFSM, especialista em ensino de sociologia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul/UFRGS, graduação em filosofia licenciatura plena pela UFSM. Professora de filosofia e sociologia (nível médio) da rede pública estadual do Rio Grande do Sul/RS.

### **Rogério José Schuck**

rogerios@univates.br

Doutor em Filosofia PUC/RS. Professor Titular na Universidade do Vale do Taquari – Univates.

### **Morgana Domênica Hattge**

mdhattge@univates.br

Doutora em Educação (Unisinos). Professora na Universidade do Vale do Taquari – Univate

### **Suzana Feldens Schwertner**

suzifs@univates.br

Psicóloga. Doutora em Educação (UFRGS). Professora na Universidade do Vale do Taquari – Univates.



# Produção textual em forma de história em quadrinhos (HQ) para verificação de aprendizagem em química, biologia e matemática

Amanda Bobbio Pontara  
Aminadabe Farias de Aguiar  
Emerson Fraga Comério

258

**Resumo:** Este trabalho apresenta uma proposta de verificação de aprendizagem pela elaboração de Histórias em Quadrinhos (HQs) dos conteúdos de História da Química, Progressão Geométrica e Aritmética, e Relações Ecológicas, trabalhados nas disciplinas de Química, Matemática e Biologia respectivamente. Neste sentido, para embasamento da pesquisa, foi utilizada a formação de conceitos proposta pela Teoria da Aprendizagem Significativa, de David Ausubel. Para a coleta de dados foram analisadas HQs elaboradas pelos alunos do Ensino Médio no primeiro trimestre do ano letivo de 2018. A análise de desempenho do processo avaliativo da produção das HQs foi realizada por meio de parâmetros previamente elaborados. Os resultados obtidos revelam que a HQ, além de fazer parte do cotidiano dos alunos, apresenta-se como uma metodologia pedagógica eficaz, podendo ser utilizada para avaliar os discentes de forma qualitativa, contribuindo para que o professor consiga detectar se a aprendizagem ocorreu de maneira significativa.

**Palavras-chave:** Aprendizagem Significativa. Ausubel. Ensino de Ciências. Ensino de Matemática.

## Textual production in the form of history in comics (HQ) for checking learning in chemistry, biology and mathematics.

**Abstract:** This work presents a proposal for verification of learning by elaborating Comics Stories (HQs) of the contents of History of Chemistry, Geometric Progression and Arithmetic, and Ecological Relations, worked in the disciplines of Chemistry, Mathematics and Biology respectively. In this sense, to support the research, the concept formation proposed by David Ausubel's Theory of Meaningful Learning was used. For data collection, HQs prepared by high school students in the first quarter of the 2018 school year were analyzed. The performance analysis of the HQs production evaluation process was carried out using previously prepared parameters. The results obtained reveal that HQ, in addition to being part of the students' daily lives, presents itself as an effective pedagogical methodology, which can be used to evaluate students in a qualitative way, contributing for the teacher to be able to detect if the learning occurred in a significant.

**Keywords:** Meaningful Learning. Ausubel. Science teaching. Mathematics teaching.

## 1 Introdução

A avaliação é de fundamental importância no processo educacional e pode ser feita de diversas maneiras. Ela deve ser contínua, podendo o



professor fazer uso de estratégias avaliativas que deem liberdade para o aluno aprender e que possam ser utilizados para comparar o que se pretendia alcançar com o que de fato foi alcançado (SANT'ANNA, 1995; FERNANDES 2008).

Para o professor avaliar o aluno de modo satisfatório é necessário diversificar os métodos de avaliação, fazendo uso de estratégias pedagógicas que permitam acompanhar a construção do conhecimento de cada discente, identificando suas limitações para que venham progredir de maneira significativa (RABELO, 2009).

Assim, diversificar os instrumentos avaliativos é uma das alternativas para verificar as dimensões da aprendizagem dos alunos, tendo a função de coletar um maior número de informações úteis sobre a aprendizagem dos discentes (SILVA, 2013). Nesse sentido, este trabalho apresenta a utilização de Histórias em Quadrinhos (HQs) como estratégias avaliativas do processo de ensino e aprendizagem de Química e Biologia das primeiras séries e Matemática das segundas séries numa Escola Estadual de Ensino Médio, do município de Linhares, Estado do Espírito Santo, visando novas possibilidades de verificação do aprendizado dos alunos.

Os objetivos específicos dessa estratégia de ensino foram: incentivar os alunos a produzirem HQs focando o estudo e pesquisa da vida dos principais atores históricos da Química, reconhecendo o processo de construção histórica dos conceitos científicos relacionados aos modelos atômicos; em Biologia, esperava-se que os alunos expressassem sua compreensão sobre o conteúdo das Relações Ecológicas presentes nas cadeias alimentares; em Matemática o objetivo das HQs foi verificar a aprendizagem dos conceitos de Progressão Aritmética (PA) e Progressão Geométrica (PG). Além disso, teve como proposta estimular a aceitação dos alunos pela produção de HQs enquanto estratégia de avaliação da aprendizagem.

No contexto de desenvolvimento intelectual a escola tem papel importante na produção de conhecimento, incentivando o aluno a ir além da memorização de conteúdos; ele “deve se sentir desafiado pelo jogo do



conhecimento. Deve adquirir espírito de pesquisa e desenvolver a capacidade de raciocínio e autonomia” (BRASIL, 1999 p. 267).

De acordo com Reigada e Reis (2004), a atividade intelectual valorizada no processo de aprendizagem com significado deixa de ser a memorização para ser a compreensão, a apropriação ativa, consciente e significativa dos conhecimentos, o que corrobora com o que é apresentado na Teoria de Aprendizagem Significativa de David Ausubel (1982) em que a aprendizagem torna-se mais significativa, conforme novos conteúdos são incorporados às estruturas de conhecimento do aluno, adquirindo significado para ele a partir da relação com o conhecimento que ele já sabe. Caso contrário, a aprendizagem se torna mecânica e repetitiva, pois foi menos incorporada, com pouco significado e atribuição do que se estudou, e o novo conteúdo passa a ser armazenado de maneira isolada ou por meio de associações arbitrárias na estrutura cognitiva.

Com as HQs espera-se que os alunos expressem sua compreensão sobre os conceitos debatidos e estruturados em aula, associando aspectos visuais e expressões linguísticas como forma de organização esquemática do conhecimento (PAZ; SOUZA, 2016). Pois, diante da prática pedagógica percebeu-se que os alunos tendem a rejeitar atividades que propõem a redação de textos mais tradicionais, tais como resumos, dissertações, e relatos em prosa. Entretanto, a proposição da criação de uma HQ permitirá que o aluno se sinta mais a vontade para expressar-se com sua própria linguagem.

## 2 Desenvolvimento

Para Alves-Mazzotti e Gewandsznajder (2002), em um processo de investigação científica, não existem metodologias boas ou más, mas adequadas ou inadequadas, e no presente estudo o método que mais se adequou foi o qualitativo, pois visou uma contribuição social onde os pesquisadores procuram entender o fenômeno segundo as perspectivas dos participantes da situação estudada (MARCONI; LAKATOS, 2011).

Também se trata de uma pesquisa exploratória, uma vez que foi desenvolvida no sentido de proporcionar uma visão geral acerca de



determinado fato, que no caso deste trabalho diz respeito à verificação de aprendizagem de conteúdos teóricos de Química, Biologia e Matemática por meio da exposição de ideias na forma de HQs. Esse tipo de pesquisa é realizado, sobretudo, quando o tema escolhido é pouco explorado e torna-se difícil formular hipóteses precisas e operacionais (GIL, 1999).

## 2.1 Teoria da Aprendizagem Significativa de David Ausubel

Cognição é o processo através do qual o mundo de significados tem origem. À medida que o ser se situa no mundo, estabelece relações de significação, isto é, atribui significados à realidade em que se encontra. Esses significados não são entidades estáticas, mas pontos de partida para a atribuição de outros significados (MOREIRA; MASINI, 2016, p. 13).

Ausubel trata a aprendizagem, segundo o *constructo cognitivista*<sup>1</sup>, como um processo de armazenamento de informação, condensação em classes de conhecimentos, incorporados a uma estrutura na mente do indivíduo, de modo que possa ser utilizada em momentos posteriores. Para ele a aprendizagem significa habilidade de organização das informações e integração do material na estrutura cognitiva (MOREIRA; MASINI, 2016).

Novas ideias e informações podem ser aprendidas e retidas na medida em que conceitos relevantes e inclusivos estejam adequadamente claros e disponíveis na estrutura cognitiva do indivíduo e funcionem, dessa forma, como ponto de ancoragem para as novas ideias e conceitos (MOREIRA; MASINI, 2016, p. 14).

A *Aprendizagem Significativa* acontecerá quando o aluno conseguir significar um conhecimento maior a partir de um conhecimento menor preexistente em sua estrutura cognitiva. Processo que Ausubel chamou de ancoragem, sendo o conhecimento menor chamado por ele de subsunçor.

Essa aprendizagem se processa quando o material novo, os novos conhecimentos, que apresentam uma estrutura lógica, interage com os conceitos relevantes e inclusivos, disponíveis na estrutura cognitiva, sendo por

---

<sup>1</sup> “A *Psicologia cognitivista* preocupa-se com o processo da compreensão, transformação, armazenamento e uso da informação envolvida na cognição, e tem como objetivo identificar os padrões estruturados dessa transformação” (MOREIRA; MASINI, 2016, p. 13).



ele assimilados. O indivíduo precisa ter algum conhecimento prévio das novas aprendizagens, para que o novo possa ter ancoragem e passe a fazer sentido para ele.

Os cognitivistas sustentam que a aprendizagem de material potencialmente significativo é, por excelência, um mecanismo humano para adquirir e reter a vasta quantidade de ideias e informações de um corpo de conhecimento, a posse de habilidades que tornam possível a aquisição, retenção e aparecimento de conceitos na estrutura cognitiva, é que capacitará o indivíduo a adquirir significados' (MOREIRA; MASINI, 2016, p. 15).

“A aprendizagem significativa ocorre quando a nova informação ancora-se em *subsunoeres relevantes* preexistentes na estrutura cognitiva de quem aprende” (MOREIRA; MASINI, 2016, p. 17). Essa estrutura cognitiva significa uma hierarquia de subsunoeres, as abstrações da experiência do indivíduo.

Ao propor as HQ's como verificação da aprendizagem, o professor espera que os alunos trouxessem consigo os conhecimentos sobre os assuntos abordados e ao esquematizarem seus quadrinhos façam assimilação e acomodação dos conceitos em questão. Como as HQ's, geralmente, fazem parte do cotidiano desses estudantes, acredita-se que contribuirão para significação dos conceitos científicos. A HQ bem elaborada é reflexo da aprendizagem significativa alcançada pelos indivíduos envolvidos em sua elaboração.

## 2.2. Breve Histórico das HQ's e utilização em sala de aula

Atualmente as histórias em quadrinhos (HQ's) fazem parte do cotidiano das pessoas. Estão nos jornais, nas revistas, nos livros, na internet, nas provas do vestibular tradicional, nos concursos públicos e até no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) (TAVARES JÚNIOR, 2015, p. 440).

