

**MAIÊUTICA
PEDAGOGIA**



CENTRO UNIVERSITÁRIO LEONARDO DA VINCI
Rodovia BR 470, Km 71, nº 1.040, Bairro Benedito
Cx. P. 191 - 89.130-000 – INDIAL/SC
Fone Fax: (47) 3281-9000/3281-9090

REVISTA MAIÊUTICA

Pedagogia

UNIASSELVI 2022

Presidente do Grupo UNIASSELVI
Prof. Pedro Jorge Guterres Quintans Graça

Reitor da UNIASSELVI
Prof. Hermínio Kloch

Pró-Reitor de Ensino de Graduação Presencial
Prof. Antonio Roberto Rodrigues Abatepaulo

Pró-Reitora de Ensino de Graduação a Distância
Prof.^a Francieli Stano Torres

Pró-Reitor Operacional de Graduação a Distância
Prof. Érico Coelho Ribeiro

Pró-Reitor de Pós-Graduação
Prof. Carlos Fabiano Fistarol

Editor da Revista Maiêutica
Prof. Luis Augusto Ebert

Comissão Científica
Ana Clarisse Alencar Barbosa
Amilton Alves de Souza
Carlos Odilon da Costa
Cleonildo Mota Gomes Júnior
Giseli Day
Jefferson Campos Lopes
Luíza Nunes Marques
Monica Maria Baruffi
Walter Marcos Knaesel Birkner

Editoração e Diagramação
Equipe Produção de Materiais

Revisão Final
Equipe Produção de Materiais

Publicação On-line
Propriedade do Centro Universitário Leonardo da Vinci

Apresentação

É com grande alegria que apresentamos mais uma edição da Revista Maiêutica do Curso de Licenciatura em Pedagogia, na versão digital. Para isto, contamos com a produção científica dos acadêmicos do curso, na modalidade a distância, sob orientação dos tutores externos do Centro Universitário Leonardo da Vinci – UNIASSELVI e de produções desenvolvidas pelos docentes e tutores que atuam na Tutoria Interna do Curso. Esta Revista, construída a muitas mãos, coloca em pauta um dos princípios norteadores da instituição, de que “não basta saber, é preciso saber fazer”.

Valorizando a produção intelectual dos acadêmicos, oportuniza-se o desenvolvimento de novos trabalhos de iniciação científica, estimula-se a participação e a socialização dos trabalhos desenvolvidos no âmbito acadêmico, enriquecendo ainda mais as produções intelectuais e a busca pelo conhecimento. O nome “Maiêutica” reforça o conceito socrático de que é preciso trazer as ideias à luz, fazer nascer o conhecimento, confirmando a dialética necessária para a construção da sabedoria humana. Partindo deste pressuposto, apresentamos novas “ideias que vieram à luz”, ou seja, artigos exclusivos que foram selecionados por docentes, tutores externos, tutores internos e a coordenação do curso de Pedagogia, numa proposta de construção e cooperação, rumo à formação do conhecimento. Assim, convidamos você a ler a Revista Maiêutica do curso de licenciatura em Pedagogia da Uniasselvi, e desejamos que os artigos disponibilizados possam contribuir com a sua caminhada acadêmica e profissional.

Boa leitura!

Professora Dr. Ana Clarisse Alencar Barbosa
Coordenadora do Curso Superior de Licenciatura em Pedagogia, Psicopedagogia e
Gestão da Tecnologia Educacional.



SUMÁRIO

Apresentação.....	5
A IMPORTÂNCIA DO ESTUDO DA FONÉTICA E DA FONOLOGIA NOS CURSOS DE PEDAGOGIA	
The importance of the study of phonetics and phonology in pedagogy courses	
Walter Duarte Monteiro Neto	
Aline Kerber Bruniczak	7
A INCLUSÃO E A COMUNICAÇÃO DO ALUNO AUTISTA NO CONTEXTO ESCOLAR	
The inclusion and communication of autistic student in the school context	
Adriana Prado Santana Santos	
Ariele dos Santos	23
ALIMENTAÇÃO SAUDÁVEL: O QUE TEM DE LANCHE HOJE? RELATO DE EXPERIÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL	
Healthy eating: what's for snack today? Report of experience in early childhood education	
Joyce Wassem	
Carlos Odilon da Costa	33
AS METODOLOGIAS ATIVAS, ALIADAS ÀS TECNOLOGIAS, PROMOVENDO NOS ESTUDANTES O DESENVOLVIMENTO DO PROTAGONISMO E DO ENGAJAMENTO	
The active methodologies, allied to technologies, promoting in the students the development of protagonism and engagement	
Walter Duarte Monteiro Neto	
Aline Kerber Bruniczak	41
DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DE CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL POR MEIO DE JOGOS	
Integral development of children in early childhood education through games	
Pamella Samanta Bertoldi	
Luíza Nunes Marques	59
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: REFLEXÕES A RESPEITO DA FORMAÇÃO E DA ATUAÇÃO DO DOCENTE	
Youth and adult education: reflections on teacher training and performance	
Marcia Fernanda Izidorio Gomes	71
ESCOLA: ESPAÇO SOCIAL DE INCLUSÃO	
School: social area of inclusion	
Juliano Alves Teodoso	
Rosane Antunes da Silva.....	83

INOVAÇÕES DO ENSINO A DISTÂNCIA NO CONTEXTO DO ENSINO DE ENFERMAGEM

Innovations of distance learning in the context of nursing teaching

Lara Louise Kloch..... 93

METODOLOGIAS DE ENSINO-APRENDIZAGEM DA BOA ALIMENTAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Good food teaching-learning methodologies in childhood education

Elizângela Vitor de Moraes Vital

Raquel Di Paula Mesquita Lima de Oliveira 107

POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO NACIONAL: INTENCIONALIDADES E FINALIDADES PARA A EDUCAÇÃO

National assessment policies: purposes and purposes for education

Graciele Alice Carvalho Adriano 113

AS MÚLTIPLAS FACES DO MULTILETRAMENTO AUTÍSTICO CONTRIBUIÇÃO DAS AUTOBIOGRAFIAS ESCRITAS POR AUTISTAS COM O SUPORTE DAS TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS

The multiple faces of autistic multilearning contribution of autobiographies written by autistic persons with the support of educational technologies

Luciana de Albuquerque Machado 121

A IMPORTÂNCIA DO ESTUDO DA FONÉTICA E DA FONOLOGIA NOS CURSOS DE PEDAGOGIA

The importance of the study of phonetics and phonology in pedagogy courses

Walter Duarte Monteiro Neto¹

Aline Kerber Bruniczak²

Resumo: O presente artigo surgiu a partir dos estudos realizados no Programa de Mestrado em Letras da Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC/RS durante a disciplina: Aspectos Cognitivos da Leitura, ministrada pela Profa. Dra. Rosângela Gabriel/ Profa. Dra. Sabine Townsend. Estimulados a refletir sobre a importância dos aspectos fonológicos para a aprendizagem, indagou-se o porquê dos cursos de Licenciatura em Pedagogia, responsáveis pela formação da maioria dos professores alfabetizadores, não darem maior ênfase a este tema em suas matrizes curriculares. O objetivo dessa pesquisa foi compreender como conhecimentos sobre consciência fonológica auxiliam no processo de ensino da leitura e da escrita. A alfabetização e o letramento são as etapas mais importante na escolarização, se não alcançarem seu objetivo as dificuldades na aprendizagem podem se manter durante todo percurso educativo dos estudantes, justificando-se assim esta pesquisa. A metodologia utilizada foi a pesquisa bibliográfica e a consulta às matrizes curriculares de cursos de Pedagogia nos sites de 10 universidades federais, e 10 centros universitários/Faculdades/Instituto de ensino superior situadas nas cinco regiões do país. Após a pesquisa, conclui-se que não existe uma disciplina específica para a fonética e fonologia nas graduações em Pedagogia das instituições pesquisadas, embora este tema permeie algumas disciplinas, como libras, alfabetização e letramento, mas sem o devido aprofundamento. Assim, compreende que a não oferta dessas disciplinas pode levar a uma prática incipiente, visto que a fonética e a fonologia são áreas que além de agregar valor à prática do professor alfabetizador, permitindo a reflexão sobre a contribuição que a consciência fonologia pode oferecer para o processo de aquisição da leitura e escrita de seus estudantes.

Palavras-chave: Léxico. Vocabulário. Ensino. Aprendizagem.

Abstract: This article arose from studies carried out in the Master's Degree in Letters at the University of Santa Cruz do Sul – UNISC/RS during the course: Cognitive Aspects of Reading, taught by Profa. Dr. Rosângela Gabriel/ Profa. Dra. Sabine Townsend. Encouraged to reflect on the importance of phonological aspects for learning, it was asked why the Licentiate Degree in Pedagogy courses, responsible for training the majority of literacy teachers do not give greater emphasis to this theme in their curricular matrices. The objective of this research was to understand how knowledge about phonological awareness helps in the process of teaching reading and writing. Literacy and literacy are the most important stages in schooling, if they do not reach their goal, learning difficulties can remain throughout the entire educational path of students, thus justifying this research. The methodology used was bibliographic research and consultation of the curricula of Pedagogy courses in the sites of 10 federal universities, and 10 university centers/colleges/institutes of higher education located in the five regions of the country. After the research, it was concluded that there is no specific discipline for phonetics and phonology in the Pedagogy graduation courses of the researched institutions, although this theme permeates some disciplines, such as libras, literacy and literacy, but without the due deepening. Thus, it is understood that not offering these subjects may lead to an incipient practice, since phonetics and phonology are areas that, in addition to adding value to the practice of the literacy teacher, allow reflection on the contribution that phonological awareness may offer to the process of acquisition of reading and writing by their students.

Keywords: Lexicon. Vocabulary. Teaching. Learning

¹ Professor na Rede Pública Municipal de Salvador/BA. Mestrando em Letras - Universidade Santa Cruz do Sul – UNISC/RS. duarte5@mx2.unisc.br.

² Professora na Rede Pública Municipal de Montenegro/RS. Mestranda em Letras - Universidade Santa Cruz do Sul – UNISC/RS. akbruniczak@mx2.unisc.br.

Introdução

O presente artigo surgiu quando os pesquisadores tiveram contato com o texto “Habilidades cognitivas que predizem competência de leitura e escrita”, escrito pelos autores Alessandra Capovilla, Fernando Capovilla e Cláudia Gutschow (2004), por meio da disciplina Aspectos Cognitivos da Leitura, ministrada pela Profa. Dra. Rosangela Gabriel, durante o Mestrado ofertado no Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC/RS.

A pesquisa realizada por Capovilla, Capovilla e Gutschow (2004) revelou que as habilidades em aritmética, memória fonológica, vocabulário, consciência fonológica e sequenciamento estão correlacionadas com a leitura e a escrita, sendo que a habilidade de sequenciamento apresentou maior correlação com a leitura, enquanto a memória fonológica apresentou maior correlação com a escrita.

Com base na leitura do texto e nas aulas da professora, durante o mestrado, fomos estimulados a refletir sobre a importância dos aspectos fonológicos para a aprendizagem. Observou-se que o processo de aquisição da leitura e escrita usualmente é iniciado na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Sendo assim, a fonética e a fonologia teriam um importante papel para auxiliar o professor pedagogo em suas práticas.

No entanto, se a consciência fonológica tem um papel tão importante para a alfabetização, por que não existem disciplinas específicas abrangendo esta temática nos cursos de Licenciatura em Pedagogia responsáveis pela formação da maioria dos professores alfabetizadores? Diante desta problemática foram levantadas algumas proposituras.

O aprendizado, nos cursos de Licenciatura em Pedagogia, sobre consciência fonológica e, conseqüentemente, o contato com embasamento teórico no tocante à fonética e à fonologia, forneceria subsídios para que o pedagogo desempenhasse uma melhor prática pedagógica?

A metodologia aplicada nesse estudo foi feita a partir da pesquisa bibliográfica, com uso de livros, artigos e sites de dez universidades federais e dez Centros universitário/faculdades/institutos de ensino superior, situadas em cada região do país, onde foi feita a leitura da matriz curricular dos cursos de Pedagogia ofertados por essas instituições, a fim de perceber a oferta de disciplinas ligadas à fonética e à fonologia. Após as análises, percebe-se que há uma ausência das disciplinas de fonética e fonologia nos cursos de Licenciatura em Pedagogia das instituições analisadas.

A realização deste estudo é justificada por ser de suma importância ao processo de alfabetização e letramento dos educandos, que se não for realizado a contento tem como consequência o surgimento de dificuldades na aprendizagem durante todo o percurso educativo dos estudantes.

Além disso, por se tratar de uma revisão bibliográfica, sem dúvida será academicamente importante, pois apresentará subsídios para que os futuros docentes se preparem para a prática pedagógica dentro da sala de aula, ou mesmo para lhes propiciar uma visão mais acurada na observação quando realizarem as disciplinas obrigatórias de estágio supervisionado.

A presente pesquisa teve como objetivo compreender como os conhecimentos sobre consciência fonológica podem auxiliar no processo de ensino da leitura e da escrita. Pautada neste objetivo, desenvolveu-se a proposta metodológica escolhendo-se a abordagem qualitativa e para coleta de dados o procedimento técnico utilizado foi a revisão bibliográfica, com o intuito de agregar valor ao aprendizado, tanto do graduando em licenciatura quanto do professor já atuante sobre esta temática, permitindo aos docentes a reflexão sobre a contribuição que o estudo sobre a consciência fonológica oferece para o processo de aquisição da leitura e escrita dos seus alunos.

Desvendando a consciência fonológica e a sua importância para a aprendizagem

O primeiro passo para compreender o que vem a ser consciência fonológica e qual a sua importância no processo de ensino aprendizagem é assimilarmos alguns conceitos. De acordo com Scherer (2009, p. 25), “a consciência fonológica nada mais é do que a habilidade de reconhecer e manipular os sons que compõem a fala”. É estar consciente de que a palavra falada é constituída de partes que podem ser segmentadas e manipuladas. Assim, “a consciência fonológica ou metafonologia é uma habilidade metalinguística que se refere à representação consciente das propriedades fonológicas e das unidades constituintes da fala, inclusive a capacidade de refletir sobre os sons da fala e sua organização na formação de palavras” (LOPES, 2004, p. 1).

Adams *et al.* (2018) apresentam em seu livro, “Consciência fonológica em Crianças Pequenas”, pesquisas de autores como Calfee *et al.* (1973), Wallach *et al.* (1977), Morais *et al.* (1979), Marcel (1980), Byrne e Ledez (1983) e Liberman *et al.* (1985), sobre o desenvolvimento da consciência fonológica e qual o seu papel na aquisição da leitura. Segundo o autor, estes pesquisadores concluíram que os leitores de língua alfabética que têm êxito na leitura, invariavelmente possuem consciência fonológica, ao passo que aqueles que não a adquiriram precisaram se esforçar mais para alcançar uma leitura exitosa.

Segundo Adams *et al.* (2018), tais estudos comprovaram que a consciência fonológica pode ser adquirida por meio da instrução e que ela acelera, posteriormente, a leitura e a escrita por parte das crianças. Observa-se aqui que este autor, em sua obra, não está tratando da alfabetização, mas da educação infantil, reafirmando assim que o desenvolvimento da consciência fonológica enquanto auxiliar ao processo de aquisição da leitura e escrita, não necessariamente está vinculada há métodos de alfabetização.

A partir dos dados encontrados em seu estudo, Capovilla *et al.* (2004) reafirmaram a hipótese do déficit fonológico, demonstrando que, ao se dar aos alunos instruções metafonológicas (treino de consciência fonológica) e fônicas (ensino de correspondências entre grafemas e fonemas), foram obtidos bons resultados na aquisição de leitura e escrita. Observa-se que a importância de se treinar a consciência fonológica já vem sendo estudada há várias décadas e que seus pesquisadores têm chegado a conclusões muito similares quanto a sua importância.

Este conhecimento da estrutura sonora desenvolve-se nas crianças ouvintes no contato destas com a linguagem oral de sua comunidade. É na relação dela com diferentes formas de expressão oral que essa habilidade metalinguística se desenvolve, desde que a criança se vê imersa no mundo linguístico. Diferentes formas linguísticas a que qualquer criança é exposta dentro de uma cultura vão formando sua consciência fonológica, entre elas destacamos as músicas, cantigas de roda, poesias, jogos orais e a fala propriamente dita (BASSO, 2005, p. 2).

Analisando o que já foi concluído por Adams *et al.* (2018), Capovilla *et al.* (2004) e o que Basso (2005) expõe sobre a forma como a criança inicia o desenvolvimento do conhecimento da estrutura sonora, percebe-se que a tomada de consciência fonológica não está atrelada a métodos de alfabetização, visto que este processo se inicia antes mesmo da criança ser inserida no contexto escolar. Frisamos novamente esta questão, porque muitas vezes se confunde o processo de aquisição da consciência fonológica, por meio de atividades específicas para este mister, com métodos de alfabetização, principalmente o método fônico abolido da maioria das instituições de ensino.

Para Alves (2009), quando o indivíduo adquire a consciência fonológica ele passa a refletir, constatando, comparando e analisando o estímulo auditivo e as diversas maneiras como a língua oral pode ser dividida e segmentada, além da maneira como os sons atuam na língua. Os diversos níveis de consciência fonológica que o indivíduo conquista estão ligados ao conhecimento formal e à manipulação de tais unidades.

O indivíduo é capaz de falar sobre o seu próprio código, expondo suas descobertas e inferências a respeito de como os sons se combinam, quais as combinações de sons possíveis, e também as que não ocorrem em sua língua. [...] Ressalta-se, entretanto, que a consciência fonológica deve ser vista como muito mais do que apenas um conhecimento acerca dos sons (ALVES, 2009, p. 34).

Outro nível de consciência fonológica está ligado à capacidade do falante em manipular as unidades sonoras. De acordo com Alves (2009, p. 33), “ele é capaz de desempenhar atividades consideradas de manipulação, [...] operações em que as unidades fonológicas tais como fonemas, sílabas, rimas e aliterações são contadas, segmentadas, unidas, adicionadas, suprimidas, substituídas e transpostas”, acrescentando que:

A consciência fonológica, portanto, corresponde à capacidade de o falante reconhecer que as palavras rimam, terminam ou começam com o mesmo som e são compostas por sons individuais que podem ser manipulados para a formação de novas palavras (ALVES, 2009, p. 34-36).

De acordo com Freitas (2003), a consciência fonológica é muito ampla, envolve diferentes habilidades e níveis linguísticos (sílabas, unidades intrassilábicas e fonemas) que se revelam durante a maturação da criança.

Basso (2005, p. 2), em convergência com as pesquisas de Cielo, afirma que a consciência fonológica engloba “habilidades em reconhecimento e produção de rimas, análise, síntese, reversões e outras manipulações silábicas e fonêmicas, além de habilidades em realizar a correspondência entre fonema e grafema e vice-versa”. Logo, percebe-se que o professor de Pedagogia, tendo uma formação que abarque a fonética, irá desempenhar um papel significativo na aprendizagem das crianças, pois estará mais familiarizado com esses conceitos e as formas mais pedagógicas para abordá-los em sala de aula.

Capovilla e Capovilla (2000), em sua pesquisa, que motivou a confecção deste artigo, analisaram os estudos de vários autores, entre eles: Byrne, Freebody e Gates (1992); Elbro, Rasmussen e Spelling (1996); Lie (1991); Lundberg, Frost, Petersen, (1988), entre outros, e consideraram que:

Vários estudos foram conduzidos demonstrando que dificuldades fonológicas (*i.e.*, dificuldades relacionadas à percepção e ao processamento automático da fala) e metafonológicas (*i.e.*, dificuldades relacionadas à segmentação e à manipulação intencionais de segmentos da fala) são capazes de prever dificuldades posteriores na aprendizagem de leitura e escrita, e que procedimentos de intervenção voltados ao desenvolvimento de habilidades metafonológicas (especialmente procedimentos para desenvolver a consciência fonológica) são capazes de produzir ganhos significativos em leitura e escrita (CAPOVILLA; CAPOVILLA, 2000, p. 14).

A consciência fonêmica é o nome dado à compreensão de que os sons associados às letras do alfabeto são os mesmos sons da fala. Essa compreensão, segundo Adams *et al.* (2018), pode parecer básica para quem já sabe ler, no entanto, esta percepção de que a linguagem falada é decorrente de pequenos sons não surge naturalmente nos seres humanos. Portanto, a consciência de que a língua é composta desses pequenos sons é chamada de fonêmica. A consciência fonêmica é a mais refinada da consciência fonológica, que consiste na possibilidade de análise dos fonemas que compõem a palavra, sendo também a última a ser adquirida pela criança. É no processo de aquisição da escrita que esse tipo específico de habilidade passa a ser desenvolvida (BASSO, 2005).

Para Capovilla e Capovilla (2000), o termo consciência fonêmica é uma referência específica à consciência dos fonemas, o que corrobora com o que aponta Admas (*et al.*, 2018, p. 23), quando dizem que “[...] é a consciência dos fonemas que possibilita às crianças entender como o alfabeto funciona – uma compreensão que é fundamental para aprender a ler e a escrever”.

Conforme visto nos autores pesquisados, a criança que desenvolve sua consciência fonológica tem mais facilidade na sua aprendizagem em se tratando da leitura e da escrita. No entanto, é preciso analisar o que dizem os autores sobre o trabalho realizado com a criança para desenvolver a consciência fonológica e se ele está vinculado ao uso de alguma metodologia de ensino específica, principalmente no período da alfabetização.

De acordo com Magda Soares (2019), o processo de alfabetização precisa ser entendido como uma via de mão dupla, de um lado temos a técnica e de outro a função social, as duas possuem para a autora uma relação de interdependência e, portanto, não podem ser consideradas de forma dissociada.

Sobre isso, Galvão e Leal (2005) esclarecem que o aprendizado da técnica se encontra ligado às relações entre sons, fonemas e grafemas, aprender a pegar no lápis e mesmo compreender que a escrita é de cima para baixo e da esquerda para a direita. Já em se tratando da função social, os autores esclarecem que de nada adianta conhecer a técnica e não saber como usá-la nas práticas sociais.

Nessa perspectiva, diferentes pesquisas têm demonstrado que é possível e necessário alfabetizar com uma diversidade de textos de uso social, sem o uso de cartilha, incentivando os alunos a produzir e a interpretar textos de circulação social, estimulando-os a compreender seu uso, colocando enfim os aprendizes em interação entre si de tal forma que todos os alunos possam ditar textos, corrigir, refazer seus textos e os de seus companheiros (GALVÃO; LEAL, 2005, p. 13).

Morais (2005) trata de um panorama que a maioria dos professores que atuam nas séries iniciais do Ensino Fundamental encontram ano após ano. Se de um lado aboliram-se as cartilhas, por outro, os livros didáticos de alfabetização, apesar de apresentarem um rico repertório textual, com práticas frequentes de leitura de gêneros escritos variados, trazem poucas atividades que levam o aluno a compreender como funciona o sistema de notação alfabética e a explorar as relações som-grafia. Sendo assim, professores com pouco ou nenhum conhecimento sobre este tema perdem a oportunidade de utilizar as relações de som-grafia pautados nos textos.

As metodologias de ensino são divididas em grupos, segundo Frade (2003, p. 26):

Os métodos *sintéticos* que vão das partes para o todo e compreende os métodos: alfabético, fônico e silábico; os “*analíticos* partem do todo para as partes e procuram romper radicalmente com o princípio da decifração. Buscando atuar na compreensão, estes defenderam a inteireza do fenômeno da língua e dos processos de percepção infantil.

Os métodos analíticos, de acordo com Almeida (2008), se dividem em palavração, sentençação e global, além dos **métodos analítico-sintéticos ou mistos**. Por meio desse método, “o aluno analisa e compreende textos e frases, reúne sílabas para formar palavras e, ao mesmo tempo, agrupa palavras e forma frases” (ALMEIDA, 2008, p. 4235):

O método alfabético partia da decoração oral das letras do alfabeto, em seguida suas combinações silábicas e depois o texto. O método f nico começa se ensinando a forma e o som das vogais, depois as consoantes e as rela es cada vez mais complexas. O método silábico tem como a principal unidade a ser analisada pelos alunos a sílaba.

Os métodos silábicos se apresentam nas cartilhas por meio de “palavras-chaves”, utilizando apenas para apresentar as sílabas. [...] No método da palavração, as palavras são apresentadas em agrupamentos e os alunos aprendem a reconhecê-las pela visualização, configurando graficamente a palavra. No método da sentencição, a estratégia usada pelo professor é comparar palavras e isolar elementos conhecidos nelas, para ler e escrever outras palavras. O método global parte do reconhecimento global de um texto, no qual o aluno precisaria memorizar um texto durante um período, para depois reconhecer as sentenças.

Nunes (1990), Santos *et al.* (2008) e Araújo (2018) esclarecem que o Construtivismo é uma teoria epistemológica desenvolvida por Jean Piaget, que relatou a existência de quatro estágios de desenvolvimento cognitivo da criança: o estágio sensório-motor, estágio pré-operatório, estágio das operações concretas e estágios das operações formais. Segundo Piaget, o “indivíduo é visto como um ser ativo que constrói conhecimentos, através de suas ações sobre o objeto. Para este conhecimento, é necessário estar neurologicamente desenvolvido” (SANTOS *et al.*, 2008, p. 30).

O construtivismo evidencia que a aquisição do conhecimento está interligada à maturação, à experiência com o objeto e à autorregulação e como estes fatores interagem. Para Piaget, a escrita era uma atividade representativa complexa e como a aprendizagem não pode ser passiva, pelo contrário a criança deve ser o participante ativo cabe ao professor “oferecer conteúdo que estejam ao alcance da capacidade cognitiva do aprendiz” (SANTOS *et al.*, 2008, p. 30).

Nesse contexto, torna-se importante trazer que “a relação entre a concepção “construtivista” da aprendizagem e a alfabetização foi compreendida de forma tão absoluta no Brasil que se difundiu amplamente o conceito equivocado de que só na fase da aprendizagem da língua escrita poderia um professor ser “construtivista” (SOARES, 2017, p. 48).

Fundamentados na teoria Piagetiana, as autoras Ferreiro e Teberosky criaram a teoria da psicogênese da escrita. Segundo Mendonça e Mendonça (2011, p. 37), Ferreiro e Teberosky, psicolinguistas argentinas, em 1974, iniciaram sua investigação a partir da “concepção de que a aquisição do conhecimento se baseia na atividade do sujeito em interação com o objeto de conhecimento”. Segundo as psicolinguistas, a criança muito antes de frequentar a escola cria hipóteses sobre o código escrito, descrevendo os estágios linguísticos que percorre até a aquisição da leitura e da escrita.

Ferreiro e Teberosky (1986) desenvolvem também aspectos propriamente linguísticos da Psicogênese da língua escrita, quando descrevem o aprendiz formulando hipóteses a respeito do código, percorrendo um caminho que pode ser representado nos níveis pré-silábico, silábico, silábico-alfabético, alfabético. Essa construção, demonstra a pesquisa, segue uma linha regular, organizada em três grandes períodos: 1º) o da distinção entre o modo de representação icônica (imagens) ou não icônica (letras, números, sinais); 2º) o da construção de formas de diferenciação, controle progressivo das variações sobre o eixo qualitativo (variedade de grafias) e o eixo quantitativo (quantidade de grafias). Esses dois períodos configuram a fase pré-linguística ou pré-silábica; 3º) o da fonetização da escrita, quando aparecem suas atribuições de sonorização, iniciado pelo período silábico e terminando no alfabético (MENDONÇA; MENDONÇA, 2011, p. 38).

É importante ressaltar que, em seus estudos, estes autores observaram que Ferreiro não prescreveu métodos e nem condenou nenhuma forma de didática, apenas “esclareceu que a criança pensa, raciocina, inventa, buscando compreender a natureza desse objeto cultural – a escrita – em um processo dinâmico em constante construção de sistemas interpretativos” (MENDONÇA; MENDONÇA, 2011, p. 43).

Assim, Basso (2005, p. 4) traz que:

O estudo da consciência fonológica possibilita evidenciar os estudos psicogenéticos. Zorzi (2003) faz uma análise da psicogênese da escrita relacionando-a com o desenvolvimento das habilidades de consciência fonológica. Segundo esse autor, a criança só avança para a fase silábica de escrita (de acordo com a classificação de Emília Ferreiro), quando se torna atenta às características sonoras da palavra, especialmente quando ela chega ao nível do conhecimento da sílaba.

Percebe-se que no afã de abandonar o que até então era considerado tradicional, a forma como o construtivismo e a psicogênese foram compreendidos gerou alguns equívocos que influenciaram a escolha das instituições de ensino na alfabetização de seus alunos.

Segundo Scherer (2009), muitos professores realizam atividades com rimas, sílabas, entre outras, sem qualquer conhecimento que elas desenvolvem a consciência fonológica dos alunos.

Alves (2009, p. 26) esclarece que “tarefas, envolvendo sílabas e rimas, importantes para a aprendizagem dos alunos”, e muitas vezes são usadas por professores sem que, contudo, eles saibam que tais atividades fazem parte do conjunto de tarefas que desenvolvem a consciência fonológica. Para o autor, isto acontece por dois motivos, o primeiro é a falta de conhecimento dos professores sobre o assunto e o segundo está ligado ao método de ensino que, muitas vezes, não prevê que sejam evidenciados os sons na aprendizagem da escrita na alfabetização.

Vemos que os dois autores têm a mesma percepção quanto ao uso de atividades por parte dos professores, mais pela intuição e mesmo lembrança do seu tempo na escola, do que propriamente pelo conhecimento do assunto.

No caso da afirmação de Alves (2009), vemos que ela corrobora com a propositura de que professores licenciados em Pedagogia deveriam estudar sobre este tema para o desenvolvimento de uma prática pedagógica que auxiliasse os alunos no processo de aquisição da consciência fonológica, ajudando, assim, na aprendizagem da leitura e da escrita que é de sua responsabilidade. Já com relação à segunda afirmativa, vemos que se trata de um assunto que ainda suscita debates.

A discussão sobre os métodos de ensino não é nova e nem desconhecida dos pais, dos profissionais da educação e mesmo nas esferas políticas se tem conhecimento delas.

Muitos estudos comprovam que, quanto mais a criança for atenta à estrutura fonológica das palavras, antes do início da alfabetização, maior será o sucesso no aprendizado da leitura e escrita. O método de alfabetização é considerado outro facilitador que parece determinar as estratégias para a aprendizagem da leitura e escrita, além do nível de consciência fonológica [...] (SANTOS *et al.* 2008, p. 31).

Na pesquisa de Santos *et al.* (2008), 60 crianças regularmente matriculadas na 2ª série do Ensino Fundamental de escolas da rede privada do Estado de São Paulo foram analisadas por meio da aplicação do teste CONFIAS³. Um grupo de crianças contendo 30 alunos foi alfabetizado pelo método Montessoriano e outro grupo de 30 crianças foi alfabetizado pelo método Construtivista⁴. Após a testagem e ao analisar os dados encontrados, o autor concluiu que:

³ Consciência Fonológica: Instrumento de Avaliação Sequencial, com a apresentação de 16 tarefas fonológicas, divididas em: nível silábico e nível de fonema. (SANTOS *et al.*, 2008, p. 31).

⁴ Muitas instituições consideram o construtivismo um método de ensino. Concordamos, entanto, com Araújo (2018, p. 1) que fundamentado em Ferreiro (1995), Moretto (2011) e Matui (1995) diz: “[...] O construtivismo é uma teoria do conhecimento, não uma teoria do ser. [...] uma corrente pedagógica.

[...] as crianças da segunda série do Ensino Fundamental alfabetizadas em escolas com metodologia de ensino Montessoriana e Construtivista da rede particular do estado de São Paulo, apresentaram resultados semelhantes no teste de consciência fonológica. Desta forma, não se evidenciou influência direta da metodologia de ensino no desempenho das tarefas de habilidades fonológicas (SANTOS, 2008, p. 31).

De acordo com Basso (2005, p. 3), em atividades envolvendo jogos de rimas, a partir da vogal da sílaba tônica, levando-se em conta a equidade sonora e não propriamente gráfica, nesse exemplo, osso-pescoço, “o som em que terminam é igual, independente da forma ortográfica”. Exercícios usando trava-línguas que trabalham a aliteração também são importantes, pois apresentam a “repetição da mesma sílaba ou fonema na posição inicial das palavras [...]” repetindo “no decorrer da frase, várias vezes o mesmo fonema”.

Atividades com organização sequencial de palavras desenvolvem a consciência sintática, que nada mais é do que a criança desenvolver a capacidade de segmentar a frase em palavras, percebendo a existência de relação entre elas que possua sentido, embora seja uma habilidade ligada ao processo de produção textual, brincadeiras verbais, com uso ou não de palmas, para contagem de palavras ou mesmo ordenar palavras em um trava-língua, músicas e versos, conhecidos das crianças auxiliam na tomada desta consciência (BASSO, 2005, p. 3).

Os autores Oliveira e Santos (2013, p. 48) trazem a seguinte colaboração teórica para a reflexão da discussão já iniciada:

Os jogos contribuem para o desenvolvimento da reflexão fonológica, apoiando a escrita com base no conhecimento dos sons da fala, manipulando a estrutura das palavras. Assim, o ritmo desse desenvolvimento varia de criança para criança e depende das oportunidades vivenciadas de reflexão sobre as palavras.

Alves (2009) reafirma a necessidade de oferecer às crianças brincadeiras, músicas, histórias e quaisquer outros recursos que exponham às crianças, rima e jogos de linguagem que façam uso de sons. Oliveira e Santos (2013) indicam jogos variados para serem usados com este objetivo. Entre eles, temos: o Bingo dos Sons Iniciais auxilia os educandos que apresentam dificuldades para compreender os sons das palavras e seus significados; Caça-Rimas tem como objetivo levar a compreensão das unidades sonoras das palavras, explorando rimas e a comparação de semelhanças quanto aos sons; Dados sonoros desenvolvem a percepção de sonoridades iguais em palavras diferentes e comparação entre elas; a Batalha de Palavras centraliza-se na compreensão da composição de palavras por unidades sonoras, sílabas como unidades fonológicas e quantidade das mesmas.

Os autores ressaltam, no entanto, que os jogos precisam ser compreendidos pelos professores e seu uso bem planejado para que alcancem o objetivo de propiciar a aquisição da consciência fonológica. Apesar de serem jogos de palavras, se forem colocadas juntos com imagens, podem ser trabalhados com a Educação Infantil.

Metodologia

Este estudo teve sua proposta metodológica pautada no alcance de seus objetivos. Para tal, a abordagem escolhida foi a qualitativa. Segundo Prodanov (2013), esta abordagem não pode se traduzir em números, pois trata do vínculo indissociável existente entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito. Milano (2015) esclarece que a abordagem qualitativa possibilita o estudo que é determinado em diversos ambientes, envolvendo as intrincadas relações sociais dos seres humanos.

Para coleta de dados, realizou-se a revisão bibliográfica, que, segundo Gil (2008), é desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos. Mesmo que em quase todos os estudos seja exigido algum tipo de trabalho desta natureza, há pesquisas desenvolvidas exclusivamente a partir de fontes bibliográficas. Logo, foram utilizados livros e artigos. Também se realizou uma pesquisa prévia nas matrizes curriculares de universidades das redes públicas e privadas que ofereciam o Curso de Pedagogia na modalidade presencial, analisando se essas instituições ofertavam disciplinas com o foco direcionado exclusivamente para a fonética e a fonologia.