As tirinhas, geralmente com três quadros, provavelmente pelo pouco espaço disponível, surgiram nos jornais americanos do início do século passado. No Brasil, as primeiras obras publicadas na forma de HQ's ocorreram no final do século XIX, ganhando destaque no início do século seguinte, com a publicação, em 1905, da revista em quadrinhos O Tico-Tico. Em 1960, foi lançado dois volumes de História do Brasil em quadrinhos, pela editora Ebal. A



partir daí essa forma de narrativa ocupou-se de temas de nossa cultura, como o exemplo da Reciclagem (maneira correta de se praticar o 3R – Redução, Reutilização e Reciclagem), a Ecologia (publicação da editora Brasiliense, em 92), o meio rural (com destaque para os gibis do personagem Chico Bento, desenvolvido por Maurício de Souza e publicado pela editora Globo) e a implicação para uma visão crítica sobre a Ciência e a ética no fazer científico (TAVARES JÚNIOR, 2015).

Atualmente as HQ's, buscam responder a outros anseios, como reflexão crítica de temáticas relacionadas à saúde, a sexualidade, ao controle de natalidade, ao preconceito com a terceira idade, a higiene, ao consumo de drogas, a domesticação dos animais e a questões ecológicas (TAVARES JÚNIOR, 2015).

A parceria das HQ's com a educação científica ocorreu desde 1950, “com o lançamento das revistas *Ciência em quadrinhos* e *Enciclopédia de Quadrinhos*. Em 1959, Ziraldo lança a revista *Pererê*, com ênfase na cultura popular e na fauna brasileira” (TAVARES JÚNIOR, 2015, p. 441). Segundo Tavares Junior (2015) uma publicação da editora Abril de 1990, intitulada *Proteus – A aventura da ciência em quadrinhos* – buscava no aluno o desenvolvimento do futuro cientista e a valorização do pensamento científico e da Ciência.

Para o autor citado, as HQ's possibilitam exercitar a criatividade, a imaginação, a análise e a reflexão acerca das temáticas abordadas, contribuindo para a apropriação do conhecimento científico. São capazes de dar suporte às diversas disciplinas escolares, de maneira interdisciplinar, reflexiva e prazerosa, podendo servir como recurso a ser utilizado em sala de aula e em tarefas de casa (TAVARES JÚNIOR, 2015).

### 2.3 Metodologia

As atividades foram desenvolvidas em uma Escola Estadual de Ensino Médio por ocasião da percepção da professora de química, ao lecionar para





dez primeiras séries, com cerca de 400 alunos, um particular interesse de muitos desses alunos por “mangá”<sup>2</sup>.

Pensando em uma forma de verificar a compreensão de seus alunos sobre a História da Química, a professora pensou em associar o interesse deles pelo “mangá” à expressão do conhecimento por meio das HQs. Ao apresentar sua ideia a dois professores de biologia e matemática, eles também se interessaram e resolveram utilizar a metodologia pedagógica de HQ para verificação de conhecimento dos alunos em Ecologia e Progressão Aritmética e Geométrica. Os três profissionais perceberam que essa proposta poderia tornar os conceitos científicos mais acessíveis aos alunos do Ensino Médio, bem como mais lúdico e prazeroso, além de contextualizados, buscando uma maior interação e familiaridade entre o aluno e o conteúdo através de imagens, escrita, narração e raciocínio lógico e sequencial.

### 2.3.1 A utilização de HQs como verificação de aprendizagem em Química

A professora introduziu o conteúdo de História da Química – Das concepções sobre a matéria da Grécia antiga até o desenvolvimento do modelo atômico de Niels Bohr – utilizando como metodologia a apresentação dos vídeos da série “Mundos Invisíveis”, disponíveis na plataforma de compartilhamento de vídeos *Youtube*<sup>3</sup>. Ao final de cada fase histórica havia um debate sobre a evolução da ciência química em cada período, bem como as contribuições de cada personagem para o desenvolvimento da ciência.

Conectando o desenvolvimento histórico químico construiu-se um Mapa Conceitual<sup>4</sup> baseado em uma linha do tempo conforme a imagem da Figura 1.

---

<sup>2</sup> Nome dado para as História em Quadrinhos japonesas, que são caracterizadas por serem lidas da direita para a esquerda, ao contrário das convencionais HQs ocidentais.

<sup>3</sup> Disponível em <https://editorajbc.com.br/mangas/inf/o-que-e-manga/>. Acesso: 05/06/20. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=d8aTglAMkCE>. Acesso: 28/02/20.

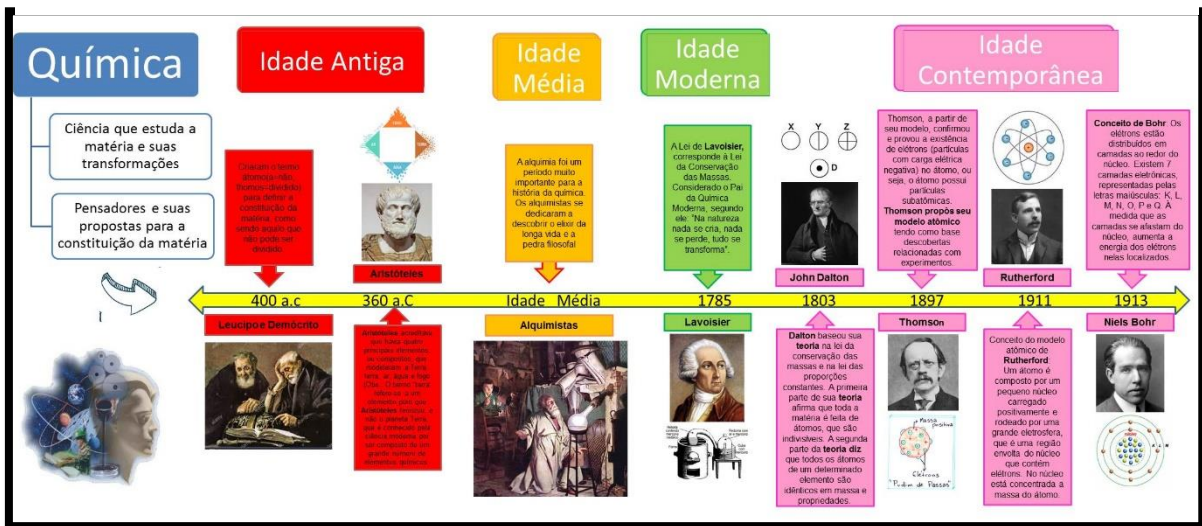
<sup>4</sup> *Mapas Conceituais* são representações em forma de gráfico, que indicam relações entre palavras e conceitos, em uma espécie de conhecimento organizado na forma de proposições, em sequência lógica, utilizado para facilitar a ordem hierárquica de determinado conteúdo abordado, facilitando a aprendizagem. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-46982010000300010](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982010000300010). Acesso: 05/06/20.



Pensando em avaliar o aprendizado dos alunos das primeiras séries da sobre os Tópicos da Matriz de Competências e Habilidades de Ciências da Natureza e Suas Tecnologias – Ensino Médio (BRASIL, 2015), nos seguintes critérios:

- Eixo cognitivo – Norma culta da Língua Portuguesa fazendo uso das linguagens matemática, artística e científica.
- Competências – Compreensão das ciências como construções humanas, relacionando o desenvolvimento científico ao longo da história com a transformação da sociedade.
- Habilidades – Identificação das transformações de ideias e termos científico-tecnológicos ao longo de diferentes épocas e entre diferentes culturas; A professora de química propôs que os alunos expressassem sua compreensão sobre o conteúdo estudado na forma do gênero textual história em quadrinhos, tirinha ou charge.

Figura 1 - Mapa conceitual sobre a História da Química construído em debate. Acervo Pessoal.



Para o desenvolvimento do processo a professora explicou o objetivo do trabalho e a conceituação do gênero textual utilizado (HQs) para a confecção do mesmo. Esta conceituação se deu através da exemplificação de outras HQs e em parceria com os professores de língua portuguesa, para que os alunos tivessem como base para a produção das suas. A seguir, os alunos foram organizados em trios e sortearam-se os personagens conforme a organização a seguir:



- História 1(H1) - Atomistas Demócrito e Leucipo; Empédocles e Aristóteles.
- História 2(H2) - Atomistas Demócrito, Leucipo e Dalton.
- História 3(H3) - Paracelso e Lavoisier.
- História 4(H4) - Robert Boyle e Aristóteles.
- História 5(H5) - Lavoisier e Jhon Dalton
- História 6(H6) - Marie Curie, Pierre Curie e Ernest Rutherford.
- História 7(H7) - *Joseph John Thomson*, Ernest Rutherford e Niels *Bohr*
- História 8(H8) - Jhon Dalton e Ernest Rutherford.
- História 9(H9) - Lavoisier e Aristóteles.
- História 10(H10) - Ernest Rutherford e Niels *Bohr*.

*Os alunos deveriam pesquisar sobre a vida dos personagens e qual foi sua contribuição para a química. Diante da compreensão dos fatos a proposta era elaborar uma história em que os personagens dialogassem em primeira pessoa sobre suas teorias e proposições químicas.*

*A escolha dos grupos de personagens se deu através da organização dos cientistas por ideologias similares como nas histórias H1 e H2 em que os pensadores acreditavam na teoria atômica; complementares como H5, H6, H7, H10 em que as teorias se complementavam em relação aos conceitos propostos; ou conflitantes como H3, H4, H8 e H9 nesses casos as teorias divergiam em relação ao que propunham para a constituição da matéria. Em todo agrupamento de personagens, propôs-se que a organização dos atores representasse uma continuidade do processo histórico de construção do conhecimento científico, através da corroboração e/ou crítica de um ator para com outro, visando mostrar para o aluno o processo científico e histórico de investigação e descobertas.*

*Foram avaliados nesse trabalho: a compreensão dos alunos sobre as contribuições de cada cientista para a química, assim como a criatividade ao elaborarem o enredo da história, o uso da linguagem, a capacidade de dialogarem sobre e com as ideias de cada personagem e a qualidade artística e técnica do trabalho.*



### 2.3.2 A utilização de HQs como verificação de aprendizagem em Biologia

Assim como a professora de química, o professor de biologia desenvolveu a atividade de elaboração de HQs com a finalidade de avaliar o aprendizado dos alunos das primeiras séries sobre os Tópicos da Matriz de Competências e Habilidades de Ciências da Natureza e Suas Tecnologias – Ensino Médio (BRASIL, 2015) dentro dos mesmos critérios. Porém, o conteúdo avaliado em biologia foi sobre as Relações Ecológicas entre os seres vivos.

Os alunos após serem apresentados aos diferentes tipos e conceitos básicos de Relações Ecológicas harmônicas, desarmônicas, intraespecíficas e interespecíficas, bem como os conceitos de equilíbrio ecológicos no fluxo de energia e matéria nos ecossistemas, deveriam em duplas, elaborar uma HQ na forma de charge que representasse uma Relação Ecológica. A exigência que a produção da charge fosse inédita e representasse com criatividade e inovação o conceito biológico pretendido.

Com o objetivo de avaliar a verificação dos conceitos estudados em biologia, após a produção das charges pelas duplas, elas foram numeradas, mas sem revelar qual tipo de Relação Ecológica representava, e, então as duplas iam trocando as charges entre eles, de forma que pela linguagem artística de seu conteúdo, eles deveriam nomear qual tipo de Relação Ecológica elas representavam, em um circuito das charges entre as duplas, de maneira que todas as duplas avaliariam todas as charges. No final, todas as charges foram digitalizadas, e em forma de um painel, foram expostas e comentadas, sendo que os próprios alunos debatiam os conceitos das diferentes Relações Ecológicas, através do próprio material produzido por eles.