Nesta pesquisa preliminar, foram analisadas as matrizes curriculares de 10 (dez) universidades federais e 6 (seis) universidades/faculdades/instituições de ensino superior particulares. No caso das universidades federais, foram escolhidas duas por região, de forma a fornecer um panorama nacional. Já as instituições particulares, embora tenham sido apenas seis, possuem campus/unidades em vários Estados do país, sendo assim, também foi possível ter uma visão bem abrangente do que é ofertado pela rede particular de ensino nos cursos de Licenciatura em Pedagogia no país.

Os critérios utilizados na escolha das Instituições de Ensino Superior (IES) foram: ter oferta de cursos de Pedagogia na modalidade presencial; foram selecionadas quatro IES por região, duas públicas e duas privadas; ser instituição federal (para as IES públicas) e ser Centro universitário/faculdade ou Institutos de ensino superior (para as IES privadas).

As Universidades Federais, cujas matrizes curriculares foram analisadas, são:

Região Norte - Universidade Federal do Amazonas – UFAM; Universidade Federal do Pará – UFPA.

Região Nordeste - Universidade Federal da Bahia – UFBA; Universidade Federal de Pernambuco -UFPE.

Região Centro Oeste - Universidade Federal de Goiás – UFG; Universidade de Brasília – UNB.

Região Sudeste - Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ; Universidade Federal de São Paulo – UNIFESP.

Região Sul - Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC; e Universidade Federal do Paraná – UFPR.

Já as Universidades/Faculdades/Institutos de Ensino Superior particulares cujas matrizes curriculares foram analisadas são:

Região Norte - Escola Superior Batista do Amazonas - ESBAM; Universidade Estácio de Sá - unidade Macapá.

Região Nordeste - Centro Universitário - UNIFTC Salvador; Universidade Estácio de Sá - unidade Maceió.

Região Centro Oeste - Pontifícia Universidade Católica – PUC - Campus Goiás; Universidade Católica de Brasília – UCB.

Região Sudeste - Universidade Presbiteriana Mackenzie (Mackenzie) – Campus São Paulo; Pontifícia Universidade Católica – PUC - Campus Rio de Janeiro/Minas Gerais.

Região Sul - Universidade da Região de Joinville/SC; Pontifícia Universidade Católica – PUC – Campus Paraná.

As universidades pesquisadas apresentaram em seus sites as matrizes curriculares com diferentes graus de detalhamento. Após a análise, concluiu-se que: não existe uma disciplina específica para a fonética e a fonologia. Este tema permeia algumas disciplinas, como libras, alfabetização e letramento, mas sem o devido aprofundamento.

Análise e discussão dos resultados

Diante do exposto pelos autores estudados, ficam claros alguns aspectos muito importantes e que reforçam a necessidade da fonética e a fonologia serem abordadas de forma efetiva na matriz curricular dos cursos de Licenciatura em Pedagogia:

[...] os cursos de letras, onde os alunos têm oportunidade de se familiarizar com o sistema fonológico do português, não costumam dedicar-se à formação de alfabetizadores; seus currículos são voltados para o ensino da língua no ciclo final do Ensino Fundamental e Ensino Médio. Por sua vez, o Curso de Pedagogia e o Curso Normal Superior, embora assumam a responsabilidade da formação dos alfabetizadores, não incluem em seus currículos disciplinas de Linguística Descritiva que possam fornecer aos futuros alfabetizadores subsídios que lhes permitam desenvolver uma consciência linguística, ou, mais propriamente, uma consciência fonológica (BORTONI-RICARDO, 2006, p. 207-208).

Em 1974, Leda Bisol falou sobre isso em seu artigo “Fonética e fonologia na alfabetização”, ou seja, há praticamente 47 anos estudiosos perceberam essa necessidade de que “a formação de nossos professores carece de cursos de fonética e de fonologia, que ensinem aos futuros professores o mecanismo e o funcionamento dos fonemas da língua portuguesa” (BISOL, 1974, p. 32).

Para Bisol (1974), o professor não pode realizar um trabalho meramente intuitivo, ainda que se apoie nos métodos didáticos, e precisa estar convicto das propriedades fonéticas usadas em sua língua, percebendo com clareza todos os segredos da expressão. O que é relevante e o que não é relevante.

[...] é indispensável ao professor alfabetizador compreender o sistema fonológico/fonético da língua portuguesa, pois tal compreensão fará com que ele seja capaz de elaborar estratégias que facilitem o processo de alfabetização e dirimam os problemas que têm raízes na fonologia/fonética além de, dentro das possibilidades e dos limites aceitáveis para essa etapa, possa transmitir aos alunos conhecimentos como a noção de oposição entre os fonemas, a noção de sílaba e acento, além da variação (SILVA, 2016, p. 77).

Desta forma, ao ter contato com a fonética e a fonologia em sua licenciatura, compreendendo o que é a consciência fonológica, o desafio do docente seria o de encontrar formas de levar as crianças a perceberem os fonemas e de separá-los. Conforme analisado no decorrer desta pesquisa, uma atividade e/ou exercícios que trabalhem ritmo, sons, escuta e rimas auxilia a criança no processo de reconhecimento fonêmico.

Cabe ressaltar que, conforme dialogado com os autores neste estudo, fica bem claro que a consciência fonêmica pode ser desenvolvida sem necessariamente trabalhar o método fônico, pois o docente pode começar a desenvolvê-la ainda na educação infantil, por meio de atividades lúdicas e não necessariamente no processo de alfabetização, que comumente se inicia no primeiro ano do ensino fundamental.

Outro aspecto importante tratado nos estudos realizados por Basso (2005, p. 9) é a certeza de que “o professor precisa ter o conhecimento sobre o que é a consciência fonológica para saber como pode utilizá-la na sala de aula, de maneira que propicie o processo de aprendizagem da lectoescrita e conseguir distinguir a consciência fonológica do método fônico”.

Este autor cita várias vezes em seu trabalho Emília Ferreiro, afirmando que a autora da psicogênese da língua escrita repudiava não a consciência fonológica, mas a redução da língua escrita a um código de correspondências, como ocorre no método fônico, privando a criança da possibilidade do protagonismo da descoberta e os esforços desenvolvidos por ela para compreender e produzir a escrita.

Além disso, Basso (2005, p. 10) fala que o trabalho desenvolvido para que o aluno adquira consciência fonológica é alternativo, “auxiliando na aprendizagem da lectoescrita a partir dos questionamentos que surgem em sala de aula e não ser utilizada como um instrumento único de aprendizagem da leitura e da escrita”. Trata-se, para o autor, de um:

[...] processo de mão dupla, de ida e volta, a criança precisa ter consciência fonológica para se apropriar do sistema alfabético da escrita, tendo nesse processo um maior refinamento que é a consciência fonêmica, considerada como um dos níveis da consciência fonológica. [...] Desta forma, o ensino puro da consciência fonológica, sem uma atenção dirigida às situações que ocorrem em sala de aula, não terá a mesma eficácia no processo de construção da lectoescrita, ou seja, o aluno precisa despertar-se para os aspectos sonoros da fala e sua consequente derivação na escrita (BASSO, 2005, p. 10).

A ênfase à importância social da leitura e da escrita sem nenhuma explicitação dos sons representados por letras tomou forma a partir das ideias de Freire (1974) e Ferreiro e Teberosky (1985). Observa-se, novamente, que a ausência dos conteúdos voltados à linguística nos cursos de pedagogia se deve muito mais a aspectos ideológicos, como se o conhecimento sobre consciência fonológica automaticamente levasse o professor alfabetizador a optar por métodos considerados “retrógrados”. Vejamos o que diz Silva (2016, p. 78) sobre isso:

Constatar essa negligência com relação à formação linguística, em especial fonológica, na formação dos professores alfabetizadores é compreensível, pois o avanço dos métodos de alfabetização, dos sintéticos para os analíticos e, posteriormente, para as correntes construtivistas, deixou marcas inclusive no processo de formação docente. Entretanto, sabe-se que independentemente do método ou da corrente teórica de que seja adepto, o professor não pode ser leigo e manter-se alheio à estrutura sonora da língua em que alfabetiza, pois ela será um fator de influência considerável, haja vista a forte transparência fonológica da ortografia portuguesa.

Silva (2016, p. 90), em sua pesquisa, diz que “é muito enfático e reforça como o estudo da fonologia foi sendo relegado na alfabetização tanto nos cursos de formação, quanto dentro de sala de aula”. Esclarece que a fonologia é muito importante:

Ao professor alfabetizador, ela fornecerá subsídios para que ele entenda como as regras fonológicas atuam na língua, causando mudanças estruturais e, na maioria das vezes, variações dialetais que os alunos acabam transferindo para a escrita. Foi visto, por exemplo, que processos como o alçamento, a lenição, a assimilação, a monotonação, o rotacismo, a elisão, a inserção e a metátese podem causar desvios ortográficos, pelo fato de o alfabetizando basear-se na fonética. Desse modo, o professor poderá fazer as intervenções devidas por entender a natureza dos erros com os quais se deparar (SILVA, 2016, p. 90).

O que fica bem evidente é que a alfabetização precisa ser contextualizada e não um processo mecanicista, mesmo com os resultados encontrados por Capovilla *et al.* (2004, p. 22), sobre a hipótese de déficit fonológico como principal causa de problemas de leitura e escrita, não acreditamos que voltar ao uso do método fônico como a melhor forma ou mesmo única de alfabetizar:

Dentre as tarefas de consciência fonológica, aquelas envolvendo consciência de fonemas foram mais fortemente correlacionadas à leitura e à escrita do que aquelas outras envolvendo consciência suprafonêmica (de sílabas e rimas). Assim, as habilidades de processamento fonológico apresentaram maiores correlações com o desempenho posterior em leitura e escrita, incluindo consciência fonológica, vocabulário, memória e sequenciamento. Por outro lado, as habilidades de processamento visual e motor (cópia de figuras e qualidade da escrita) não apresentaram correlações significativas com leitura e escrita. A única exceção foi a correlação significativa entre memória visual e escrita. Portanto, de forma geral, os resultados deste estudo corroboram a hipótese do déficit fonológico, segundo a qual os distúrbios de processamento fonológico são a principal causa dos problemas de leitura e escrita.

Portanto, procurou-se nesta pesquisa não ressuscitar o método fônico ou outras metodologias que transformam o aluno em mero repetidor, incapaz de se apropriar da linguagem que de fato usa. No entanto, pautados em Morais e Leite (2005, p. 81), para compreender a necessidade de superar o preconceito e perceber que existem críticas sobre certas limitações dos estudos sobre consciência fonológica, é preciso assumir que, para alcançar hipóteses silábicas, silábico-alfabéticas e alfabéticas de escrita, os aprendizes precisarão pensar na sequência de partes sonoras das palavras (e não só em seus significados).

Além disso, esses autores afirmaram que suas pesquisas os levaram a assumir que o desempenho de habilidades de reflexão fonológica não é condição suficiente para que um aprendiz domine a escrita alfabética. No entanto, é uma condição necessária, afirmação que em conjunto com tudo o que foi pesquisado confirma a importância de se realizar atividades que desenvolvam a consciência fonológica nas crianças.

Considerações finais

O presente estudo deixa claro que o pedagogo precisa receber, durante a sua formação, noções de linguística, pois lhe cabe a função de alfabetizar, ou seja, ensinar a criança a ler e a escrever. Quando se tem uma falha nesse processo, ocorre o que poderíamos denominar “bola de neve”. O educando não alcança a proficiência necessária na leitura e na escrita. Na maioria das vezes, o aluno se torna um copista, pois desenvolve as habilidades de escrita, mas, por outro lado, decodifica o que escreve, não entende e nem interpreta o que está escrito.

Portanto, de acordo com os autores, para que os pedagogos responsáveis pelas aulas ministradas tanto na educação infantil quanto nos anos iniciais do ensino fundamental, ministrem atividades que desenvolvam a consciência fonológica em seus alunos, eles precisam primeiro conhecer a fonologia e a fonética. Sendo assim, considera-se que as matrizes curriculares dos cursos de licenciatura em pedagogia precisam incluir disciplinas que tratem desta temática em profundidade.

Diante do analisado, percebe-se que esse debate também não é novo e que desde a década de 1970 esse tema tem sido discutido por vários educadores e estudiosos. Percebe-se, inclusive, a necessidade de um desdobramento deste artigo, que busque averiguar se a lacuna deixada nas referidas matrizes curriculares de licenciatura em Pedagogia com relação à fonética e à fonologia não se deve a um falso entendimento de que esse estudo é intrínseco aos métodos considerados “tradicionais” de alfabetização.

Considerou-se que a maioria dos autores, como Basso (2005), Capovilla *et al.* (2004), Santos *et al.* (2008), entre outros que realizaram pesquisas diretamente com crianças entre as faixas etárias de 4 a 8 anos e que aplicaram testes e/ou desenvolveram ações que desenvolvessem a consciência fonológica, chegaram ao consenso de que ela colabora no aprendizado da leitura e da escrita de forma significativa.

Ficou claro, também, a partir deste estudo, que o aprendizado não é algo espontâneo, e, portanto, o professor precisa criar situações, atividades e sequências didáticas que permitam não um aprendizado memorístico e/ou copista, mas reflexivo sobre a língua e que seja significativo para o aluno.

Com relação aos métodos de ensino para a alfabetização, concluiu-se que a escolha por esse ou aquele método pelo docente está vinculada a fatores históricos, políticos e ideológicos, ligados principalmente às instituições de ensino. O desenvolvimento da consciência fonológica pode ser trabalhado independente deles, inclusive por meio de atividades de caráter lúdico, ainda na educação infantil.

Sem nenhuma dúvida, reforçamos mais uma vez que são conhecimentos que devem ser priorizados nas matrizes curriculares dos cursos de licenciatura em pedagogia em profundidade e não apenas pincelados. Chega a ser controverso o curso de Licenciatura em Letras, que forma profissionais que deverão atuar nas séries finais do ensino fundamental, terem em suas grades disciplinas que estudam esta temática exaustivamente, quando muito poucos destes profissionais trabalharão com turmas de alfabetização.

Referências

ADAMS, M. J. *et al.* **Consciência fonológica em crianças pequenas**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2018.

ALMEIDA, M. A. P. Métodos alfabetizadores: reflexões acerca da prática pedagógica de uma professora de 1ª série do ensino fundamental. Educação: teorias, metodologias e práticas. In: **Anais... XV Congresso Nacional de Educação- EDUCERE-PUCPR**, 2008. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2008/344_948.pdf. Acesso em: 13 maio 2022.

ALVES, U. K. O que é consciência fonológica. In: LAMPRECHT, R. R. *et al.* (Org). **Consciência dos sons da língua: subsídios teóricos e práticos para alfabetizadores, fonoaudiólogos e professores de língua inglesa**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2009. p. 31-46.

ARAUJO, V. M. O Processo de Alfabetização na Visão Construtivista: 1º Ano do Ensino Fundamental I. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**. Ano 3, ed. 5, v. 4, pp. 64-81, maio, 2018.

BASSO, F. P. Consciência Fonológica: relações entre oralidade e escrita. **UNirevista (UNISINOS)**, v. 1, p. 12-24, 2005. Disponível em: <https://www.ufsm.br/app/uploads/sites/373/2019/02/80dde2361a8ac05c95e4c04437f5133c.pdf>. Acesso em: 13 maio 2022.

BISOL, L. Fonética e fonologia na alfabetização. **Letras de hoje**, v. 9, n. 2, 1974. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fale/article/view/19361>. Acesso em: 13 maio 2022.

BORTONI-RICARDO, S. M. Métodos de alfabetização e consciência fonológica: o tratamento de regras de variação e mudança. **Scripta**, v. 9, p. 201-220. Belo Horizonte, 2006.

CAPOVILLA, A. G. S.; CAPOVILLA, F. C. **Problemas de leitura e escrita**: como identificar, prevenir e remediar numa abordagem fônica. São Paulo: Memnon, 2000.

CAPOVILLA, A. G. S. *et al.* Habilidades cognitivas que predizem competência de leitura e escrita. **Psicologia**: teoria e prática, v. 6, n. 2, p. 13-26, 2004.

FRADE, I. C. A. S. Alfabetização hoje: onde estão os métodos? **Presença Pedagógica**. Belo Horizonte: v. 9, n. 50. mar/abr., 2003.

FREITAS, G. C. M. Consciência fonológica: rimas e aliterações no português brasileiro. **Letras de Hoje**, 38(2), EDIPUCRS, Paraná, 2003. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fale/article/view/14096>. Acesso em: 13 maio 2022.

GALVÃO, A.; LEAL, T. F. Há lugar ainda para métodos de alfabetização? Conversa com professores(as). In: ALBUQUERQUE, E. B. C.; MORAIS, A. G.; LEAL, T. F. (Org.). **Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 11-28.

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

GONÇALVES, S. S. 128f. **O desenvolvimento da consciência fonêmica e a aquisição do princípio alfabético**. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, 2006. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/93953>. Acesso em: 13 maio 2022.

LOPES, F. O desenvolvimento da consciência fonológica e sua importância para o processo de alfabetização. **Psicol. Esc. Educ.**, Campinas, v. 8, n. 2, p. 241 -243, dez. 2004.

MENDONÇA, O. S.; MENDONÇA, O. C. Psicogênese da língua escrita: contribuições, equívocos e consequências para a alfabetização. **Caderno de formação: formação de professores**, v. 2, n. 1, p. 36-57, 2011.

MILANO, L. G. **Metodologia do trabalho científico**. Anápolis: Universidade Estadual de Goiás, 2015.

MORAIS, A. G. Se a escrita alfabética é um sistema notacional (e não um código), que implicações isso tem para a alfabetização? In: ALBUQUERQUE, E. B. C.; MORAIS, A. G.; LEAL, T. F. (Org.). **Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 29-48.

MORAIS, A. G.; LEITE, T. M. R. Como promover o desenvolvimento das habilidades de reflexão fonológica dos alfabetizandos? In: ALBUQUERQUE, E. B. C.; MORAIS, A. G.; LEAL, T. F. (Org.). **Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 71-88.

MORESI, E. *et al.* **Metodologia da pesquisa**. Brasília: Universidade Católica de Brasília, v. 108, p. 24, 2003.

NUNES, T. Construtivismo e alfabetização: um balanço crítico. **Educ. Revista**, Belo Horizonte, n.12, p.21-32, 1990.

OLIVEIRA, K. C. R.; SANTOS, L. M. **Os jogos de consciência fonológica e suas contribuições para a alfabetização**. Centro Universitário Católico Salesiano Auxilium Lins, São Paulo, 2013. Disponível em: <https://docero.com.br/doc/81vvnee>. Acesso em: 13 maio 2022.

PRODANOV, C. C. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

SANTOS, V. B. *et al.* Análise das habilidades de consciência fonológica em crianças de 2ª série alfabetizadas em diferentes metodologias de ensino. **Revista Cefac**, v. 10, p. 29-37, 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rcefac/a/vt8fZKPHpLndqhFzHr7ZCkD/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 13 maio 2022.

SCHERER, A. P. Conversa Inicial. *In*: LAMPRECHT, R. R. et.al (Org.) **Consciência dos sons da língua: subsídios teóricos e práticos para alfabetizadores, fonoaudiólogos e professores de língua inglesa**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2009.

SILVA, V. I. 108f. **A fonologia e suas possíveis contribuições para a alfabetização na educação de jovens e adultos**. 2016. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Artes e Comunicação. Letras, 2016. Disponível em: https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/17292/1/Dissert_VanderlaineIsidorio_BC.pdf. Acesso em: 13 maio 2022.

SOARES, M. **Alfabetização: a questão dos métodos**. São Paulo: Contexto, 2019.

SOARES, M. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2017.

A INCLUSÃO E A COMUNICAÇÃO DO ALUNO AUTISTA NO CONTEXTO ESCOLAR

The inclusion and communication of autistic student in the school context

Adriana Prado Santana Santos¹
Ariele dos Santos²

Resumo: A comunicação é essencial à constituição social e educacional do sujeito, possibilitando-lhe interagir socialmente e construir sua identidade, considerando que pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA), em geral, demonstram dificuldades nos campos sociais, comportamentais e de comunicação/linguagem, o que pode apresentar uma acentuada complexidade para os educadores. Embora as legislações vigentes tenham avançado muito na questão da inclusão do autista na escola, ainda temos muito a avançar no seu ensino e aprendizagem. Com base nos estudos de sistema de signos (imagem/fala) descrito por Saussure (2006), e o apoio da teoria Sociocultural por Vygotsky (2003), que defende o contexto social como sendo um grande incentivador para a linguagem e comunicação do autista, este artigo propõe-se a analisar a abordagem sobre inclusão, linguagem e comunicação do aluno com TEA no contexto escolar, com aportes de metodologias de Comunicação Alternativa (CA). A metodologia possui caráter qualitativo, por meio de pesquisas bibliográficas, sustentadas por Fonseca (2002) e Gil (2008). O principal objetivo deste artigo é refletir as formas e estratégias que os professores utilizam para comunicar-se com alunos autistas, no contexto escolar, e se estas formas e estratégias têm auxiliado efetivamente na aprendizagem deles. Como objetivos específicos se tem: identificar estratégias e recursos utilizados no contexto escolar, para comunicar-se com os alunos autistas, bem como a caracterização dessa comunicação; analisar como a Comunicação Alternativa (CA) pode ser utilizada no processo de ensino/aprendizagem de alunos autistas. Os resultados demonstraram que o uso de metodologias de Comunicação Alternativa (CA), como o sistema PECS, quando bem adaptadas na sala de aula, podem trazer resultados positivos na comunicação e aprendizagem do aluno diagnosticado com TEA. Concluiu-se, assim, que estabelecer uma comunicação alternativa com o aluno com TEA é um dos fatores fundamentais na contribuição para sua inclusão escolar, auxiliando no processo de seu aprendizado.

Palavras-chave: Autismo. Comunicação. Escola. Inclusão.

Abstract: Communication is essential to the social and educational constitution of the subject, enabling him to interact socially and build his identity. Considering that people with Autistic Spectrum Disorder (ASD) in general demonstrate difficulties in the social, behavioral and communication/language fields, which can present a marked complexity for educators. Although current legislation has advanced a lot on the issue of including people with autism in school, we still have a lot to advance in their teaching and learning. Based on studies of the sign system (image/speech) described by Saussure (2006), and the support of Sociocultural theory by Vygotsky (2003), which defends the social context as being a great supporter for the language and communication of the autistic person, This article aims to analyze the approach to inclusion, language and communication of the student with ASD in the school context, with contributions from Alternative Communication (AC) methodologies. The methodology has a qualitative character, through bibliographic research, supported by Fonseca (2002) and Gil (2008). The main objective of this article is to reflect the ways and strategies that teachers use to communicate with autistic students, in the school context, and whether these ways and strategies have effectively helped their learning. The specific objectives are: to identify strategies and resources used in the school context to communicate with autistic students, as well as the characterization of this communication; analyze how Alternative Communication (AC) can be used in the teaching/learning process of autistic students. The results showed that the use of Alternative Communication (AC) methodologies, such as the PECS system, when well adapted in the classroom, can bring positive results in the communication and learning of the student diagnosed with ASD. Thus, it was concluded that establishing an alternative communication with the student with ASD is one of the fundamental factors in contributing to their school inclusion, helping in their learning process.

Keywords: Autism. Communication. School. Inclusion.

¹ Supervisora de disciplina no Centro Universitário Leonardo da Vinci – UNIASSELVI – Indaial/SC, adripsico@gmail.com

² Tutora interna no Centro Universitário Leonardo da Vinci – UNIASSELVI – Indaial/SC, ariele.santos@uniasselvi.com.br

Introdução

A Educação Inclusiva se propõe a pesquisar métodos e práticas de aprendizagens inclusivas com foco em alunos com deficiência. Para efetivação desses métodos e práticas, é necessária uma ação contínua de várias instâncias, como: políticas públicas, gestão escolar, estratégias escolares, famílias e os próprios alunos.

A Educação Inclusiva tem sido alvo de muitas discussões em seminários, congressos e cursos de formações de educadores. Percebemos então que a inclusão escolar implica uma mudança de atitude por parte da família e instituição, e necessita atingir não só os alunos com deficiência ou transtornos, mas todos os que apresentam alguma dificuldade de aprendizagem. Conforme nos diz Sasaki (1998):

Educação inclusiva é o processo que ocorre em escolas de qualquer nível preparadas para propiciar um ensino de qualidade a todos os alunos independentemente de seus atributos pessoais, inteligências, estilos de aprendizagem e necessidades comuns ou especiais. A inclusão escolar é uma forma de inserção em que a escola comum tradicional é modificada para ser capaz de acolher qualquer aluno incondicionalmente e de propiciar-lhe uma educação de qualidade [...] (SASSAKI, 1998, p. 8).

Assim, a inclusão se refere à educação de todas as pessoas, sem exceções, em escolas de ensino regular, capaz de não só acolher qualquer aluno, mas também dar um ensino de qualidade e formá-los nos padrões requeridos por uma sociedade mais humanitária. Na prática, isto acontece quando se consegue aproximar instituições escolares, famílias, alunos e sociedade, com foco na elaboração do conhecimento dos alunos. Nesse sentido, o apoio de políticas públicas que contribuam significativamente para ampliar e promover a inclusão nas escolas e em sociedade para a pessoa com autismo se faz importante.

Dentre essas políticas, destacamos aqui a Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtornos do Espectro Autista (TEA), descreve as características persistentes para o indivíduo ser considerado autista, e para fins legais considera o autismo como uma deficiência. No Art. 1º § 2º, “a pessoa com transtorno do espectro autista é considerada pessoa com deficiência, para todos os efeitos legais” (BRASIL, 2012).

Temáticas relacionadas a como os professores devem saber conduzir o aprendizado do aluno com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e os desafios para a inclusão dele no âmbito escolar e social têm sido muito exploradas nos últimos anos. Isso se dá devido algumas implicações relatadas pelos educadores.

Nunes, Azevedo e Schimidt (2013) identificaram algumas dessas implicações que podem dificultar esse processo, como “[...] a escassa rede de apoio, pouca formação específica dos professores e presença de atitudes segregacionistas dos colegas, gerando insegurança nos pais [...]”. (NUNES; AZEVEDO; SCHIMIDT, 2013, p. 4).

Assim, quanto mais informações e formações específicas na área, mais os educadores vão encontrando as respostas sobre como saber lidar com os autistas e suas diversidades em sala de aula, o porquê de alguns comportamentos, bem como a dificuldade na comunicação e a linguagem desse público. A linguagem é uma característica que faz parte da capacidade humana de expressar suas emoções, sentimentos, ideias e conhecimentos necessários. Para Chauí (2012, p. 185), “dizer que somos seres falantes significa dizer que temos e somos linguagem, que ela é uma criação humana [...]”. Sendo assim, é natural dizer que a linguagem é extremamente importante para a compreensão do mundo.

Autismo - conceito

Conforme pesquisas de Cunha (2011), o termo autismo “foi empregado pela primeira vez por Bleuler, em 1911, que buscava descrever a fuga da realidade e o retraimento interior dos pacientes acometidos de esquizofrenia” (CUNHA, 2011, p. 20). Atualmente, os termos *pessoa com autismo* ou *pessoa autista* têm sido muito utilizados e considerados como a terminologia mais correta, pois apresentam e enfocam a pessoa e não a deficiência.

A *American Psychiatric Association* (APA, 2014), em sua última revisão do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5), descreve o TEA como: “[...] condições específicas a um determinado grupo de pessoas que apresenta desordens complexas do desenvolvimento do cérebro, antes, durante ou logo após o nascimento” (APA, 2014, p. 97). Essa nova edição passou a utilizar a nomenclatura Transtorno do Espectro Autista (TEA) para caracterizar todos os distúrbios antes fragmentados do autismo, caracterizando seus comprometimentos. Veja:

O transtorno do espectro autista é um novo transtorno do DSM-5 que engloba o transtorno autista (autismo), o transtorno de Asperger, o transtorno desintegrativo da infância, o transtorno de Rett e o transtorno global do desenvolvimento sem outra especificação do DSM-IV. Ele é caracterizado por déficits em dois domínios centrais: 1) déficits na comunicação social e interação social e 2) padrões repetitivos e restritos de comportamento, interesses e atividades (APA, 2014, p. 810).

Assim, segundo a APA (2014), todos esses transtornos estão dentro do espectro autista, destacando que o déficit na relação social afeta de forma significativa a linguagem e a comunicação do sujeito autista, prejudicando seu entendimento com o mundo, inclusive no meio escolar.

Devido a esses comprometimentos, são muitas perguntas sem respostas por parte dos educadores, pois há muitas variáveis nas características e dificuldades encontradas na pessoa com TEA. Cunha (2011) nos diz que o autismo “tem demandado estudos e indagações, permanecendo ainda desconhecido de grande parte dos educadores. Não há padrão fixo para a forma como ele se manifesta, e os sintomas variam muito” (CUNHA, 2011, p. 19-20). É possível entender melhor o conceito ou a etiologia do autismo na figura a seguir:

Figura 1. Conceito: Autismo.



Fonte: <<https://imgv2-2-f.scribdassets.com/img/document/254362781/original/e17e526d43/1551154327?v=1>>.
Acesso em: 20 dez. 2020.

A autora Orrú (2012) relata que o autismo é um termo usado dentro da psiquiatria para denominar comportamentos humanos que se centralizam em si, voltados para o próprio indivíduo. Se baseando na APA (2014) e em Cunha (2011), a autora Orrú (2012) salienta que os mesmos traços apresentados pelo grupo de crianças observado por Bleuler e Kanner na década de 1940 ainda são os mesmos para conceituar e diagnosticar o autismo atualmente. Nesse sentido, a autora afirma “Incapacidade para estabelecer relações com as pessoas, um vasto conjunto de atrasos e alterações na aquisição e no uso da linguagem e uma obsessão em manter o ambiente intacto, acompanhada da tendência a repetir uma sequência limitada de atividades ritualizadas (ORRÚ, 2009, p. 18).

Orrú (2009) ainda deixa claro que a dificuldade e a incapacidade na interação social em estabelecer relações com o outro e com o mundo ao seu redor, tão presente nas pessoas com autismo, resultam em um atraso na aquisição da linguagem. Assim, parece haver um consenso entre esses autores e pesquisas feitas ontem e hoje em predominar uma das características para diagnosticar uma pessoa com TEA, ou seja, a dificuldade na aquisição e uso da linguagem para efetivar uma comunicação.

Autismo e linguagem

Como observado, se comunicar com a pessoa diagnosticada com TEA muitas vezes se torna algo desafiador. Por isso, se faz necessário entender sua linguagem, o que ele quer expressar. Nesse sentido, refletimos nas pesquisas de Saussure (2006) sobre a língua do ser humano, o qual afirma que se constrói por meio de signos verbais e não verbais, afirmando que “o signo linguístico é uma entidade psíquica de duas faces”, sendo ainda “a combinação do conceito e da imagem acústica” (SAUSSURE, 2006, p. 80).

Baseado nessa concepção, entende-se que, a partir de associações cognitivas, ou seja, por meio de imagem e som, é possível representar alguma coisa constituindo-se um signo linguístico. No entanto, para a pessoa autista, esse processo não é tão simples. Wing (1985) relata que essas crianças mostram dificuldade de programar e estruturar um discurso e podem apresentar apenas um jargão ininteligível, caracterizado por estruturas gramaticais e fonologia imatura na evocação.

Gauderer (1997) destaca que existem algumas crianças com autismo que falam com “volubilidade”, ou seja, com “facilidade”, porém com atraso linguístico significativo. Nesse cenário, encontra-se outra característica linguística: a chamada ecolalia. Albano (1990) nomeia a fala ecolálica de “repetição fora do contexto” como “idiomatismo fonológico”, nomeado nos estudos linguísticos como expressão ou construção frasal particular de uma língua, cuja tradução palavra por palavra não corresponde ao significado da expressão como um todo.

É comum também presenciar em pessoas com autismo a inversão de pronomes na sua comunicação, utilização de muitos gestos e apontamentos para expressar seus desejos, uma fala monótona ou cantada, além de não compreender palavras ou frases de duplo sentido, trocadilhos e metáforas.

Com todos esses contextos envolvendo a comunicação e linguagem da pessoa com TEA, a escola deverá considerar os muitos códigos de linguagem que o autista cria para se comunicar no círculo familiar, utilizando esses mesmos códigos para efetivar uma comunicação no ambiente escolar e social.

Tendo em vista que um dos déficits da pessoa com TEA está em se relacionar com os outros, o que dificulta criar e manter uma comunicação, uma das linhas de pesquisa levantada neste artigo está relacionada com a vertente teórica sociocultural por Vygotsky (2003). Essa teoria defende a importância do contexto social como principal intercâmbio para desenvolver um sistema de linguagem ocorrendo a comunicação entre os semelhantes.

Nesse sentido, é a partir da significação e da interiorização dos processos interpessoais e intrapessoais que desenvolvemos a nossa linguagem. Entretanto, para o autista, esse comprometimento na linguagem pode causar comportamentos considerados desconfortáveis para a escola e sociedade, como os movimentos estereotipados, citados anteriormente pela APA (2014), chamados atualmente de *stims*; os quais também podem ser considerados uma forma de comunicação, que quando regulados trazem resultados significativos nos espaços escolares.

Nesse contexto, ponderamos em Passerino e Bez (2013), que falam de um sistema de apoio à comunicação com o aluno com TEA quando dizem que “pessoas que apresentam déficits na comunicação precisam, muitas vezes, utilizar meios complementares, suplementares ou ampliadores de comunicação [...]” (PASSERINO; BEZ 2015, p. 59).

Dessa forma, a partir da teoria Sociocultural de Vygotsky (2003), e pesquisas de Passerino e Bez (2013), a Comunicação Alternativa (CA) passa a ser uma metodologia que, quando bem utilizada, vai incentivar a linguagem e comunicação do autista, estreitando as relações comunicacionais e principalmente auxiliando no seu aprendizado.

Comunicação alternativa

Uma proposta de Comunicação Alternativa (CA) encontrada muito utilizada para comunicação com o autista é a descrita pelos autores Almeida, Piza e Lamônica (2005), baseada no sistema PECS, também conhecido por Sistema de Comunicação por Troca de Imagens (*Picture Exchange Communication System*). Esse sistema permite desenvolver uma comunicação interpessoal, principalmente em pessoas que possuem dificuldades severas de comunicação. Ele é muito utilizado em instituições especiais, principalmente em autistas de um nível que necessita de maior suporte.

Figura 2. Sistema PECS.



Fonte: <https://cdn.pecs-brazil.com/wp-content/uploads/2019/02/22215923/CN_pecs_phase-VI-.png>.
Acesso em: 20 nov. 2021.

Encontramos outra perspectiva de comunicação para pessoas autistas de McNeill (2003), que trata da relação multimodal da matriz gesto-fala. A pesquisa do autor está ancorada na área de psicolinguística examinando a relação entre o discurso e os gestos como um prisma inseparável. De acordo com McNeill (2003, p. 180): “[...] gesticulação é o movimento que incorpora significados relacionáveis com o discurso que o acompanha [...]”.

Essa alternativa de comunicação (matriz gesto-fala) poderá ser usada com autistas não verbais, por exemplo utilizando-se de gestos e imagens acompanhados de palavras para internalizar o que está sendo dito. Nesse viés, existem estudos promissores no que diz respeito à Língua de Sinais (LS), língua materna dos surdos, como uma ferramenta de CA, para ensinar uma língua gestual-visual e efetivar uma comunicação, ou potencializar a comunicação já existente nos autistas. Nesse contexto, é válido ressaltar as ideias de Pelosi (2000, p. 34) de que “[...] a comunicação é um fator essencial para a interação do sujeito com a sociedade, tendo uma importância ímpar na vida desse sujeito. Assim, a fala associada a gestos, expressões faciais e corporais caracterizam a condição humana.

Outra abordagem de CA encontrada nas pesquisas bibliográficas são “As Tecnologias de Informação e Comunicação” (TICs) enquanto instrumento formador do sujeito no espaço escolar. As TICs também são descritas como uma proposta para se comunicar e produzir uma linguagem oral ou escrita para o aluno com TEA.

Uma dessas tecnologias parte de pesquisas de Lima (2018), chamada de “fantoche eletrônico”, em que inicialmente foi usado o modelo de fantoche manual, para depois criar um fantoche eletrônico, com um conjunto de tecnologias de hardware e software, baseado na abordagem da Internet das Coisas. O objetivo principal desse estudo foi estimular a interação social e a comunicação em crianças autistas ou crianças que, por algum motivo, não têm a oralidade plenamente desenvolvida.

Nota-se, assim, que as pesquisas têm auxiliado na identificação de Comunicação Alternativa (CA) para os alunos autistas, contribuindo para a compreensão de que há, sim, uma linguagem a ser explorada no autista, até mesmo aqueles considerados não verbais.

Nesse contexto, podemos fazer uma reflexão da ideia de linguagem no autista proposta por Kanner (1943), em que alguns autistas variavam somente entre o mutismo (mudo) e ainda sem função comunicacional, quando na verdade descobre-se que podemos explorar a linguagem do autista por meio de CA, dando-lhe oportunidade de mostrar o que sabe e seus desejos.

Desse modo, a fala deverá ser vista como uma consequência dos estímulos recebidos, por meio da tecnologia, gestos, imagens etc., ou seja, toda forma de CA, adaptando a que mais se adequa às necessidades do sujeito. Em todas estas metodologias e abordagens, ressalta-se a importância do acompanhamento de uma equipe multidisciplinar, especialmente o profissional especializado na fala, a fim de ensinar ou mesmo potencializar a habilidade de comunicação e linguagem do autista.

Metodologia

A pesquisa é de cunho qualitativo e reúne informações coletadas por meio de pesquisas bibliográficas de estudiosos sobre o tema proposto. Para identificar as pesquisas por relevância e ano foram utilizados operadores booleanos: *and* (e) e *or* (ou) usados para combinar palavras-chave por ocasião na busca. O uso desses operadores pode tornar a busca mais focada, produzindo resultados mais precisos.

Foram considerados trabalhos no idioma (português), que tiveram em seus títulos e no texto as palavras descritoras. A base de dados escolhida foi o Google Acadêmico. Essa ferramenta de pesquisa permite localizar periódicos científicos e literaturas acadêmicas, tais como trabalhos, relatórios e artigos. Considerando todos estes aspectos, chegou-se a seguinte *string* de busca: educação inclusiva AND (autismo OR autista), AND (comunicação OR linguagens) e AND (comunicação alternativa).

O período escolhido foi o ano de 2021 e retornaram 220 documentos. Após classificar por relevância e com inserção do idioma (português), retornaram cinco. Observou-se que os trabalhos selecionados se utilizaram de algum recurso de comunicação (verbal, gestos, tecnologia, imagens e falas), voltados para estudantes com TEA.

Foi aplicado o segundo e último critério de exclusão, que diz respeito ao público-alvo da pesquisa e comunicação alternativa na escola. Mais dois documentos foram excluídos, pois o foco estava na área da saúde e não no contexto escolar, restando, assim, três pesquisas para se aprofundar.

Sobre esse tipo de pesquisa, Fonseca (2002) diz que abrange toda bibliografia já tornada pública com relação ao tema de estudo, desde publicações avulsas, boletins, jornais, revistas, livros, pesquisas etc., até meios de comunicação orais. Igualmente, Gil (2008) a descreve como “aquela desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos” (GIL, 2008, p. 50).

As etapas dessa pesquisa se deram em: uma breve introdução e a escolha dos objetivos; a escolha da metodologia que mais se adequava aos objetivos; a busca por conteúdos sobre a temática por meio de artigos, livros, entre outros materiais de viés científicos pesquisados com o apoio da internet; análise dos materiais encontrados que focavam na comunicação e linguagem do autista; discussão sobre o material explorado; e, por último, as considerações finais.

Dessa forma, reconhecendo todo o debate teórico acerca da aprendizagem de alunos autistas, a questão principal que norteia o presente estudo é: quais as formas e estratégias que os professores utilizam para comunicar-se com alunos autistas no ambiente escolar para auxiliar sua aprendizagem?

Como objetivos específicos, temos: identificar estratégias e recursos utilizados pelos professores, na escola, para comunicar-se com os alunos autistas; caracterizar as formas de comunicação utilizadas pelos professores na comunicação com alunos autistas; analisar como a Comunicação Alternativa pode ser utilizada no processo de ensino-aprendizagem de alunos autistas.

Resultados e discussão

A partir das leituras realizadas, observou-se as descrições sobre as preocupações e angústias dos profissionais da área escolar que trabalham com alunos com TEA. Não existe uma forma padrão ou ideal para se trabalhar a comunicação e a linguagem em alunos autistas, pois cada um possui suas particularidades, que podem variar conforme o quadro apresentado dentro do espectro.

Enquanto alguns podem apresentar um prejuízo no seu intelecto, outros demonstram uma inteligência acima da média, destacando-se em áreas específicas, seja no ambiente formal da escola ou informal.

Pode-se dizer que o autista carrega em si mesmo uma condição própria subjetiva, que exige uma postura diferente por parte dos familiares e profissionais que o atendem. Nesse sentido, pactua-se com o que nos diz Cunha, Zino e Martim (2015, p. 38): “torna-se necessário, portanto, ampliar os estudos disponíveis sobre o tema e garantir aos professores no âmbito escolar o acesso a essas informações”.

O ideal é que a escola e professores se mobilizem no sentido de antecipação, para receber os alunos com TEA, estando em contato com uma equipe multidisciplinar. Dessa forma, para Cunha (2012, p. 52), “é fundamental, por conseguinte, que a concepção na educação seja centrada prioritariamente no ser humano e não na patologia”. Assim, a escola necessita produzir uma proposta de currículo multidisciplinar que ofereça flexibilidade e qualidade nas suas práticas pedagógicas inclusivas.

Nota-se como as leis e pesquisas têm colaborado para a promoção da inclusão do aluno com TEA no ambiente escolar, porém observamos que é necessário fazer uma análise mais profunda nas escolas, dos conceitos sobre a aptidão comunicativa de crianças autistas.

É preciso que os educadores promovam métodos de ensino que facilitem a comunicação e linguagem já existente nesses sujeitos, bem como a de criar metodologias baseadas na Comunicação Alternativa (CA).

Schirmer e Nunes (2011, p. 84) nos dizem que recursos de CA devem ser facilitadores na realização das tarefas escolares nas salas de aula comuns: “é o emprego desses recursos que eliminará as barreiras impostas pela ausência da fala, possibilitando a participação desses alunos em todas as atividades escolares em interação com seus colegas”.

Assim, quando buscamos eliminar quaisquer barreiras, para efetivar a comunicação com o aluno autista, nos tornamos pessoas melhores, educadores inclusivos.

Considerações finais

Percebe-se a responsabilidade que recai sobre a escola e o professor em buscar conhecimento para melhor educar e ensinar as pessoas com autismo, de modo que sejam respeitadas em sua singularidade e incluídas em todo âmbito educacional, bem como sensibilizar os demais alunos e os envolvidos no processo educacional da criança. Vale ressaltar que o professor necessita constantemente atualizar-se de novos conhecimentos, seja por meio de especializações ou orientação do corpo pedagógico da instituição.

Dessa forma, abordar esse tema possibilitou um olhar mais amplo no processo de inclusão dos autistas nas escolas, visto que a formação e busca por novos conhecimentos para a prática pedagógica nunca findam.

É necessário considerar a linguagem que o aluno com TEA traz interiorizada consigo, apontando melhorias e mudanças nas abordagens e práticas comunicativas, entre a escola como um todo e a criança autista, sendo ele um sujeito que está imerso na linguagem.

Observamos também que a ausência da fala ou a fala não funcional, bastante presente em sujeitos com TEA, em ambiente escolar, pode ser um fator que dificulte a interação com os seus colegas e demais pessoas do ciclo social, inferindo diretamente no processo de inclusão. Daí a importância de se encontrar mecanismos alternativos que facilitem e proporcionem a sua comunicação, quebrando ou diminuindo a lacuna do aluno com TEA e seus possíveis interlocutores.

Além disso, essa discussão envolvendo a comunicação e linguagem e a educação inclusiva deve ser ampliada em vários espaços de formação de professores, sendo uma demanda que necessita ainda de muitas pesquisas científicas que auxiliarão na relação entre teoria e prática da realidade educacional.

Dessa forma, sob um olhar inclusivo e na perspectiva da teoria Sociocultural de Vygotsky (2003), e de pesquisas como de Passerino e Bez (2013); McNeill (2003); Almeida, Piza e Lamônica (2005), esta pesquisa pretende ampliar o entendimento sobre como a CA no contexto escolar podem auxiliar os professores e a criança com TEA.

Referências

ALBANO, E. C. **Da fala à linguagem tocando de ouvido**. São Paulo: Martins Fontes, 1990.

ALMEIDA, M. A.; PIZA, M. H. M.; LAMÔNICA, D. A. C. Adaptações do sistema de comunicação por troca de figuras no contexto escolar. **Pró-Fono Revista de Atualização Científica**, Barueri, v. 17, n. 2, p. 233-240, 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pfono/a/6RdHjMLy4fcRY4QR8KhGXwr/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 13 maio 2022.

APA - AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **DSM-5 – Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais**. Porto Alegre: Artmed, 2014.

BRASIL. **Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012**. Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtornos do Espectro Autista. Brasília, DF: Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, 27 de dezembro de 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Lei/L12764.htm. Acesso em: 13 maio 2022.

CHAUÍ, M. **Iniciação à filosofia**. São Paulo: Ática, 2012.

CUNHA, E. **Autismo e Inclusão: psicopedagogia e práticas educativas na escola e na família**. 3. ed. Rio de Janeiro: Wak Ed., 2011.

CUNHA, E. **Autismo e Inclusão: psicopedagogia e práticas na escola e na família**. 4. ed. Rio de Janeiro: WAK, 2012.

CUNHA, I. A. M.; ZINO, N. M. A.; MARTIM, C. DE O. **Psicologia: a inclusão de crianças com espectro autista: a percepção do professor**. 2015. 77 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Psicologia) – Centro Universitário Católico Salesiano Auxilium UNISALESIANO, Lins, 2015.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002.

GAUDERER, C (orgs). **Autismo e Outros Atrasos do Desenvolvimento: guia prático para pais e profissionais**. 2. ed. rev. e amp. Rio de Janeiro: Revinter, 1997.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2008.

KANNER, L. Autistic disturbances of affective contact. **Nervous Child**, v. 2, p. 217-250, 1943. Disponível em: https://neurodiversity.com/library_kanner_1943.pdf. Acesso em: 13 maio 2022.

LIMA, P. R. **Promoção do Interesse em Criança com Autismo a partir de uma Plataforma Educacional Assistiva com Fantoche Eletrônico**. 2018. 194 p. Tese (Doutorado em Informática na Educação) – Centro Interdisciplinar de Novas Tecnologias em Educação (CINTED), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/178298/001066227.pdf?sequence=1>. Acesso em: 13 maio 2022.

MCNEILL, D. Pointing and Morality in Chicago. *In*: KITA, S. (Org.). **Pointing: where language, culture and cognition meet**. Mahwah: Erlbaum, 2003.

NUNES, D. R.; AZEVEDO, M. Q. O.; SCHIMIDT, C. Inclusão educacional de pessoas com Autismo no Brasil: uma revisão da literatura. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 26, n. 47, p. 557-572, 2013.

ORRÚ, S. E. **Autismo, linguagem e educação: interação social no cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: Wak Ed, 2009.

PASSERINO, L. M.; BEZ, M. R. **Comunicação Alternativa**: mediação para uma inclusão social a partir do Scala. Passo Fundo: Ed. Universitária de Passo Fundo, 2015.

PELOSI, M. B. **A Comunicação Alternativa e Ampliada nas Escolas do Rio de Janeiro: formação de professores e caracterização dos alunos com Necessidades Educacionais Especiais**. 2010. 118 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2000. Disponível em: http://www.proped.pro.br/teses/teses_pdf/2004_1-72-DO.pdf. Acesso em: 13 maio 2022.

SASSAKI, R. K. Inclusão, o paradigma da próxima década. **Mensagem**, Brasília, v. 34, n. 83, p. 29, 1998. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/211/o/SASSAKI_Acessibilidade.pdf?1473203319. Acesso em: 13 maio 2022.

SAUSSURE, F. de. **Curso de linguística geral**. 30. ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

SCHIRMER, C. R.; NUNES, L. R. O. P. Introdução à comunicação alternativa em classes comuns de ensino. In: NUNES, L. R. O. P *et al.* (Org.). **Comunicar é preciso**: em busca das melhores práticas na educação do aluno com deficiência. Marília: ABPEE, 2011.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

WING, L. **Crianças à parte**: o autista e sua família: autismo na década de 80. São Paulo: Sarvier, 1985.

ALIMENTAÇÃO SAUDÁVEL: O QUE TEM DE LANCHE HOJE? RELATO DE EXPERIÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Healthy eating: what's for snack today? Report of experience in early childhood education

Joyce Wassem¹
Carlos Odilon da Costa²

Resumo: Em meio ao difícil e incerto período de pandemia que estamos vivendo coletivamente e a necessidade de distanciamento social, entre outras medidas, para evitar a propagação da Covid-19, muitos são os desafios vivenciados pelos professores para a realização do trabalho pedagógico. Nesse contexto, o ensino remoto se tornou uma alternativa para a manutenção do contato com as crianças e a realização de atividades pedagógicas em parceria com os pais e/ou responsáveis. O que reforça a importante relação família e escola, ou no caso específico deste estágio, família e Centro de Educação Infantil, como corresponsáveis no desenvolvimento integral da criança, considerando as suas diferentes funções e responsabilidades frente à especificidade dessa primeira etapa da educação básica. É nesse contexto que o produto virtual relativo ao estágio para o período de pandemia se insere, tendo como área de concentração “Metodologias de Ensino” e, como etapa da Educação Básica, a Educação Infantil, mais especificamente a turma 4 (crianças com quatro anos de idade) do Centro de Educação Infantil Criarte, localizado em Vitória, no Espírito Santo. O produto virtual é apresentado por meio da Trilha Pedagógica “Alimentação saudável: o que tem de lanche hoje? Crianças em ação”. O tema proposto, “Alimentação saudável”, tem a finalidade de contribuir para uma conscientização das crianças e seus pais e/ou responsáveis sobre a importância de uma alimentação adequada como fator essencial para a promoção da saúde, proteção contra doenças e, também, para estreitar possíveis laços afetivos e sociais entre criança, família e Centro de Educação Infantil.

Palavras-chave: Educação Infantil. Família. Produto Virtual.

Abstract: Amidst the difficult and uncertain period of pandemic that we are collectively experiencing and the need for social distance, among other measures, to prevent the spread of Covid-19, there are many challenges experienced by teachers in carrying out their pedagogical work. In this context, remote learning has become an alternative for maintaining contact with children and carrying out educational activities in partnership with parents and/or guardians. This reinforces the important relationship between family and school, or in the specific case of this stage, family and Child Education Center, as co-responsible for the integral development of the child, considering their different roles and responsibilities in light of the specificity of this first stage of basic education. In this context, the virtual product related to the internship for the pandemic period is inserted, having as a concentration area "Teaching Methodologies" and as a stage of Basic Education, Early Childhood Education, more specifically, class 4 (children with four years old) from the Child Education Center Criarte, located in Vitória, Espírito Santo. The virtual product is presented through the Pedagogical Trail "Healthy eating: what is a snack today? Children in action". The proposed theme "Healthy eating" is intended to contribute to an awareness of children and their parents and/or guardians about the importance of adequate nutrition as an essential factor for health promotion, protection against diseases and also to strengthen possible affective and social ties between children, family and Early Childhood Education Center.

Keywords: Early Childhood Education. Family. Virtual Product.

¹ Acadêmica do Curso de Segunda Licenciatura em Pedagogia do Centro Universitário Leonardo da Vinci - UNIASSSELVI, joycewassem@gmail.com.

² Supervisor de Disciplina do Curso de Pedagogia no Centro Universitário Leonardo da Vinci – UNIASSSELVI, carlos.odilon@uniasselvi.com.br.

Introdução

Após aproximadamente um ano e cinco meses dos primeiros casos confirmados de Covid-19 no Brasil, o país figura dentre aqueles com os piores indicadores relativos à óbitos e contaminações no mundo (CALIL, 2021). Nesse contexto, a sociedade de modo geral e a escola, em particular, têm buscado lidar com a pandemia e suas consequências, tais como o necessário isolamento social. Sendo assim, uma das possibilidades de interação com as crianças e seus pais e/ou responsáveis tem sido a realização de atividades pedagógicas por meio do uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs), em uma parceria entre os Centros de Educação Infantil e as famílias.

É nesse contexto que se insere esse estudo de caso, intitulado “Alimentação saudável: O que tem de lanche hoje? Relato de experiência na Educação Infantil”. Para o desenvolvimento do estudo de caso, os cinco campos de experiências da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018) foram considerados, porém, dentro dos limites, priorizamos os campos “Corpo, gestos e movimentos” e “Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações”.

O tema proposto, “Alimentação saudável”, objetiva contribuir para uma conscientização das crianças e seus pais e/ou responsáveis sobre a importância de uma alimentação adequada como fator essencial para a promoção da saúde, proteção contra doenças e, também, para estreitar possíveis laços afetivos e sociais entre criança, família e Centro de Educação Infantil. Nessa perspectiva, o trabalho com as crianças e seus pais acerca da alimentação é um ato não apenas fisiológico, mas, também, de interação social, de experiências, de afetividade e convivência.

Embora o estudo de caso tenha sido planejado para ser realizado com a turma 4 (crianças de 4 anos) do Centro de Educação Infantil Criarte, ele poderá ser desenvolvido com outras turmas, inclusive do Ensino Fundamental, desde que sejam realizadas as devidas adequações de acordo com a faixa etária a ser atendida.

Este paper está organizado em quatro seções, contando com esta introdução. Na segunda seção, apresentamos a fundamentação teórica da área de concentração do estudo. Na terceira, abordamos os resultados e discussões e, por fim, na quarta seção, as considerações finais com as impressões acerca do estágio.

Referencial teórico

A Educação Infantil, considerada a primeira etapa da Educação Básica, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), nº 9394/96, tem como finalidade “o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (BRASIL, 1996).

De acordo com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) (BRASIL, 1998, p. 24):

O desenvolvimento integral depende tanto dos cuidados relacionais, que envolvem a dimensão afetiva e dos cuidados com os aspectos biológicos do corpo, **como a qualidade da alimentação** e dos cuidados com a saúde, **quanto da forma como esses cuidados são oferecidos e das oportunidades de acesso a conhecimentos variados.**

É a partir do RCNEI que se estabelece como preceito fundamental para esta etapa da Educação Básica a indissociabilidade entre o cuidar e o educar. O documento indica que a aprendizagem na Educação Infantil necessita ser embasada em experiências que implicam a criação e descobertas, marcadas pela participação ativa das crianças. Desse modo, é necessário

que se estabeleça entre as crianças, e entre as crianças e adultos, espaços de interações que possibilitem uma prática social humanizadora, ou seja, práticas que instiguem um cotidiano amoroso, criativo e que legitime a participação das crianças (TIRIBA; BARBOSA; SANTOS, 2013).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), aprovada em 2018 pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), aborda que para a aprendizagem e desenvolvimento das crianças é imprescindível assegurar-lhes os direitos de conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se (BRASIL, 2018). Para tanto, a BNCC da Educação Infantil tem como eixos estruturantes: as interações e a brincadeira, estruturando a organização curricular em cinco campos de experiências: “O eu, o outro e o nós; corpo, gestos e movimentos; traços, sons, cores e formas; escuta, fala, pensamento e imaginação; espaços, tempos, quantidades, relações e transformações” (BRASIL, 2018, p. 25).

Para o desenvolvimento do estudo de caso, de certo modo, os cinco campos de experiências foram considerados nas atividades propostas dentro do tema escolhido. Contudo, dentro das delimitações necessárias, os campos “Corpo, gestos e movimentos” e “Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações” foram priorizados. Esses campos, segundo a BNCC, possibilitam a promoção de experiências em que as crianças possam explorar, estabelecer relações e se expressar, realizar “observações, manipular objetos, investigar e explorar seu entorno, levantar hipóteses e consultar fontes de informação para buscar respostas as suas curiosidades e indagações” (BRASIL, 2018, p. 43).

O tema proposto “Alimentação saudável” tem a finalidade de contribuir para uma conscientização das crianças e seus pais e/ou responsáveis sobre a importância de uma alimentação adequada como fator essencial para a promoção da saúde, proteção contra doenças e, também, para estreitar possíveis laços afetivos e sociais entre crianças, famílias e Centro de Educação Infantil.

De acordo com Accioly (2009, p. 7):

A escola pode ser considerada um espaço privilegiado para a promoção da saúde e desempenha papel fundamental na formação de valores, hábitos e estilos de vida, entre eles o da alimentação, tendo como base práticas alimentares promotoras de saúde que respeitem a diversidade cultural e que sejam ambiental, cultural, econômica e socialmente sustentáveis.

Nessa perspectiva, o trabalho com as crianças e seus pais acerca do tema proposto é um ato não apenas fisiológico, mas, também, de interação social, de experiências, de afetividade e convivência.

Além disso, a proposta pedagógica busca propiciar as condições necessárias para que as crianças aprendam enquanto desempenham um papel ativo em sua própria aprendizagem, e que, conforme destacado pela BNCC, “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, 2018, p. 37).

Assim, a criança é considerada em toda a sua potencialidade como sujeito ativo no seu processo de desenvolvimento e crescimento, e a educação infantil é compreendida como um espaço que pode contribuir para o desenvolvimento integral da criança desde que o trabalho pedagógico seja realizado de forma indissociável entre o cuidar, brincar e educar. Desse modo, “para que o cuidar e o educar caminhem juntos, é importante que a família participe e compreenda os objetivos do planejamento” (STEUCK; PIANEZZER, 2013, p. 149).

Nesse sentido, o estabelecimento de parcerias com as famílias é essencial para a realização do trabalho pedagógico, desenvolvimento integral das crianças e, essa premissa tem sido fortemente ampliada durante esse período de pandemia e de isolamento social, em que afastados da escola e dos espaços de Educação Infantil, as crianças passaram a conviver quase que exclusivamente com os pais e/ou responsáveis, ficando sua convivência social restrita a esses.

Metodologia

A pesquisa em sua metodologia foi a partir de um estudo de caso. Estudo de caso é um método de pesquisa ampla sobre um assunto específico, permitindo aprofundar o conhecimento sobre ele e, assim, oferecer subsídios para novas investigações sobre a mesma temática. Portanto, o estudo de caso é um método de pesquisa que utiliza, geralmente, dados qualitativos, coletados a partir de eventos reais, com o objetivo de explicar, explorar ou descrever fenômenos atuais inseridos em seu próprio contexto. Caracteriza-se por ser um estudo detalhado e exaustivo de poucos ou mesmo de um único objeto, fornecendo conhecimentos profundos (YIN, 2009).

Escolhemos o relato de experiência como divulgador das atividades planejadas e aplicadas com as crianças do CEI. Trata-se da apresentação de uma reflexão sucinta, a partir de uma organização estruturada na qual possa analisar aspectos que considere significativos na evolução da prática aplicada, indicando os aspectos positivos e as dificuldades identificadas na organização e no desenvolvimento, os resultados e outros elementos que julgar pertinentes. O relato de experiência, de forma geral, deverá conter informações sobre a atividade que foi realizada, conforme informações do planejamento e resultados alcançados, fazendo a relação entre teoria e prática, conhecimentos desenvolvidos aplicados na prática.

O desenvolvimento da experiência foi assim elaborado e aplicado:

Para esse plano de cinco horas, serão propostas três atividades a serem realizadas pelos alunos em suas casas com o acompanhamento e apoio dos pais e/ou responsáveis em interação virtual com a professora, por meio das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs). O plano proposto é semelhante ao anterior, da Educação Infantil, porém, com as adequações necessárias para a faixa etária.

1ª atividade: Assistir ao vídeo “O diário de Mika – o pé de feijão”: <https://youtu.be/SDF-vLgPJTI>

A proposta é que o aluno assista à historinha e com a mediação dos pais e professor possa explorar o que acontece no vídeo, principalmente compreendendo sobre a importância da alimentação para o seu crescimento e saúde. É importante aguçar a curiosidade, fazer perguntas, levantar hipóteses e realizar relações com o cotidiano do aluno, se ele conhece uma horta, se já plantou algum alimento, se viu crescer etc. Após assistir ao vídeo e do diálogo com os pais e/ou professor, o aluno fará um pequeno relato escrito sobre o que aprendeu, suas dúvidas, do que mais gostou para compartilhar com professora e colegas.

2ª atividade: O que tem de lanche hoje? Colocando a mão na massa

A segunda atividade será a realização de um lanche conjunto entre os alunos e seus pais e/ou responsáveis. A ideia é que juntos pensem em que lanche ou receita, sendo que farão algo que seja saudável, feito em casa e não industrializado. Permitindo que dialoguem sobre os tipos de alimentos que consumimos, de onde eles vêm, como são produzidos, os benefícios e malefícios para a nossa saúde, por que é importante ter uma alimentação equilibrada, entre outros.

Após o diálogo e as trocas, os alunos e seus pais colocarão a “mão na massa” e juntos na cozinha prepararão o lanche. O objetivo é que os alunos possam comparar características de diferentes alimentos presentes em seu cotidiano, discutindo sua origem, os modos como são descartados e como podem ser usados de forma mais consciente, por exemplo.

É importante registrar por meio de fotos e/ou vídeos esses momentos para posterior compartilhamento com os colegas de turma e suas famílias por meio do *Padlet* criado para a turma. O *Padlet* é um quadro virtual interativo para registro e compartilhamento de textos, imagens, vídeos etc.

3ª atividade: Vamos plantar e cuidar?

Levando em consideração as atividades 1 e 2, a proposta aqui é a de que o aluno possa experimentar e cultivar uma plantinha, pode ser um grão de feijão no algodão, conforme o vídeo assistido, ou a semente de uma fruta ou outro alimento utilizado na preparação do lanche. A escolha fica por conta do aluno e seus pais e/ou responsáveis, que poderão acompanhar o crescimento da plantinha e registrá-lo, para posterior compartilhamento no *Padlet* da turma. Importante também o registro das observações e descobertas realizadas pelo aluno a partir do crescimento da plantinha, por meio da escrita e de imagens, como fotos e vídeos.

Avaliação

A avaliação será contínua e formativa, realizada por meio da observação da professora e em diálogo com os pais e alunos. Serão avaliados os registros escritos produzidos pelos alunos, ou seja, a avaliação da produção textual, bem como os demais registros que serão compartilhados pelos pais e/ou responsáveis no *Padlet* da turma, que serão compreendidos como portfólios dos alunos (BARBOSA; BUBLITZ; BARUFFI, 2016).

Resultado e discussão

Em meio ao difícil e incerto período de pandemia que estamos vivendo coletivamente e a necessidade de distanciamento social, entre outras medidas, para evitar a propagação da Covid-19, muitos são os desafios vivenciados pelos professores para a realização do trabalho pedagógico. Nesse contexto, o ensino remoto se tornou uma alternativa para a manutenção de possíveis interações com as crianças e para a realização de atividades pedagógicas em parceria com os pais e/ou responsáveis. O que reforça a importante relação família e escola, ou no caso de nosso estágio e produto virtual, família e Centro de Educação Infantil, como corresponsáveis no desenvolvimento integral da criança, levando-se em consideração as suas diferentes funções e responsabilidades frente à especificidade dessa primeira etapa da educação básica.

Diante desse cenário pandêmico, muitas questões emergem, por exemplo: Como trabalhar com a Educação Infantil remotamente? Como realizar as atividades individuais e coletivas? Como propiciar os campos de experiências propostos pela Base Nacional Comum Curricular no desenvolvimento integral da criança?

O CEI Criarte possui como entidade mantenedora a Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) e, por esse motivo, está localizado dentro do campus da UFES, no bairro Goiabeiras, em Vitória, capital do estado do Espírito Santo. Em consulta ao Projeto Político Pedagógico – PPP (2016-2017) – do CEI Criarte, destaca-se que sua arquitetura se assemelha a um retângulo, com um prédio de 545 m², além de um grande pátio com gramado e cercado.

O prédio conta com cinco salas para atendimento de crianças de 1 a 5 anos, uma pequena biblioteca, uma brinquedoteca, um refeitório amplo, além de salas para a direção, coordenação pedagógica e planejamentos pedagógicos e reuniões com pais e/ou responsáveis pelas crianças (UFES, 2016).

O PPP (UFES, 2016, p. 61) apresenta que a estrutura do CEI:

[...] atende bem aos padrões exigidos pelo Ministério da Educação (MEC), [...] leva em conta as necessidades de desenvolvimento físico, psicossocial, intelectual e social das crianças na faixa de até cinco anos, observados os aspectos ambientais, geográficos e climáticos, sendo um espaço bem amplo e arejado, com boa luminosidade, com uma área de pátio excelente.

Embora no PPP (UFES, 2016) do CEI Criarte não haja uma delimitação clara sobre sua proposta pedagógica, ou seja, um espaço em que se discuta e faça menção a autores ou metodologias de referência. É possível observar em várias passagens no texto a preocupação e problematização em estar em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) e alinhado à Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, levando em consideração a formação de seu corpo docente. Desse modo, há uma menção no texto de que “baseiam-se na abordagem da psicologia histórico-cultural de Vygotsky. Entretanto, não estamos escolhendo a verdade, mas algo que se aproxime dos diálogos do movimento da escola sempre priorizando a vida e sua dinâmica” (UFES, 2016, p. 80), o que nos leva a inferir que a proposta pedagógica está de certo modo alinhada aos estudos de Vygotsky, mas não restrita a ele, abrindo espaço para outros diálogos possíveis e necessários, de acordo com o movimento do CEI e a formação de suas professoras e equipe pedagógica.

O tema do estudo de caso intitulado “Alimentação saudável: O que tem de lanche hoje? Relato de experiência na Educação Infantil” foi proposto em função da observação de que o momento do lanche na escola e/ou no Centro de Educação Infantil é, normalmente, um momento de descontração, de conversas, de trocas, de curiosidade em torno, especialmente, do que há no lanche para comer. Também em casa, nas famílias, há um momento para as refeições e aproveitar esse momento para estreitar os laços entre crianças, familiares e escolas/Centros de Educação Infantil pode ser muito prazeroso e importante para a produção de novas experiências e conhecimentos.

Desse modo, as atividades foram planejadas para serem realizadas em parceria com os pais e/ou responsáveis pelas crianças da turma 4 do CEI Criarte, buscando, conforme indicado pela BNCC, “ampliar o universo de experiências, conhecimentos e habilidades dessas crianças, diversificando e consolidando novas aprendizagens, atuando de maneira complementar à educação familiar” (BRASIL, 2018, p. 36). Ainda, segundo a BNCC, “para potencializar as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças, a prática do diálogo e o compartilhamento de responsabilidades entre a instituição de Educação Infantil e a família são essenciais” (BRASIL, 2018, p. 36).

Desse modo, justificamos a escolha do tema “Alimentação”, considerado uma das necessidades básicas das crianças, juntamente ao descanso e à higiene, e que envolve aprendizagens muito próximas aos dois contextos, família e Centro de Educação Infantil. Vale ressaltar que, para Steuck e Pianezzer (2013, p. 129), “quando conseguimos atender as nossas crianças em suas necessidades básicas, alinhando-as às finalidades educativas, estamos muito próximos daquilo que consideramos a educação ideal”.

Considerações finais

Desse modo, a proposta de trabalhar com o tema “alimentação saudável” foi considerada, pois além de ser uma necessidade básica do ser humano, também pode ser compreendida como um espaço para aprendizagens, para recordações, inclusive, afetivas, por exemplo, sobre aquele lanche gostoso da vovó, ou a receita de bolo da mamãe, entre outras possibilidades. O tema escolhido culmina então na proposta de ser um momento de conscientização das crianças e seus pais e/ou responsáveis acerca de cuidados com a saúde e bem-estar, mas, também, de momento afetivos, de interação e diálogos entre as crianças, pais e Centro de Educação Infantil.

Deve-se destacar também que, embora o estudo de caso tenha sido planejado para ser realizado com a turma 4 (crianças de 4 anos) do Centro de Educação Infantil Criarte, ele poderá ser desenvolvido com outras turmas, inclusive, do Ensino Fundamental, desde que sejam realizadas as devidas adequações de acordo com a faixa etária a ser atendida e com as necessidades e interesses das crianças, dos alunos.

A proposta de investigação permitiu, ainda, pesquisar e conhecer a história, a estrutura e a proposta pedagógica do Centro de Educação Infantil Criarte e observar o trabalho pedagógico cuidadoso e diferenciado realizado pelos profissionais da educação deste CEI, não apenas durante esse período de pandemia, mas ao longo de seus mais de trinta anos de criação, preocupados com o desenvolvimento integral das crianças atendidas e com suas famílias.

Vale destacar, por fim, que conforme ensinado por Paulo Freire (2018, p. 25) em sua pedagogia da autonomia: “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”. Estamos, portanto, em constante processo de formação e de aperfeiçoamento de nossa prática profissional, em que os diálogos e trocas de conhecimentos são fundamentais.

Referências

ACCIOLY, E. A escola como promotora da alimentação saudável. **Ciência em tela**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 2, p. 1-9, 2009. Disponível em: <http://www.cienciaemtela.nutes.ufrj.br/artigos/0209accioly.pdf>. Acesso em: 13 maio 2022.

BARBOSA, A. C. A.; BUBLITZ, K. R.; BARUFFI, M. M. **Didática e a formação do professor**. Indaial: UNIASSELVI, 2016.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Educação é a Base. Brasília: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 13 maio 2022.

BRASIL. **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/19394.htm. Acesso em: 13 maio 2022.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CALIL, G. G. A negação da pandemia: reflexões sobre a estratégia bolsonarista. **Serv. Soc. Soc.**, São Paulo, n. 140, p. 30-47, abr. 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/sssoc/a/ZPF6DGX5n4xhfJNTypm87qS/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 13 maio 2022.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 56. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018.

STEUCK, C. D.; PIANEZZER, L. C. M. **Pedagogia da Educação Infantil**. Indaial: UNIASSELVI, 2013.