### 2.3.3 A utilização de HQs como verificação de aprendizagem em Matemática

Na disciplina de Matemática a professora solicitou um trabalho de pesquisa para seus alunos das segundas séries do Ensino Médio em que eles iriam:

- Pesquisar o que é PA e PG;
- Identificar a diferença entre PA e PG;



- Identificar como encontrar o décimo termo de uma sequência, quando:

a) a PA tem o primeiro termo igual a -2 e a razão igual a 5.

b) a PG tem o primeiro termo igual a 3 e a razão igual a 3.

- Pesquisar como calcular a soma de dez termos das sequências anteriores (a e b);
- Diante das concepções formuladas, em duplas, elaborar uma HQ com no mínimo 10 quadros.

Diferente dos professores de química e biologia, a professora de matemática estipulou uma quantidade mínima de quadrinhos e também determinou que os alunos utilizassem as tecnologias digitais *on-line*, como *pixton*<sup>5</sup> e *toondoo*<sup>6</sup>, para construírem suas HQs.

### 3 Apresentação e análise dos resultados

Os professores das três disciplinas adotaram como critérios de avaliação das HQs:

- *Criatividade*: as HQs deveriam explorar a inovação como característica criativa, sendo inédita e que despertasse o interesse prévio dos leitores.
- *Fidelidade aos conceitos estudados*: os diálogos e enredo das HQs deveriam seguir a lógica científica dos conteúdos propostos e estudados em cada componente curricular.
- *Erros de grafia*: foram avaliados erros de gramática e ortografia nos diálogos, que poderiam afetar a compreensão e interpretação das HQs.
- *Arte*: como características de uma HQ, deveriam ter balões de variados tipos e formas que mostram os diálogos dos personagens ou suas ideias, apresentar elementos básicos de

<sup>5</sup> Disponível em: <<https://www.pixton.com/br/>>. Acesso em 25 de out. 2019.

<sup>6</sup> Disponível em: <<http://toondoo.com/>>. Acesso em 25 de out. 2019.



narrativa, tais como personagens, enredo, lugar, tempo e desfecho, além de uma sequência de imagens que montam uma cena.

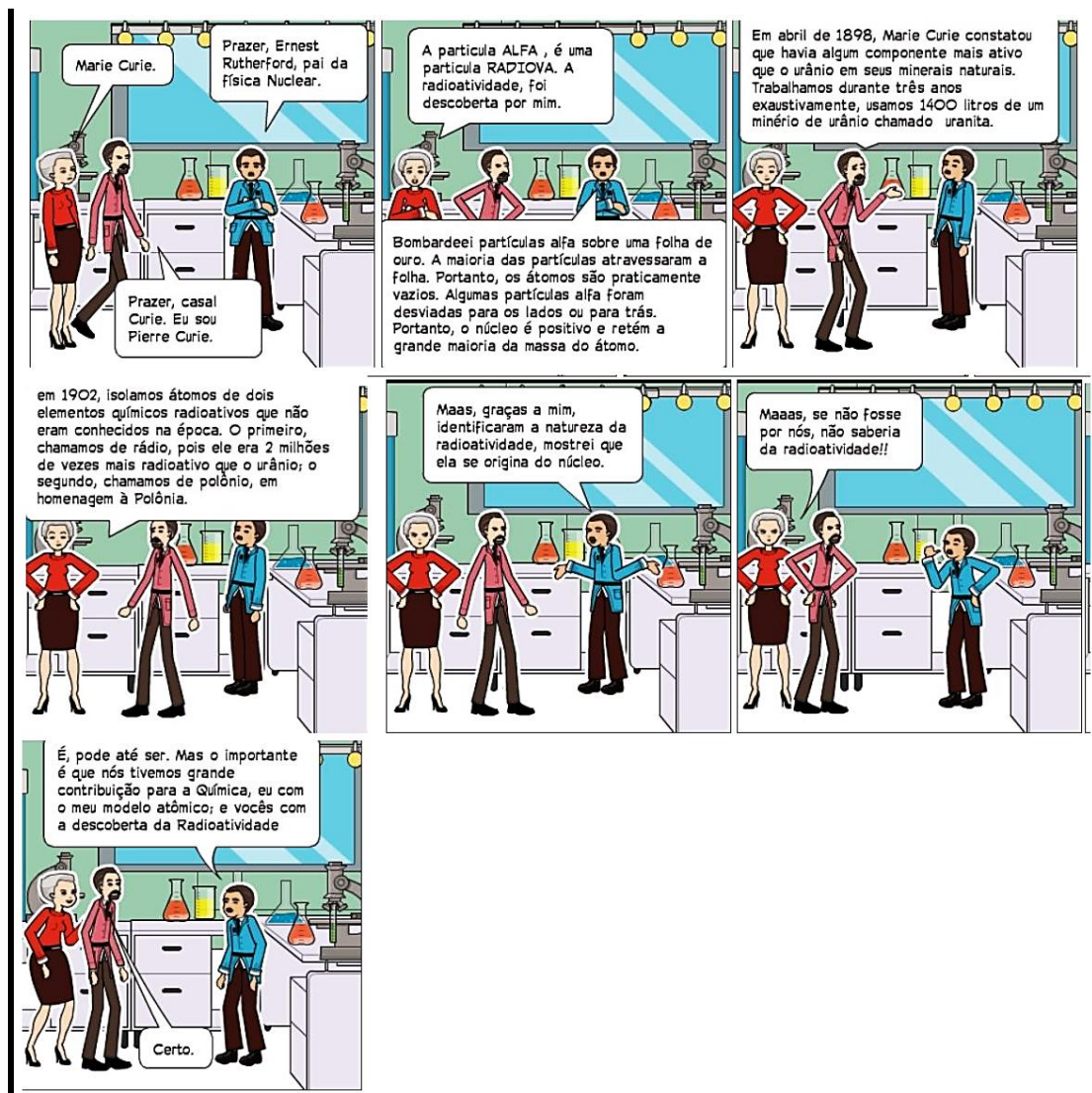
Figura 2 -Quadro de Avaliação das HQs adotados pela professora de química, para avaliar as HQs produzida pelas primeiras séries do Ensino Médio. Acervo Pessoal.

Tema	Critérios					Pontuação
	Criatividade	Fidelidade à teoria	Erros de Grafia	Arte	Diálogo	
H1	Red	Yellow	Green	Green	Red	2+
H2	Yellow	Yellow	Green	Red	Red	2+
H3	Yellow	Yellow	Green	Red	Red	2+
H3	Yellow	Green	Red	Yellow	Red	2+
H4	Yellow	Yellow	Green	Red	Red	2+
H5	Green	Green	Green	Green	Green	5+
H6 <sup>1</sup>	Green	Green	Green	Green	Yellow	5+
H6 <sup>2</sup>	Green	Green	Green	Green	Green	5+
H7	Red	Yellow	Green	Red	Yellow	2+
H7	Yellow	Green	Green	Yellow	Yellow	4+
H8	Green	Green	Green	Green	Green	5+
H9	Red	Yellow	Yellow	Red	Yellow	1+
H10	Yellow	Yellow	Yellow	Green	Yellow	2+

Na avaliação dos resultados das HQs produzidos na disciplina de Química, a professora criou uma tabela em que a cor vermelha identificava critérios com problemas graves, amarela indicava problemas de caráter intermediário e verde para critérios que estavam dentro do esperado, e adotaram a pontuação de 1 a 5 positivos para avaliação, sendo 1 para aqueles que não atenderam ao que se esperava dentro dos critérios adotados e 5 para aqueles que atenderam totalmente (Figura 2).

Com as cores a professora de química conseguiu identificar melhor os critérios que os alunos apresentaram mais problemas. Como pode ser visto na Figura 2, a turma exposta apresentou mais problemas no item diálogo. Para esse critério analisou-se se os alunos estabeleceram um diálogo em primeira pessoa ou em terceira, e se eles desenvolveram a conversa. Uma dificuldade observada foi que os alunos apenas apresentavam os personagens e suas teorias, mas não estabeleciam um diálogo com o que os cientistas desenvolveram como havia sido apresentado na proposta do trabalho.

**Figura 3 - HQ (61) de química, dos personagens Marie Curie, Pierre Curie e Ernest Rutherford, produzido pelos alunos da primeira série do Ensino Médio. Fonte: Acervo Pessoal**

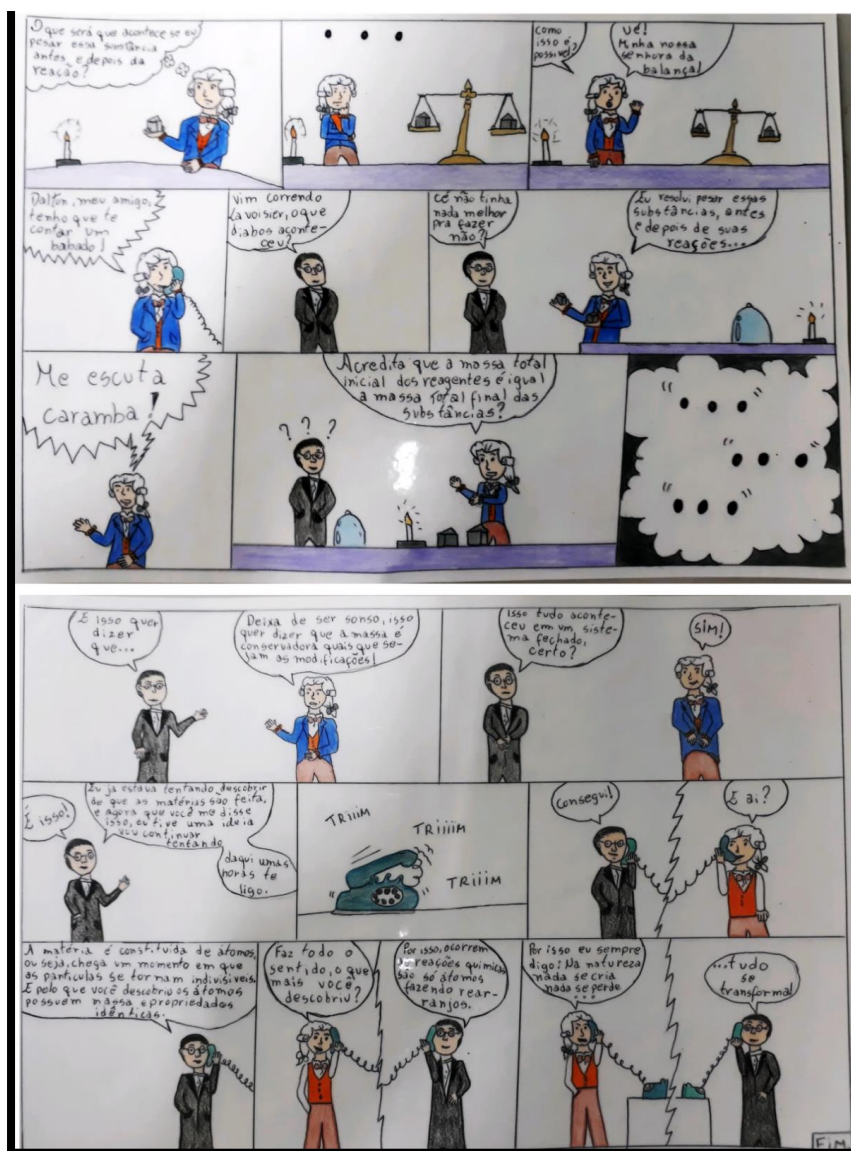


Observe a Figura 3 que traz um diálogo entre um trabalho que apresentou problemas leves quanto ao diálogo entre os personagens Marie Curie, Pierre Curie e Ernest Rutherford, além de alguns problemas de grafia.

Os alunos apresentaram dificuldade, pois a proposta era o diálogo em primeira pessoa e eles não aceitavam a diferença de época, quando os personagens apresentavam mais de um século de diferença entre suas datas de nascimento. O objetivo do trabalho não era formular concepções sobre espaço e tempo, mas sobre a fundamentação da química como ciência.

Na Figura 4 visualizamos um diálogo entre Lavoisier e Dalton em que eles dialogam sobre suas teorias de forma a se complementarem.

Figura 4- HQ (5) de química, dos personagens Lavoisier e Jhon Dalton, produzido pelos alunos da primeira série do Ensino Médio. Acervo Pessoal





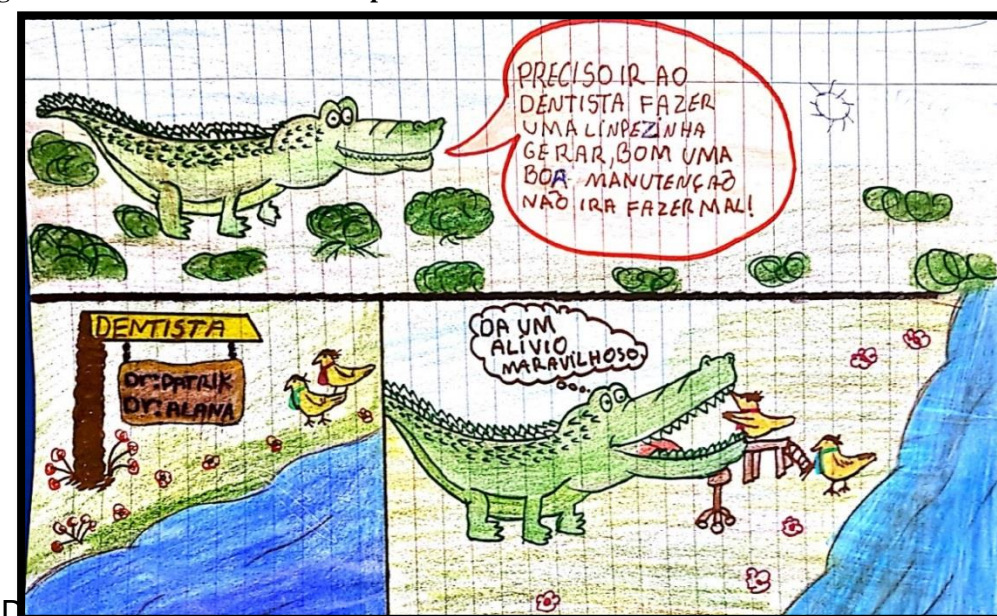
Na história apresentada pela Figura 4 o grupo atendeu a proposta do trabalho em todos os critérios, demonstrando que compreendeu o papel dos personagens Lavoisier e Jhon Dalton no contexto da construção histórica da Química e por isso recebeu pontuação máxima na atividade.

Nas Figuras 5 e 6 os alunos apresentaram exemplos de charges sobre canibalismo e protocooperação respectivamente. Os alunos usaram de humor para tratar de uma situação de canibalismo humano e na relação de protocooperação entre *crocodilo* africano e o pássaro palito.

Figura 5 - Charge produzida pelos alunos da primeira série do Ensino Médio que representa a Relação Ecológica Protocooperação. Fonte: acervo Pessoal.



Figura 6 - Charge produzida pelos alunos da primeira série do Ensino Médio que representa a Relação Ecológica Canibalismo. Fonte: acervo pessoal.



urante as aulas de produção das charges, foi nítido perceber maior engajamento dos alunos, bem como um maior interesse na metodologia adotada para explicar os conteúdos de biologia, principalmente pelo fato deles produzirem as charges do jeito deles, através de seu conhecimento prévio. Segundo os próprios alunos, as aulas se tornavam menos cansativas e ‘conteudistas’, além de mais prazerosa e satisfatória para a rotina escolar.

Aplicar os conteúdos curriculares através de atividades lúdicas estimulam os alunos ao interesse por aquele conteúdo, tornando-o mais contextualizado e contribuindo para a aprendizagem significativa numa perspectiva de Ausubel (1982), em que aprender significativamente é ampliar e reconfigurar ideias já existentes na estrutura mental e com isso ser capaz de relacionar e acessar novos conteúdos, sendo que quanto maior o número de links feitos, mais consolidado estará o conhecimento.

O aluno vai construindo um significado para aquilo que estudou, e ao longo do processo de produção e avaliação das charges, o aluno acaba por ‘re-significar’ sua produção em uma perspectiva artística, modelando de forma diferenciada aquele conteúdo proposto. Além disso, como a ideia da charge é a inovação, parte sempre do que o aluno já sabe para poder transpor ao conceito novo, o que vai de encontro à teoria de Ausubel (1982), em que a essência do processo de aprendizagem significativa é que as ideias expressas simbolicamente são relacionadas às informações previamente adquiridas pelo aluno através de uma relação não arbitrária e não literal.

A verificação da aprendizagem significativa em relação os conteúdos de biologia estudados, além de ter sido observada e avaliada durante o processo de produção das charges, também foi observada, principalmente, no momento quando todas as charges foram expostas digitalizadas para toda a turma, para que fossem utilizados para explicação final dos conceitos biológicos. Neste momento, ao expor todos os trabalhos, os próprios alunos automaticamente já explicavam quais Relações Ecológicas, tendo a oportunidade de se auto avaliar e avaliar o trabalho dos colegas, em relação à compreensão e interpretação da charge através da linguagem do diálogo das tirinhas, a fidelidade ao conteúdo

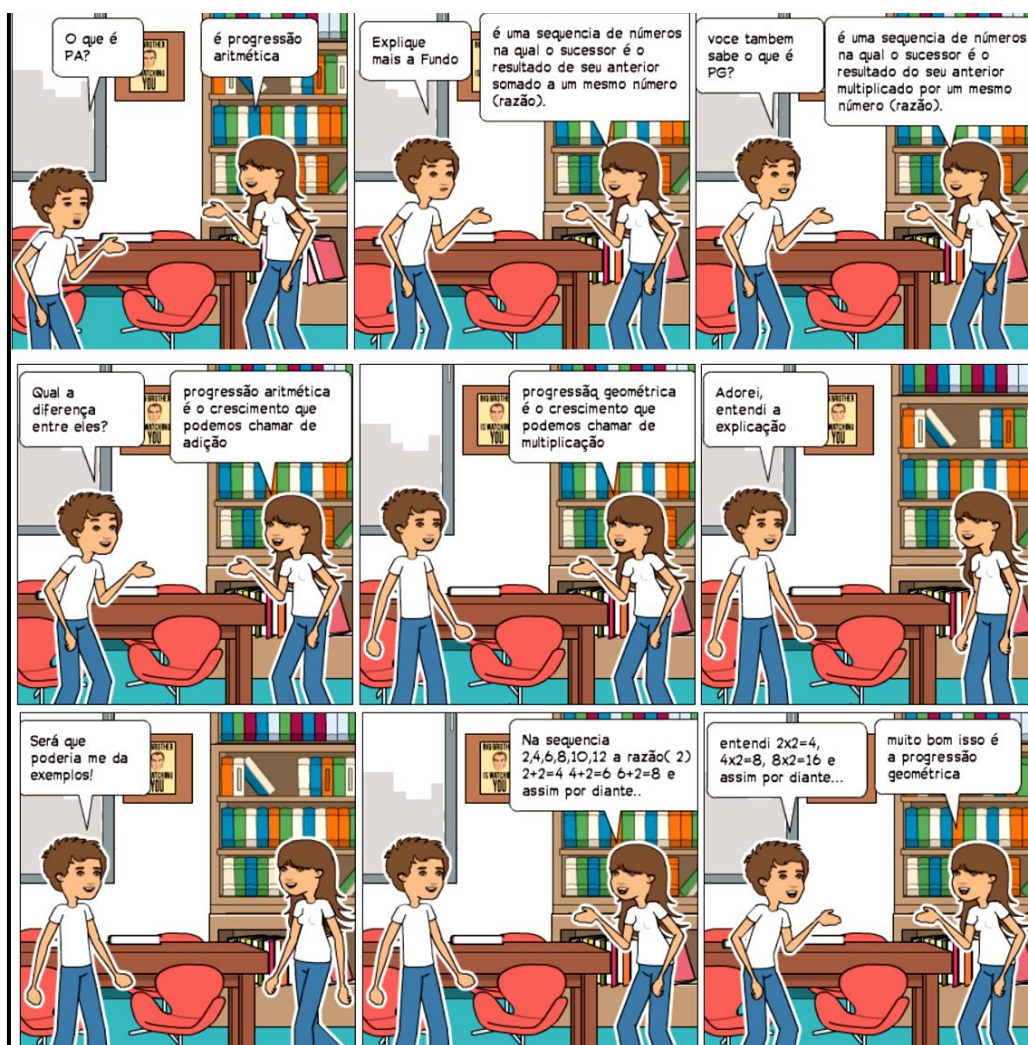


científico de Relações Ecológicas e sua aplicação na charge em específico, bem como a qualidade artística e criativa.

Este tipo de estratégia pedagógica revela que além de trabalhar os conteúdos de maneira esteticamente contextualizada, também estimula outras competências socioemocionais que envolvem habilidades que compreendem os pilares da educação básica, bem como as relações interpessoais, intrapessoais, fortalecimento da capacidade cognitiva, estímulo ao empreendedorismo, autocrítica, valorização das manifestações artísticas, criatividade e inovação, que por sua vez é fundamental para a economia criativa do século XXI e desenvolvimento de um indivíduo autônomo.

Na Figura 7 pode-se observar uma HQ sobre PA e PG, em que os alunos compreenderam o que a atividade propunha.

**Figura 7 - HQ de Matemática sobre PA e PG, produzido pelos alunos da segunda série do Ensino Médio.** Fonte: <https://www.pixton.com/br/comic/kfk79rlj>. Acesso em: 25/10/2019.



Nas aulas de matemática, na 2ª Série do Ensino Médio, como o conteúdo de Progressão era revisional, pois esse assunto é estudado também na 1ª Série, os tópicos da pesquisa foram elaborados em conversa investigativa junto aos estudantes, para que com os tópicos pudessem se organizar e se orientar para as HQ's, fixando os conhecimentos prévios. Pois, “à medida que a aprendizagem começa a ser significativa os subsunsores vão ficando cada vez mais elaborados e mais capazes de ancorar novas informações” (MOREIRA; MASINI, 2016, p. 19). O propósito da pesquisa era que os alunos tivessem argumentos científicos fundamentados para inserir em seus quadros de HQ's.