TIRIBA, L.; BARBOSA, S. N.; SANTOS, N. O cotidiano da Educação Infantil: buscando interações de qualidade. *In*: KRAMER, S.; NUNES, M. F.; CARVALHO, M. C. (Orgs.). **Educação Infantil**: formação e responsabilidade. Campinas: Papirus, 2013. p. 279-294.

UFES. Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de Educação Infantil Criarte. **Projeto Político Pedagógico (2016-2017)**. Vitória: UFES, 2016.

YIN, R. K. **Case study research, design and methods (applied social research methods)**. Thousand Oaks: Sage Publications, 2009.

AS METODOLOGIAS ATIVAS, ALIADAS ÀS TECNOLOGIAS, PROMOVENDO NOS ESTUDANTES O DESENVOLVIMENTO DO PROTAGONISMO E DO ENGAJAMENTO

The active methodologies, allied to technologies, promoting in the students the development of protagonism and engagement

Walter Duarte Monteiro Neto¹

Aline Kerber Bruniczak²

Resumo: Este artigo teve como objetivo avaliar as possibilidades da aplicação da tecnologia aliada às metodologias ativas na promoção do protagonismo, da autonomia e do engajamento dos estudantes para com a aprendizagem. No momento atual, com o surgimento da Covid-19, o mundo todo foi obrigado a se isolar socialmente, para evitar a disseminação viral. Para não prejudicar os estudantes com a suspensão das aulas, o Ministério da Educação (MEC) decretou o Ensino Remoto Emergencial. Muitas escolas passaram a usar ambientes virtuais para dar continuidade ao processo educativo, propiciando, assim, que as metodologias ativas, aliadas às tecnologias, pudessem ser usadas. A metodologia utilizada neste artigo foi a revisão bibliográfica. Foram analisadas publicações feitas no ano de 2020, cujo objeto de estudo estivesse próximo da temática proposta. Também foram pesquisados autores para embasamento teórico. Considerou-se que o uso das metodologias ativas, aliadas às tecnologias, podem promover, nos estudantes, o desenvolvimento de competências, como o protagonismo, a autonomia e, até mesmo, o engajamento, porém, para que isso ocorra, cabe ao professor desenvolver seu uso no processo educativo.

Palavras-chave: Educação. Metodologias Ativas. Tecnologia.

Abstract: This article aimed to evaluate the possibilities of applying technology combined with active methodologies in promoting the protagonism, autonomy and engagement of students with learning. At the present time, with the emergence of Covid-19, the whole world was forced to socially isolate itself to prevent viral spread. In order not to harm students with the interruption of classes, the Ministry of Education (MEC) decreed Emergency Remote Teaching. Many schools started to use virtual environments to continue the educational process, thus providing that active methodologies combined with technologies could be used. The methodology used in this research was the literature review. Publications made in 2020, whose object of study were close to the theme proposed in this article, were analyzed. Authors were also searched for theoretical basis. It was considered that the use of active methodologies combined with technologies can promote in students the development of skills such as protagonism, autonomy and even engagement, but for this to occur it is up to the teacher to develop their use in the educational process.

Keywords: Education. Active Methodologies. Technology.

Metodologias ativas e as tecnologias no processo educativo

A sociedade foi pega de surpresa com o advento da Covid-19, que gerou mudanças estruturais no modo de vida da população. A necessidade de se estabelecer, como forma de contenção da doença, o isolamento social afetou vários setores inclusive a educação.

Em 2020, foi realizado o estudo *A educação não pode esperar*, pelo Comitê Técnico da Educação do Instituto Rui Barbosa (CTE-IRB), sobre o fechamento das escolas em março de 2020, que impactou diretamente 47,9 milhões de alunos só na educação básica. Assim, a suspensão das aulas indefinidamente acarretaria uma perda na aprendizagem dos estudantes.

¹ Professor na Rede Pública Municipal de Salvador/BA. Mestrando em Letras da Universidade Santa Cruz do Sul (UNISC/RS). E-mail: duarte5@mx2.unisc.br.

² Professora na Rede Pública Municipal de Montenegro/RS. Mestranda em Letras da UNISC/RS. E-mail: akbruniczak@mx2.unisc.br.

Entretanto, Saraiva, Traversini e Lockmann (2020, p. 3) afirmam que a paralisação das atividades presenciais na educação “não significou, necessariamente, um período de folga para professores e alunos”. Em algumas instituições da rede pública, a suspensão das atividades presenciais realmente aconteceu, mas, em muitas outras, aconteceram atividades remotas.

Já na maioria das instituições da rede privada, depois do primeiro impacto, definiu que, durante a crise sanitária, haveria a transposição das atividades presenciais, por meio de ferramentas digitais, para um modelo de educação remota. A decisão de dar continuidade ao processo educativo recebeu suporte legal do Ministério da Educação (MEC).

OMEC autorizou, em caráter excepcional, que fossem substituídas disciplinas presenciais, em andamento, por aulas que utilizem meios e tecnologias de informação e comunicação, por meio da Portaria nº 343, em 17 de março de 2020, publicada no Diário Oficial da União (DOU). Na sequência, como ações de enfrentamento para a pandemia, o Conselho Nacional de Educação (CNE), em seu parecer CNE/CP nº 19/2020, deu autonomia para as instituições de ensino manterem o ensino remoto até dezembro de 2021, medida que vale para ambas as redes públicas ou privadas em todos os níveis educacionais.

Nesse novo panorama educacional, as aulas passaram a ser remotas, gerando desafios para todos os atores envolvidos, escola, família e sociedade. Os professores tiveram que desenvolver estratégias metodológicas para suas práticas pedagógicas.

Assim, o seguinte problema foi aventado: as metodologias comumente usadas na educação promovem nos estudantes capacidades e habilidades que permitam o desenvolvimento da autonomia e a utilização dos conhecimentos adquiridos em seu cotidiano?

Muitas vezes, verificamos que os estudantes automatizam procedimentos, que se, um determinado problema exigir deles um encaminhamento diferente, eles não são capazes de perceber. Os estudantes, simplesmente, repetem, não param para pensar sobre cada problema individualmente, não atribuem sentido ao que leem e ao que fazem (PAGLIARI, 2007, p. 32).

A partir disso, para Pagliari (2007), pode-se identificar que este artigo possui valor acadêmico por fornecer subsídios para a reflexão dos docentes sobre as suas práticas pedagógicas na atualidade.

Esta pesquisa objetiva avaliar as possibilidades da aplicação das metodologias ativas aliadas as tecnologias, na promoção do protagonismo, autonomia e engajamento dos estudantes para com a aprendizagem partindo das seguintes proposições: A tecnologia alinhada as metodologias ativas possibilitam o protagonismo, a autonomia e o engajamento dos estudantes na aprendizagem? A descontextualização dos conteúdos e das metodologias usadas nas aulas com a realidade cotidiana pode ser um dos fatores para a falta de engajamento dos estudantes?

Segundo Freire (2020, p. 48), “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção”. O professor precisa conhecer os alunos, sua realidade social, contribuindo não só com a formação de habilidades cognitivas, por meio do conhecimento dos conteúdos, mas também auxiliando no desenvolvimento de sua sociabilidade, protagonismo, estabilidade emocional. Portanto, ensinar, para Freire (2020), exige primeiro respeito ao saber dos estudantes, aceitação do novo, método, pesquisa, criticidade, ética, diálogo com os estudantes sendo esses apenas alguns pontos mencionados e estudados pelo autor.

Como procedimento metodológico, optou-se pela revisão bibliográfica, buscando analisar o que dizem os autores em relação à utilização de metodologias ativas aliadas à tecnologia na educação. Foram feitas buscas em sites e repositórios de universidades por pesquisas, realizadas em 2020, próximas a essa temática, propiciando, dessa forma, sanar

algumas das muitas inquietações que os professores ainda possuem sobre a utilização das tecnologias na sala de aula, em conjunto com as chamadas metodologias ativas. Com isso, favorecer o processo reflexivo dos docentes sobre a sua própria prática pedagógica diante desse novo panorama educacional.

Por fim, este artigo está organizado em sete sessões. A primeira aborda sobre questões gerais da proposta desenvolvida, bem como uma contextualização sobre a temática escolhida. Na segunda sessão, são apresentadas questões teóricas que diferenciam o estudo remoto (ERE), a Educação a Distância (EAD) e o Ensino Híbrido (EH), como forma de trazer uma apropriação conceitual dos termos. Na terceira sessão, abordam-se as metodologias ativas, em uma perspectiva discursiva e teórica, pensando suas possibilidades de aplicação em sala de aula, alinhada às propostas pedagógicas da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Já a quarta sessão, apresenta os caminhos metodológicos traçados para escrita deste trabalho. Na quinta sessão, revelam-se os resultados, fazendo uma discussão com a teoria e a prática e, por fim, as considerações finais após as análises e as reflexões tecidas ao longo do texto.

Estudo remoto (ERE), Educação a Distância (EAD) ou ensino híbrido (EH)

Para a realização desta pesquisa, sentiu-se a necessidade de conceituar as diferentes formas de estudo, usadas para dar continuidade ao processo de aprendizagem dos seus estudantes nesse período. A prática pedagógica e a metodologia de cada docente encontram-se vinculadas à forma como a escola tem lidado com esse novo panorama, em que o aluno ainda não retornou para o ambiente físico da sala de aula. Outrossim, sabe-se que o contexto sociocultural em que os alunos estão inseridos também é fator preponderante para que o professor desenvolva sua prática.

Dito isso, é importante pensar que “a educação é como outras, uma fração do modo de vida dos grupos sociais que a criam e recriam, entre tantas outras invenções de sua cultura, em sua sociedade” (BRANDÃO, 1993, p. 4); assim, a perspectiva sociológica da educação, elaborada por Durkheim (2011, p. 54), é interessante, pois permite elaborar uma concepção de educação como processo social, e pensa com o “objetivo de suscitar e desenvolver na criança um certo número de estados físicos, intelectuais e morais, exigidos tanto pelo conjunto da sociedade política, quanto pelo meio específico ao qual, está destinada em particular”.

Pensando, a partir dessa percepção, a elaboração da relação educação e tecnologia é muito cara, pois as crianças do século XXI já nascem com a sociedade da informação, em que a internet é o carro chefe de muitos processos profissionais, educacionais e pessoas. A geração, fruto dessa realidade, desenvolve uma habilidade maior no manuseio delas, conhecidos como os nativos digitais (MATTAR, 2010). Já as gerações anteriores, as quais enquadram-se muitos professores, terão desafios maiores de adaptação e manuseio, do que temos chamado de Tecnologia da Comunicação e Informação (TIC). Torna-se necessário, diante da realidade que se apresenta:

A integração da tecnologia de informação e comunicação na escola favorece em muito a aprendizagem do aluno e a aproximação de professores e alunos, pois através deste meio tecnológico ambos têm a possibilidade de construir conhecimento através da escrita, reescrita, troca de ideias e experiências (BADALOTTI, 2017, p. 47).

Essa integração já acontecia através do uso de celulares, computadores, tablets, e graças a essa inserção na escola, que, de alguma forma, foi possível pensar em processos educacionais mediados pelas tecnologias, com a chegada da pandemia da Covid-19. Em março de 2020,

foi publicada a Portaria nº 343, de 17 de março de 2020, que “dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus – Covid-19”, as orientações de isolamento e distanciamento social acarretaram preocupações em como continuar com as aulas, já que as escolas estavam fechadas. Iniciou-se o que chamamos de ensino remoto, a partir de práticas outras, inspiradas em práticas de EAD, cujas metodologias ativas entram como possibilidade de que a autonomia dos estudantes continue sendo desenvolvida mesmo na educação mediada pelas tecnologias educacionais³.

Conforme Behar (2020), o Ensino Remoto Emergencial (ERE) está vinculado à Portaria nº 343, em 17 de março de 2020, que impede que estudantes e professores frequentem as escolas com o objetivo de evitar a disseminação do vírus. Analisando o significado do verbete remoto, Behar (2020) ainda esclarece que ele está relacionado à distância no espaço, ou seja, ao distanciamento geográfico. Além disso, o ERE foi emergencial e teve como consequência o engavetamento do planejamento pedagógico para o ano letivo de 2020.

O impacto foi muito grande, porque a maioria dos currículos da educação básica não foi criada para ser aplicada de forma remota. Portanto, repentinamente, a gestão e o corpo docente escolar tiveram que pensar em como adequar a grade curricular a esse novo formato. Cabe ressaltar que muitas escolas se encontram localizadas em contextos sociais em que não é possível usar a internet.

O termo “ensino remoto emergencial” não pode ser considerado uma modalidade de ensino, como a EAD, mas uma alternativa de continuidade ao processo de ensino-aprendizagem que, até então, ocorria na modalidade presencial. Oliveira *et al.* (2020) esclarecem mais sobre esse assunto, quando afirmam que se trata de um modelo de educação com:

aulas síncronas com uso de tecnologias digitais interativas via Internet e, por vezes, complementadas com materiais impressos, disponibilizados nas secretarias das escolas, com uma metodologia semelhante à do ensino presencial, incluindo horários fixos de aulas por períodos e com salas virtuais com o mesmo número de estudantes do modelo presencial (OLIVEIRA *et al.*, 2020, p. 3).

Portanto, o ERE não pode ser considerado sinônimo de EAD, pois, segundo Moore e Kearsley (2008):

Educação a Distância é o aprendizado planejado que ocorre normalmente em um lugar diferente do local do ensino, exigindo técnicas especiais de criação do curso e de instrução, comunicação por meio de várias tecnologias e disposições organizacionais e administrativas especiais. Os principais aspectos a serem enfatizados a respeito dessa definição indicam que nosso estudo de educação a distância é um estudo de:

- aprendizado e ensino;
- aprendizado que é planejado, e não acidental;
- aprendizado que normalmente está em um lugar diferente do local de ensino;
- comunicação por meio de diversas tecnologias (MOORE; KEARSLEY, 2008, p. 2).

Corroborando com a fala desses autores, Behar (2020, s. p.), em sua conceituação sobre EAD, acrescenta que ela “abrange conteúdos, atividades e todo um design adequado às características das áreas dos conhecimentos gerais e específicos, contemplando o processo avaliativo discente”.

³ O conceito de tecnologia educacional é pensado “como o conjunto de procedimentos (técnicas) que visam “facilitar” os processos de ensino e aprendizagem com a utilização de meios (instrumentais, simbólicos ou organizadores) e suas consequentes transformações culturais” (REIS, 2010, p. 4).

Já em relação ao ensino híbrido, a conceituação apresentada está pautada em Christensen, Horn e Staker (2013), Valente (2015) e Bacich *et al.* (2015), que esclarecem que se trata de uma abordagem pedagógica que mescla tanto atividades presenciais quanto atividades usando tecnologias digitais de informação e comunicação (TDICs), enfocando a aprendizagem no aluno e deixando de lado o ensino tradicional, em que o apenas professor transmitia a informação.

“O ensino híbrido parte de dois modelos: o disruptivo, que se afasta da tradicional sala de aula, utilizando o ensino online, e o sustentado, combinando a antiga tecnologia com a nova visando a criação de algo que tenha um desempenho melhor” (CHRISTENSEN; HORN; STAKER, 2013, p. 25).

No período atual, as instituições atuam no modelo disruptivo, devido às escolas terem sido obrigadas a suspender as aulas presenciais; porém, percebe-se que o modelo sustentado poderia ser desenvolvido pelas instituições como estratégia para desenvolver a autonomia, o protagonismo e o engajamento dos alunos há muito mais tempo.

Segundo Bacich *et al.* (2015), entre as propostas de ensino híbrido, temos: Rotação por Estações, Laboratório Rotacional e Sala de Aula Invertida. Contudo, tais propostas exigem que o professor tenha um maior engajamento, pois precisa se assumir a postura de mediador e auxiliar o aluno no processo de ensino-aprendizagem. Isso afetará sua prática pedagógica, uma vez que deverá oferecer aulas mais provocativas e menos expositivas, ensinando, por meio da resolução de problemas, da criatividade e da cooperação (TREVISANI; CORRÊA, 2015).

Metodologias ativas

“Num sentido amplo, toda a aprendizagem é ativa em algum grau” (MORAN, 2013, p. 1). Uma metodologia ativa acontece quando existe uma movimentação tanto por parte do aprendiz quanto do docente “interna e externa, de motivação, seleção, interpretação, comparação, avaliação, aplicação” (MORAN, 2013, p. 1).

Segundo Berbel (2011, p. 28), “[...] as Metodologias Ativas baseiam-se em formas de desenvolver o processo de aprender, utilizando experiências reais ou simuladas, visando às condições de solucionar, com sucesso, desafios advindos das atividades essenciais da prática social, em diferentes contextos”.

Já Bastos (2006) salienta que as metodologias ativas são processos de ensino em que a aprendizagem está centrada no aluno, promovendo a interação entre conhecimento, análise, estudos, pesquisas e decisões individuais ou coletivas, com o objetivo solucionar problemas. Ainda, desenvolve a capacidade de análise de situações, enfocando as condições loco-regionais e propondo soluções em consonância com o perfil psicossocial da comunidade no qual se está inserido.

Uma relação importante, nesta pesquisa, é sobre as metodologias ativas no processo de autonomia e protagonismo dos estudantes. Pensar esses conceitos instiga a recorrermos, teoricamente, a Berbel (2011, p. 24), que considera que esses termos se referem a “faculdade de se governar por si mesmo; o direito ou faculdade de se reger por leis próprias; liberdade ou independência moral ou intelectual”; por isso, como resultado dessa relação:

A aprendizagem significativa se instala quando no enfrentamento dos temas em estudo o aluno é instado a fazer atividades, como escrever textos, resolver problemas e desafios, elaborar gráficos, mapas mentais, refletir, comparar, analisar, discutir com os colegas e com o professor e ao final apresentar um resultado de suas atividades (DEBALD; GOLFETO, 2015, p. 8).

Ao estimular a autonomia e o protagonismo do aluno em seu processo de ensino-aprendizagem, as metodologias ativas levam o professor a uma mudança em sua prática pedagógica, deixando seu papel de detentor do conhecimento e assumindo o de orientador:

A metodologia ativa se caracteriza pela inter-relação entre educação, cultura, sociedade, política e escola, sendo desenvolvida por meio de métodos ativos e criativos, centrados na atividade do aluno com a intenção de propiciar a aprendizagem. Essa concepção surgiu muito antes do advento das TDIC, com o movimento chamado Escola Nova, cujos pensadores, como William James, John Dewey e Édouard Claparède, defendiam uma metodologia de ensino centrada na aprendizagem pela experiência e no desenvolvimento da autonomia do aprendiz (ALMEIDA, 2018, p. 17).

Observa-se que, nesse momento instável da educação, devido à pandemia por Covid-19⁴, o uso das metodologias ativas no processo educativo se encaixa não só no ensino remoto, mas principalmente no ensino híbrido, porque se alinha ao que é preconizado na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), uma vez que promove o protagonismo, a autonomia e o engajamento dos estudantes.

A BNCC preconiza que é necessário o desenvolvimento do protagonismo do aluno e a sua autonomia durante toda a educação básica e, para que isso ocorra, faz-se necessária toda uma reflexão sobre a práxis pedagógica. Nesse sentido, a BNCC apresenta propostas motivadoras, que levem as escolas e os profissionais da educação a desenvolverem ações com esse objetivo. Além disso, o documento trata, nos objetivos gerais propostos, da importância do uso da tecnologia:

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva (BRASIL, 2017, p. 9).

Mesmo preconizada na BNCC, muitas escolas, principalmente na rede pública, são refratárias ao uso das tecnologias, seja por falta de infraestrutura, despreparo dos docentes ou medo do novo. O uso das redes sociais, por exemplo, ainda é visto como algo pernicioso, e não como um ambiente propício à aprendizagem dos estudantes. Rojo (2013) esclarece que existem novas maneiras não só de ler e escrever, mas também de fazer circular informação na sociedade. As redes sociais permitem que os usuários acessem novas possibilidades com o uso de vídeos, áudios, imagens e textos.

Já em relação ao engajamento, a BNCC foca nessa questão apenas em relação ao Ensino Médio. No entanto, de acordo com Fonseca *et al.* (2016), o engajamento pode ser entendido como a ligação que se forma entre o indivíduo e a atividade que realiza, afetado pelo contexto em que se encontra inserido, tornando-se um processo capaz de contribuir para uma participação ativa do indivíduo, aumentando o desempenho acadêmico do estudante, visto ocorrer entre o contexto social e a aprendizagem, ligados de forma positiva e significativa.

⁴ Devido à orientação de distanciamento feita pela Organização Mundial da Saúde (OMS), a rotina escolar teve que se adaptar às aulas remotas. Já se orienta um retorno presencial, mas que ainda é incipiente, pois varia de acordo com o contexto e o desejo da família de que seus filhos(as) voltem a frequentar a escola. Mais informações estão disponíveis em: <https://www.gov.br/saude/pt-br>.

Rêgo, Garcia e Garcia (2020, p. 20) acrescentam que o engajamento, no contexto educacional, é um construto multidimensional, que “busca compreender a influência de diversos fatores que implicam na maior ou menor participação ativa dos estudantes e, por conseguinte, no sucesso acadêmico”, sendo estudado não só pela Psicologia, mas também pela Pedagogia, pelas Tecnologias de Informação e Comunicação (TIDCs), entre outras:

Para impulsionar o engajamento dos estudantes nos processos de ensino e aprendizagem é premente recontextualizar as metodologias de ensino diante das suas práticas sociais inerentes à cultura digital, ou seja, integrar as mídias e as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) no desenvolvimento e na recriação de metodologias ativas (ALMEIDA, 2018, p. 16).

Dessa forma, sobre o engajamento, observou-se que a dificuldade encontrada para o desenvolvimento dessa competência nos alunos se deve à premissa de que o professor não pode mais focar sua prática em aulas expositivas, descontextualizadas da realidade do estudante.

Metodologia

Foi realizada uma pesquisa bibliográfica, que se configura como “um apanhado geral sobre os principais trabalhos já realizados, revestidos de importância, por serem capazes de fornecer dados atuais e relevantes relacionados com o tema” (MARCONI; LAKATOS, 2003, p. 183).

Com base no método qualitativo, operacionalizou-se a partir da pesquisa explicativa, que, de acordo com Gil (2008, p. 28), “são aquelas pesquisas que têm como preocupação central identificar os fatores que determinam ou que contribuem para a ocorrência dos fenômenos”, que permitiu a construção do protocolo investigativo, cujo primeiro passo foi a análise das posições dos autores estudados acerca da problemática levantada (GIL, 2007). Foram utilizadas referências teóricas publicadas, visando a recolher informações que permitissem o diálogo dos autores, e, na sequência, realizadas pesquisas na internet em sites e repositórios de universidades, utilizando palavras-chave próximas à temática escolhida e que tivessem um objeto de estudo próximo ao assunto. Foram excluídos artigos publicados com data anterior ao ano de 2020 e cujas pesquisas não fossem na Educação Básica.

Resultados

A busca pelo material bibliográfico foi pautado nos seguintes descritores: ensino remoto, ensino híbrido, Covid-19, práticas educativas, metodologias ativas, TDIC. Foram encontradas mais de 25 publicações que tratavam da temática de educação em tempos de Covid-19, com os mais variados objetos de estudo. Para a análise de conteúdo das pesquisas, foi feita, inicialmente, a leitura exploratória dos resumos, a fim de verificar se as publicações traziam informações relevantes para a composição deste artigo.

Entre os critérios de inclusão, foi observado se os estudos eram do ano de 2020 e se estavam direcionados à educação básica. Ao todo, somente cinco estudos se aproximaram do objeto de estudo e trataram, em algum momento, das metodologias ativas e as TDICs.

Para melhor visualização e detalhamento das pesquisas escolhidas, foi organizado o Quadro 1, que apresenta o autor e o ano de publicação, o título, o objetivo, o tipo de pesquisa e os resultados.

Quadro 1. Estudos usados na análise.

Autores		
Baade <i>et al.</i> (2020)	Título	Professores da Educação Básica no Brasil em tempos de Covid-19
	Objetivo	Investigar as condições de trabalho remoto e a distância, impostas ao professor da educação básica, devido ao isolamento social decretado em função da pandemia decorrente da propagação da Covid-19.
	Tipo de pesquisa	Abordagem quali-quantitativa
	Resultados do estudo	<ul style="list-style-type: none">- Evidenciou a pluralidade de experiências tanto em se tratando dos docentes quanto dos alunos, em decorrência da situação de isolamento social.- Houve mudanças significativas de ordem estrutural no modo de vida de professores e alunos, sendo constatados impactos na vida pessoal e profissional dos professores.- Serão necessárias pesquisas futuras tanto para entendimento dos efeitos na vida dos profissionais como as consequências para os sistemas de ensino e a qualidade do aprendizado dos estudantes.
Silva <i>et al.</i> (2020)	Título	Pedagogia da pandemia: reflexões sobre a educação em tempos de isolamento social
	Objetivo	Trazer reflexões acerca da inserção dessa estratégia de ensino em virtude da suspensão das aulas presenciais em todo o mundo.
	Tipo de pesquisa	Abordagem qualitativa
	Resultados do estudo	<ul style="list-style-type: none">- Professores, alunos e seus familiares com a inserção da educação remota enfrentam muitos desafios e grandes impactos, principalmente porque as tecnologias, embora inseridas no contexto de muitas instituições educacionais, ainda não haviam sido usadas como principal recurso didático. Além disso, muitos estudantes ainda não possuem acesso à internet, o que reflete nas desigualdades sociais entre alunos da escola pública e da escola privada.

Smolareck; Rothieri (2020)	Título	Metodologias ativas, reflexões para reinventar o ensino de geografia, em época de pandemia
	Objetivo	Refletir sobre métodos de ensino e utilização de metodologias ativas em momento de pandemia.
	Tipo de pesquisa	Pesquisa-ação
	Resultados do estudo	- Demonstrou-se a eficácia do uso da metodologia ativa na construção do conhecimento. - Percebeu-se a importância da inovação da educação nesse período de pandemia e, principalmente, em todos os momentos educacionais. As escola e os profissionais da educação devem se reinventar e constituir métodos diferenciados, que venham fazer a diferença na vida dos educandos.
Moreira <i>et al.</i> (2020)	Título	Metodologias e tecnologias para educação em tempos de pandemia por Covid-19
	Objetivo	Realizar o levantamento e análise de metodologias científicas validadas para o desenvolvimento cognitivo e o aprendizado dos alunos em diversas localidades do país.
	Tipo de pesquisa	Pesquisa exploratória e bibliográfica.
	Resultados do estudo	O sistema de educação a distância, síncrono ou híbrido, inviabiliza o processo de aprendizagem de todas as camadas da sociedade, além de afetar a interação social entre crianças e adolescentes
Oliveira <i>et al.</i> (2020)	Título	Educação no contexto da pandemia da Covid-19: adversidades e possibilidades
	Objetivo	Discutir perspectivas de práticas educativas, por meio do uso de metodologias ativas, para aulas remotas.
	Tipo de pesquisa	Abordagem qualitativa.
	Resultados do estudo	O ensino remoto favorece a adoção de novas práticas pedagógicas, que podem contribuir para o re(pensar) das práticas dos professores, também para o período pós-pandemia.

Fonte: Elaborado pelos autores (2021).

A análise dos estudos proporcionou uma visão de como tem sido desenvolvido o processo educativo nesse momento de pandemia.

Além de Baade *et al.* (2020) apresentarem uma pesquisa bem ampla sobre as condições de trabalho dos professores da educação básica na pandemia, também abordaram o uso de recursos tecnológicos nesse período pelos profissionais entrevistados. Segundo os autores, o uso do aplicativo WhatsApp foi mencionado por 81,6% dos participantes como forma de manter a comunicação com alunos e família. Também cresceu de 7,7% para 58% o uso de ambientes virtuais para aprendizagem depois do início do isolamento.

Em seu estudo, Baade *et al.* (2020) observaram que o uso de vídeos se manteve também durante a pandemia, alterando-se apenas a modalidade de acesso. Assim, os alunos que assistiam aos vídeos na sala de aula, por meio de um aparelho de TV e/ou projetor multimídia (*datashow*) da escola, com o ensino remoto, passaram a assistir aos vídeos pelas plataformas de *streaming*, como o YouTube.

Em relação à questão metodológica, os profissionais alegaram a extensão de tempo para o planejamento, mas não foi citada e/ou averiguada nenhuma mudança na prática metodológica. No caso deste artigo, analisou-se que somente ocorreu a transposição do que era realizado no presencial para o virtual.

No entanto, cabe observar que as vantagens da aplicação das tecnologias em sala de aula não são uma novidade, tendo sido exaustivamente estudadas, conforme esclarece Uliano (2016):

O termo tecnologia na educação nos faz pensar no emprego de diferentes mecanismos que foram evoluindo com o passar dos anos. [...] podemos esquecer que a tecnologia é tão antiga quanto a espécie humana. [...] foram as grandes descobertas e a engenhosidade humana, cada uma no seu tempo, que deram origem às mais variadas tecnologias. Deste modo, implica apropriar-se das tecnologias em prol da interação, do trabalho coletivo e do protagonismo entre professores e alunos para o desenvolvimento do seu trabalho. Além disso, podemos perceber que auxilia e dinamiza o trabalho em sala de aula (ULIANO, 2016, p. 12).

Compreende-se que o não uso da tecnologia na educação está mais relacionado à necessidade de adaptação das instituições de ensino e dos professores aos novos meios tecnológicos do que à comprovação de que possa ou não motivar os alunos e, até mesmo, provocar autonomia, protagonismo e engajamento dos estudantes nas aulas.

Os estudos de Silva, Silva Neto e Santos (2020) apresentam um panorama da Covid-19 no Brasil, que gerou a necessidade de se trabalhar remotamente, esclarecendo que as tecnologias já permeiam o processo educativo como estratégias didáticas muito antes da pandemia, mas que, nesse momento, com a necessidade de se dar continuidade às aulas, “[...] muitas barreiras foram rompidas entre o ensino físico e virtual, criando uma nova linguagem, a educação híbrida [...]” (SILVA; SILVA NETO; SANTOS, 2020, p. 36). Sobre a educação híbrida:

A educação híbrida está relacionada ao ideal de que professores e alunos poderão aprender em tempos e locais diferentes, algo já utilizado enquanto método na educação a distância. Surgiu com o propósito do docente empregar na sua prática pedagógica o uso das várias tecnologias, oportunizando uma visibilidade ao protagonismo do aluno, que vive constantemente conectado dentro e fora do espaço escolar (SILVA; SILVA NETO; SANTOS, 2020, p. 36).

Smolareck e Rothieri (2020) agregaram muito valor a este estudo, pois apresentaram os resultados da aplicação de uma aula usando as tecnologias ativas, mediadas pela TDIC – nesse caso, o *HangoutsMeet*. A disciplina trabalhada foi a Geografia em uma turma do 6º ano do Ensino Fundamental, em uma escola particular, na cidade de Alegre/RS. Os autores tiveram um bom retorno dos alunos, que se mantiveram motivados e participativos.

Nesse estudo, Smolareck e Rothieri (2020) trabalharam o conteúdo de localização no espaço geográfico com a construção da rosa dos ventos. A proposta se aproximou da realidade dos alunos exatamente pelo momento vivido de isolamento. Os estudantes compreenderam qual a importância de se orientar no espaço e a culminância foi a construção da rosa dos ventos. Foram apresentados trabalhos com os mais variados tipos de material; portanto, além do processo de

aquisição do conhecimento, foi estimulada a criatividade. Ainda segundo Smolareck e Rothieri (2020), o uso das metodologias ativas, alinhado às TDICs, no contexto do ensino remoto, é desafiador, considerando-se que as propostas apresentadas para os estudantes precisam ser aceitas por eles para ter êxito.

Um fator importante quanto ao uso das metodologias ativas é a possibilidade de se problematizar, oportunizando ao professor uma aproximação maior da realidade do aluno. Ao ser apresentado a um problema dentro da realidade do aluno, este é estimulado a analisar, refletir e se posicionar de forma crítica. Nesse sentido, Moran (2015) esclarece que “quanto mais aprendamos próximos da vida, melhor. As metodologias ativas são pontos de partida para avançar para processos mais avançados de reflexão, de integração cognitiva, de generalização, de reelaboração de novas práticas”.

Entretanto, para a implantação da metodologia ativa, todos os atores envolvidos devem estar de comum acordo, principalmente professores e alunos, que estarão mais envolvidos.

É fundamental que o professor participe do processo de repensar a construção do conhecimento, na qual a mediação e a interação são os pressupostos essenciais para que ocorra aprendizagem. Contudo, a mudança na prática pedagógica não deve acontecer de forma agressiva para o professor, nem para o acadêmico, evitando-se assim a queima de etapas. A opção por uma metodologia ativa deve ser feita de forma consciente, pensada e, sobretudo, preparada para não tirar do professor a alegria de ensinar (BORGES; ALENCAR, 2014, p 120).

Dessa forma, para que se crie um engajamento dos estudantes, eles precisam querer participar ativamente dessa nova forma de ensino. Logo, “metodologias inovadoras e ativas garantem condições de desenvolvimento e interesse dos estudantes [...]”, conforme o exemplo prático da própria atividade proposta e desenvolvida por Smolareck e Rothieri (2020, p. 7).

Outrossim, esses autores acrescentam que os profissionais precisam se reinventar e evoluir, para tornar as aulas on-line prazerosas e produtivas:

O professor é o mediador do conhecimento, ele deve buscar por ferramentas e metodologias que impulsionem os educandos pela investigação, pesquisa e construção do seu saber. As ferramentas selecionadas e escolhidas para utilizar nas aulas online durante esse período de Pandemia são de suma importância, pois são facilitadoras na estruturação do aprendizado dos educandos (SMOLARECK; ROTHIERI, 2020, p. 7).

Smolareck e Rothieri (2020, p. 8) concluíram que o uso das metodologias ativas, em conjunto com as TDICs, “no processo de ensino não é novidade, porém falta ser colocado em prática e discutido pelas coordenações escolares”. Além disso, as metodologias ativas se adequam perfeitamente ao ensino híbrido, nesse momento de pandemia:

As tecnologias aplicadas na educação englobam uma construção de saberes que parte da descoberta, a criação, e o aprimoramento possibilitando ao aluno ter papel ativo, buscando desempenhar e resolver suas necessidades de uso. É necessário que o professor perceba a importância de oportunizar e reconheça que a prática pedagógica mediada com as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) contribuem muito em sala de aula trazendo novos processos de aprendizagem (ULIANO, 2016, p. 13).

Ainda segundo Smolareck e Rothieri (2020), o ensino remoto cria a necessidade de se usar a tecnologia, e isso já é um fator para a utilização das metodologias ativas, exemplificando suas considerações com a utilização do ambiente virtual *Google Classroom*, que, além de ser um ensino híbrido, pode entrar dentro da classificação de *blended learning* ou sala de aula invertida. O Conceito de sala de aula invertida encontra-se dentro das metodologias ativas.

Conforme Christensen, Horn e Staker (2013, p. 27), a sala de aula invertida é um modelo “no qual a rotação ocorre entre a prática supervisionada presencial pelo professor (ou trabalhos) na escola e a residência ou outra localidade fora da escola para aplicação do conteúdo e lições on-line”.

Contudo, Moreira *et al.* (2020) esclarecem que, apesar de válido, o método exige esforço e o desempenho de docentes e discente, corroborando com a fala de outros autores analisados. Behar (2020, s. p.) afirma que: “engajar nossos alunos e estimulá-los a dizer, escrever e fazer através dos meios digitais” é como os professores podem se fazer presentes nas plataformas por meio da comunicação online. “Nesse momento de transição, é preciso organização, paciência, permitir-se ter tempo de adaptação, errar, pedir ajuda, compartilhar” (BEHAR, 2020, s. p.).

Nesse viés, Moran (2013) fala sobre o processo de aprendizagem, esclarecendo que:

Aprendemos também de muitas maneiras, com diversas técnicas, procedimentos, mais ou menos eficazes para conseguir os objetivos desejados. As metodologias precisam acompanhar os objetivos pretendidos. Se queremos que os alunos sejam proativos, precisamos adotar metodologias em que os alunos se envolvam em atividades cada vez mais complexas, em que tenham que tomar decisões e avaliar os resultados, com apoio de materiais relevantes. Se queremos que sejam criativos, eles precisam experimentar inúmeras novas possibilidades de mostrar sua iniciativa (MORAN, 2013, p. 1).

Analisando a pesquisa realizada por Oliveira *et al.* (2020), observou-se que muitas das suas conclusões se aproximam do descoberto e considerado pelos outros autores, principalmente em relação à escola e ao corpo docente, que, de forma geral, foram impactados com a necessidade de se adequarem ao ensino remoto, o que exigiu replanejamento de aulas, adaptação dos planos de ensino, além da busca por novas estratégias de ensino usando a mediação da internet.

As atividades podem ser muito mais diversificadas, com metodologias mais ativas, que combinem o melhor do percurso individual e grupal. As tecnologias móveis e em rede permitem conectar todos os espaços e elaborar políticas diferenciadas de organização de processos de ensino e aprendizagem adaptados a cada situação, aos que são mais proativos e aos mais passivos; aos muito rápidos e aos mais lentos; aos que precisam de muita tutoria e acompanhamento e aos que sabem aprender sozinhos. Conviveremos nos próximos anos com modelos ativos não disciplinares e disciplinares com graus diferentes de “misturas”, de flexibilização, de hibridização. Isso exige uma mudança de configuração do currículo, da participação dos professores, da organização das atividades didáticas e da organização dos espaços e do tempo (BACICH *et al.*, 2015, p. 50).

Os autores também se depararam com a necessidade de os professores construírem competências digitais. O ensino remoto emergencial foi uma mola propulsora, que obrigou grande parte dos profissionais a utilizar as TDICs; porém, devido às muitas opções existentes, cabe ao professor adotar recursos de acordo com seu contexto educacional e suas habilidades. Oliveira *et al.* (2020, p. 14) corrobora que “o ensino remoto fez com que os docentes reinventassem os espaços e tempos escolares”, acrescentando que:

Faz-se necessário, portanto, que os professores avancem nessa prática, pensando, inclusive, em situações pós-pandemia, tendo em vista que o uso das metodologias ativas enfatiza o protagonismo do aluno, tomando-o como corresponsável pelo seu processo de aprendizagem. Para tanto, sugere-se a continuidade das discussões acerca do tema, na busca pela formação e capacitação dos professores para a real implementação de tais recursos. (OLIVEIRA *et al.*, 2020, p. 15).

Silva, Silva Neto e Santos (2020), Baade (2020) e Moreira (2020) concordam que ainda existem desafios a serem enfrentados pela escola sobre o uso das TDCs, enquanto mediação do conhecimento, como falta de formação e informação dos professores, dos alunos e familiares, dificuldades de acesso à internet e suportes para a utilização das mídias. Enquanto o primeiro está relacionado à educação de forma geral, o segundo vincula-se a grupos em contextos específicos, atingindo mais a rede pública de ensino em contextos locais de vulnerabilidade, ou seja, um desafio ligado diretamente às desigualdades sociais.

Moreira *et al.* (2020, p. 6285) apresentam dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) sobre o analfabetismo em indivíduos com até 15 anos de idade no Brasil, temendo que os índices cresçam mais ainda devido à pandemia, “[...] visto que as ferramentas utilizadas para o ensino híbrido, síncrono ou a distância não sejam efetivos para todas as camadas”.

esta pandemia tem evidenciado a desigualdade que demarca nossa sociedade, pois, enquanto algumas crianças têm acesso à tecnologias de ponta, possuem acesso ilimitado à internet e recebem em casa o apoio dos pais/responsáveis, tantas outras ficam à margem deste processo, seja pela falta de equipamento tecnológico adequado em casa, seja pelo fato de os responsáveis dedicarem-se à outras preocupações, seja por estes não terem a formação escolar adequada para orientá-los em relação à realização das atividades ou, ainda, por situações de extrema pobreza e vulnerabilidade social (VIEIRA; RICCI, 2020, p. 3).

Sem dúvida, a consideração de Silva, Silva Neto e Santos (2020), Baade (2020) e Moreira (2020) é o temor de muitos profissionais que vivenciam a realidade de suas comunidades, mas cabe salientar que, sendo mantido o ensino híbrido pós-pandemia, as instituições terão que se adequar, o Estado terá que intervir com subsídios e maiores treinamentos – mesmo assim, será um caminho árduo.

Vieira e Ricci (2020) acreditam que a expressão “voltar à normalidade” pós-pandemia não fará sentido e que as aprendizagens, desenvolvidas na educação, por seus profissionais para enfrentamento desse período de pandemia, serão mantidas, permitindo uma nova configuração da escola.

Considerações finais

Ao término deste estudo, consideramos que o uso das metodologias ativas, em conjunto com as TDCs, possibilita ao professor promover o protagonismo, a autonomia e o engajamento dos estudantes para com a aprendizagem, muito mais do que simples aulas expositivas, mediadas ou não pela tecnologia. No entanto, a contextualização com a realidade dos estudantes é o principal requisito para que isso aconteça.

A análise das pesquisas levantadas demonstrou que, no ensino híbrido, o uso dessas metodologias, aliadas às TDCs, promove ganhos significativos para os estudantes, devido as suas características motivadoras, permitindo aos professores trabalhar com situações-problema que

se aproximem da realidade do aluno. Cabe, ainda, uma ressalva de que não podemos restringir o uso de situações-problema a disciplinas da área de exatas, o que ficou bem ilustrado com a proposta de planejamento dos autores Smolareck e Rothieri (2020), que trabalharam conteúdos referentes à disciplina de Geografia.

No entanto, constatou-se que, mesmo que o cenário atual tenha obrigado a implantação do ensino remoto, não, necessariamente, foi possível que todas as escolas tenham se adequadamente ao ensino híbrido ou feito uso de tecnologias, aproveitando de todas as suas vantagens, na grande maioria, devido ao contexto social em que seus alunos estavam inseridos.

O uso das metodologias ativas não é algo novo, pois já se falava sobre a sua utilização muito antes da pandemia; com relação ao uso das TDICs, a possibilidade de sua inserção dentro do contexto educativo já tem sido estudada há mais de uma década, com comprovados resultados positivos em relação à aquisição de autonomia, protagonismo e, quiçá, engajamento – inclusive sua utilização é mencionada na própria BNCC.

Durante os estudos realizados, considerou-se que a transposição para o virtual das práticas pedagógicas realizadas no presencial ocorre não só por falta de estrutura, mas de conhecimento dos profissionais para desenvolverem o uso das TDICs. Entretanto, se analisarmos o que diz a BNCC, enquanto documento oficial, veremos que, em 2017, já apresentava em suas competências gerais o uso das tecnologias, por meio da compreensão da cultura digital. A pandemia foi o *start* para que os profissionais olhassem essa competência de forma aprofundada – nesse caso, podemos dizer que é preciso desenvolver essa competência nos próprios professores.

Com o advento do processo de vacinação contra o vírus, vemos a ocorrência de inúmeros debates sobre a volta as aulas presenciais em vários canais de comunicação. Surge a indagação quanto ao ensino híbrido ser descartado e se os professores, que precisaram se reinventar para suprir as novas demandas educativas, voltarão a utilizar as mesmas práticas anteriores.

Fica muito claro que os modelos de aula expositivo, mesmo presencialmente, já vêm sendo questionados quanto a sua capacidade promover, no estudante, autonomia, protagonismo e engajamento, visto que o aluno, nesse modelo, acaba se tornando um aprendiz passivo.

No momento atual em que a distância geográfica é real, transpor para o meio digital uma aula expositiva é, no mínimo, contraproducente, porém entendemos que ainda existem situações, contextos e profissionais que se utilizam dessa estratégia, devido a várias dificuldades, sendo a desinformação uma delas.

Este artigo não é concludente, pois, apesar das inúmeras vantagens com o seu uso, não podemos afirmar que as metodologias ativas e as TDICs, juntas ou separadas, desenvolvem efetivamente o engajamento, o protagonismo e a autonomia dos alunos, porque é a forma como os professores desenvolverão o processo educativo, valendo-se delas, que levará o aluno a desenvolver ou não tais competências.

Espera-se que, a partir deste artigo, os professores reflitam sobre suas práticas pedagógicas, esclareçam algumas das suas dúvidas, sejam instigados a buscar mais sobre o tema e agucem sua curiosidade e o desejo de realizar novas pesquisas, assim como de testar o uso das metodologias ativas em suas aulas, compartilhando seus resultados com outros profissionais.

Referências

ALMEIDA, M. E. B. Prefácio. *In*: BACICH, L.; MORAN, J. (org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática [recurso eletrônico]. Porto Alegre: Penso, 2018. p. 16-17.

BAADE, J. H. *et al.* Professores da Educação Básica no Brasil em tempos de Covid-19. **HOLOS**, v. 5, p. 1-16, 2020.

BACICH, L. *et al.* **Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação**. Penso Editora, 2015.

BADALOTTI, G. M. **Educação e tecnologias**. Indaial: UNIASSELVI, 2017.

BASTOS, C. C. Metodologias ativas. **Educação e Medicina**, 2006. Disponível em: <https://educacaoemedicina.blogspot.com/search?q=metodologias+ativas>. Acesso em: 15 abr. 2021

BEHAR, P. A. O ensino remoto emergencial e a educação à distância. **Jornal da Universidade**, 2020. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/coronavirus/base/artigo-o-ensino-remoto-emergencial-e-a-educacao-a-distancia/>. Acesso em: 13 abr. 2021.

BERBEL, N. A. N. As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. **Semina: Ciências Sociais e Humanas**, v. 32, n. 1, p. 25-40, 2011.

BORGES, T. S.; ALENCAR, G. Metodologias ativas na promoção da formação crítica do estudante: o uso das metodologias ativas como recurso didático na formação crítica do estudante do ensino superior. **Cairu em Revista**, v. 3, n. 4, p. 119-143, 2014.

BRANDÃO, C. R. **O que é educação**. 28. ed. São Paulo: Brasiliense: Passos, 993.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: Educação é a base**. Brasília, 2017. Disponível em http://basenacioncomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 19 maio 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Proposta de parecer sobre reorganização dos calendários escolares e realização de atividades pedagógicas não presenciais durante o período de pandemia da COVID-19**. Brasília: Ministério da Educação, 2020b.

BRASIL. **Portaria nº 343, de 17 de março de 2020**. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação da pandemia do Novo Coronavírus – COVID-19. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, 2020a.

CHRISTENSEN, C. M.; HORN, M. B.; STAKER, H. **Ensino Híbrido: uma Inovação Disruptiva? Uma introdução à teoria dos híbridos**. Tradução de Fundação Lemann e Instituto Península. [S.l.]: Clayton Christensen Institute, 2013. Disponível em: <http://abre.ai/bgvJ>. Acesso em: 19 maio 2021.

CTE-IRB – COMITÊ TÉCNICO DA EDUCAÇÃO DO INSTITUTO RUI BARBOSA. **A Educação não pode esperar**, 2020. Disponível em: <https://irbcontas.org.br/wp-content/uploads/2020/06/Estudo-a-Educacao-Nao-Pode-Esperar.pdf>. Acesso em: 25 maio 2021.

DEBALD, B. S.; GOLFETO, N. V. Desenvolvimento profissional docente no contexto das metodologias ativas de aprendizagem e da sala de aula invertida. *In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO SUPERIOR*, 8., 2015, Porto Alegre. **Anais [...]** Porto Alegre: UFRGS, 2015.

DURKHEIM, E. 1858-1917. **Educação e Sociologia**. Petrópolis: Vozes, 2011.

FONSECA, P. N. *et al.* Engajamento escolar: explicação a partir dos valores humanos. **Psicologia escolar e educacional**, v. 20, n. 3, p. 611-620, 2016.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 65. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2020.

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

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

PAGLIARI, T. R. **Situação-Problema: representações de acadêmicos do curso de licenciatura em Matemática da UFSM**. 2007, 122f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2007.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MATTAR, J. **Games em educação: como os nativos digitais aprendem**. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2010.

MOORE, M. G; GREG, K. **Educação a distância: uma visão integrada**. Tradução de Roberto Galman. São Paulo: Cengage Learning, 2008. Disponível em: https://issuu.com/cengagebrasil/docs/educacao_a_distancia. Acesso em 08/06/2021.

MORAN, J. **Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda**. São Paulo: ECA-USP, 2013. Disponível em: http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/metodologias_moran1.pdf. Acesso em: 25 maio 2021.

MORAN, J. M. Mudando a educação com metodologias ativas. Coleção Mídias Contemporâneas. **Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens**, v. 2, p. 15-33, 2015.

MOREIRA, M. E. S. *et al.* Metodologias e tecnologias para educação em tempos de pandemia COVID-19. **Brazilian Journal of Health Review**, v. 3, n. 3, p. 6281-6290, 2020.

OLIVEIRA, J. F. A. C. *et al.* Educação no contexto da pandemia da Covid-19. **Itinerarius Reflectionis**, v. 16, n. 1, p. 1-17, 2020.

RÊGO, M. C. F. D.; GARCIA, T. F.; GARCIA, T. C. M. **Ensino Remoto Emergencial: estratégias de aprendizagem com metodologias ativas**. Natal: Secretaria de Educação a Distância (SEDIS)/Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN),

2020. Disponível em: https://repositorio.ufrn.br/bitstream/123456789/32002/1/EnsinoRemotoEmergencialEstrat%c3%a9gias_REGO_2020.pdf. Acesso em: 2 maio 2022.

ROJO, R. H. (org.). **Escol@ Conectada** – os multiletramentos e as TICs. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

SARAIVA, K.; TRAVERSINI, C.; LOCKMANN, K. A educação em tempos de COVID-19: ensino remoto e exaustão docente. **Praxis educativa**, v. 15, 2020.

SILVA, E. H. B. da; SILVA NETO, J. G. da; SANTOS, M. C. dos. Pedagogia da pandemia: reflexões sobre a educação em tempos de isolamento social. **Revista Latino-americana de Estudos Científicos**, v. 1, n. 4, p. 29-44, 2020.

SMOLARECK, R. D.; ROTHIERI, S. L. **Metodologias ativas, reflexões para reinventar o ensino de geografia, em época de pandemia**. Instituto Pertencer-Centro de Estudos Psicopedagógicos. EduCAPES, 2020. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/569403/2/ARTIGO%20PUBLICADO%21.pdf>. Acesso em: 2 maio 2022.

TREVISANI, F. M.; CORRÊA, Y. Ensino Híbrido e o desenvolvimento de competências gerais da Base Nacional Comum Curricular. **Revista Prâksis**, Novo Hamburgo, ano 17, n. 2, p. 43-62, mai./ago. 2020. Disponível em: <https://periodicos.feevale.br/seer/index.php/revistapraksis/article/download/2208/2588/6750>. Acesso em: 2 maio 2022.

ULIANO, K. C. M. L. **Tecnologia Digital de Informação e Comunicação (TDIC) na Educação: Aplicativos e o mundo tecnológico no contexto escolar**. 2016, 50f. Trabalho de Conclusão de Curso (monografia). Universidade Federal de Santa Catarina, Programa de pós-Graduação lato sensu em Educação na Cultura Digital, Santa Catarina, 2016.

VALENTE, J. A. Prefácio. *In*: BACICH, L.; NETO, A. T.; DE MELLO TREVISANI, F. **Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação**. Penso Editora, 2015. p. 21-27.

VIEIRA, L.; RICCI, M. C. C. **A educação em tempos de pandemia: soluções emergenciais pelo mundo**. Observatório do Ensino Médico em Santa Catarina, 2020.

DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DE CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL POR MEIO DE JOGOS

Integral development of children in early childhood education through games

Pamella Samanta Bertoldi¹
Luíza Nunes Marques²

Resumo: A educação infantil, primeira etapa da educação básica, compreende crianças entre zero e cinco anos, uma fase primordial para que desenvolvam habilidades e valores indispensáveis para a formação. Entretanto, o que percebemos é que, justamente, nessa fase educacional, existem inúmeros questionamentos dos professores que envolvem o que trabalhar, e, muitas vezes, até certo descaso no que tange ao planejamento para essa fase educacional. O presente trabalho tem, como objetivo, evidenciar a importância de um planejamento significativo para a educação infantil, ao ser utilizado o jogo como metodologia facilitadora das aprendizagens. O jogo pode dirigir o desejo da criança para a introdução de temas importantes, e ser utilizado com outras intenções, ao aparecer como forma de atração, para que a criança faça determinada atividade na qual o objetivo não esteja voltado para ela como sujeito, mas como objeto de determinada ação didática. Ao jogar, constrói conhecimento, e, para isso, é importante estabelecer relações de confiança entre o professor e o grupo, além de que o docente deve confiar na própria capacidade de conseguir alcançar objetivos. Por meio do jogo, a criança é o agente transformador, sendo que o brincar é fundamental para se chegar ao desenvolvimento integral do ser humano.

Palavras-chave: Jogos. Aprendizagem. Educação infantil.

Abstract: Early childhood education, the first stage of basic education, comprises children between zero and five years old, being the primordial stage for them to develop essential skills and values for their formation. However, what we notice is that precisely in this educational phase there are countless questions by teachers about what to work on and, often, even a certain neglect about the planning for this educational phase. The present work aims to highlight the importance of a significant planning for Early Childhood Education, using the game as a learning facilitation methodology. The game can direct the child's desire to introduce important themes, it can also be used with other intentions, appearing as a form of attraction for the child to do a certain activity in which the objective is not aimed at the child as the subject of the activity, but as the object of a specific didactic action. When playing, the child builds knowledge, and for this it is important to establish trusting relationships between the teacher and the group, as well as trusting their ability to be able to solve their goals. Through the game, the child will be a transforming agent, and playing is essential to reach the integral development of the human being.

Keywords: Games. Learning. Child education.

¹ Graduação em Pedagogia pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci – UNIASSELVI – Indaial/SC – Especialização em Ludopedagogia com ênfase na Educação Especial dos Anos Iniciais pela Instituição Guilherme Guimbala – IPEGEX e Especialização em Educação a Distância: Gestão e Tutoria; Educação Especial Inclusiva e Administração, Supervisão e Orientação Escolar pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci – UNIASSELVI – Indaial/SC – samanta_bertoldi@hotmail.com

² Graduação em Pedagogia pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul – UNIJUI – Especialização em Educação a Distância: Gestão e Tutoria; Educação Especial Inclusiva e Administração, Supervisão e Orientação Escolar pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci – UNIASSELVI – Mestrado em Educação pela Universidade Regional de Blumenau – FURB – Tutora Interna do Centro Universitário Leonardo da Vinci – UNIASSELVI – Indaial/SC – luiza.n.m@hotmail.com

Introdução

Vivenciamos, atualmente, uma fase na qual a violência impera nos meios de comunicação, os quais nos “bombardeiam”, diariamente, com notícias extremas. Essa realidade nos faz repensar na educação, e, sobretudo, repensar na educação infantil, pois essa fase é essencial para o desenvolvimento humano, e, nela, a criança desenvolve inúmeras características relacionadas ao caráter e ao desenvolvimento cognitivo.

Em um jogo, as crianças encontram uma forma de representar o contexto no qual estão inseridas. Através do lúdico, a criança desenvolve uma aprendizagem significativa, que favorece a preparação para a vida, ao associar a cultura com a qual convive, aprender a cooperar, competir, e conviver como um ser social.

O jogo é mais que diversão e brincadeira, mas um instrumento que contribui, significativamente, para os desenvolvimentos cognitivo, afetivo, moral e físico. Portanto, é, justamente, nessa fase educacional, que devemos focar em um planejamento significativo, que seja capaz de inserir valores, como o respeito, a solidariedade, o amor e tantos outros, tão escassos atualmente.

Para atingirmos resultados significativos nessa fase de ensino, precisamos inserir metodologias que tornem as nossas crianças mais críticas e com habilidades importantes para a inserção social. A criança só adquire os valores descritos se ela está apta a assimilá-los. A educação lúdica é uma oportunidade que a escola tem de vivenciar situações do dia a dia das crianças, ao abranger temas indispensáveis, como reciclagem, cidadania, família, solidariedade, respeito, dentre tantos outros importantes para o bem-estar da sociedade. Além disso, as aprendizagens concretizadas, através de jogos e brincadeiras, tornam-se mais significativas para as crianças.

Há estudos que mostram o quanto o lúdico contribui para uma aprendizagem mais significativa e prazerosa, ao constituir uma escola mais atrativa, porém, não muitos educadores que percebem que o lúdico é uma ferramenta preciosa para a educação das crianças, desde que utilizada com respeito pelo verdadeiro significado. Muitas instituições de educação infantil, simplesmente, seguem uma metodologia tradicional, e utilizam práticas pedagógicas do Ensino Fundamental, cujo objetivo é alfabetizar, visando atingir uma falsa ideia de qualidade de ensino, pois cada etapa tem uma especificidade. Isso faz com que os alunos se aborçam, percam a vontade de aprender e, até mesmo, de frequentar a escola.

Referencial teórico

Atualmente, estamos conscientes de que a educação infantil consiste em uma das fases primordiais da educação básica, pois, nesta idade, entre zero e cinco anos, as crianças desenvolvem as principais habilidades delas. No entanto, essa realidade do desenvolvimento da criança não esteve presente em diversos períodos históricos da nossa sociedade.

Por muitos séculos, os seres humanos deixaram de valorizar a fase infantil como um período singular e, extremamente, importante para o desenvolvimento do caráter e das características gerais dos indivíduos. A infância era desvalorizada e, a criança, vista como um adulto em forma de miniatura.

Vale ressaltar que, mesmo a sociedade não tendo valorizado essa fase do desenvolvimento humano como deveria, diagnosticou-se, através de estudos e pesquisas, que a preocupação com a educação das crianças é bem antiga. Entretanto, essa educação fornecida se distanciava muito do que conhecemos, hoje, como educação infantil.

Wolff (2011) relata que Platão, em 390 a.C., já se referia à educação de crianças, assim, desde que nascia, a criança já deveria ser ensinada, educada, instruída em prol de conduzi-la a um papel social. Nessa visão educacional da época, as crianças precisavam ser separadas dos pais desde recém-nascidas, e educadas, intelectualmente, por responsabilidade do Estado. Não podemos afirmar, entretanto, que essa forma de ensinar correspondia à educação infantil, pois a criança era tratada como adulto, e necessitava, desde cedo, aprender um ofício e as normas da sociedade. Valorizavam-se o cálculo, as expressões artísticas e eram esquecidos fatores importantes e próprios da fase em questão. Essa característica nos faz repensar em outro fator que contribui, diretamente, para a história e a concepção da educação infantil: o sentimento de infância.

Há relatos de que, antigamente, não existiam roupas para crianças, mas roupas de adultos costuradas em um tamanho menor. Outro exemplo claro eram os livros de literatura infantil. Nada se pareciam com as literaturas atuais, pois contavam histórias repletas de violências e desilusões. Os assuntos eram tratados de forma realista e sem ludicidade alguma. Nesse período, a educação infantil se restringia a incumbir, nas crianças, normas e leis da sociedade vigente. Conforme relatam Cordeiro e Coelho (2005, p. 884):

Recorrendo-se à definição da palavra infância, oriunda do latim, infância significa “incapacidade de falar”. Considerava-se que a criança, antes dos 7 anos de idade, não teria condições de falar, de expressar pensamentos, sentimentos. Desde a gênese, a palavra infância carrega consigo o estigma da incapacidade, da incompletude perante os mais experientes, relegando uma condição subalterna diante dos membros adultos. Era um ser anônimo, sem um espaço determinado socialmente. Ao ser representada, principalmente, através de pinturas, geralmente, aparecia em uma versão miniatura do adulto. Os traços dela não diferiam daqueles destinados aos já crescidos. Notamos, tratam-se de crianças pelo fato dessas figuras se apresentarem em tamanho reduzido, embora com rostos e musculatura de pessoas maduras.

O indivíduo, na fase infantil, era, simplesmente, desconsiderado pela sociedade, os sentimentos e as angústias dele não tinham valor. As crianças participavam de atividades consideradas de adultos e, até mesmo, de trabalhos braçais, não condizentes com a idade e a forma física. O trabalho infantil é outro tema que merece destaque, mas não exploraremos nesta escrita, devido à limitação.

A educação, ao acompanhar as demais características e setores sociais, não tinha nada de infantil. As crianças pobres, simplesmente, não tinham educação, e, as nobres, recebiam uma educação rígida e com métodos de ensino avançados para a idade. Normalmente, aprendiam ofícios para se tornar os futuros governantes da cidade na qual viviam, além de médicos etc. Logo após essa distorção que abarca o universo infantil, Cordeiro e Coelho (2005, p. 885) complementam:

Entre os anos de 1850 a 1950, foi o momento do ápice da infância tradicional. Com o desenvolvimento das ciências humanas e a conseqüente compreensão desse período da vida humana, as crianças passaram a ser retiradas das fábricas e, novamente, inseridas em contextos promotores de aprendizagens sistematizadas, sendo, as instituições educativas, os locais mais apropriados para esses propósitos. Com a consolidação do protótipo de família, nos fins do século XIX, a responsabilidade dos genitores passou a assegurar mais responsabilidades para o bem-estar das crianças, ao garantir os direitos assistidos e mais cuidados físicos. A noção de infância, agora, passa pelo crivo dos conceitos técnicos e científicos. Essa análise é respaldada e analisada à luz da Psicologia, da Sociologia, da Medicina, dentre outros campos do saber, e passa a emitir um parecer científico a respeito dessa fase da vida humana, ao adquirirem, essas constatações, uma forte respeitabilidade frente à sociedade.

Em 1875, surgem os primeiros jardins de infância inspirados na proposta de Froebel. Após ser reconhecido o sentimento de infância e serem promulgadas leis que proibem o trabalho infantil, surge uma grande preocupação: as mulheres começam a trabalhar fora de casa, o desenvolvimento industrial não pode parar, assim, onde deixar as crianças?

Com o objetivo de resolver esse problema, que atrapalharia o desenvolvimento socioeconômico da época, foram construídas instituições públicas para que os pais deixassem os filhos no período em que estivessem trabalhando. Essas instituições, entretanto, nada tinham de educativas.

Eram, apenas, intituladas de instituições para a educação infantil, mas viviam cheias, e, lá, a criança recebia, apenas, o básico, com ênfase no cuidar, do ponto de vista assistencialista. Esse período foi marcado pela divisão das escolas: de um lado, os jardins de infância, com mensalidades caras e metodologias condizentes com as teorias educacionais da época; e, do outro, instituições públicas lotadas, a fim de contemplar os filhos dos operários da indústria e dos empregados domésticos da elite.

Em meio a diferenças de classe, no campo educacional, as novas concepções de infância surgem aos poucos, revelando a verdadeira importância da educação infantil para o desenvolvimento dos indivíduos. Muitos estudiosos, como Piaget, Vygotsky e Froebel, desenvolveram uma série de teorias e de experimentos que comprovaram a importância do período infantil para o desenvolvimento integral do ser humano.

Através das teorias, comprovou-se a necessidade de serem desenvolvidas metodologias que fossem específicas para a educação infantil. Os estudiosos citados comprovaram, com pesquisas e observações, que, justamente, na idade que corresponde à educação infantil, as crianças desenvolvem habilidades e valores indispensáveis à inserção social.

Os saberes constituídos a respeito da infância, que estão ao nosso alcance até o momento, permitem-nos conhecer mais as condições sociais das crianças brasileiras, as histórias delas e condição das sem infância, e pouco no que tange à infância como construção cultural, próprios saberes, possibilidades de criar e recriar a realidade social na qual se encontram inseridas (QUINTEIRO, 2005, p. 22 *apud* GEBIEN, 2012, p. 33).

Através das interações e das atividades motoras e cognitivas, desenvolvidas na educação infantil, a criança aprende a conviver, a respeitar normas, a desenvolver a lógica, a coordenação motora, dentre outros fatores essenciais.

Pressionados pelos educadores e diante da evidência de que a educação infantil deveria deixar de ser, apenas, um refúgio para as crianças, cujos pais trabalhavam fora de casa, os dirigentes da Educação Nacional, aos poucos, reconheceram a verdadeira importância da educação infantil para o desenvolvimento humano. Foram inúmeros movimentos e mudanças educacionais até que, finalmente, em 1996, a educação infantil passa a ser, definitivamente, a primeira etapa da educação básica. Depois da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a educação infantil começa a fazer parte da educação básica, sendo, de responsabilidade do Estado, ser gratuita e receber verba, como as demais etapas. Dessa data em diante, mesmo que, ainda, custamos a presenciar essa realidade, a educação infantil iniciaria a ser ministrada por professores capacitados e remunerados, de acordo com determinada formação.

Depois de reconhecida, através de leis educacionais, como etapa primordial para o desenvolvimento humano, a educação infantil é vista de outra forma por educadores e dirigentes de ensino. Foi necessário serem desenvolvidas metodologias que estivessem de acordo com

as singularidades dessa fase educacional, e que garantissem, às crianças, aprendizagens significativas. Assim, o jogo é uma dessas estratégias que, quando utilizadas com objetivos delineados, e de acordo com o planejamento didático, contribuem, significativamente, para a aprendizagem das crianças.

Metodologia

Para desenvolver a pesquisa referente à importância dos jogos nas metodologias para a educação infantil, foi necessário, em primeiro lugar, desenvolver leituras que abarcassem o tema, através de pesquisas em sites, como Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), e artigos, no Scielo e no Google Acadêmico. Como a educação infantil vem sendo valorizada e ganhando espaço na mídia, em geral, não foi difícil levantar materiais com o assunto.

Foram selecionados diversos artigos científicos, já publicados, que tratam da importância do jogo na educação infantil; entrevistas de jornais; revistas que comprovam, através de exemplos práticos, que a brincadeira auxilia na aprendizagem dos pequenos; e apostilas do curso de Pedagogia da UNIASSELVI, que nos fornecem subsídios para compararmos as visões de diversos educadores no que diz respeito ao desenvolvimento infantil.

É uma pesquisa de abordagem qualitativa, cujos instrumentos da pesquisa bibliográfica foram artigos, teses, dissertações, livros e publicações de jornais, com entrevistas com educadores. Desse modo, o objetivo é evidenciar a importância de um planejamento significativo para a educação infantil, ao ser utilizado o jogo como metodologia facilitadora das aprendizagens.

Resultados e discussão

Conforme descrito anteriormente, a educação infantil esteve, por muito tempo, dividida entre aqueles que possuíam recursos financeiros e os que trabalhavam, apenas, para sobreviver. Nesse período, também, as metodologias podem ser expostas com a mesma divisão: de um lado, a educação infantil dos mais abastados, com moldes do ensino fundamental e alfabetização da criança logo no Jardim de Infância. Do outro, as instituições públicas, lotadas e com profissionais não habilitados que, apenas, desenvolviam questões de higiene e alimentação.

Assistência não é o oposto de educação. Toda instituição de educação infantil possui caráter educativo. É preciso identificar a natureza dessa interação educativa, além de questionar a qualidade e de que forma corresponde ao que é melhor para criança, de acordo com os documentos norteadores da educação e com o currículo escolar.

Na primeira etapa da educação básica, e de acordo com os eixos estruturantes da educação infantil (interações e brincadeira), devem ser assegurados seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento (conviver, brincar, participar, explorar, expressar, conhecer-se), para que as crianças tenham condições de aprender e de se desenvolver. Ao serem considerados os direitos de aprendizagem e de desenvolvimento, a BNCC estabelece cinco campos de experiências, nos quais as crianças podem aprender e se desenvolver (o eu, o outro e o nós; corpo, gestos e movimentos; traços, sons, cores e formas; escuta, fala, pensamento e imaginação; espaços, tempos, quantidades, relações e transformações) (BRASIL, 2018, p. 27).

Assim, o brincar e o jogar, sendo atividades lúdicas, contribuem para a recreação e a aprendizagem. Dessa forma, o lúdico toma importância como uma metodologia que resgata os valores infantis e que diversifica os conteúdos, sem tornar o ensino infantil uma prática homogênea, que não traz interesse às crianças. Ao ser estudado o universo infantil e observado

o dia a dia das nossas crianças na sociedade, percebe-se que, através da brincadeira, a criança desenvolve socializações, conhece-se, conhece o outro e o mundo ao redor. A brincadeira dá a possibilidade de se desenvolverem inúmeras características benéficas para a inserção social dos indivíduos:

Para Froebel, a educação mais eficiente é aquela que proporciona atividades, autoexpressão e participação social às crianças. Ele afirma que a escola deve considerar a criança como atividade criadora e despertar, mediante estímulos, as faculdades próprias dela para a criação produtiva. Assim, o educador deve fazer, do lúdico, uma arte, um instrumento para promover e facilitar a educação da criança. A melhor forma de conduzir a criança à atividade, à autoexpressão e à socialização seria através do método lúdico (KISHIMOTO, 1993, p. 98).

Esse despertar de estímulos deve ser desenvolvido desde os primeiros anos da educação infantil. Quanto mais proporcionarmos às crianças situações lúdicas e de aprendizagem, simultaneamente, terão mais oportunidades para se desenvolver integralmente. Na educação infantil, a aprendizagem é facilitada e mais prazerosa quando se usam atividades lúdicas que criem um ambiente agradável, a fim de ser favorecido o processo de aquisição da aprendizagem. Para tanto, o saber escolar deve ser valorizado socialmente e a aprendizagem e a interação devem ser processos dinâmicos e criativos, através de jogos, brinquedos, brincadeiras e musicalidade.

Através dos recursos pedagógicos citados, o professor pode utilizar, por exemplo, brincadeiras e jogos em atividades que envolvam a leitura ou a escrita, mas deve, no entanto, usá-los no momento certo, ao fazer com que as crianças desenvolvam o raciocínio e construam o conhecimento de forma descontraída. Assim, o conteúdo se torna mais atrativo e conforme a realidade infantil.

As atividades lúdicas desenvolvem, na criança, o progresso das personalidades integrais delas, além das funções psicológicas, intelectuais e morais, de uma forma mais significativa. Quando a criança entra na escola, sofre um impacto físico-mental, pois, até então, não estava acostumada com tal realidade, por isso, ocorre o período que chamamos de adaptação. Assim, as atividades lúdicas fazem com que se desenvolvam a coordenação motora, a atenção, o movimento ritmado, os conhecimentos quanto à posição do corpo, à direção a se seguir etc., ao participar do desenvolvimento de aspectos biológicos, psicológicos e sociais. Ainda, é expressa a expressão corporal, ao favorecer a imaginação e a criatividade; são despertados hábitos de práticas recreativas, para serem usados, adequadamente, nas horas de lazer; são adquiridos hábitos de boa atividade corporal, estimulada pelas funções orgânicas, visando ao equilíbrio da saúde dinâmica, o que faz com que a criança comece a ter iniciativa e seja capaz de resolver pequenas situações.