A sugestão de utilização das HQ's para verificação da aprendizagem pode contribuir também para melhor fixação dos conceitos por parte dos estudantes que ainda não tinham alcançado significado em sua aprendizagem. Pois à medida que se utiliza situações novas “favorece a transformação do conhecimento existente”, contribuindo para a aprendizagem significativa (MOREIRA; MASINI, 2016, p. 24).

### **Considerações finais**

Com a realização desse trabalho foi possível constatar que o uso de HQs como instrumento de verificação de aprendizagem tornou mais lúdico o processo de ensino-aprendizagem dos conteúdos estudados, exigindo do aluno uma percepção maior e mais contextualizada dos assuntos abordados e, no que se refere ao potencial criador das HQs, uma experiência produtiva e dinâmica foi possível por meio da integração das atividades de redação e desenho.

A potencialidade pedagógica das HQs firma-se no fato de que esta atividade proporciona o desenvolvimento da criatividade do aluno, estimula e possibilita o desenvolvimento de seu senso crítico, bem como promove debate sobre um tema gerador e sobre os aspectos estético-narrativos da história (SANTOS; PEREIRA, 2018).



Diante deste contexto, o uso de HQs como recurso pedagógico de avaliação na abordagem de temas de Ciências da Natureza e Matemática, constituiu-se como um instrumento eficiente, que permitiu que os indivíduos expressassem livremente seu modo de agir e pensar, seus questionamentos e certezas em relação ao tema abordado, além de estimular sua criatividade e seu senso crítico.

Dessa forma, o uso da produção de HQs como metodologia pedagógica, pode ser fundamental para que ocorra uma aprendizagem significativa em uma perspectiva ausubeliana, em que para que este tipo de aprendizado ocorra, é preciso que exista uma predisposição para aprender, ao mesmo tempo, é fundamental uma situação de ensino potencialmente significativa, que leve em conta o contexto no qual o estudante está inserido, o uso social do objeto a ser estudado e que seja motivado por uma situação que faça sentido, e que planejada pelo professor, o aluno amplia, avalia, atualiza e reconfigura a informação anterior, transformando-a em nova.

## Referências

ALVES-MAZZOTTI, A.J. O método nas ciências sociais. In: ALVES - MAZZOTTI, A. J.; GEWANDSZNAJDER, F. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, p. 109-187, 2002.

AUSUBEL, D. P. **A aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel**. São Paulo: Moraes, 1982.

BRASIL, Ministério de Educação e Cultura – MEC. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs): Ensino Médio**. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 1999.

BRASIL, Ministério de Educação e Cultura – MEC, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira Legislação e Documentos- Inep. **Matriz de Referência do Enem**. Ensino Médio. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2015. Disponível em: [http://download.inep.gov.br/download/enem/matriz\\_referencia.pdf](http://download.inep.gov.br/download/enem/matriz_referencia.pdf) Acesso: 28/02/20.

FERNANDES, C.O. **Indagações sobre currículo: currículo e avaliação**. Brasília, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008.

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



MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E.M. **Metodologia científica**. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2011.

MOREIRA, M.A.; MASINI, E.A. F. **Aprendizagem significativa: a Teoria de David Ausubel**. São Paulo: Centauro. 2 ed. 2006, 4ª reimpressão, 2016.

PAZ, I.N.; SOUZA, J.M. **Utilização de História em Quadrinhos como ferramenta de avaliação no processo de ensino- aprendizagem de Botânica no Clube de Ciências**. Bol. Mus. Int. de Roraima. ISSN (online): 2317-5206. v 10(1): 10-19. 2016.

277

RABELO, E.H. **Novos tempos, novas práticas**. 8 ed. Petrópolis ,Rio de Janeiro: Vozes, 144p., 2009.

REIGADA, C.; REIS, M. F. de C.T. **Educação Ambiental para Crianças no Ambiente Urbano: Uma Proposta de Pesquisa-Ação**. Ciência & Educação. Volume 10(2): 149-159, 2004.

SANTOS. T. C.; PEREIRA, E.G.C.; **Oficinas de Histórias em Quadrinhos Como Instrumento de Avaliação no Ensino de Ciências**. Disponível em: [http://abrapecnet.org.br/atas\\_enpec/viiienpec/resumos/R1159-3.pdf](http://abrapecnet.org.br/atas_enpec/viiienpec/resumos/R1159-3.pdf) acesso em: 12/05/2018

SANT'ANNA, I.M **Porque avaliar? Como avaliar? Critérios e instrumentos**. 9 ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 135p., 1995.

SILVA, J.F. et al. **Práticas avaliativas e aprendizagens significativas: em diferentes áreas do currículo**. 10 ed., Porto Alegre: Mediação, 128p. 2013.

TAVARES JÚNIOR, M. J. As histórias em quadrinhos (HQ's) na formação dos professores de Ciências e Biologia. **Educação (UFSM)**, v. 40, n. 2, p. 439-450, 2015. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/index.php/reeducacao/article/view/14164>>. Acesso em: 06 jun. 2020.

### **Amanda Bobbio Pontara**

amandabobbio@yahoo.com.br

Possui graduação em Farmácia Generalista pela Irmandade da Santa Casa de Misericórdia de Vitória (2007), é Licenciada em Química pela Universidade Federal do Espírito Santo (2013) e Especialista em Educação Profissional Integrada à Educação Básica na Modalidade de Educação Jovens e Adultos pelo Instituto Federal do Espírito Santo(2011), ambos na modalidade EAD e Mestre em Ensino na Educação Básica pela Universidade Federal do Espírito Santos-Centro Universitário Norte do Espírito Santo (2017). Atualmente é professora de química da Escola Estadual de Ensino Médio Emir de Macedo Gomes, localizada no município de Linhares-ES . Tem experiência na área de Farmácia, com ênfase em Análise, Controle e Dispensação de Medicamentos e



na área de Educação como Gestora de escola de ensino fundamental estadual professora de Química do Ensino Médio.

### **Aminadabe Farias de Aguiar**

aminadabeaguiar@gmail.com

Possui graduação em Licenciatura em Matemática (UFES-2006) e Licenciatura em Informática (IFES-2013); Especialização em Matemática e Estatística (Lavras/MG-2009) e em Educação Matemática com Novas Tecnologias (FTC/BA-2010); e Mestrado em Ensino na Educação Básica pela Universidade Federal do Espírito Santos (CEUNES/UFES-2019). Tem experiência na área de Matemática, nas séries finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, Educação de Jovens e Adultos, Técnico em Administração e algumas disciplinas dos Cursos de Engenharia e Pedagogia. Atualmente é Professora Efetiva da Rede Estadual de Educação.

278

### **Emerson Fraga Comério**

emersoncomerio@hotmail.com

Licenciado em Ciências Biológicas pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, Campus Sertãozinho, SP. Bacharel em Ciências Biológicas pela Faculdade Pitágoras, Unidade Linhares ES. Especialista em Competências Docentes, pela Faculdade Pitágoras, Unidade Linhares, ES. Mestre em Agronomia (Entomologia Agrícola) pela Universidade Estadual Paulista ?Júlio de Mesquita Filho?, Faculdade de Ciências Agrárias e Veterinárias de Jaboticabal, SP (UNESP/FCAV). Atuou na gestão pública municipal na área de elaboração de projetos de pesquisa em recursos naturais e licenciamento ambiental. Atuou em pesquisas de pragas e inimigos naturais, controle biológico e taxonomia em universidades e instituto de pesquisa agrícola. Foi professor de ensino superior e técnico em disciplinas voltadas para a área de ciências biológicas e saúde. Atualmente é professor de ciências e biologia pela Secretaria de Educação do Espírito Santo. Tem interesse na área de educação, com temas voltados a gestão da educação pública, avaliação discente através das competências socioemocionais e novas estratégias de ensino-aprendizado para o século XXI.



# **“Aqui é legal”:** de um espaço de desinteresse à uma educação desinteressada, uma experiência na Biblioteca Municipal de São Mateus - ES

Ellen Zouain  
Ailton Pereira Morila

279

**Resumo:** O presente relato de experiência busca apresentar práticas desenvolvidas na Biblioteca Pública Municipal Clementino Rocha de São Mateus – ES durante o estágio em contextos não escolares do curso de Pedagogia. Dando ênfase às aplicações experimentais e suas contribuições ao espaço enquanto fomentador de cultura e território para processos educativos de caráter emancipatório, autônomo e não obrigatório.

**Palavras-chave:** Educação não-formal, biblioteca, educação desinteressada, práticas experimentais.

## **“It’s cool”:** from a space of disinterest to a disinterested education, an experience at the Municipal Library of São Mateus – ES

**Abstract:** This report seeks to present practices developed at the Municipal Public Library Clementino Rocha in São Mateus - ES during the internship in non-school contexts of the Pedagogy course. Emphasizing experimental applications and their contributions to space as a promoter of culture and territory for educational processes of an emancipatory, autonomous and non-mandatory nature.

**Keywords:** Non-formal education, library, disinterested education, experimental practices.

## **Introdução**

Este relato foi construído a partir das vivências proporcionadas pela realização do estágio em contextos não escolares por 3 alunas do curso de pedagogia, que teve como cenário a Biblioteca Pública Municipal Clementino Rocha, em São Mateus-ES, nos meses maio e junho de 2019. Após a observação do espaço e diálogo com seus usuários, foi montado um projeto para que fosse possível criar uma rede de ocupação cultural, a fim de possibilitar a movimentação e valorização deste espaço, desenvolvendo práticas, seguindo a proposta de Gohn, acerca dos temas geradores na educação não formal.

A escolha dos temas geradores dos trabalhos com uma comunidade não pode ser aleatória ou pré-selecionada e imposta do exterior para o grupo. Esses temas devem emergir a partir de temáticas geradas no cotidiano daquele grupo,





temáticas que tenham alguma ligação com a vida cotidiana, que considere a cultura local em termos de seu modo de vida, faixas etárias, grupos de gênero, nacionalidades, religiões e crenças, hábitos de consumo, práticas coletivas etc. (GOHN, 2010, p.51)

O estágio aqui citado faz parte das disciplinas que compõem a grade do nono período do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Espírito Santo, campus São Mateus, e possui 60 horas que devem ser cumpridas dentro de uma instituição que se caracterize enquanto espaço não formal de educação. Nessas 60 horas propostas, 20 consistem na observação do ambiente, 10 horas para coleta de dados e informações sobre a unidade, 10 horas para a preparação e desenvolvimento de um projeto para o local e 20 horas de aplicação deste projeto. Desta forma, este estágio, busca cumprir com a proposta constante no Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia do CEUNES (2011) que “organiza sua matriz formativa focalizando à docência e a gestão para atuação do pedagogo na escola básica e em espaços formais ou não formais que necessitem dos conhecimentos pedagógicos”. Para dar subsídio ao estágio, concomitantemente acontece também a disciplina teórica de Educação em Contextos não escolares que possibilitou o contato com diversos autores e correntes teóricas que serviram de fundamento para as práticas que serão elucidadas neste trabalho.