Atividades lúdicas devem ser utilizadas como ferramentas de aprendizagem, entretanto, isso não significa deixar os alunos brincarem para preencher espaços vagos no planejamento, pois isso não é o mesmo que desenvolver uma metodologia lúdica. Para isso, o educador necessita conhecer os diversos tipos de brincar e integrá-los ao contexto educacional e às idades dos alunos.

Diante da necessidade de formarmos crianças críticas e conscientes, vistas as necessidades e as realidades desta sociedade globalizada que estamos vivenciando, faz-se preciso rever os nossos métodos educacionais para as crianças. Ao introduzir o lúdico nas metodologias para a infância, o educador tem a oportunidade de abranger atividades que estimulem ricas convivências sociais e que desenvolvam habilidades indispensáveis para a sociedade atual.

Uma forma de abranger o lúdico e, ao mesmo tempo, despertar habilidades, como letramento, lógica, percepção, dentre outras habilidades psicomotoras úteis aos indivíduos, no decorrer do desenvolvimento social, é o jogo. Este, por se apresentar de formas variadas, possibilita uma ampla experiência quando empregado de forma significativa e, devidamente, planejado.

Segundo Mariotti (2002, p. 32):

O jogo ajuda a conhecer a criança, que não pensa mais em conservar a máscara que costuma defendê-la das pessoas mais velhas. Apresenta-se tal e qual é, porque não pode se dissimular e se entregar a fundo ao mesmo tempo. Nele, encontra a ocasião de oferecer o grau de capacidades; nele, prova-se aos próprios olhos. O jogo exercita os dotes da criança, ajuda o progresso da personalidade total, como desenvolvimento de cada uma das funções fisiológicas, intelectuais, sociais.

Portanto, o jogo é a possibilidade que o educador tem para desenvolver habilidades indispensáveis para a socialização das crianças, e, ao mesmo tempo, lúdicas, ao contemplar o sentimento de infância e as necessidades dos pequenos. Gonçalves, Pinto e Teuber (2001) corroboram, e afirmam que,

dessa forma, o jogo não representa, apenas, as experiências vividas, mas prepara o indivíduo para o que está por vir, pois exercita habilidades e, principalmente, estimula o convívio social. Por isso tudo, ressaltamos o grande valor educativo do jogo e a importância de se trabalhar esse conteúdo nas escolas, de forma comprometida com as formações física, intelectual, moral e social do aluno (GONÇALVES; PINTO; TEUBER, 2001, p. 5).

Diante dessa realidade e a fim de dar um forte significado ao aprendizado na educação infantil, cabe, aos futuros e atuais educadores dessa fase educacional, reconhecerem a importância dos jogos, além dos tipos existentes e das finalidades deles na educação integral das crianças.

Conforme definem Gonçalves, Pinto e Teuber (2001), percebe-se que o jogo é uma atividade muito importante para a formação dos indivíduos, isso porque “faz parte da vida do ser humano. O ato de jogar é tão antigo quanto a própria história do homem” (GONÇALVES; PINTO; TEUBER, 2001, p. 5). Através dessa prática, o educador pode desenvolver múltiplas habilidades, e das mais variadas formas. Segundo os autores, os jogos podem ser divididos em: motores, sensoriais, imitativos e intelectivos.

Cada uma dessas modalidades de jogos visa estimular características e habilidades específicas. Os jogos motores são aqueles que estimulam as coordenações motoras fina e ampla; os sensoriais buscam trabalhar os sentidos humanos e a percepção da criança diante das mais variadas situações; os imitativos têm, como finalidade, fazer com que o aluno vivencie situações cotidianas, não só infantis, mas, também, da vida adulta, visando proporcionar, a ele, uma melhor socialização; e, por fim, os intelectivos são estruturados de forma a desenvolver o intelecto dos alunos, ao serem trabalhados conteúdos próprios da fase educacional na qual se encontram.

Vale ressaltar que muitos jogos são “mistos”, ou seja, abrangem mais de um tipo de habilidade, por exemplo, o jogo de amarelinha desenvolve a coordenação motora, o conhecimento lógico-matemático e outras características psicomotoras.

Para trabalhar os jogos, o educador deve conhecê-los, para saber as características e as habilidades incentivadas na prática. Não basta aplicar o jogo como uma forma de preencher espaços vagos durante as aulas. O jogo deve ter objetivos concretos e, devidamente, planejados, para que atinja os objetivos necessários.

O boliche na educação infantil como uma estratégia lúdica

A fim de se demonstrar a eficácia do jogo e de se esclarecerem, de forma mais evidente, os objetivos dele, escolheu-se o boliche para uma exposição breve, para complementar o estudo. Sabe-se que, no jogo de boliche, é necessário derrubar uma quantidade máxima de pinos por meio de uma única jogada. Apesar de ser um jogo para adultos, com regras e equipamentos complexos, ele é, facilmente, adaptado às crianças, e pode ser, até mesmo, confeccionado com materiais recicláveis.

Na vivência cotidiana, enquanto professora, foi possível observar, durante um jogo de boliche, que foram utilizadas garrafas vazias para simular os pinos. Também, foram marcados, sobre as garrafas, números, de um a cinco, para tornar o jogo mais significativo. Dessa forma, cada vez que a criança derrubasse os pinos, eram somados os números, neles, marcados, e anotada a pontuação.

A criança pode desenvolver, através do jogo, inúmeras habilidades, como o cálculo, a coordenação motora, noções de lateralidade e espaço, dentre outras, e, sobretudo, aprender a ganhar e a perder, respeitar os colegas e promover uma socialização.

O jogo de boliche, como inúmeros outros, propicia noções de regra e de organização que são indispensáveis para a convivência em grupo. Com isso, há uma certa abstração, que

levará a criança a refletir, observar, criar, sobretudo, a partir de atitudes desenvolvidas no “jogar”, permeadas pelo universo interpretativo de cada jogador. Por esses motivos, o jogo proporciona muito mais do que um simples divertimento infantil, pois intensifica a linguagem do corpo, os movimentos e as possibilidades no espaço, além do conhecimento e das regras de convivência que abarca. Consequentemente, a criança poderá melhorar a linguagem da fala, ao discursar melhor a respeito de assuntos que envolvam problemas, desafios, reflexões, argumentações (DIANA; CONTI, 2012, p. 115).

Os educadores das fases educacionais que compreendem o período da infância devem explorar os diversos jogos existentes, visando despertar, nas crianças, o gosto pela socialização, habilidades motoras e cognitivas e a tão importante convivência grupal. No boliche, inúmeras aprendizagens podem ocorrer, por exemplo, em relação aos conceitos de posição, distância, tamanho, movimento, direção, forma etc.

Depois dessa experiência com o jogo de boliche, pode-se observar que o jogo é eficaz para o desenvolvimento de inúmeras habilidades e que possibilita, aos alunos, um contato com regras que o fazem respeitar o outro, sabendo ganhar e perder.

Evidencia-se a importância do jogo na sala de aula, principalmente, com as crianças, de modo a ser parte integrante, essencial e complementar ao ensino da matemática, enriquecendo e ampliando as atividades dos livros didáticos. Os jogos harmonizaram o trabalho em grupo, a cooperação entre as crianças, a atenção, a criticidade, a lógica, a noção do espaço, a lateralidade, dentre outras tantas habilidades pertinentes à disciplina de Matemática. Vale lembrar que a cooperação é um fator importante para a formação educativa das crianças, desenvolvida em inúmeras situações cotidianas (DIANA; CONTI, 2012, p. 122).

O jogo de boliche proporciona aprendizagens significativas, ao reforçar conteúdos lógico-matemáticos e ao desenvolver habilidades motoras e socializações pautadas no diálogo e no respeito às regras, aos tempos, a si e aos outros. Vale destacar que toda atitude desenvolvida

em sala de aula deve ser, devidamente, planejada, para atingir objetivos significativos e importância aos alunos. Assim, também, deve ser relacionada ao currículo e aos objetivos a serem desenvolvidos em cada etapa de ensino.

Para atingirmos uma sociedade mais justa e igualitária, precisamos formar alunos que saibam, acima de tudo, respeitar os semelhantes e o meio em que vive. Através das leituras e das análises relacionadas ao lúdico na educação infantil, constatou-se que, a partir da LDB 94/96, essa fase educacional passou a merecer um novo olhar da sociedade, em geral (BRASIL, 1996). Após a implementação dessa lei, a educação infantil se tornou a primeira etapa da educação básica, obrigatória quando a criança completa cinco anos, assim, merece metodologias condizentes com essa fase educacional.

Evidenciou-se que as instituições que serviam, apenas, para abrigar as crianças, enquanto os pais trabalhavam em ocupações diversas, foram se extinguindo e dando espaço para educandários, os quais respeitam o sentimento de infância e que se estruturam a partir da ludicidade e de um Projeto Político Pedagógico que vá de encontro com as especificidades dessa fase educacional. Contudo, percebe-se que, nem sempre, as leis que garantem o acesso à educação infantil são cumpridas.

Podem existir diferenças para a utilização de jogos nos contextos de uma escola pública e de uma escola privada, por exemplo, mas, em ambas, se há um bom planejamento, aliado com os documentos norteadores, o jogo é um recurso muito significativo para a aprendizagem de conceitos e de conteúdos, além do desenvolvimento de habilidades.

Considerações finais

Ao compararmos a educação infantil de anos atrás com a dos anos atuais, percebemos que já deu um grande passo rumo a uma educação que contemple os objetivos para o desenvolvimento integral dos alunos. Já há educadores e inúmeras instituições que utilizam a ludicidade como metodologia de ensino e que respeitam o sentimento de infância nas práticas pedagógicas.

A ludicidade apresenta benefícios para o desenvolvimento da criança: a vontade dela de aprender aumenta e o interesse também. Dessa forma, ela aprende o que é ensinado, ou seja, é despertado o prazer em aprender.

A ludicidade se torna necessária na vida do ser humano, independentemente da idade, pois deve ser vista como um meio de aprendizagem, não, apenas, como um momento de diversão, pois, através dela, o aluno sente facilidade no processo de socialização, desenvolve a comunicação e aumenta o conhecimento.

Embora não devamos julgar a educação infantil anterior, afinal, cada qual esteve inserida em contextos histórico, cultural e social diferentes, e com concepções educacionais distintas, hoje, a infância já é reconhecida como uma fase primordial para o desenvolvimento humano, ao ser exigida uma educação de qualidade e que promova valores e habilidades necessárias à inclusão social das crianças. O educar, atualmente, pede um novo olhar, um olhar para as diversidades, para o desenvolvimento integral do aluno, para o futuro de uma sociedade que clama por valores e atitudes mais humanas.

Se analisarmos os dados referentes à educação infantil do nosso país, as vagas, ainda, são mínimas, se comparadas com a demanda nacional. Perceberemos, ainda, que a maior parte das instituições públicas destina os profissionais não habilitados para atuarem nessa fase educacional, mas isso é um assunto para outro momento, devido ao foco deste trabalho.

Essa realidade nos faz perceber que o reconhecimento da educação infantil, como primeira etapa da educação básica, e como fase primordial para o desenvolvimento humano, é bem descrito em leis e decretos, mas, na realidade, notamos outras atitudes. O ideal é que cada educador infantil reconheça o próprio papel diante do desenvolvimento das crianças que, por ele, passam, tendo materiais e formações necessárias para tal atuação, ao utilizar a ludicidade para a propagação de valores indispensáveis, como o respeito, o amor, a honestidade, dentre outros, e como método de ensino que garanta os desenvolvimentos físico, cognitivo e social dessas crianças.

Esperamos que, diante dessa realidade, ocorra um novo período para a história da educação infantil, um período em que as vagas sejam aumentadas, o profissional seja mais valorizado e a ludicidade esteja presente no dia a dia das instituições.

Enquanto a realidade citada, ainda, é um projeto, nós, educadores dessa fase primordial para o desenvolvimento humano, devemos estar conscientes do valor que essa etapa da educação básica tem para a formação do aluno. Portanto, necessitamos desenvolver metodologias que garantam o desenvolvimento integral dos alunos e que permitam o despertar de habilidades cognitivas e motoras. Assim, ficou comprovado que o jogo é um forte aliado para o desenvolvimento de metodologias condizentes com o esperado para essa fase educacional, um potente recurso para o desenvolvimento integral de crianças da educação infantil, desde que bem utilizado.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 24 abr. 2021.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (LDB). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 24 abr. 2021.

CORDEIRO, S. da S.; COELHO, M. das G. P. **Descortinando o conceito de infância na história**. 2005. Disponível em: http://arquivos.info.ufrn.br/arquivos/2019117062470c-6195688d2290b483832/ARTIGODESCORTINANDO_O_CONCEITO_DE_INFANCIA_CO-LUBHE_2005.pdf. Acesso em: 24 abr. 2021.

DIANA, V. B. G.; CONTI, K. C. A importância do jogo de boliche no auxílio à aprendizagem de matemática dos alunos do 1º ano do ensino fundamental. **Divers@ Revista Eletrônica Interdisciplinar**, Matinhos, v. 5, n. 2, p. 1-136, 2012. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/diver/article/download/34167/21284>. Acesso em: 24 abr. 2021.

GEBIEN, J. **Brincadeira no ensino fundamental: o que dizem as crianças**. Blumenau: Nova Letra, 2012.

GONÇALVES, M. C.; PINTO, R.; TEUBER, S. P. **Aprendendo a educação física**. Curitiba: ED. Bolsa, 2001.

KISHIMOTO, T. M. **Jogos infantis**. Petrópolis: Vozes, 1993.

MARIOTTI, F. **A recreação e os jogos**. Tradução: José Édil de Lima Alves. Argentina: Komodo, 2002.

WOLFF, C. T. **Organização do trabalho pedagógico na educação infantil**. 2. ed. Indaial: UNIASSELVI, 2011.

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: REFLEXÕES A RESPEITO DA FORMAÇÃO E DA ATUAÇÃO DO DOCENTE

Youth and adult education: reflections on teacher training and performance

Marcia Fernanda Izidorio Gomes¹

Resumo: O presente trabalho faz uma abordagem do tema “A Educação de Jovens e Adultos e a Formação Docente”. Apresenta, como objetivo geral, analisar como a formação dos docentes da EJA influencia nas práticas pedagógicas deles. Os objetivos específicos são: apresentar, com base na literatura existente, os fundamentos da Educação de Jovens e Adultos; conhecer a base para a formação inicial dos docentes que atuam na EJA; e verificar como esses docentes desenvolvem práticas pedagógicas. A metodologia se trata de um estudo bibliográfico e documental, com base em autores que abordam a temática. As reflexões, feitas neste trabalho, foram construídas com base nas pesquisas de campo e no levantamento de referencial teórico, para nortear a compreensão da problemática apresentada e discutida no decorrer deste trabalho.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos. Formação docente. Prática pedagógica.

Abstract: This work approaches the theme “The Education of Youth and Adults and Teacher Training”. Its general objective is to analyze how the training of EJA teachers influence their pedagogical practices, and the specific ones are: to present, based on the existing literature, the fundamentals of youth and adult education; know the basis for initial training of teachers who work in EJA, see how EJA teachers develop their pedagogical practices. The methodology is a bibliographic and documentary study based on authors who approach the subject. The reflections made in this work were built based on field research and a survey of theoretical framework to guide the understanding of the problem presented and discussed during this work.

Keywords: Youth and adult education. Teacher training. Pedagogical practice.

Introdução

A sociedade está se transformando ao longo do tempo, mudanças em diversas áreas estão sendo impostas, sejam elas nas áreas de produção de bens, comércio, lazer e do aprender. O segmento educacional está muito pressionado por essas mudanças, assim como acontece com as demais áreas. A educação, indiscutivelmente, é o caminho principal para modificar a sociedade. Nesse aspecto, o processo de ensino-aprendizagem, pressuposto da metodologia da Psicologia da Aprendizagem, de Piaget, é o principal desafio a ser superado nas eras da informação e do conhecimento, na denominada Sociedade do Conhecimento, pois muitas formas de ensinar já não se justificam mais.

O advento dessas mudanças exige, dos profissionais de educação, uma nova postura, principalmente, quanto ao próprio papel dentro do processo de ensino-aprendizagem, além do olhar para os alunos, visto que eles não são mais os espectadores de uma ação determinada por um único ser, mas que, juntos, educadores e educandos, são seres ativos e corresponsáveis pela construção e pela efetivação de conhecimentos. Nesse contexto, o maior desafio do professor, que atua na modalidade de jovens e adultos, ou EJA, como é, comumente, conhecida, é estar preparado para aprender e criar cenários a partir de uma formação acadêmica, além de permanecer motivado para aplicar o que aprende na escola.

¹ Graduada em Licenciatura em Pedagogia pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci – UNIASSELVI – Polo Manaus/AM – marcia.izidoro@gmail.com

Reforça-se a necessidade de modificação dos paradigmas de ensinar e de aprender, pois o advento dessas mudanças exige, da população, uma aprendizagem constante. As pessoas precisam estar preparadas para aprender ao longo da vida, podendo intervir, adaptar-se e criar cenários. Assim, para integrar as várias dimensões dos desenvolvimentos do jovem e do adulto, é necessário envolver práticas pedagógicas cotidianas que possam contribuir para a formação desse público, visto que eles já possuem um conhecimento prévio, que deve ser levado em consideração nessa construção.

Nessa perspectiva, este trabalho surgiu das seguintes indagações: a formação dos docentes que atuam na Educação de Jovens e Adultos atende às necessidades desse público nesse novo cenário educacional? A escola possibilita uma formação continuada para os docentes? Como, na realidade, é desenvolvida a prática pedagógica desse professor? Diante desses questionamentos, o objetivo geral proposto é analisar como a formação dos docentes da EJA influencia em práticas pedagógicas. Os específicos são: apresentar, com base na literatura existente, os fundamentos da Educação de Jovens e Adultos; conhecer a base para a formação inicial dos docentes que atuam na EJA; e verificar como esses docentes desenvolvem práticas pedagógicas. A justificativa, para a abordagem desse tema, é a reflexão a respeito da formação do professor da EJA e da atuação pedagógica dele no ambiente escolar. Para embasar a discussão, optou-se pela pesquisa exploratória e bibliográfica, com uma abordagem qualitativa, na qual foram realizados os levantamentos bibliográfico e documental do tema, além de um aprofundamento do assunto.

Para apresentar os resultados da pesquisa, além desta introdução, abordam-se os fundamentos da EJA e os desafios dela com base em alguns aspectos relevantes. Ainda, apresenta-se um paralelo da formação do professor da EJA e das práticas pedagógicas dele. Encerra-se, este trabalho, com as contribuições reflexivas nas Considerações Finais.

Educação de Jovens e Adultos (EJA): recorte histórico e legislação

A educação, como um direito de todos, preconizada na Declaração Universal dos Direitos Humanos, na Assembleia Geral das Nações Unidas, em 1948, no Art. 26, explicita:

- Artigo 26-1. Toda pessoa tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos, nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória [...].
2. A instrução será orientada no sentido dos plenos desenvolvimentos da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais. A instrução promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos, e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz (BRASIL, 1948).

Segundo Bobbio (1992), a Declaração Universal dos Direitos do Homem é um documento que legitima os valores que fundamentam as ações adotadas pelas comunidades internacionais nas próprias políticas educacionais. No entanto, o que se observa, ainda, atualmente, é uma falta de comprometimento de algumas nações, de ações que possam fortalecer o sistema educacional, com políticas públicas que garantam e assegurem esse direito, principalmente, à população mais carente (BRASIL, 1948).

No Brasil, a Constituição Federal de 1988 dispõe, em um dos artigos, que a educação é vista como um dos direitos fundamentais do cidadão, conforme explicado a seguir:

Art. 205 A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, ao preparo dela para o exercício da cidadania e à qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

Dessa forma, ter esse direito garantido por dispositivos legais é, sem dúvida, uma conquista social grandiosa, que merece apoio e, ao mesmo tempo, cobrança, por meio de políticas educacionais que o efetivem, principalmente, em virtude das desigualdades sociais e econômicas que expõem os grupos menos favorecidos às mazelas de uma sociedade capitalista.

Após a Constituição Brasileira de 1988, foi elaborada e promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96), que, nas próprias determinações e orientações, reconhece a educação a jovens, fora da relação idade-série, e adultos como uma modalidade da educação básica. Dessa forma, a EJA é entendida como uma modalidade de ensino das etapas dos ensinos fundamental e médio, para aqueles que não completaram os anos da educação básica com a faixa etária correspondente (BRASIL, 1996).

A partir de um recorte histórico das conquistas educacionais, com foco na educação de ensino de jovens e adultos, os quais representam uma fatia significativa da população, pode-se citar, como documento importante que corrobora com o fortalecimento do direito à educação, a Declaração de Hamburgo, que teve um papel fundamental para a erradicação do analfabetismo. Realizada em 1997, em Hamburgo, na Alemanha, a V Conferência Internacional para Educação de Adultos mencionou que

A educação de adultos se torna mais que um direito: é a chave para o século XXI; é tanto consequência do exercício da cidadania como uma plena participação na sociedade. Além do mais, é um poderoso argumento em favor do desenvolvimento ecológico sustentável, da democracia, da justiça, da igualdade entre os sexos, dos desenvolvimentos socioeconômico e científico, além de um requisito fundamental para a construção de um mundo no qual a violência cede lugar ao diálogo e à cultura de paz baseada na justiça (UNESCO, 1997, p. 1).

Com base em estudos (ANDRADE, 2004; DI PIERRO, 2005; 2008; 2010; BRUNEL, 2008; ARROYO, 2005; BEISIEGEL, 1997), foi possível destacar, no Brasil, algumas ações, como campanhas e programas, que visam reduzir o analfabetismo ou elevar o número de alfabetizados no país. Foram desenvolvidas para atender à Educação de Jovens e Adultos, como a Campanha de Adolescentes e Adultos (Governo Eurico Gaspar Dutra, em 1947); a Campanha Nacional de Educação Rural (criada em 1952); a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (Governo Juscelino Kubitschek, em 1958); o Movimento Brasileiro de Alfabetização – Mobral (período da ditadura militar, em 1968); e a Fundação Nacional de EJA – Educar (criada no Governo José Sarney, em 1985).

Após a consolidação da LDB nº 9.394/96, foi criado, no Governo Collor, em 1990, o Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania; na gestão do presidente Fernando Henrique Cardoso, em 1997, foi instituída a Alfabetização Solidária; e, no Governo Lula, em 2003, o projeto Mova-Brasil e o programa Brasil Alfabetizado (BRASIL, 1996).

Com a implantação, no decorrer dos anos, a EJA vem passando por transformações, com importantes conquistas legais, como o recebimento de recursos desde o ano de 2009, provenientes do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais de Educação (FUNDEB). Deve-se, no entanto, salientar que essas conquistas são alcançadas por meio de ações organizadas e fomentadas por movimentos sociais, os quais lutam por educação e qualidade de vida melhores para jovens e adultos que foram obrigados a abandonar a escola, ou que nunca tiveram acesso a ela, excluídos do processo educacional.

Outro aspecto importante, que deve ser considerado na Educação de Jovens e Adultos, é a formação do educador que atua nessa modalidade de ensino, ainda, como esse docente desenvolve a prática pedagógica dele, visto que o público possui características específicas que o diferenciam dos demais, e a aplicação de métodos que são adotados em uma sala de aula, por exemplo, de ensino fundamental, em que a faixa etária é de 10 a 14 anos, diferente das faixas das turmas de EJA. Assim, será abordado o tema formação do professor, incluindo princípios gerais.

A formação do professor: princípios legais

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394, promulgada em 20 de dezembro de 1996, buscou definir e regulamentar o sistema de educação brasileiro, com base nos princípios presentes na Constituição. Assim, surgiram vários questionamentos quanto ao preparo do professor, que precisaria de mudanças significativas (BRASIL, 1996).

A construção da competência do professor, para responder, com qualidade, às necessidades educacionais especiais de alunos, em uma escola inclusiva, pela mediação da ética, engloba as necessidades social e histórica de superação das práticas pedagógicas que discriminam, segregam e excluem, e, ao mesmo tempo, configura-se, na ação educativa, o vetor de transformação social para a equidade, a solidariedade, a cidadania (XAVIER, 2002, p. 19).

A partir do que apresenta a LDB, a respeito da formação docente, sabe-se que ela se dá pela conclusão de cursos de nível superior. Reforçando essa compreensão, o Art. 62 menciona:

A formação de docentes, para atuarem na educação básica, far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal (BRASIL, 1996).

Contudo, essa obrigatoriedade de uma formação superior não significa que o professor é instrumentalizado a atuar, com propriedade, na Educação de Jovens e Adultos, visto que a composição dos currículos dos cursos de licenciatura não contempla uma diversidade de disciplinas voltadas para entender e contemplar essa modalidade de ensino. A superficialidade, que é o tema abordado no currículo formativo desse profissional, é preocupante, sendo que, para trabalhar com esse público, faz-se necessária uma preparação específica. Nesse aspecto, é imprescindível a formação de um profissional docente prático-reflexivo, dotado de conhecimentos e habilidades, para que ele seja capaz de refletir a respeito do próprio fazer pedagógico.

As universidades precisam formar professores capazes de ensinar, mas, também, de ajustar as didáticas às realidades sociais, ao conhecimento do aluno e às variadas culturas da escola. É um novo mundo, uma nova atitude, uma nova perspectiva na relação entre o professor e o aluno.

Masetto (2000) informa que a formação dos professores, nas universidades, continua com a mesma concepção de valorização da transmissão de conteúdo, experiências, técnicas e pesquisas de um determinado profissional para a formação de novos, ou seja, o papel do professor continua com a mesma postura que, há décadas, é contemplada como metodologia no processo de ensino-aprendizagem. Isso significa que, nos cursos de formação de professores, é dada mais ênfase ao domínio do conteúdo de uma área específica e pouco valor à competência para a docência, por meio das disciplinas pedagógicas. Os currículos propostos pelas instituições de ensino superior não acompanham as mudanças ocorridas na sociedade, são engessados e com uma grande carga teórica, dessa forma, prepara profissionais que não atendem às expectativas desse novo cenário educacional.

As disciplinas pedagógicas são importantes para auxiliar a se encontrarem novas pontes entre as áreas do conhecimento de atuação e os diversos recursos pedagógicos disponibilizados pelas tecnologias. Outra realidade dos cursos de licenciatura de pedagogia é a pouca utilização dessas tecnologias, para que os alunos comecem a usufruir das possibilidades oferecidas para a melhora do processo de ensino-aprendizagem. Sem a experiência necessária, os novos professores entregam, aos alunos, a reprodução da formação que tiveram na faculdade, ou seja, priorizam apenas as aulas expositivas.

Diante das novas realidades e da complexidade de saberes envolvidas na formação profissional do docente, torna-se necessária uma formação teórica mais ampla, que forme para se lidar com as diversidades culturais, buscando oferecer condições para o pleno desenvolvimento de noções conceituais que favoreçam uma visão de criticidade da realidade.

Percebe-se que a universidade não cumpre, com eficácia, a própria finalidade para a formação do professor, para atuar com essa especificidade da educação especial. Logo, uma das alternativas que se apresenta é a formação continuada, por meio de parcerias entre universidades e escolas públicas e privadas. Ao se trabalhar com as instituições escolares, surgem possibilidades de se construir um saber a respeito do processo de implementação de uma política educacional de qualidade.

Nessa perspectiva, deve-se assegurar que os educadores estejam aptos à elaboração e à implantação de novas propostas e práticas de ensino, a fim de contemplarem as características dos alunos. Portanto, deduzimos que os professores devem ser capazes de analisar os domínios de conhecimentos atuais dos discentes e as diferentes necessidades no processo de aprendizagem; propor atividades; além de prever formas de avaliá-los, com o propósito de aprimorar o atendimento específicos aos jovens e adultos.

A formação do professor da EJA

Nos últimos anos, a discussão acerca da formação do professor que atua na modalidade de jovens e adultos vem ganhando espaço no cenário educacional nacional, principalmente, em virtude do aumento desse público, quer por situações sociais e econômicas adversas, quer pela falta de interesse.

A LDB nº 9394/96, no inciso VII, do Art. 4, dispõe sobre a necessidade de atenção às características específicas dos trabalhadores matriculados nos cursos noturnos (BRASIL, 1996). O Parecer CEB/CNE 11/20 destaca a prerrogativa de uma formação específica para trabalhar na EJA, conforme segue: “Trata-se de uma formação em vista de uma relação pedagógica com sujeitos, trabalhadores, ou não, com marcas das experiências vitais que não podem ser ignoradas” (BRASIL, 2000). Logo, para a formação dos docentes da EJA, é necessária uma profissionalização específica, com estudos pedagógicos que possam desenvolver propostas que balizem o ensino dos estudantes por meio de metodologias, didáticas e avaliações apropriadas a eles.

Como a temática abordada, neste estudo, é a formação dos professores da EJA, foi apresentado, no item anterior, que a formação desse profissional ocorre nas universidades, nos cursos de licenciatura. Também já foi citado, anteriormente, que currículos engessados dos referidos cursos não suprem as necessidades acadêmicas desses profissionais, principalmente, com uma prática pedagógica diária nessa etapa educacional, na qual a dinâmica de ensino deve ser evolutiva.

O professor iniciante deve conhecer todos os conteúdos desenvolvidos na educação básica. Na atuação dele, como educador, necessita considerar conceitos e teorias a fundamentarem o ensino, que balizem as práticas pedagógicas e que trabalhem o cognitivo, o físico e o social dos estudantes. É imprescindível planejar, além de propor atividades adequadas aos mais

diversos espaços educacionais e faixas etárias, que possibilitem, aos alunos, desenvolverem habilidades e competências, e que os estimulem a reagir, ativamente, ao processo de aprendizagem. Para contemplar essa demanda de atividades, o docente assume um papel fundamental nesse cenário, mas, para isso, deve estar preparado profissionalmente.

Nessa perspectiva, a formação do professor da educação básica, que atua na modalidade de jovens e adultos, deve estar alinhada aos referenciais curriculares e a todo os documentos que abarcam a ação de ensinar dele. No entanto, sabe-se que a formação inicial é, somente, o ponto de partida de uma longa trajetória de aprendizagem e reflexão profissionais, o que não deve se encerrar após a conclusão do curso de graduação, com a obtenção do diploma. Esse percurso necessita se estender por um longo período, e de intenso estudo.

A formação continuada, para o professor, é imprescindível, pois é uma forma de ampliar conhecimentos, atualizar saberes e embasar a própria atuação em sala de aula em teorias e práticas articuladas. O professor precisa ser provocado a uma reflexão, pois, por meio de uma contínua formação, chega a essas conclusões. À medida que cada educador se volta para os processos de construção, desconstrução e reconstrução de práticas, tem-se mais qualidade nas escolas brasileiras.

A formação continuada e os reflexos na prática pedagógica dos professores da EJA

No item anterior, falou-se da importância das formações do professor (inicial e continuada) sob a perspectiva de um cenário educacional evolutivo, que ressignifica e reconstrói os saberes docentes. Entendemos, então, que, no contexto atual do século XXI, a ideia do que é ser professor se transformou profundamente: de detentor do saber e da experiência, de senhor da sala de aula e de manipulador da informação para mediador do conhecimento e facilitador da aprendizagem. Nessa mudança ocorrida no papel do docente, uma questão primordial é a forma de compartilhar, ou de mediar o conhecimento, que deve levar em conta uma prática pedagógica que favoreça não só o que se refere ao conteúdo em si, mas, principalmente, os conhecimentos extraclasse, que envolvem as relações humanas e sociais, os valores éticos e comportamentais.

Pensar em uma prática pedagógica é visualizar as potencialidades de aprendizagem individuais de cada aluno, independentemente do nível de dificuldade. Conhecer e aplicar essa prática podem ser uma trilha muito instigante para atender à diversidade e às especificidades dela.

Entender que o significado de prática pedagógica vai além das ações desenvolvidas pelos professores em uma sala de aula é concebê-la, como diz Oliveira (2008, p. 174):

As ações dos professores, nas salas de aulas, não se desenvolvem isoladamente, não são resultados, apenas, de características pessoais (crenças, valores, expectativas), mas refletem o tipo de cultura da instituição, considerada no contexto mais amplo das políticas de reformas e mudanças educacionais que exercem influências no cotidiano da escola e, conseqüentemente, nas práticas dos professores.

Alinhar essa significação de prática pedagógica em uma escola abarca reflexões para se adotar uma prática que busque romper com paradigmas incutidos secularmente, a partir dos quais o atendimento ao aluno é visto, apenas, como passivo, não como uma troca de características e potencialidades próprias, o que necessita de condições distintas para os desenvolvimentos educacional, social e cultural.

Romper com uma prática tradicional, que reforça o papel de poder do professor, que enxerga o aluno como um mero receptor de informações, como sujeito um passivo, e que o concebe pelas limitações e déficits, é o primeiro passo para uma mudança significativa no con-

texto educacional que busque uma melhor forma de se desenvolverem interações sociais que auxiliem no processo de ensino-aprendizagem desse aluno.

A construção de uma proposta pedagógica, com base no aprendizado dos jovens e adultos, requer definições de ações alinhadas com práticas inovadoras, de maneira que se vislumbrem caminhos alternativos aos professores e aos demais profissionais envolvidos nesse processo, para que possam criar soluções, não se estagnar nos problemas; almejar o sucesso, não o insucesso do aluno.

As práticas pedagógicas devem ser construídas a partir da apropriação do conhecimento, pelo professor, ao longo da trajetória dele, e da disponibilidade e da motivação.

Segundo Nóvoa (1992), é preciso investir, positivamente, nos saberes de que o professor é portador, trabalhando-os dos pontos de vista teórico e conceptual. Ainda, ressalta-se que

a relação dos professores com o saber constitui um dos capítulos principais da história da profissão docente: os professores são portadores (e produtores de um saber próprio, ou são, apenas, transmissores e reprodutores) de um saber alheio? O saber de referência, dos professores, é, fundamentalmente, científico ou técnico? O autor destaca que, pelas respostas a essas e a muitas outras questões, encontram-se visões distintas da profissão docente e, portanto, projetos contraditórios de desenvolvimento profissional (NÓVOA, 1992, p. 27).

Dessa forma, entende-se que as formações (inicial e continuada) do docente são fundamentais dentro de um ambiente educacional que passa por profundas mudanças. Portanto, o estudo, aliado a uma ação pedagógica reflexiva, torna os profissionais, cada vez mais, capacitados a desenvolverem um trabalho que favoreça a valorização das especificidades humanas e uma educação significativa e consciente.

A seguir, faremos referência a uma pesquisa de campo, por meio de uma entrevista on-line realizada com uma professora que atua na educação básica, especificamente, no 8º ano do ensino fundamental, em uma escola estadual, na modalidade EJA, no horário noturno, na zona norte da cidade de Manaus. O objetivo é analisar como a formação dos docentes que atuam na Educação de Jovens e Adultos influencia nas práticas pedagógicas deles.

Metodologia

Para se desenvolver a problemática delimitada neste trabalho, optou-se pela pesquisa bibliográfica, de cunho qualitativo, por se entender que essa abordagem é a que melhor contempla a natureza das questões, aqui, levantadas.

Quanto aos procedimentos, de acordo com Fonseca (2002, p. 32),

a pesquisa bibliográfica é feita a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de websites. Qualquer trabalho científico inicia com uma pesquisa bibliográfica, que permite, ao pesquisador, conhecer o que já estudou do assunto. Existem, porém, pesquisas científicas que se baseiam, unicamente, na pesquisa bibliográfica, com a procura de referências teóricas publicadas, e com o objetivo de recolher informações, ou conhecimentos prévios, do problema a respeito do qual se procura a resposta.

A pesquisa bibliográfica foi realizada a partir de um livro de autores que estudam a temática e puderam embasar a fundamentação teórica. Documentos oficiais, como leis, pareceres e regulamentos, além de artigos de sites e blogs, foram fundamentais para a construção deste estudo.

Foi enviado, via e-mail, um questionário a uma professora que atua na EJA de uma escola estadual. Após o envio desse questionário respondido, agendou-se uma entrevista on-line, por aplicativo, com o objetivo de elucidar todas as dúvidas.

A professora X, que respondeu ao questionário, atua há 10 anos na educação básica, possui Licenciatura em Letras, e, há três anos, passou a trabalhar, também, com a Educação de Jovens e Adultos. A escola estadual na qual ela atua possui 10 turmas de EJA no horário noturno. Devido a esse período de pandemia, no qual as escolas não estão funcionando, não foi possível fazer o registro fotográfico da instituição, da turma e da professora.

Resultados e discussão

Ao serem analisados, inicialmente, os aspectos pedagógicos, e, como base, o relato da Professora X, ela possui formação em Letras, com especialização em Produção Textual. Atua há 10 anos na educação básica, possui Licenciatura em Letras, e, há três anos, passou a trabalhar, também, com a Educação de Jovens e Adultos. A escola estadual na qual ela atua possui 10 turmas de EJA no horário noturno. A carga horária dela é de 20 horas semanais, estatutária, mora nas proximidades da escola, possui um planejamento bimestral, cujo objetivos são definidos em documentos determinados pela escola, em reuniões pedagógicas. A professora segue os materiais didáticos orientado pela instituição. Segundo a professora, a participação e a avaliação são observadas pelo desenvolvimento dos alunos no decorrer das atividades.

A prática pedagógica adotada por ela foi aprendida na prática, composta por erros e acertos, sucessos e insucessos. Como ela menciona, durante a formação acadêmica, por não dispor de recursos financeiros, não participou de eventos educacionais e nem pôde fazer cursos para ampliar os próprios conhecimentos, dessa forma, quando iniciou a carreira no magistério, tinha somente o entendimento do que tinha estudado na faculdade, o que dificultou a atuação dela, pois a realidade se mostrou muito diferente do aprendido nos livros.

Durante a pesquisa, foi observado que a professora segue o planejamento elaborado pela coordenação pedagógica, com o auxílio de todos os professores que atuam na EJA e conforme as orientações do Projeto Político Pedagógico. Cada aula segue objetivos específicos, conforme o assunto abordado. São utilizados recursos pedagógicos, como roda de conversa, debates, aulas expositivas, exibição de filmes, estudo de textos, trabalhos em grupos, produção e interpretação de textos, e outros, a fim de ser construído, nos alunos, um aprendizado significativo. A professora propõe atividades distintas e dinâmicas, as quais prendem a atenção dos estudantes.

Foi perguntado se ela adota uma prática pedagógica distinta das tradicionais, e, segundo ela, um fator que prejudica uma mudança de prática é o número excessivo de alunos por turma, visto que isso limita ações, pois, para contemplar todos e as necessidades específicas deles, é necessário mais tempo, coisa que não dispõe na escola pesquisada. Mais um destaque feito pela entrevistada foi que, mesmo quando programa uma atividade de integração, faltam recursos pedagógicos que a auxiliem nessa prática. Reforça que já chegou a produzir um material didático próprio, mas, devido a outras atividades que possui, não dispõe de tempo. Geralmente, explica a entrevistada, os professores que trabalham na EJA compartilham experiências e materiais produzidos por eles, assim, vão tentando ultrapassar os obstáculos encontrados para romper um paradigma tradicional.

Com relação à questão de como a escola estimula e fomenta a realização de cursos de formação continuada para o corpo docente, a entrevistada respondeu que, no início do ano, é realizada uma capacitação pedagógica para todos os professores da instituição, no entanto, a escola não oferece outros cursos específicos, como os de pós-graduação, e nem libera os professores, no horário de trabalho, para realizá-los.

Diante do exposto na pesquisa realizada, chega-se à conclusão de que a formação inicial não atende às necessidades impostas nas salas de aula, pois, para cada público, é preciso uma condição pedagógica distinta, e se pode perceber que a formação continuada dos professores é fundamental para uma qualidade educacional que contemple os novos cenários, impostos por uma sociedade em constante transformação. No entanto, observamos que essa formação fica a cargo do profissional, sendo que não recebe muito incentivo da instituição de ensino.

Considerações finais

A questão das formações inicial e continuada do docente vem se despontando, cada vez mais, como uma das temáticas mais pesquisadas no âmbito da educação. O novo cenário, para essa abordagem, sugere concepções que a compreendam em sua dinâmica, como uma construção de saberes significativos que possam estimular uma mudança de paradigmas nas estruturas pedagógicas do ensinar e do aprender.

Com o foco na formação dos professores da Educação de Jovens e Adultos, buscou-se, neste estudo, analisar a influência dessa formação nas práticas pedagógicas deles. Partiu-se de um olhar sob o prisma da transformação da educação no século XXI, que preconiza mudanças na postura e na forma de ensinar do professor; a convivência com a diversidade, prioritariamente, no contexto escolar; e a utilização de métodos, práticas educativas e recursos que possam favorecer as estratégias diferenciadas de ensino e de condições de ensino. Assim, percebe-se que é necessário que o docente esteja preparado para o desafio de trabalhar com culturas, crenças, princípios, valores e níveis de aprendizagem variados, e, dentro desse desafio, ser capaz de conhecer, valorizar e integrar as diferenças a partir dos próprios cuidados.

Pela pesquisa realizada, visualizou-se que a inserção das práticas pedagógicas tradicionais, ainda, é uma realidade na EJA, pois faltam condições pedagógicas no ambiente escolar; incentivo das instituições de ensino para mudarem esse cenário; e uma formação continuada, aos professores, para entenderem essa demanda específica e desenvolverem estratégias que possibilitem o aprendizado da criança. Percebe-se que o cenário presente, na maioria das salas de aula, é a carência de práticas pedagógicas inovadoras, que quebrem as barreiras das mesmices advindas de anos de uma educação tradicional estática, além de ferramentas que possam ampliar o processo de ensino- aprendizagem.

Ressalta-se, ainda, a necessidade de um ensino apropriado aos interesses dos alunos, e em um ambiente propício, no qual eles possam agir e ter contato com a vida, com instrumentos culturais, e se sentir estimulados e desafiados a reagirem, ativamente, ao processo de aprendizagem. Nesse sentido, vale destacar a importância da formação continuada do professor, para que ele possa levar o jovem e o adulto a compreenderem o mundo concreto, a realidade, o que estão fazendo e para que serve, levando-os aos avanços cognitivo, físico e social.

É preciso entender que a formação continuada do docente é fundamental dentro de um ambiente educacional que passa por profundas mudanças. Portanto, aliar o estudo e uma ação pedagógica reflexiva torna os profissionais cada vez mais capacitados a desenvolverem um trabalho que favoreça a valorização das especificidades humanas uma educação significativa e consciente.

Referências

- ANDRADE, E. R. **A EJA do “último turno”**: produzindo outsiders. Rio de Janeiro: Universidade Federal Fluminense – UFF, 2004.
- ARROYO, M. Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. *In*: SOARES, L.; GIOVANETTI, M. A.; GOMES, N. L. **Diálogos na Educação de Jovens e Adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 19-50.
- BEHRENS, M. A. **O paradigma da complexidade na formação e no desenvolvimento profissional de professores universitários**. 2007. Disponível em: www.revistaseletronicas.pucrs.br. Acesso em: 24 abr. 2021.
- BEISIEGEL, C. de R. **A política da educação de adultos – Analfabetismo no Brasil**. São Paulo: Série Documentos, 1997.
- BOBBIO, N. **A era dos direitos**. Rio de Janeiro: Campus, 1992.
- BRASIL. **Parecer nº 11, de 10 de maio de 2000**. Brasília: Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica, 2000.
- BRASIL. **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/19394.htm. Acesso em: 24 abr. 2021.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <http://meclegis.mec.gov.br/index/busca?pesquisa=constitui%C3%A7%C3%A3o+federal>. Acesso em: 24 abr. 2021.
- BRASIL. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Brasília: Ministério das Relações Exteriores; Ministério da Justiça, 1948. Disponível em: http://portal.mj.gov.br/sedh/ct/legis_intern/ddh_bib_inter_universal.htm. Acesso em: 24 abr. 2021.
- BRUNEL, C. **Jovens cada vez mais jovens na EJA**. Porto Alegre: Mediação, 2008.
- DI PIERRO, M. C. A EJA no Plano Nacional de Educação: avaliação, desafios e perspectivas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 939-959, 2010.
- DI PIERRO, M. C. Luta social e reconhecimento jurídico do direito humano dos jovens e adultos à educação. **Revista do Centro de Educação**, Universidade de Santa Maria, v. 33, n. 3, p. 1, 2008.
- DI PIERRO, M. C. Notas sobre a definição da identidade e das políticas públicas de Educação de Jovens e Adultos no Brasil. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, número especial, p. 1, 2005.
- FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002.

MASETTO, M. T. Mediação pedagógica e o uso da tecnologia. *In*: MORAN, J. M. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas: Papirus, 2000.

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

OLIVEIRA, M. A. da C. Práticas de professores do ensino regular com alunos surdos inseridos: entre a democratização do acesso e permanência qualificada e a reiteração da incapacidade de aprender. *In*: BUENO *et al.* **Deficiência e escolarização**: novas perspectivas de análise. Araraquara: Junqueira & Marin; Brasília: CAPES, 2008. p. 163-204.

UNESCO. **Declaração de Hamburgo sobre a educação de adultos e plano de ação para o futuro**. Alemanha, 1997.

XAVIER, A. G. P. **Ética, técnica e política**: a competência docente na proposta inclusiva. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial, 2002.

ESCOLA: ESPAÇO SOCIAL DE INCLUSÃO

School: social area of inclusion

Juliano Alves Teodoso¹
Rosane Antunes da Silva²

Resumo: A sociedade atual, ainda, apresenta situações de extremo preconceito, as quais excluem todos que são diferentes ou que não se “encaixam” nos padrões estabelecidos. A escola, por ser um espaço de interação social, onde a convivência e o aprendizado devem caminhar juntos, em prol de uma sociedade mais justa e humana, não poderia, na prática, ser excludente e desconsiderar a multiplicidade de saberes e a individualidade das pessoas no ambiente. Durante a educação infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, período em que ocorrem os primeiros contatos da criança com essa sociedade chamada escola, é de responsabilidade, dos professores, assumirem um papel nesse processo. Nesse sentido, o nosso objetivo, neste estudo, foi abordar as contribuições da escola para a construção de uma sociedade que respeite as diferenças, a fim de desmistificar preconceitos e construir uma sociedade mais igualitária e solidária. Nossa pesquisa se caracterizou como um estudo bibliográfico, além de trazer um relato de experiência e algumas imagens, para ilustrar e contextualizar o tema. Ao longo deste estudo, foi constatada a necessidade constante de se tematizar a importância dos valores e das atitudes que promovam o respeito e a igualdade em todas as práticas. A ação docente, que busca abordar a inclusão, não deve, somente, estar voltada aos alunos com deficiência, mas atenta a um fazer pedagógico que abarque todas as formas de diversidade, sejam elas culturais, étnicas, religiosas, dentre outras.

Palavras-chave: Escola. Inclusão. Educação.

Abstract: Today's society still presents situations of extreme prejudice, which excludes everyone who is different or who does not “fit” the established standards. The school, as a space for social interaction, where coexistence and learning must walk together towards a more just and humane society, could not in its practice be exclusive and disregard the multiplicity of knowledge and the individuality of people in their environment. During early childhood education and in the early years of elementary school, where the child's first contact with this society called school occurs, it is the responsibility of teachers to assume their role in this process. In this sense, our objective in this study was to address the contributions of schools in building a society that respects differences, demystifying prejudices and building a more egalitarian and solidary society. Our research was characterized as a bibliographical study, in addition to bringing an experience report where we still used some images to illustrate and contextualize the theme. Throughout this study, there was a constant need to discuss the importance of values and attitudes that promote respect and equality in all practices. The teaching action that seeks to address Inclusion must not only be aimed at students with disabilities but must be attentive to a pedagogical approach that encompasses all forms of diversity, whether cultural, ethnic, religious, among others.

Keywords: School. Inclusion. Education.

Introdução

A escola é um espaço de múltiplas aprendizagens, e deve buscar, nas próprias práticas, a valorização dos conhecimentos que os alunos já trazem, transmitidos a partir dos convívios familiar e social. “Essa transmissão cultural envolve valores, normas, costumes, atribuição de papéis, ensino de linguagem, habilidades [...]” (BORSA, 2007, p. 2). Valorizando a cultura

¹ Acadêmico de Segunda licenciatura em Pedagogia do Centro Universitário Leonardo da Vinci – UNIASSELVI – Porto Alegre/RS – julianoalves.t@gmail.com

² Tutora Externa do Centro Universitário Leonardo da Vinci – UNIASSELVI – Polo Alegrete/RS – rosaneantunesilva@gmail.com

local e as características dos alunos, os professores necessitam procurar, por meio de práticas educativas, pelos mais distintos aspectos do desenvolvimento humano, fazendo com que a prática seja, cada vez mais, contextualizada e significativa nas vidas dos discentes.

A escola precisa ser um espaço de inclusão, no qual o respeito às diferenças deve estar, sempre, à frente de qualquer prática. O conceito de inclusão é entendido de duas maneiras distintas, mas que se complementam, pois ambas dialogam em torno de questões do direito à educação. A primeira maneira abarca o acesso irrestrito dos alunos com deficiência e a necessidade educacional deles às aulas no mesmo espaço dos demais alunos ditos regulares, no entanto, esse acesso se trata de uma inserção do aluno no ambiente escolar, o que não garante a inclusão. A outra maneira compreende que o princípio de inclusão, como a participação indiferenciada de todos os alunos, acontece, independentemente, das prévias capacidades físicas, sociais ou intelectuais, raça ou gênero (FONSECA; SILVA, 2010).

Vivemos em uma sociedade extremamente preconceituosa, isso porque somos oriundos de uma história que, por muito tempo, excluiu e segregou alguns grupos da sociedade, e isso não pode ser deixado de lado quando falamos da educação. A escola, por ser um espaço social, de convivência e de aprendizado, de forma alguma, já foi excludente e (re)produtora de ideias que desconsideram a multiplicidade de saberes e a individualidade das pessoas nesse ambiente.

Por meio das próprias práticas pedagógicas, a escola, primeiramente, necessita reconhecer o currículo enquanto prática social, histórica e, culturalmente, contextualizada. Nesse sentido, é necessário superar a arbitrariedade cultural imposta pela ideologia dominante, que parece desconsiderar a multiplicidade de saberes e a individualidade dos sujeitos em desenvolvimento, em prol de visões universais e homogeneizadoras de homem, cultura e sociedade (SALLES; ARAÚJO; FERNANDES, 2015, p. 3).

Mesmo com o entendimento de que a escola deve ser um espaço acolhedor e inclusivo, não podemos negar que os reflexos da sociedade atual respingam e estão presentes no dia a dia de qualquer instituição de ensino, reflexos que trazem, para dentro da escola, o racismo, o machismo, a violência contra a mulher, o desrespeito aos mais pobres, à falta de empatia ao que é diferente.

Nas escolas, os adolescentes e os jovens interagem com outros que são diferentes deles, ou do grupo de referência, em função, dentre outros aspectos, da cor, da sexualidade, da nacionalidade, do corpo, da classe socioeconômica etc. No espaço escolar, essa interação com o diferente, quando não é problematizada, dá-se por meio de relações interpessoais, pautadas por conflitos, confrontos e violência.

A educação infantil e os anos iniciais, muitas vezes, são os primeiros contatos da criança com essa sociedade, chamada de escola, e, desde essas etapas do Ensino Fundamental, é de suma importância que o docente se envolva com o desenvolvimento, não só educativo, no que tange às disciplinas, mas, também, que se debruce sobre o desenvolvimento social dos alunos.

Nesta pesquisa, tivemos como objetivo abordar a importância do papel da escola para a construção de uma sociedade que respeite as diferenças, a fim de serem desmistificados preconceitos e construída uma sociedade mais igualitária e solidária. Assim, a finalidade deste estudo foi construída a partir da seguinte problemática: quais são as contribuições que a escola vem desenvolvendo nas vidas dos alunos enquanto espaço que preze pelo respeito, diversidade e inclusão de todos e todas?

Fundamentação teórica

A escola passou por muitas transformações ao longo da história, passando por uma didática mais preocupada, apenas, com a transmissão de conhecimentos científicos, até a valorização do ser humano a partir das mais distintas potencialidades dele. A fim de corroborar com esse pensamento, Costa (1999, s. p.) menciona que

A sociedade de hoje não é mais a sociedade do saber fechado, estático, tranquilizador. A pós-modernidade tem, como características, a instabilidade, as mudanças, excepcionalmente, rápidas, a nível dos conhecimentos, das técnicas, das atitudes.

Nesse sentido, a escola precisa assumir um papel social, em busca de uma sociedade mais humana e igualitária. Borsa (2007, p. 4) salienta:

Considera-se a ação de educar não só o processo de ensino-aprendizagem, mas, também, e não menos importante, o processo de construir indivíduos críticos, socializados, com conhecimento daquilo que é importante ser, enquanto indivíduos, e daquilo que o mundo espera deles, enquanto pessoas éticas, plenamente, integradas no espaço em que são inseridas.

O tema inclusão é um fator preponderante para as discussões em uma escola preocupada com os alunos, pois, segundo Sanches (2005, p. 128), “[...] imputa, à escola, a responsabilidade de deixar de excluir para incluir, além de educar a diversidade dos públicos, sob uma perspectiva de sucesso de todos e de cada um, independentemente da cor, raça, cultura, religião, deficiência mental, psicológica ou física”.

Falar de inclusão é abordar inúmeros aspectos da vida humana, desde dimensões sociais a características físico-cognitivas. Mesmo com um grande movimento mundial em prol da inclusão de todos os seres humanos em qualquer espaço, ou serviço, ainda, são fortes a exclusão e a discriminação presentes na sociedade atual, e isso se dá por inúmeros motivos, dentre eles, devido ao próprio conceito de inclusão, compreendido, por muitos, apenas, pela relação estabelecida com pessoas com deficiência. Tal conceito foi elaborado em um movimento histórico que tem origens nas lutas das pessoas com deficiência por acesso à educação. Tem, portanto, nas bases, a história da educação especial (DOS ANJOS *et al.*, 2009).

O termo inclusão deve ser visto como algo mais amplo, que acolhe e respeita, na sociedade, toda e qualquer diversidade, ao promover situações de igualdade, de garantias de acesso e de oportunidade a qualquer indivíduo (ARANHA, 2000). Assim, amplia-se o olhar para a inclusão, e são expandidas as discussões acerca da exclusão não só dos indivíduos com deficiências, mas de tantos outros, por inúmeras circunstâncias sociais.

Figura 1. O Que é Inclusão?



editado por: www.FilosofiaHoje.com

Fonte: <<http://www.filosofiahoje.com/2014/01/inclusao-social-de-verdade.html>>. Acesso em: 24 abr. 2020.

A figura anterior ilustra, de uma forma muito didática, o que algumas pessoas fazem quando pensam estar promovendo a inclusão; detêm a discussão no ambiente escolar. Não são poucas as situações nas quais, por um motivo, ou outro, são vistos alunos excluídos do processo, por não se “encaixarem” na temática proposta pelos educadores. Já quando se fala de segregação, além de interação, os alunos ditos diferentes, aparentemente, participam de alguma atividade, mas, ainda, à parte do grande grupo.

Em um período marcado pela exclusão, pessoas com deficiência eram vistas como “loucas”, e impedidas de participar da sociedade, sendo mantidas em instituições, como hospitais psiquiátricos.

A partir da segregação, as pessoas com deficiência passam a frequentar o meio social, mas de forma segregada, como em escolas de educação especial.

Pela integração, ocorre o acesso das pessoas com deficiência à escola regular, mas, ainda, em classes separadas.

Por fim, com a inclusão, todos, sem exceção, independentemente dos diagnósticos, frequentam o mesmo espaço e desenvolvem as mesmas atividades, sendo respeitadas, assim como as ditas “normais”.

Aqui, não estamos falando, apenas, da inclusão de pessoas com deficiência, pois fica claro, na figura, a exclusão de vários indivíduos, o que nos faz pensar, enquanto sociedade, nas exclusões do negro, do indígena, do público LGBTQIA+, de grupos minoritários, dentre outros. Na segregação, esses sujeitos até realizam a mesma atividade, mas formam um grupo, literalmente, distinto, enquanto na integração, marcam presença no espaço dos outros, mas, ainda assim, são reunidos para desenvolver as práticas em grupos diferentes.

Figura 2. Respeito às Diferenças.



Fonte: <<https://institutoinclusaobrasil.com.br/caminhos-para-inclusao-humana/>>. Acesso em: 24 abr. 2020.

Na figura exposta, pode-se observar a inclusão, que visa à relação com a diversidade humana, além do quanto essa relação igualitária faz o grupo, como um todo, estar satisfeito a partir das interações estabelecidas. Há espaço para todos, e cada um é respeitado pelas próprias singularidades, mas isso necessita de uma ação pedagógica voltada para a pluralidade, e que busque a resignificação do processo educativo. “O professor, se é sensível à diversidade da classe e se acredita que essa diversidade é um potencial a se explorar, tem necessidade de conhecer os alunos dos pontos de vista pessoal e «socioantropológico»” (CORTESÃO; STOER, 1997 *apud* SANCHES, 2005, p. 132).

Quando se fala da igualdade de direitos das pessoas com deficiência, deve-se salientar a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), que busca assegurar e promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais pela pessoa com deficiência, ao promover, assim, a inclusão social e a cidadania dela (BRASIL, 2015).

A nossa sociedade é repleta de preconceitos, e isso gera conflitos e violência, os quais refletem na escola. No ambiente escolar, essa violência pode ser identificada pelo desrespeito ao outro e pela transgressão aos códigos de boas maneiras e à ordem estabelecida. A falta de limites, associada à desconsideração pelos outros, contribui para que os jovens e adolescentes busquem se impor pela força e pela agressão”.

A escola, de fato, assume, desde os primeiros anos do Ensino Fundamental, uma responsabilidade para a educação do ser humano como um todo, e isso gera a consciência do próprio papel, que vai além de um espaço de transmissão de conhecimentos.

A criança chega à escola levando consigo aspectos constitucionais e vivências familiares, porém, o ambiente escolar será uma peça fundamental para o desenvolvimento dela. Estes três elementos – aspectos constitucionais, vínculos familiares e ambiente escolar – constituirão o tripé do processo educacional (OUTEIRAL, 2003 *apud* BORSA, 2007, p. 4).

Trazer o conteúdo contextualizando, abrir espaço para o diálogo e fomentar a ação de empatia são aspectos fundamentais nos dias atuais. Não se fala de deixar de lado o conteúdo, propriamente, dito, mas dar significado a ele, diante da necessidade que o aluno projeta na relação do dia a dia, em sala de aula. Abordar assuntos de conflitos (machismo, racismo etc.), que, muitas vezes, são fardos familiares, podem possibilitar um olhar mais respeitoso ao que é diferente. Essas relações, em busca da inclusão, não são tarefas fáceis, assim, Klein (2019, p. 29) reforça que

Esse é um dos grandes desafios da atualidade: lidar com as diferenças a partir de uma organização pautada nos princípios da Modernidade, que é marcada como um tempo de vontade e de busca pela ordem, sendo, portanto, intolerante às diferenças. A inclusão, nesse sentido, passou a ser vista como um primeiro passo de ordenamento, de aproximação do outro.

Viver em sociedade é conviver, constantemente, com o outro, com as qualidades, os defeitos e as características únicas dele, e isso se torna essencial para o crescimento coletivo, pois, por meio dos atos de empatia, do aceitar o outro, o sujeito se aceita e promove uma relação única e recíproca.

Vivemos em um país constituído pela multiculturalidade. Para isso, os autores Moser e Cubiak (2018, p. 161) demonstram que “esse campo de estudos surge em um ambiente social permeado pela proliferação de identidades, marcado, ainda, pelas inúmeras dimensões da globalização, principalmente, das globalizações econômica e cultural”.

O nosso país é continental, por ter sido colonizado por inúmeras culturas, assim, a miscigenação de povos e as vertentes culturais fazem com que marquem presença vários países dentro de um só. Deveriam ser naturais, para o nosso povo, o reconhecimento e o respeito pela identidade do outro.

Diante das necessidades de se ressignificar o processo educativo, Costa (1999, p. 14) cita que

A escola não pode continuar a ser, apenas, um local de instrução, mas tem que ser, também, um local onde se personaliza, socializa e educa. O papel não pertence, somente, à família. A escola tem que ser um local de diálogo, onde os jovens possam participar, de uma forma empenhada e alegre, do projeto educativo.

A relação família/escola deve ser entrelaçada, unida, com o propósito de educar para a vida, para a sociedade, pois o reflexo dessa educação é visto nas relações estabelecidas em todos os espaços. Ambas devem acolher as inquietudes, promover a igualdade e debater diante das injustiças e das inúmeras formas de exclusão que, ainda, há diante dos nossos olhos.

Metodologia

Essa pesquisa se caracterizou como um estudo bibliográfico, pois as contribuições para o tema foram retiradas de artigos acessados no Google Acadêmico, nos periódicos das revistas digitais Efdespoetes e Scielo, e de livros de disciplinas do Centro Educacional Leonardo da Vinci – UNIASSELVI. São materiais já produzidos, e com relevância significativa no que diz respeito ao assunto, além de informações já disponibilizadas na internet (BAZZANELLA; TAFNER; DA SILVA, 2013).

Com as buscas bibliográficas, foram utilizadas algumas figuras, a fim de ilustrar e de contextualizar o estudo, além de um relato de experiência, vivido pelo autor, por meio do exercício diário dele, como professor, nos anos finais do Ensino Fundamental.

Figura 3. Voleibol Sentado.



Fonte: Elaborado pelos autores (2020).

A figura anterior é uma vivência esportiva, em sala de aula, com alunos do 5º ano do Ensino Fundamental da EMEB Luiza de Freitas Valle Aranha, escola do Município de Alegrete/RS, no qual sou professor de Educação Física há mais de cinco anos. Essa vivência esportiva é a prática do voleibol sentado, esporte paraolímpico que foi adaptado às condições que a escola oferece. Os pais, ou responsáveis pelos alunos, autorizam a divulgação de fotos e de vídeos das vivências produzidas na escola, foi trazida essa imagem, para contribuir com o diálogo proposto nesta pesquisa.

Nas minhas aulas de Educação Física escolar, tento promover as mais diversas vivências aos alunos, pois percebo a necessidade de contribuir para a formação cidadã deles. Constatando, no dia a dia, situações de conflito e preconceito, já enraizadas em muitos, por exemplo, quando o aluno desmerece a participação de um colega pelo simples fato de ser uma mulher, ou, ainda, quando a manifestação cultural afrodescendente é menosprezada nas aulas diante de outras representações étnicas.

Diante dessas situações, há a necessidade constante de se tematizar a importância dos valores e das atitudes que promovem o respeito e a igualdade em todas as práticas. Por isso, acredita-se que o olhar, para a prática docente, ao ser abordada a inclusão, deva ser feito pela forma mais abrangente possível, não somente, voltado ao aluno com deficiência, mas a todas as formas de diversidade, sejam elas culturais, étnicas, religiosas etc. (FONSECA; SILVA, 2010).

Essa atividade é, apenas, uma das muitas que proponho com a temática do respeito às diferenças, e creio que isso é uma responsabilidade que deveria ser assumida por toda a comunidade escolar (pais, alunos, professores, equipe gestora, coordenadores etc.).

Resultados e discussão

As relações construídas na escola passaram por transformações, e, hoje, esse ambiente tem um forte olhar para o caráter social. Segundo Kassir (2016, p. 1227), “[...] a escola aparece como o equipamento social que, por sua obrigatoriedade, faz parte do cotidiano da quase totalidade dos indivíduos de todas as classes sociais”.

Os espaços de aprendizagem são múltiplos; não se restringem, apenas, à sala de aula, pois a aprendizagem “ocorre em qualquer espaço, em qualquer situação, a qual nos remete à possibilidade de novas construções, de reformulação de novas ideias, e, assim, desenvolver uma relação de troca entre professores, alunos, comunidade e mundo, pois não vivemos isolados” (BARBOSA; BUBLITZ; BARUFFI, 2016, p. 77).

Nesse sentido, as relações criadas geram responsabilidades, as quais vão além das simples reprodução e transmissão de conteúdo.

A escola, enquanto instituição responsável pela transmissão do patrimônio cultural da humanidade, possui um papel relevante para a socialização dos saberes e das práticas relacionadas à diversidade. No entanto, no contexto educacional, temas, como sexualidade, diversidade e relações de gênero, ainda, são regulados por preceitos morais, e, portanto, mantidos sob uma ótica sexista e heteronormativa, a partir da qual prevalece o caráter biológico aos aspectos sociais e culturais, que tanto influenciaram as relações de gênero.

Diante da situação apresentada, acredita-se que dialogar a respeito desses aspectos, na prática docente, é ajudar a minimizar as desigualdades, encontradas no cotidiano escolar, para uma educação que busca a construção social dos alunos (SCHILLING; ANGELUCCI, 2016). “A relação entre educação e desenvolvimento se faz presente, também, nos discursos dos últimos governos, sobre inclusão social e acolhimento à diversidade, de modo que a educação é vista como um aspecto fundamental para a diminuição das desigualdades sociais” (KASSAR, 2016, p. 1230).

Não é uma tarefa fácil o que proposto aqui. Sanches (2005, p. 1140) ressalta que “a educação inclusiva é o grande desafio de todos os que trabalham com a educação. No mundo do individualismo e da competição individual, sempre, frenética, por vezes, com estratégias pouco éticas para si e para os outros, é muito difícil pensar, além de falar de uma sociedade mais humana”.

Desde os primeiros contatos da criança com a escola, ela deve ser colocada frente ao diálogo com as diferenças, pois Menezes (2003, p. 96) argumenta que “a escola é responsável pelo processo de socialização infantil, no qual se estabelecem relações com crianças de diferentes núcleos familiares. Esse contato diversificado pode fazer, da escola, o primeiro espaço de vivência das tensões raciais”.

A criança não nasce com preconceitos, mas, por ter a família como primeiro viés de convívio social, pode chegar à escola já alimentada de algumas formas de discriminação. A instituição de ensino, por sua vez, como espaço de convívio social, fora do ambiente familiar, pode se tornar um importante local de construção coletiva, consciente e respeitosa, diante de todo e qualquer preconceito.

O processo de desenvolvimento do ser humano passa pelo próprio reconhecimento, enquanto indivíduo, de ser pertencente a uma sociedade. O indivíduo se torna membro da sociedade pelo processo de interiorização da realidade. É por meio dessa interiorização que a pessoa compreende os processos subjetivos do outro e o mundo em que vive, tornando-o o próprio mundo.

O professor, como mediador do processo de aprendizagem, que busca o desenvolvimento do aluno em todas as esferas e potencialidades, deve compreender o papel que possui, a fim de desenvolver e promover o diálogo para, assim, dar significado à educação, visando a uma mudança nesse contexto (BARBOSA; BUBLITZ; BARUFFI, 2016).

A educação inclusiva almejada é uma escola aberta a todos, na qual um aprende com o outro, independentemente das dificuldades. Centra-se no ato de educar pela diferenciação curricular inclusiva, além de ser valorizada a identidade do aluno, à procura de vivências escolares diferentes para dar pertença à diversidade cultural (SANCHES, 2005).

A escola, na atualidade, deve assumir um novo papel, o de agente de transformação social, a partir de uma inclusão de qualidade e com significado, assim, o professor deixa de ser a autoridade máxima, detentora do conhecimento, e assume a função de mediador dos processos de diálogo e de construção coletiva.

Considerações finais

Entende-se, a partir das discussões e das contribuições dos autores citados nesta pesquisa, que, nos dias de hoje, a escola deve assumir um novo papel, uma proposta de educação já encaminhada há alguns anos, mas que depende muito da ação dos agentes educacionais que participam desse processo. Nesse cenário, a ação docente, que busca abordar a inclusão, não deve, somente, estar voltada aos alunos com deficiência, mas estar atenta a um fazer pedagógico que abarque todas as formas de diversidade, sejam elas culturais, étnicas, religiosas etc.

Devemos, como pais, gestores e professores, debruçar os nossos esforços sobre o fazer pedagógico contextualizado, com a responsabilidade social que todos temos como cidadãos. Desde os primeiros contatos da criança com a escola, as relações surgem nessa nova sociedade a que a criança é exposta, e essas relações necessitam alcançar o desenvolvimento completo dos alunos, a fim de respeitar as escolhas, valorizar a história e dialogar, de forma adequada, com as diferenças, para, assim, ser uma sociedade que preze pela igualdade e pelo respeito.

Referências

- ARANHA, M. S. F. **Inclusão social e municipalização**. 2000. Disponível em: www.cape.edunet.sp.gov.br. Acesso em: 24 abr. 2021.
- BARBOSA, A. C. A.; BUBLITZ, K. R.; BARUFFI, M. M. **Didática e a formação do professor**. Indaial: UNIASSELVI, 2016. 256p.
- BAZZANELLA, A.; TAFNER, E. P.; DA SILVA, E. **Metodologia científica**. Indaial: UNIASSELVI, 2013. 206p.
- BORSA, J. C. **O papel da escola no processo de socialização infantil**. 2007. Disponível em: <https://www.psicologia.pt/artigos/textos/A0351.pdf>. Acesso em: 24 abr. 2021.
- BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 24 abr. 2021.
- COSTA, J. A. **O papel da escola na sociedade actual: implicações no ensino das ciências**. 1999. Disponível em: <https://docplayer.com.br/64101649-O-papel-da-escola-na-sociedade-actual-implicacoes-no-ensino-das-ciencias-jose-antonio-costa-area-cientifica-de-ciencias-da-natureza-da-e-s-e-v.html>. Acesso em: 24 abr. 2021.
- DOS ANJOS, H. P. *et al.* **A inclusão escolar do ponto de vista dos professores: o processo de constituição de um discurso**. Pará: Universidade Federal do Pará, 2009.
- FONSECA, M. P. S.; SILVA, A. P. **O que é inclusão? Reflexões de professores acerca desse tema**. 2010. Disponível em: <http://www.efdeportes.com/efd140/o-que-e-inclusao-reflexoes-de-professores.htm>. Acesso em: 24 abr. 2020.
- KASSAR, M. C. M. Escola como espaço para a diversidade e o desenvolvimento humano. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 37, n. 137, p. 1223-1240, 2016.