A Biblioteca Pública Municipal Clementino Rocha, hoje situada no centro da cidade, existe no município desde o ano de 1944, porém, atualmente encontra-se num momento de esvaziamento, sendo pouco frequentada ou mesmo tida como um espaço desinteressante e esquecido em meio às novas possibilidades que a vida contemporânea oferece em termos de informação. Este fato observado durante a concretização do estágio serviu de ponto chave para nortear os objetivos traçados para o desenvolvimento de uma intervenção no local para promover a ocupação do espaço Biblioteca Pública enquanto um território de possibilidades educativas e de emancipação dos indivíduos, abandonando o estigma social do espaço enquanto continuidade do ambiente obrigatório escolar e indo de encontro aos aspectos e pressupostos de uma educação não formal, onde “a aprendizagem de conteúdos que possibilitem

aos indivíduos fazer uma leitura do mundo do ponto de vista de compreensão do que se passa ao seu redor é fundamental.” (GOHN, 2010, p.35).

## Revisão de literatura

A tentativa primordial do projeto de intervenção foi a de cumprir com uma proposta de uma educação *desinteressada*, ou seja, que não busca naqueles que são tocados por ela uma finalidade sólida, ou que tem sobre esses um interesse por detrás de sua aplicação. Tornar evidente a possibilidade de que a educação pode ser interessante, partir daquilo que se deseja e por meio da busca conjunta pela emancipação com base no conhecimento. Para tal cumprimento, no ideal de educação de Gramsci apresentado por Paolo Nosella e Mário Luiz Neves de Azevedo no artigo A educação em Gramsci, que explicam:

Portanto, para Gramsci, o termo 'desinteressado' conota um horizonte cultural amplo, de longo alcance, que interessa objetivamente não apenas a indivíduos ou a pequenos grupos, mas à coletividade e até à humanidade inteira. (NOSELLA; AZEVEDO, 2012, p. 27)

Dialogando com o ideal de uma educação desinteressada provinda das propostas de Gramsci, aponto a educação não formal que para Gohn, (2006, p. 28) vêm designar...

...um processo com várias dimensões tais como: a aprendizagem política dos direitos dos indivíduos enquanto cidadãos; a capacitação dos indivíduos para o trabalho, por meio da aprendizagem de habilidades e/ ou desenvolvimento de potencialidades; a aprendizagem e exercício de práticas que capacitam os indivíduos a se organizarem com objetivos comunitários, voltados para a solução de problemas coletivos cotidianos e a aprendizagem de conteúdos que possibilitem aos indivíduos fazerem uma leitura do mundo do ponto de vista de compreensão do que se passa ao seu redor, dentre outras.

Assim o espaço do desenvolvimento da educação não formal é um território possível para a concretização de uma educação desinteressada, uma vez que a escola, em sua formalidade e cultura tecnicista e formativa, acaba por não explorar no indivíduo suas potencialidades.

Sabemos, no entanto, que pensar na biblioteca enquanto espaço não formal de educação, que visa o desenvolvimento de um saber mais amplo e emancipatório, tem-se tornado um grande desafio, uma vez que este espaço vem sendo cada vez mais ligado ao estigma da pura leitura ou mesmo de uma continuidade da educação formal e obrigatória que se faz desinteressante (e não desinteressada) à aqueles que veem na escola, principalmente, um lócus de inibição das particularidades e da livre expressão. Este processo, que possui um caráter histórico começa por volta de 1971, onde as escolas deixam de atender às pesquisas dos estudantes e as bibliotecas públicas, devido à demanda destes, modifica sua estrutura conceitual, disponibilizando a partir daí as tão procuradas enciclopédias, este histórico é evidenciado por Milanesi (1983, p.54) em “O que é Biblioteca”. O autor ainda aponta que “antes dessa drástica mudança, a biblioteca pública era uma iniciativa que tinha claras intenções de aprimorar a vida cultural do município ou até mesmo de estimular a boa leitura”. A partir de então, a mentalidade de um espaço de pesquisa, continuidade do cotidiano escolar, invade a proposta real da biblioteca pública.

Assim, a fim de apontar a função desses espaços, em 1994, é publicado o MANIFESTO da IFLA/Unesco sobre Bibliotecas Públicas, que busca garantir que a biblioteca pública se caracterize enquanto potência em prol da educação, da informação e da cultura, sendo um instrumento substancial para promover a paz e a compreensão entre povos e nações

### **Experiências vivenciadas**

Utilizar os temas geradores foi um desafio pois estes pressupõem um público fixo. Porém, na Biblioteca Pública Municipal Clementino Rocha, onde as práticas foram desenvolvidas, foi necessário trabalhar com a rotatividade de pessoas frequentando o espaço, ou mesmo o não frequente aparecimento de gente por lá.



## Literatura



**Figura 1** - Primeiro dia do desenvolvimento das práticas, apresentando a Biblioteca à jovens que não a conheciam. A primeira fala de uma estagiária para o grupo: “aqui é legal”, gente”.

O primeiro contato que tivemos com frequentadores da biblioteca foi com uma professora de um projeto de menor aprendiz. Ao conversarmos com ela sobre a biblioteca e seus procedimentos, ela nos perguntou da possibilidade de ajudarmos a dar início à um projeto de leitura e escrita com seus alunos, uma vez que estes, jovens de 14 a 16, já possuíam uma carga extensa de disciplinas tanto na escola quanto no projeto, mas mesmo assim demonstraram muito interesse pelo gênero “contos”, e para que este interesse não se perdesse, precisavam de algo mais lúdico e motivador que a sala de aula. Ficamos animadas com a proposta e junto a ela organizamos uma data para trazer a turma à biblioteca para que eles pudessem ter contato com o acervo de literatura e através disso pudéssemos organizar uma roda de leitura e conversa e também de produção de contos.

Tínhamos ali nosso primeiro tema gerador. Marcamos o dia, pedimos que a biblioteca emitisse um convite ao projeto que possibilitou que os alunos fossem liberados para um dia na biblioteca. Com a chegada dos alunos, fizemos o que lá chamam de atendimento padrão, apresentamos o acervo, o espaço, explicamos sobre o procedimento de locação de livros, alguns fizeram na mesma hora o cadastro para tal. Deixamos que se acomodassem da melhor

forma e fizemos um bate papo informal, nos apresentamos, eles também se apresentaram e fomos deixando que falassem sobre o curso/projeto que participavam, escola, aspirações e interesses. Pedimos que falassem também sobre o contato com a biblioteca, muitos deles não sabiam da existência da biblioteca pública na cidade, outros sabiam, mas nunca pensaram em ir conhecer ou visitar, por terem uma ideia de um “espaço meio chato” comparando à biblioteca escolar, que já conheciam. Com base em nossos estudos falamos um pouco do papel e história da biblioteca pública e da importância dessa ocupação desse espaço. A professora que os acompanhava participou das discussões e colaborou muito no intuito de afirmar essa importância do espaço e sua ocupação. Vimos uma animação nos jovens, de sentimento de pertencimento. Fomos ao acervo buscar alguns livros de contos, para seguir a programação proposta por nós e a professora. Distribuimos alguns, outros alunos quiseram ir ao acervo e procurar por crônicas e poesias também. Foi uma tarde muito descontraída e produtiva. Um dos alunos achou um livro de Romeu e Julieta com as rubricas teatrais, e achou engraçado a forma como o livro dispunha das características e falas “comentadas”, e quando falou sobre isso durante a socialização dos textos lidos, alguns falaram sobre ter feito alguma apresentação teatral na escola, mas que nunca viram um “teatro assim de verdade”, contei um pouco sobre minha experiência com o teatro e todos ficaram animados e interessados em assistir ou participar. Como estávamos em processo de montagem de uma performance para um evento, perguntei se gostariam de participar desse processo de montagem e assistir aos ensaios que teríamos naquela semana. Por conta de outras atividades, alguns não poderiam ir no turno da tarde, mas três alunos, um deles o que havia lido um pouco do texto de Romeu e Julieta disseram que voltariam para participar com certeza e perguntaram se poderiam trazer algum amigo, assim, nascia mais uma temática e mais uma atividade de ocupação na biblioteca.



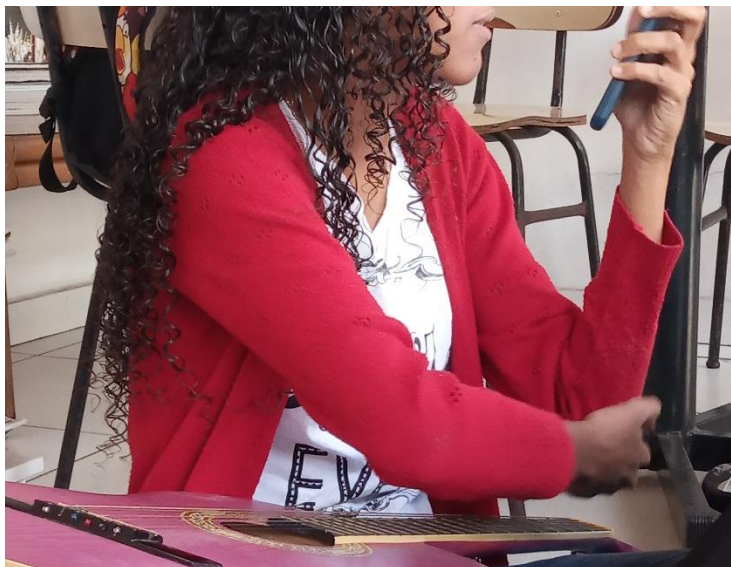
## Teatro



**Figura 2** - O primeiro espetáculo que visita a Biblioteca. Fala de um dos integrantes do grupo: “Nossa, ‘aqui é legal’ podíamos vir sempre”.

Conversamos com o grupo de teatro para que a reunião fosse lá, e com os funcionários, todos gostaram da ideia, e retornamos à biblioteca com o grupo, infelizmente apenas dois alunos do grupo anterior retornaram na data marcada, mas trouxeram amigos para participar. Juntos conversamos sobre a temática do evento para o qual estávamos montando a intervenção, eles nos fizeram muitas perguntas sobre as práticas do teatro, como escolhíamos os textos e outras questões. Como era também o primeiro encontro do grupo para a então montagem, tínhamos apenas os textos isolados, o que possibilitou que dividíssemos os trabalhos de montagem do roteiro, da marcação de cena e tudo mais com o restante das pessoas presentes, que ficaram muito empolgadas de serem inseridas nesse processo. Tivemos dois encontros antes da apresentação e todos retornaram para continuar auxiliando e participando do processo. Um dos jovens compareceu à apresentação que aconteceu na abertura de um evento de uma faculdade da região.

## Música

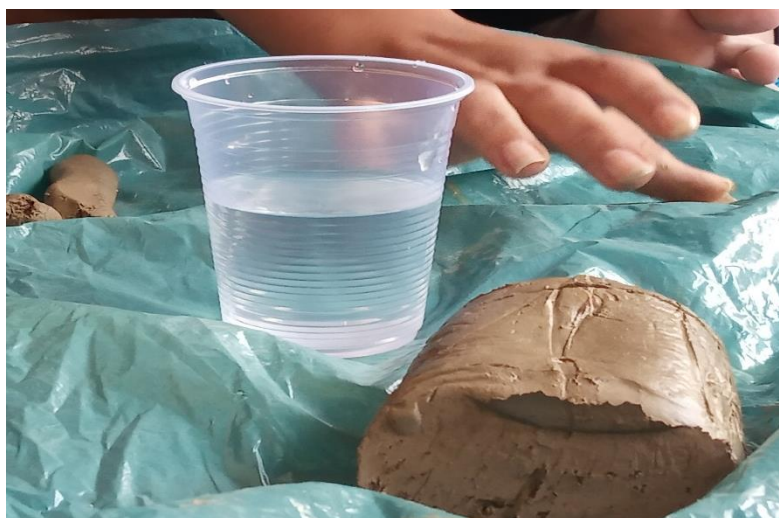


**Figura 3** - Jovem criando um grupo na rede social *Whatsapp* para convidar mais amigos a virem à Biblioteca para participar de uma tarde musical, em áudio ao grupo ela diz que a “Biblioteca de São Mateus é bem legal”.

Durante o processo de montagem do breve espetáculo, inserimos músicas e utilizamos “instrumentos de percussão improvisados” potes com sementes, garrafas e outras coisas, isso despertou muito interesse nos jovens envolvidos que nos contaram sobre o gosto pela música, mas que raramente tem tempo para ela ou mesmo conseguem se reunir com esse propósito por conta de “dever de casa” e outras atividades que são a eles obrigatórias. Aproveitamos o ensejo para extrair dali mais uma atividade, propusemos uma reunião para falar de música, cantar e tocar, uma das estagiárias propôs que cada um levasse algo, pequena biografia ou alguma música de alguém de quem é fã para a gente socializar. Assim fizemos, o encontro contou com novas pessoas, tivemos a oportunidade de falar sobre os gêneros musicais, nosso contato com a música, e até mesmo de fazer uma pequena atividade de fazermos sons, com os instrumentos disponíveis, que nos representassem de alguma forma. Ao final da atividade a estagiária contou que foi uma prática que ela havia criado junto à um grupo a qual fez parte durante um curso que fizemos na UFES. De repente, o assunto da vez virou o curso e suas práticas. Eles perguntaram se poderíamos levar algumas dessas práticas para fazermos

juntos. Assim, marcamos uma nova data para o desenvolvimento de algumas atividades.

## Artes plásticas



287

**Figura 4** - Jovem pensando em qual tipo de escultura gostaria de fazer. A conversa era sobre a universidade, e um dos garotos disse: “A UFES parece um lugar que tem um monte de coisas legais que fazem a gente pensar mais coisas diferentes né?”

Ao retornarmos, novas pessoas, levamos alguns materiais diversos, papéis, tintas e outros, mas o que fez muito sucesso foi a argila. Assim, repetimos a prática feita durante o curso, utilizamos uma música que um dos presentes trouxe no último encontro, ele falou novamente sobre ela e depois criamos esculturas sobre nossa representação. Alguns preferiram utilizar os outros materiais, escrever, desenhar ou fazer outro tipo de produção. Deixamos todos muito à vontade para se expressar como preferirem. Durante a confecção das esculturas e produções artísticas, ficamos conversando sobre coisas cotidianas, e um dos assuntos que apareceu foi o cinema da cidade e a falta dos filmes que gostaríamos de assistir, o assunto tomou uma proporção legal, e um dos participantes, perguntou se poderíamos nos juntar para assistir um filme ali. Como a biblioteca não possuía recursos audiovisuais, falamos que poderia ser uma possibilidade, mas que teríamos que ver se conseguiríamos o material. Assim, mais uma proposta de atividade aconteceria.



## Cinema



**Figura 5** - Enquanto aguardávamos o filme ser colocado, a discussão levantou a seguinte questão “como pode alguém ter tanta criatividade a ponto de conseguir transformar palavras de um livro em imagens no cinema?”

Conseguir o material audiovisual foi até simples com a ajuda do orientador do estágio na universidade, porém, uma data que se adequasse a todos foi difícil. O clima de chuva também atrapalhou nossos planos e foi necessário adiar algumas vezes. O filme havia sido escolhido durante o último encontro, porém, descobrimos que ele era um lançamento e não encontramos disponível, uma das estagiárias deu uma sugestão que todos adoraram, assistir a um filme chamado “O menino que descobriu o vento”, filme onde a biblioteca tem um papel fundamental para o protagonista, ela também deu a ideia de fazermos algo semelhante a um projeto que acontecia na universidade, e assim, levaríamos questões para serem discutidas, possibilitando um espaço de diálogo e reflexão. As duas funcionárias que estavam presentes no turno da exibição do filme, adoraram o processo, dizendo que uma boa ideia seria a criação de um cineclubes na biblioteca. Utilizamos a sala de livros infantis, que além do espaço divertido tem poltroninhas que deixaram todos acomodados. Levaram até pipoca para socializar, apesar de comer na biblioteca estar contra as “normas”, as funcionárias disseram que “filme sem pipoca não tem graça” e se juntaram a nós.

Com o passar das práticas criamos uma rede de comunicação com as pessoas que foram ocupando o espaço, essas pessoas acabaram sendo

sempre rotativas, porém, nos apresentavam às outras, alguns dias contamos com um número maior de gente e em outros um número menor, mas pelo menos o convite para participar das práticas tomou proporções interessantes e ajudaram a dar visibilidade ao espaço. Algumas ideias iniciais foram sendo abandonadas ou mesmo reformuladas de acordo com a construção do projeto na prática real, uma vez que os próprios participantes iam nos levando a adotar outras práticas a formular novas propostas, isso caracterizou um processo que achamos incrível de naturalidade nas atividades, que tornou o espaço leve, descontraído, abandonando de vez o estigma de obrigatoriedade e de que a biblioteca era apenas um espaço para estudo, uma mentalidade que acompanhava cada novo participante ou visitante, que via a biblioteca como uma extensão da escola.

## **Conclusão**

Ao iniciarmos o estágio de educação em contextos não escolares, de fato fomos lançados a um ambiente completamente novo. Ao nos depararmos com a problemática do público no local escolhido, ficamos um tanto perdidos quanto ao que e como fazer. O que fazer para contribuir com um espaço tão importante e tão esquecido. Foi necessário agarrar as oportunidades de trazer gente e visibilidade ao local.

As atividades propostas, construídas a partir das próprias vivências e interesses daqueles que compartilhavam do espaço conosco foi fundamental para o bom desenvolvimento, e mesmo para que fluísse de forma descontraída, fugindo de qualquer semelhança ao obrigatório proposto pela escola ou por espaços formais de educação. Conseguimos através de nossas práticas, propiciar um ambiente de reflexão, autonomia e diversão ao mesmo tempo que movimentamos o espaço e trabalhamos para a disseminação da ideia de ocupá-lo.

Assim, cumprimos com a proposta de uma educação não formal, onde “a aprendizagem de conteúdos que possibilitem aos indivíduos fazer uma leitura do mundo do ponto de vista de compreensão do que se passa ao seu redor é fundamental.” (GOHN, 2010, p.35). O que deixou a desejar em nossa



prática foi a rapidez com que cada tema foi realizado, uma vez que uma infinidade de novas propostas poderia ter sido explorada dentro de cada um deles.

## Referências

GOHN, Maria da Glória. **Educação não formal e o educador social: atuação no desenvolvimento de projetos sociais**. São Paulo: Cortez, 2010.

GOHN, Maria da Glória. Educação não-formal na pedagogia social. In: **Proceedings of the 1. I Congresso Internacional de Pedagogia Social**. 2006.

NOSELLA, Paolo; AZEVEDO, Mário Luiz Neves de. A educação em Gramsci. **Rev. Teoria e Prática da Educação**, v. 15, n. 2, p. 25-33, maio./ago. 2012.

UFES. **Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia na Modalidade Licenciatura**, São Mateus, 2011.

MILANESI, Luís. **O que é Biblioteca**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1983.

UNESCO. **MANIFESTO da IFLA/Unesco sobre Bibliotecas Públicas**. 1994. Disponível em: <<http://archive.ifla.org/VII/s8/unesco/port.htm>>. Acesso em: 16 de maio de 2019.

### Ellen Zouain

ellenzouain@gmail.com

Mestranda em Ensino na Educação Básica da Universidade Federal do Espírito Santo. Graduada em Pedagogia pela UFES.

### Ailton Pereira Morila

apmorila@gmail.com

Doutor e Mestre em educação pela Faculdade de Educação da USP. Bacharel em História pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da USP. Engenheiro Mecânico pela Escola de Engenharia de São Carlos-USP. Professor Associado da Universidade Federal do Espírito Santo. Membro Permanente do Programa de pós-graduação em Ensino na Educação Básica. Pesquisador do Prometheus Núcleo de Estudos Críticos.



# Resenhas

---



## Café sem creme e sem leite. Resenha de Pandemia: Covid-19 e a reinvenção do comunismo de Slavoj Žižek.

Ailton Pereira Morila

292

Poucos são os que tem coragem de fazer uma análise tão profunda no calor dos acontecimentos. Žižek é um deles. O filósofo esloveno de 71 anos inicia o livro comentando o paradoxo: em um momento em que o desenvolvimento tecnológico nos torna mais independentes da natureza nos tornamos mais dependentes dos caprichos dela. A resposta, ele já percebe isso logo no início do contágio, deverá vir de uma solidariedade global, o que por si só já é uma transformação radical no modo de pensar dos estados-nação. As consequências individuais e cotidianas também serão sentidas, desde o medo e a paranoia inicial até o repensar do nosso agir desenfreado do cotidiano e sua monotonia sufocante e seu tempo morto. Recolocaremos a vida e a experiência de vida de volta ao centro?

Em meio a *fake news*, maquiagem de dados pelos governos e heróis inusitados como o médico Li Wenliang que descobriu a Covid-19, denunciou, foi censurado e morreu da doença, um “Edward Snowden chinês”, Žižek aponta quase que existencialista que não devemos buscar explicações pré-modernas de castigos divinos ou da natureza, mas sucumbir ao simples fato de que “na ordem mais ampla das coisas, somos uma espécie sem importância”.

No capítulo 3 Žižek utiliza o esquema dos cinco estágios da psiquiatra Elisabeth Kubler-Ross: negação, raiva, negociação, depressão e aceitação. Muito embora sejam estágios possíveis diante da pessoa diante da morte ou de uma perda terrível, o autor utiliza também para a sociedade. E ainda exemplifica. O mais paradigmático para nós brasileiros é a eleição de Trump e que pode ser usada tranquilamente para a eleição de Bolsonaro. Desde a negação (não se preocupe ele “só está fazendo cena, nada vai realmente mudar se ele tomar o poder”, passando pela raiva contra os que o apoiaram, a negociação, e essa é perspicaz: “nem tudo está perdido, talvez as instituições o contenham, vamos só tolerar alguns de seus excessos e focar no principal”, a depressão (tudo está perdido) a aceitação de que não mais há democracia e



que é preciso achar um caminho para se reinventar. Quando Žižek escreveu as manifestações atuais nos EUA não tinha se iniciado, mas são uma confirmação deste esquema.

Para a covid-19 os estágios também podem ser percebidos conforme a epidemia avança sobre os países. O destaque fica para os dois possíveis caminhos da aceitação: re-normalizar a doença no sentido que as pessoas vão continuar morrendo, mas a vida tem que seguir ou: “a aceitação pode (e deve) nos estimular à mobilização, sem pânico e sem ilusões, para agir em solidariedade coletiva”.

No capítulo seguinte, “bem-vindo ao deserto do virtual” Žižek utiliza uma cena do filme Kill Bill, quando a personagem principal dá o mítico golpe dos cinco pontos em Bill e esse morrerá depois de cinco passos.

Žižek afirma que os efeitos da Pandemia serão sentidos muito tempo depois. Não só os efeitos individuais e de sociabilidade que poderão mudar radicalmente, mas também às macro questões sociais e econômicas. Referindo-se, por exemplo a Bernie Sanders e sua proposta de um atendimento universal gratuito de saúde. É interessante, alguns percebem imediatamente a importância disso, com Sanders e Macron. Temos também nosso caso brasileiro. O ministro da saúde no início da pandemia, Mandetta, que tinha a missão de privatizar toda a saúde, passou a defender o Sistema Único de Saúde (SUS). Mas em alguns lugares esse infarto dos “cinco pontos” pode demorar. Estadunidenses que venceram a covid-19 estão se endividando a um nível jamais visto. As consequências não serão vistas agora, mas em um futuro próximo.

A questão do quase colapso da economia mundial entre outras, nos alerta, segundo Žižek, para a perda de ilusão de volta à normalidade e que se quisermos sobreviver ao impacto dos golpes o próprio Capitalismo deverá ser repensado. Ficar à mercê do “mercado” como se este fosse uma entidade viva parece não mais estar dando certo.

A impossibilidade da volta à normalidade também reflete nos contatos pessoais. Se o “não me toque” é a grande máxima do isolamento, Žižek nos lembra a partir de Hegel que é o olhar que nos identifica. Aposta ainda que o



distanciamento não trará um estranhamento, mas uma percepção da importância do outro na nossa vida.

No capítulo seguinte Žižek volta falar do comunismo e novamente e acerta em cheio a questão. Dois cenários são possíveis: o caos típico da produção capitalista seja na produção de respiradores, máscaras etc. e a escolha quem terá ou não terá acesso aos serviços hospitalares ou um controle da produção e atendimento hospitalar. Vimos que países que cederam ao pânico e/ou deixaram a mercê das instâncias locais sofreram excessivamente, com a Itália. Vimos também países que coordenaram indústria e esforços hospitalares com maior sucesso.

Mas há talvez uma questão mais importante que é o agir além dos governos com entidades supranacionais (vemos isso com a OMS ou com as instituições científicas na busca de remédios e vacinas) mas aquém dos governos com organizações locais e regionais (no Brasil é visível as organizações locais que na falta de uma atitude dos governos assumem a tarefa de organizar e dar assistência às pessoas.

A solidariedade e cooperação não seriam ideais utópicos, mas “ a única coisa egoísta racional a se fazer”. Um comunismo reinventado.

Ao examinar o cansaço dos profissionais de saúde diante do exaustivo e incessante trabalho à frente da pandemia, Žižek nos lembra que todos estamos cansados nesta fase do capitalismo. Os trabalhadores do chão da fábrica estão cansados de fazer a mesma coisa repetidamente em um modelo fordista, enquanto que os que desempenham serviços humanos cansam também de fingir se importar e até mesmo o “trabalho criativo em equipe” esgota estas pessoas. A expropriação do trabalho alheio acentuou-se nesta fase capitalista, exaurindo sentimentos e mentes. Estamos cada vez mais esgotados, inclusive em “home office” e perdemos, pelo menos no Brasil, o último filão de humanidade ao sermos transformados em “colaboradores”. Mas existe um trabalho não alienado, que cansa, mas não exaure a humanidade em nós, a incentiva. E isso estamos vendo com os profissionais de saúde e todos os envolvidos.



Apesar do negacionismo da extrema direita e da falsa esquerda que insistem em tratar a pandemia como falsa ou exagerada e como mecanismos de controle utilizados por governos ou oposições, o vírus definitivamente abalou nossa sociedade e irá transformá-la. Na filosofia cotidiana isso é visível, mas será que aprenderemos algumas lições?

Abandonaremos a nossa ética social de cuidar dos mais fracos e velhos, como foi feito na Itália? Alguma empresa fará a vacina para um único país ou uma elite? Quem tiver mais poder e dinheiro comprará todas as máscaras? Ou encontraremos outras formas de solidariedade, um comunismo nem que seja de guerra como a resposta a necessidade de respiradores. Quem imaginaria a manchete: “Trump anuncia proposta de controlar o setor privado”? Barbárie ou civilização nos aguarda do outro lado?

E é nesse sentido que Žižek vem defender a ideia que lançou de comunismo, altamente criticada tanto pela direita quanto pela esquerda. Enquanto a maioria aposta que o capitalismo irá voltar com mais vigor ao final da pandemia, ou em outras palavras o capitalismo irá exigir o sacrifício de inúmeras vidas para se manter, Žižek vê isso como uma escolha e não o único caminho. Segundo ele algumas medidas e ações vão contra os mecanismos de mercado, como organização da produção pelo estado, confisco de bens, programas de renda mínima. Infelizmente o que temos visto é que em países que tem uma tradição de bem-estar social, o Estado tem se colocado contra o mercado. Não é o caso do Brasil. A grande parte do montante de dinheiro e ações do governo tem sido para socorrer as empresas e em especial as financeiras. Demissões em massa, diminuição de salário, empréstimos a juros baixos, enquanto a população mais vulnerável aguarda em filas intermináveis por um auxílio de pouco mais de 100 dólares. De fato, o que vemos e o que foi anunciado por ministros do próprio governo é utilizar o foco na pandemia para liberar para o mercado o que ainda restava. Privatizar, invadir terras indígenas, desmatar etc. Pode ser que alguns países tenham de fato optado por ações mais humanas, não é o que vemos aqui.

Uma outra questão que Žižek trabalha e que vem sendo salientada por vários atores da área da saúde é a saúde mental das pessoas. O confinamento





em casa, a quebra da rotina, a ansiedade da doença tem trazido desconforto psíquico em boa parte das pessoas. Žižek utiliza Lacan para explicar um pouco isso, e também de Gabriel Tupinambá, um psicanalista brasileiro. No final ele fornece algumas dicas. Para quem não pode se engajar na luta como voluntário (e vemos muito disso acontecendo) siga uma rotina não estressante. Não é o momento de grandes reflexões filosóficas sobre a vida. Utilize a máxima: “Eu sei muito bem a gravidade da situação, mas mesmo assim vou agir como se não acreditasse nela”. Os engajados apesar do muito trabalho e perigo tem podido perceber a força do trabalho não alienado.

O último capítulo intitulado “decisões duras”, Žižek pensa a situação atual do poder na sociedade. A reafirmação da materialidade da vida cotidiana, ou diríamos infraestrutura, muito embora não podemos descartar nem a mediação humana, nem os valores e crenças, ou superestrutura. A ciência deve sair fortalecida em seu papel de universalidade transcultural, e mesmo assim não elevada a ordem de verdade universal. O poder sai enfraquecido. A impotência do poder foi revelada, como aquele personagem de desenho animado que corre depois do abismo acabar, se dá conta que não há mais chão e cai.

Neste sentido ele não acredita que as imposições dos governos que restringem as liberdades devem perdurar após a pandemia. São concessões das pessoas para com o poder. Se a luta não se dará para a retomada das liberdades individuais solapadas pelo poder no contexto da pandemia, qual será a luta? Žižek aponta: “a verdadeira luta se dará em torno de qual forma social substituirá a nova ordem mundial liberal-capitalista.”

ŽIŽEK, Slavoj. **Pandemia: Covid-19 e a reinvenção do comunismo**. São Paulo: Boimtempo, 2020.

### **Ailton Pereira Morila**

apmorila@gmail.com

Doutor e Mestre em educação pela Faculdade de Educação da USP. Bacharel em História pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da USP. Engenheiro Mecânico pela Escola de Engenharia de São Carlos-USP. Professor Associado da Universidade Federal do Espírito Santo. Membro Permanente do Programa de pós-graduação em Ensino na Educação Básica. Pesquisador do Prometheus Núcleo de Estudos Críticos.



# Informações aos autores

---



## INFORMAÇÕES SOBRE A REVISTA

A KIRI-KERÊ – Pesquisa em Ensino é uma publicação do Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica (PPGEEB) dedicada a área de Ensino com uma abordagem interdisciplinar. A Revista procura atingir um público formado por pesquisadores, alunos e professores em todos os níveis.

A KIRI-KERÊ adota a publicação contínua com 2 fascículos por ano. A Revista publica também Dossiês Temáticos propostos por pesquisadores com reconhecida atuação na área mediante aprovação do Conselho Editorial. Para propor um Dossiê temático entre em contato direto com o editor.

## INSTRUÇÕES AOS AUTORES

A KIRI-KERÊ é destinada à divulgação de trabalhos de pesquisa e estudos teóricos em Ensino e Educação de forma ampla, envolvendo questões de fundamentação e metodologia de pesquisa educacional com relevância para o ensino das diferentes áreas. A revista também publica resenhas de livros e resumos de dissertação e teses.

Os autores devem registrar-se no sistema eletrônico de submissão ([Periódicos da UFES](#)), fornecendo todas as informações solicitadas. Dentro da área do usuário, além de submeter o seu artigo, os autores poderão acompanhar o processo editorial desde a submissão até a eventual publicação. Os artigos devem ser submetidos em formato .doc ou .docx. Os artigos devem ser inéditos no Brasil e não estar sob avaliação em nenhuma outra publicação científica congênere.

Aceitam-se artigos, resenhas, resumos de teses e dissertações e relatos de experiência em ensino em português e inglês. Os autores devem indicar a seção mais apropriada para o seu trabalho. Além do título, resumo e palavras-chave, na língua de redação do artigo, os autores devem registrar no texto do artigo as versões desses itens em português ou inglês, conforme o caso. Ou seja, os títulos, resumos e palavras-chave devem ser bilíngues.

Qualquer referência aos autores deve ser retirada do texto, inclusive das propriedades do documento.



Os artigos deverão ter no mínimo 10 e no máximo 25 páginas digitadas, em fonte Arial, corpo 12, espaçamento de 1.5. Margens de 3 cm. As citações com mais de 3 linhas de devem ser destacadas do texto, compondo parágrafo com recuo à direita de 4 cm, em Arial, corpo 11.

As citações dos autores no texto, bem como as referências do final do artigo, devem seguir as normas da ABNT. Havendo dúvidas, os autores devem consultar artigos publicados nos fascículos mais recentes da revista, ou utilizar o *template* (modelo) disponível no sítio.

Caso a pesquisa tenha apoio financeiro de alguma instituição esta deverá ser mencionada.

A revista também aceita resenhas de obras clássicas ou recém editadas. As normas são as mesmas para os artigos, excetuando-se o tamanho que não pode ultrapassar 10 páginas.

Os resumos de teses e dissertações não podem ultrapassar 10 páginas.

Os relatos de experiência de no máximo 10 páginas devem envolver descrições de experiências em ensino.

Os autores aceitam, quando do envio de seus trabalhos, a cessão dos direitos editoriais dos mesmos.

As opiniões publicadas são de inteira responsabilidade dos autores dos textos

Todos os artigos submetidos estão sujeitos a uma verificação inicial e a um processo de avaliação por pares. As submissões que não estiverem de acordo com as normas da revista, ou que contiverem ilustrações e texto de difícil leitura ou reprodução, serão devolvidas aos autores para as devidas correções antes do processo de avaliação.