KLEIN, R. R. **Educação especial e inclusão escolar**. Indaial: UNIASSELVI, 2019. 141p.

MENEZES, W. O preconceito racial e suas repercussões na instituição escola. **Cadernos de Estudo Sociais**, Recife, v. 19, n. 1, p. 95-106. 2003.

MOSER, A. C.; CUBIAK, M. J. **Sociologia da educação**. Indaial: UNIASSELVI, 2018.

SALLES, W. N.; ARAÚJO, D.; FERNANDES, L. L. Inclusão de alunos com deficiência na escola: percepção de professores de educação física. **Conexões: Revista da Faculdade de Educação Física da Unicamp**, Campinas, v. 13, n. 4, p. 1-21, 2015.

SANCHES, I. Compreender, agir, mudar, incluir. Da investigação-ação à educação inclusiva. **Revista Lusófona de Educação**, v. 5, n. 1, p. 127-142, 2005.

SCHILLING, F.; ANGELUCCI, C. B. Conflitos, violências, injustiças na escola? Caminhos possíveis para uma escola justa. **Cadernos de Pesquisa**, v. 46, n. 161, p. 694-715, 2016.

INOVAÇÕES DO ENSINO A DISTÂNCIA NO CONTEXTO DO ENSINO DE ENFERMAGEM

Innovations of distance learning in the context of nursing teaching

Lara Louise Kloch¹

Resumo: O Ensino a Distância (EAD) ganhou atenção para a enfermagem, em cursos de graduação, especializações e capacitação profissional. Dessa forma, o presente estudo traz como objetivo analisar as inovações que o EAD traz para o contexto do ensino de enfermagem, além de relatar sobre a acessibilidade, o uso da metodologia pedagógica e das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) no processo formativo da área na modalidade EAD. Trata-se de uma pesquisa de revisão bibliográfica, de cunho qualitativo, utilizando artigos científicos da SCIELO (*Scientific Eletronic Library On-line*) de preferência dos últimos cinco anos, além de revistas eletrônicas de educação e saúde e documentos pertinentes. Após leitura e análise dos artigos, percebe-se que a praticidade da modalidade EAD também é uma inovação, o aluno poder escolher a hora, o tempo e o lugar para aprender, visto que o “estar presente” em horários pré-estabelecidos se torna um empecilho para os profissionais de enfermagem. Nota-se também que, é necessário saber como utilizar a tecnologia para aluno da enfermagem se beneficiar em seu processo de ensino-aprendizagem, como a utilização da realidade virtual e simulações realísticas durante uma aula prática de anatomia. Achados sobre a utilização de metodologias ativas no EAD mostram que, quando se utiliza este tipo de método, a busca pelo conhecimento é maior e a adaptação do aluno ao querer solucionar um problema tem maior adesão. Por fim, considera-se a autoaprendizagem como fator influente no processo de ensino-aprendizagem, algo que se destaca nesta metodologia, e para a área da saúde, virtudes como determinação, motivação, comprometimento e responsabilidade se mostram fundamentais.

Palavras-Chave: Enfermagem. Ensino a Distância. Inovações.

Abstract: Distance Learning (EAD) is very accessible and innovative for nursing, in undergraduate, specialization and professional training courses. Technology can be used to improve the teaching-learning process in nursing, together with a contemporary pedagogical methodology. General objective: to analyze the innovations that distance education brings to the context of nursing education. Specific objectives: report on the accessibility of distance education, report on the pedagogical methodology of distance education and report on the use of Information and Communication Technologies (ICTs) in the training process in the area. Bibliographic review research, of a qualitative nature, using scientific articles from SCIELO (Scientific Electronic Library Online), in addition to electronic journals on education and health and relevant documents. It is noticed that the practicality of the distance education modality is also an innovation, the student being able to choose the time, time and place to learn, since "being present" at pre-established times becomes an obstacle for nursing professionals. About technological innovations, it is noted that it is necessary to know how to use technology for nursing students to benefit from their teaching-learning process, such as the use of virtual reality, for example, realistic simulations during a practical anatomy class. The use of active methodologies in distance education has been explored and when this type of method is used, in the teaching-learning process in health courses, the search for knowledge is greater, the student's adaptation to wanting to solve a problem has greater adherence and engagement. Self-learning as an influential factor in the teaching-learning process is something that stands out in this methodology, and for the health area, virtues such as determination, motivation, commitment and responsibility are fundamental.

Keywords: Nursing. Distance learning. Innovations.

¹ Centro Universitário Leonardo da Vinci – UNIASSELVI – Rodovia BR 470 - Km 71 - nº 1.040 – Bairro Benedito – Caixa Postal 191 – 89130-000 – Indaial/SC Fone (47) 3281-9000 – Fax (47) 3281-9090 – Site: www.uniasselvi.com.br.

Introdução

A sociedade passou por diversas transformações nos últimos tempos, até chegar na era atual, conhecida como a era do conhecimento. Essas transformações aconteceram não só no meio do conhecimento, mas também no acesso a este conhecimento, o acesso à informação. Com isso, a geração que está vivendo a era do conhecimento tem uma necessidade muito maior de buscar preparação e informação, e, também, procurar crescer em algo que a inspire a transformar, produzir e melhorar o meio em que vive.

O crescimento da internet, nos últimos anos, fortaleceu a conexão, não só entre as pessoas, mas também a possibilidade de novas experiências, transformando a sociedade nos aspectos culturais, políticos e sociais. Toda essa transformação culminou para a origem do termo “cibercultura”, que pode proporcionar maior interação e aprendizado para a sociedade, segundo o autor Damasceno (2019), a cibercultura influencia muito na maneira que as pessoas e as coisas se relacionam. Ele também explica o motivo:

[...] porque o uso dos aparatos tecnológicos potencializa algumas habilidades humanas, notadamente aquelas relacionadas à comunicação social, fazendo emergir novos meios de interação com o outro, uma vez “que os sujeitos das conectividades desenvolvem habilidades cada vez mais híbridas e complexas, formam redes sociais digitais e criam fortes sinergias entre os espaços urbanos e o ciberespaço” (COUTO, 2016, p. 48, *apud* DAMASCENO, 2019, p. 82).

Como exemplo disso, uma das habilidades, ocorrida a pouco mais de um ano, em formato híbrido, que surpreendeu o mundo e o campo da telemedicina, foi o atendimento a distância de um médico americano para um astronauta da Estação Espacial Internacional (ISS), após dois meses do início de uma missão espacial, segundo a publicação da Revista Superinteressante de fevereiro de 2020, como a tripulação não dispunha de um médico e de nenhuma medicação para o tratamento da condição, que era uma trombose grave no pescoço, o atendimento foi realizado via telemedicina por meio de e-mails e ligações, e posteriormente injeções foram enviadas pela NASA à ISS auxiliando no processo de cura do astronauta.

Todo este aparato tecnológico deve acompanhar a necessidade da atual geração, seja no aspecto de comunicação, através das telecomunicações, no aspecto de informações disponíveis através do modelo de megadados, por exemplo, e entre outras possibilidades que poderiam auxiliar a disponibilidade do conhecimento para a nova geração. A internet permitiu muito o avanço desta disponibilização de informação.

Nesse sentido, está claro que a tecnologia, os saberes e habilidades a distância existem em nosso meio e, quando bem direcionados, conquistam os objetivos com destreza e sucesso, e isto está acontecendo hoje e agora. Damasceno (2019) explana em seu estudo sobre a cibercultura na educação, a qual abrange muito mais do que os cursos de atualização dos professores, ou formações continuadas, é algo que deve ser criado como hábito nos locais de ensino para todos usufruírem de experiências que possibilitem o uso da tecnologia de maneira a exacerbar a liberdade e criatividade no processo do saber.

Percebe-se que na área da educação, as adesões aos cursos a distância cresceram muito nos últimos anos, a praticidade de poder estudar em qualquer hora e qualquer lugar é uma realidade, o uso de métodos diferenciados de ensino e a utilização das tecnologias de informação e comunicação (TICs) são estratégias que o EAD utiliza para melhorar o processo de ensino-aprendizagem do aluno, Scorsolini-Comin *et al.* (2020, p. 2) comenta sobre este assunto de maneira clara, “a EAD emergiu em um cenário de avanços nas tecnologias de informação e comunicação, e a cada ano tem sido transformado e ampliado. Atualmente é considerada como importante estratégia para a educação em diferentes níveis de formação, inclusive no ensino superior [...]”.

No Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017, que regulamenta o Artigo 80 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, comenta no Art. 1º sobre a definição do EAD: “Modalidade educacional na qual a mediação didática pedagógica nos processos de ensino-aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares e tempos diversos”.

Na área da saúde, o EAD vem crescendo, porém ainda com algumas críticas a respeito de sua modalidade a distância. O autor Scorsolini-Comin *et al.* (2020), em seu estudo sobre a educação a distância na formação em enfermagem, explana que os objetivos das atividades de ensino-aprendizagem na modalidade EAD são os mesmos realizados na educação presencial, as diretrizes são as mesmas independentemente da modalidade realizada. Elas devem seguir a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. “No Brasil, a enfermagem representa um campo que tem se mostrado fortemente receptivo a esse novo paradigma educacional, o que atinge não apenas os cursos de graduação como também os cursos de especialização, aprimoramento e capacitação profissional” (SCORSOLINI-COMIN *et al.*, 2020, p. 4).

As inovações do EAD no contexto da enfermagem podem ir muito além de apenas o uso de apetrechos tecnológicos e simulações realísticas, a horizontalização do ensino entre o aluno e o professor é algo que na modalidade EAD se torna um fator de grande importância, além da criação da autonomia do aluno para o próprio aprendizado, a acessibilidade de valores e a praticidade de estudar em qualquer hora do dia e em qualquer lugar se torna essencial para os acadêmicos desta área. O uso de metodologias ativas e estratégias de ensino nesta modalidade também é forte, visto que a ideia é de diversificar, inovar, transformar e possibilitar novas interações, ideias e aprendizados.

Diante disso, elenca-se a questão problemática do estudo: quais tipos de inovações o ensino a distância (EAD) traz para o contexto do ensino de enfermagem?

O estudo tem como objetivo geral:

- Analisar as inovações que o EAD traz para o contexto do ensino de enfermagem.

-
- E objetivos específicos:
- Relatar sobre a acessibilidade do EAD.
 - Relatar sobre a metodologia pedagógica do EAD.
 - Relatar sobre o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) no processo formativo da área.

Metodologia

Trata-se de uma pesquisa de revisão bibliográfica, de cunho qualitativo, onde foi realizada a busca de artigos científicos dos últimos cinco anos, na seguinte base de dados: SCIELO (*Scientific Eletronic Library On-line*), considerando, também, a inclusão de poucos estudos que antecedem ao período de cinco anos de publicação, visto a relevância deles para com esta revisão. Além de outras revistas eletrônicas de educação e saúde e documentos pertinentes para o estudo, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), as Diretrizes Curriculares para o Curso de Graduação em Enfermagem e demais achados, necessários para agregarem valor a este estudo bibliográfico.

Segundo um estudo publicado no *American Sociological Review*, “as revisões têm como objetivo reunir as descobertas publicadas relevantes em um domínio de investigação e sintetizar essas descobertas em um corpo coerente” (MCMAHAN; MCFARLAND, 2021, p. 1), e ainda salientam que as revisões são mais que tópicos de artigos resumidos, mostram de forma simplificada a conexão entre as publicações de um certo domínio de conhecimento.

Acessibilidade

Este tema traz um importante aspecto, talvez um dos primeiros quando se pensa EAD, que é a acessibilidade para quem estuda nessa modalidade. E não se trata apenas da acessibilidade por estar longe da instituição de ensino, mas, principalmente, para alcançar os estudantes com meios acessíveis, como o uso da internet pelo celular, como uma videoaula salva para o estudante acessar mais tarde quando chegar em casa, depois do serviço. A acessibilidade abarca muitas percepções – e agora vamos abordá-las.

A humanidade evoluiu e para acompanhar as adaptações na área da educação, o EAD surgiu com força, tornando-se uma modalidade de ensino que traz consigo várias estratégias “permitindo flexibilidade e mudança no enfoque do ensinar para aprendê-lo, tornando os alunos ainda mais protagonistas da própria aprendizagem” (STUMPF, 2010 *apud* FERREIRA *et al.*, 2017, p. 342). E isso por si só já é inovador.

Na área da enfermagem, tratando-se de vários aspectos, tanto como formação, capacitação e atualização, não poderia ser diferente, a inovação precisa estar presente, ela pode ser a solução para melhorar o processo de ensino-aprendizagem do aluno. Scorsolini-Comin *et al.* (2020) mostram que há estudos positivos a respeito do EAD na formação em enfermagem, alguns aspectos que se destacam é a utilização de mídias digitais, simuladores de cenários práticos nas aulas práticas, fazendo com que o aluno não coloque em risco a vida de um paciente real, por exemplo.

Os autores Silva *et al.* (2015) em sua revisão integrativa sobre EAD na educação permanente em saúde, concluem que esta modalidade alcança muitos trabalhadores da saúde, promovendo a construção de profissionais cada vez mais comprometidos, com pensamento crítico-reflexivo e oferecendo um atendimento de qualidade na área da enfermagem.

Flexibilidade

O que abordaremos agora tem forte conexão com a temática citada acima, mas com a diferença do método de ensino ser flexível para a rotina do aluno, de alcançar a realidade diária que este aluno vive, principalmente no público-alvo da área da enfermagem. A flexibilidade também se mostra presente no EAD nas temáticas abordadas, nas discussões que se baseiam na atualidade, e isto traz uma diferença de reflexão durante o aprendizado.

Ferreira *et al.* (2017, p. 344) em seu estudo sobre a tecnologia em EAD no contexto do ensino em enfermagem, comenta que “também abarca uma sensibilização cultural e de comportamento, onde as novas gerações assumem novas posturas, crenças e valores, a partir daquilo que conhecem, acreditam e apreendem”. Ainda comentam que, diante da modalidade flexível, o EAD tem sido aceito pelos alunos da área da enfermagem, visto que a escala de trabalho, a rotina do dia a dia, onde o tempo e o estar presente são obstáculos para cursar determinadas disciplinas. Silva *et al.* (2015) explanam que, uma das possibilidades observadas no EAD, nos programas de educação continuada ou educação permanente em saúde, é flexibilização do tempo do profissional e, também, a diminuição de custos gastos durante o curso. Salientam que, não se pode esquecer que, neste caso, trata-se de profissionais da saúde, com dificuldades temporais, já que muitos seguem jornada dupla de trabalho.

Dessa forma, o *e-learning* é um método positivo de estudo, podendo ser otimizado o tempo utilizado para o processo de aprendizagem.

Pode ser considerada a mais democrática das modalidades de educação, pois se utilizando de tecnologias de informação e comunicação, transpõe obstáculos à conquista do conhecimento, ampliando sua colaboração, na ampliação da democratização do ensino e na aquisição dos mais variados conhecimentos, principalmente por esta se constituir em um instrumento capaz de atender um grande número de pessoas simultaneamente, chegar a indivíduos que estão distantes dos locais onde são ministrados os ensinamentos e/ou que não podem estudar em horários pré-estabelecidos (FERREIRA *et al.*, 2017, p. 345).

Pode-se notar que o autor supracitado faz referência à abrangência geográfica da formação dos profissionais que, em um país territorial como o Brasil, faz toda a diferença. Para que os profissionais de saúde, enfermeiros, por exemplo, possam trabalhar em suas pequenas cidades, tornando-se um profissional de referência local, transformando a comunidade.

Em um estudo sobre a percepção dos alunos de enfermagem sobre o EAD, Silva *et al.* (2016) conclui que foram percebidas muitas facilidades do uso desta metodologia na área do ensino em enfermagem, e a que se destacou foi a flexibilidade de tempo e local para o estudo, e isto torna-se fundamental, visto que o Brasil é um país continental, marcado pela exclusão social.

Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs)

Atualmente, percebemos que, se usarmos a tecnologia em nosso favor, podemos obter ótimos resultados em nossos trabalhos, a praticidade, acessibilidade em um “click”, a experiência rica em informações, e a dinâmica é algo que chama atenção, também, na vivência do EAD. Tanaka *et al.*, (2017), explica que a metodologia EAD é um processo de ensino-aprendizagem que através do uso de tecnologias como a internet, vídeos etc. faz com que o docente esteja conectado com os alunos em qualquer lugar do mundo. Com o aparecimento das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs), o processo de formação ficou mais rápido, prático, inte-

rativo, interessante e inovador. “As ferramentas interativas são aquelas utilizadas para facilitar o processo de ensino-aprendizagem e estimular a colaboração e interação entre os participantes de um curso, baseado na web (FUKS *et al.* 2004 *apud* FERREIRA *et al.*, 2017, p. 349).

O uso do AVA (Ambiente Virtual de Aprendizagem), áudio, web, videoconferências, videoaula e bibliotecas virtuais são algumas das TICs utilizadas no processo de formação dos alunos em modalidade EAD. “As universidades, no futuro, aumentarão seus esforços em relação ao *e-learning* e farão mais uso das conferências baseadas em TIC” (LIMA; BASTOS; VARVAKIS, 2020, p. 14).

Percebe-se que a inovação está presente nas atuais tecnologias, as quais já possibilitam que ferramentas educacionais conheçam o perfil do aluno, e, assim, por meio de inteligência artificial, essas ferramentas auxiliem o aluno na criação de seu caminho de aprendizagem autônoma. Os autores Lima, Bastos e Varvakis (2020) explicam sobre as plataformas digitais, nas quais “a TIC permite que provedores ofereçam programas acadêmicos por meio de plataformas digitais de aprendizagem, conhecidas pelo termo *e-learning*. O *e-learning* é um ecossistema de aprendizado, baseado na web, que integra várias partes interessadas a tecnologias e processos” (ALTBACH; KNIGHT, 2007 *apud* LIMA; BASTOS; VARVAKIS, 2020, p. 4).

Em seu estudo intitulado: Plataformas digitais de aprendizagem: uma revisão integrativa para apoiar a internacionalização do ensino superior. Os autores trazem a seguinte conclusão:

É importante distinguir o uso de tecnologia para melhorar os processos administrativos de sua aplicação como uma ferramenta para melhorar o processo de aprendizagem. Uma combinação delas é muito interessante para abordar o perfil atual dos estudantes e a dinâmica do mercado de trabalho. Aliados a uma boa estrutura pedagógica para garantir a qualidade da aprendizagem, o uso da tecnologia na sala de aula e o incentivo às plataformas digitais deveriam ser estratégias institucionais (LIMA; BASTOS; VARVAKIS, 2020, p. 14).

Em um estudo de revisão integrativa de publicações nacionais sobre educação a distância em enfermagem é explanado que “essas ferramentas estão cada vez mais presentes nos cursos de graduação e pós-graduação em enfermagem, pois atuam como facilitadoras no processo de construção do conhecimento do aluno” (TAVARES *et al.*, 2018, p. 232). Ainda traz que, internacionalmente, o uso desses métodos de educação a distância mostrou impacto na potencialização das competências de enfermagem. No Brasil a região sudeste é que tem usufruído mais destas tecnologias no ensino em enfermagem, principalmente na área da gestão de enfermagem, e nota-se grande melhora na aquisição de habilidades e competências profissionais. “Dentre as tecnologias virtuais de educação abordadas nos artigos selecionados no presente estudo, destacaram-se o Moodle, a videoconferência, a teleconsultoria (on-line ou off-line) e o fórum do tipo Web Café” (TAVARES *et al.*, 2018, p. 232).

Quanto à utilização de videoconferências e teleconsultoria como tecnologias para o auxílio de profissionais de saúde, observou-se que tais ferramentas possibilitam a aproximação da universidade com as unidades básicas de saúde, assim como o compartilhamento de dúvidas presentes na prática clínica. Esses instrumentos de aprendizagem apresentam impacto positivo na qualificação dos profissionais da atenção primária, como também na resolução de problemas pertinentes à prática de enfermagem no cotidiano de trabalho desses profissionais (TAVARES *et al.*, 2018, p. 232).

Os enfermeiros da era atual, buscam inovação para adquirir novos conhecimentos, a autonomia do profissional de enfermagem no mercado de trabalho tem se mostrado inovadora, cursos de aperfeiçoamento a distância ministrado por enfermeiros, é algo que já está acontecendo. A busca por maior interatividade nesses novos meios de ensino é alta. Tavares *et al.* (2018) salienta que o EAD na enfermagem pode ser utilizado tanto na graduação como na educação permanente nas instituições de saúde. Há muitos temas que podem ser aprendidos em ambientes virtuais. E, ainda, mostra que a tele-enfermagem é um novo contexto que surge para inovar a promoção do cuidado e a educação em saúde, quando a distância se torna um empecilho, sempre respeitando a individualidade e integralidade da pessoa (paciente).

Realidade Aumentada

Vislumbrando ainda mais o uso das tecnologias no ensino, que possibilite um aprendizado maior e com mais significado, segundo o Relatório de Victoria Petrock de 2019 do e Marketer, sobre o uso de realidade virtual aumentada, estima-se que 85 milhões de norte-americanos estejam utilizando tecnologia de realidade aumentada também até 2021. A realidade aumentada permite a interação, de movimento em tempo real, em um ambiente tridimensional, ou seja, no mesmo ambiente em que a pessoa se encontra, a tecnologia traz o ambiente virtual para o usuário.

A realidade aumentada surgiu como uma nova TICs, “tendo um grande potencial de utilização no âmbito educacional” (HAMILTON, 2011, *apud* LOPES *et al.*, 2019, p. 3). Os autores, em sua revisão sistemática, observaram o uso da realidade aumentada no ensino em ciências da saúde, e puderem perceber que:

Foronda *et al.* (2017) tratam do ensino de enfermagem com apoio de tecnologias virtuais como a realidade aumentada e virtual. O objetivo do artigo é apresentar novas tecnologias voltadas para aprimorar o ensino da enfermagem, mostrando, dentro deste contexto, três aplicações que fazem uso da realidade aumentada. Estas tecnologias permitem, entre outras coisas, que os alunos vejam o corpo humano por uma nova perspectiva, uma camada por vez. As imagens tridimensionais de alta qualidade facilitam a compreensão da anatomia e da fisiologia do corpo humano, possibilitando aos alunos gerarem um conhecimento mais profundo. [...] Manrique-Juan, C. *et al.* (2017) relatam em seu estudo uma atividade sobre anatomia humana ao exibir modelos 3D sobre o corpo de uma pessoa em tempo real, [...] Os alunos do ensino médio puderam ver como os ossos, músculos ou órgãos são distribuídos em seus corpos sem o uso de alvos para rastreamento. O artigo de Pelargos, P. E. *et al.*, (2017) fala sobre a utilização da realidade virtual e realidade aumentada na prática da neurocirurgia e na educação (aprendizagem) de residentes. As inovações em RV e RA melhoram, significativamente, a neurocirurgia e a educação dos residentes, ajudando a salvar vidas. As futuras aplicações desta tecnologia são ilimitadas, eficientes e em tempo real na sala de operações (FORONDA *et al.*, 2017 *apud* LOPES *et al.*, 2019, p. 21).

Os autores Antunes *et al.* (2017) em seu artigo sobre a utilização da realidade aumentada na área da saúde, explicam que, quando utilizada na área médica, traz inúmeros benefícios, pois auxilia no tratamento de saúde, simulação de procedimentos, além do treinamento e educação para os profissionais, podendo simular órgãos, partes do corpo, criação de casos clínicos etc. E em procedimentos cirúrgicos, ela diminui o tempo e custo, ou seja, percebe-se que é uma inovação de ensino na área, infelizmente o Brasil não é um referencial de aplicações voltadas para a realidade aumentada na área da saúde, a Alemanha e os Estados Unidos que lideram o

desenvolvimento desta tecnologia neste âmbito. Sendo assim, situações em que se usam este dispositivo tecnológico no país, são raras e chamam a atenção por serem inovadores. “Países europeus estão incentivando seus profissionais da saúde a realizarem certificações em simuladores antes de realizar procedimentos em pessoas reais, esses procedimentos visam manter a segurança do paciente” (ANTUNES *et al.*, 2017, p. 49).

Metodologia pedagógica

Outro fator importante, que faz muita diferença no processo de ensino-aprendizagem do aluno do EAD, é a metodologia, mas como inová-la? O autor Tanaka *et al.* (2017), comenta que na enfermagem e em demais cursos de EAD, o tutor é um profissional essencial, ele media, interpreta o conteúdo ao lado do aluno, estimula e motiva o aluno todo o tempo para seguir com os objetivos propostos do curso, além de participar dos processos de avaliação do aprendizado. Ximenes *et al.* em seu estudo, comenta sobre a monitoria acadêmica, como forma de apoio pedagógico, ainda traz que o motivo é “fortalecer habilidades teórico-práticas e esclarecer dúvidas, reduzindo fragilidades inerentes a uma área de conhecimento” (XIMENES *et al.*, 2020, p. 2).

Mesmo com o tutor presente durante o curso, a metodologia de ensino do EAD, traz como um processo inovador a autoaprendizagem do aluno, a partir dos recursos didáticos disponibilizados. “A autonomia envolve uma capacidade inata ou aprendida, autoconfiança e motivação, uso de estratégias individuais de aprendizagem, consciência do processo de aprendizagem, estratégias metacognitivas, mudanças nas relações de poder e depende do desejo e da intenção do aprendiz de responsabilizar-se pela própria aprendizagem” (GARCIA; REDEL; MARTINY, 2021, p. 146).

O essencial da metodologia pedagógica deste modelo de ensino na enfermagem é que a junção de várias estratégias de ensino a distância possa possibilitar uma experiência inovadora e facilitar a autoaprendizagem, obtendo interatividade tanto quanto em uma sala de aula presencial e, talvez, ainda mais.

Metodologias Ativas

Para inovar, buscar um diferencial e motivar a relação do aluno com o processo de ensino-aprendizagem, estão presentes nesta metodologia EAD as metodologias ativas (MA), que buscam estimular a capacidade de aprender do indivíduo.

Associado às práticas de monitoria, destaca-se a utilização de metodologias ativas (MA) como estratégias para desenvolvimento e fortalecimento de competências durante o processo de ensino-aprendizagem. O uso dessas ferramentas estimula habilidades para a vida profissional do enfermeiro, por propiciar uma aprendizagem contextualizada com visão interdisciplinar do conhecimento (XIMENES *et al.*, 2020, p. 2).

Colares e Oliveira (2018) explicam em seu estudo sobre metodologias ativas na formação profissional em saúde, que é necessário a utilização de metodologias inovadoras, que possibilitem uma interação entre os acadêmicos e os ambientes que eles futuramente atuarão, para de forma prática contextualizar os conhecimentos específicos, e desenvolver de maneira adequada as competências e habilidades do profissional da saúde. “A esse respeito, as metodologias ativas oportunizam que o aluno desenvolva um espírito crítico e reflexivo sobre a realidade, e que seja capaz de mobilizar seus conhecimentos de forma ativa, sabendo elencar meios para solucionar problemas” (COLARES; OLIVEIRA, 2018, p. 306).

As metodologias ativas no Ensino em Saúde têm diversas abordagens, os autores Colares e Oliveira (2018) explanam sobre os seus tipos, que são: Aprendizagem baseada em Problemas ou *Problem -Based- Learning* (PBL), na qual a partir de uma temática abordada anteriormente em sala de aula, os alunos discutem situações problemas em pequenos grupos, para desenvolver um raciocínio crítico e habilidades de comunicação. A Teoria da Problematização, utilizando o Arco de Mangarez, é outro método que segue a observação da realidade, o levantamento de postos-chave, teorização, hipóteses de solução e aplicação na realidade. Os alunos constroem um quadro conceitual analisando o problema em cada etapa. A Aprendizagem baseada em equipes (ABE), o foco desta metodologia ativa é introduzir conceitos da área a ser estudada, estimulando o trabalho em equipe diante das tarefas de planejamento. Os autores ressaltam que há muitas outras metodologias ativas que podem ser aplicadas como a aprendizagem baseada em projetos, instrução por pares, sala de aula invertida e simulações.

Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA)

Na modalidade do ensino a distância, esta mediação e utilização de métodos de ensino, geralmente é feita a partir do AVA, que são os Ambientes Virtuais de Aprendizagem, deste modo a dinâmica virtual se torna essencial para todo o processo de aprendizagem do aluno.

No ensino superior, tais práticas são potencializadas pela convergência efetiva das tecnologias de informação e comunicação (TIC), principalmente, quando se trata de práticas de formação na modalidade a distância, pois os Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA) reúnem na própria dinâmica pedagógica da prática na EAD, um conjunto de possibilidades de efetivação das metodologias ativas (NONATO; SALES; SARLY, 2019, p. 164).

Segundo o estudo de Tavares *et al.* (2018). os AVAs mostram um avanço tecnológico surpreendente nos últimos anos, pois são salas de aulas virtuais, acessadas via website. Reduz a distância física e aumenta a comunicação entre os envolvidos, por isso este tipo de ambiente on-line pode e deve ser utilizado em várias situações, como em disciplinas de graduação, pós e educação continuada. Ainda traz que, para os docentes e estudantes de enfermagem, o AVA possibilita uma experiência e discussão ativa sobre as práticas da enfermagem, por exemplo, em situações clínicas e nas teorias nos aspectos subjetivos do processo de cuidado.

Após a construção dos AVA para a EAD, o início das atividades pode ocorrer de diferentes maneiras, sendo importante optar pela forma mais prática e interativa. Estudo realizado na Escola de Enfermagem da Universidade Federal de Alfenas desenvolveu um curso sobre a Classificação Internacional para Práticas de Enfermagem (CIPE®) em quatro fases: de análise; design e desenvolvimento; implementação; e avaliação (TAVARES *et al.*, 2018, p. 233).

Por ser um grande diferencial para o processo de ensino-aprendizagem, esse sistema deve ser planejado e programado com profissionais capacitados para possibilitar aos usuários experiências positivas de ensino.

Resultados e discussões

A partir da fundamentação teórica adquirida neste estudo, percebe-se que a acessibilidade e a praticidade de obter conhecimento em qualquer lugar, em qualquer hora do dia, é algo que também pode ser considerado inovação, visto que vivemos, ainda, em uma realidade

educacional tradicional, onde o aprender é muito metódico e enraizado em práticas convencionais, em que o aluno, muitas vezes, não é o sujeito ativo do processo de ensino-aprendizagem. Dessa forma, fica nítido que a acessibilidade do EAD é uma inovação para a educação atual, especificamente, para o ensino em enfermagem. O Brasil é um país grande, sendo assim, muitas pessoas que vivem em locais mais isolados não teriam acesso à informação e à educação se não fosse por meio do uso de tecnologias acessíveis. A partir dos desafios encontrados, é possível achar soluções adequadas à realidade em que vivemos, seguindo como base as diretrizes atuais de educação e o engajamento do aluno no processo de ensino-aprendizagem.

Também foram encontrados estudos sobre grandes possibilidades que as TICs podem oferecer para o processo de ensino, visto que estes ambientes virtuais permitem a possibilidade de interagir no coletivo, criando situações que favoreçam o processo de aprendizagem do aluno, no ensino em enfermagem, por exemplo, pode ser um aliado melhorando a fixação do conteúdo e auxiliando no desenvolvimento do pensamento crítico-reflexivo dos alunos, característica imprescindível em um profissional da saúde.

Assim, o uso da tecnologia deve ser utilizado e estimulado da maneira correta pelos tutores, docentes, profissionais de capacitação profissional. A realidade aumentada como visto nos referenciais teóricos, quando utilizada em nível educacional, pode enriquecer, de forma estrondosa, o processo de ensino-aprendizagem do aluno da área de enfermagem, pois possibilita ao aluno uma experiência de técnicas e práticas que facilitam o desenvolvimento das habilidades necessárias para a sua área, de forma que o estudante se interesse por conhecer e aprender as suas competências técnicas no meio tecnológico e interativo, além de ser flexível e acessível em qualquer hora e qualquer lugar.

É importante destacar que o EAD não nasceu somente com a tecnologia, a tecnologia foi uma mola propulsora para que o ensino pudesse atingir o maior número de pessoas. Todos os itens citados anteriormente fazem parte de um diferencial acoplado no EAD, mas é necessário um método de ensino diferenciado e motivador para tudo acontecer de maneira fluida, interligada e, desta forma inovadora em relação às demais modalidades de ensino. Diante disso, se observa a utilização das metodologias ativas, e o que se percebe é que, quando se utiliza este tipo de método no processo de ensino-aprendizagem nos cursos da saúde, a busca pelo conhecimento é maior, a adaptação do aluno ao querer solucionar o problema ou a atividade tem maior adesão e engajamento.

A geração da era do conhecimento precisa da informação mais a disposição, principalmente na área da enfermagem, é necessário que o conteúdo esteja lá de forma mais disponível, ou seja, a informação precisa estar onde a necessidade se encontra. A inovação pode estar presente quando usamos métodos que já existem, mas de uma maneira diferente, adaptada, moldada e muitas vezes interligada com outros materiais e estratégias.

Considerações finais

Diante da revisão da literatura realizada em busca de respostas à problemática da pesquisa, conclui-se que há diferentes tipos de inovações neste âmbito do ensino a distância, especificamente no ensino de enfermagem, tanto em contexto de tecnologias, como de metodologia pedagógica e questões de acessibilidade e flexibilidade do EAD.

Portanto, os objetivos elencados foram alcançados com sucesso, percebe-se que o termo “inovação” no EAD, no contexto do ensino de enfermagem, é muito mais do que a utilização de novas tecnologias, elas são, sim, grandes inovações para a educação do ensino em saúde, mas não é apenas isso que é inovador, mas como utilizá-las para o aluno da área da enfermagem se beneficiar em seu processo de ensino-aprendizagem, com simulações realísticas durante uma

aula prática de anatomia, por exemplo, evitando a exposição a cadáveres em laboratórios com cheiro de formol, ou a visualização em 3D de um vaso sanguíneo para uma punção de acesso venoso periférico, simulando esta técnica sem ser em um paciente real, evitando que este seja prejudicado. São situações que podemos considerar futurísticas, mas que estão mais perto do processo de ensino do que imaginamos.

A praticidade da modalidade EAD também é uma inovação, o aluno poder escolher a hora, o tempo e o lugar para aprender, para exercitar suas habilidades e adquirir novos conhecimentos. O fato de um aluno se formar como enfermeiro, em um local do interior do Brasil, por exemplo, com baixo acesso à saúde, e este profissional poder exercer suas responsabilidades profissionais na sua terra natal, ajudar a comunidade a melhorar a qualidade de vida, a ter uma assistência adequada de saúde, isto também é inovador.

A saída de um modelo educacional tradicional, a utilização de metodologias ativas no EAD vem sendo explorada cada dia mais e percebe-se que no contexto de enfermagem isto é benéfico, um caso clínico ser problematizado em equipe via on-line, ou um seminário de discussão de determinadas situações de saúde. São meios que podem ser maximizados para melhor fixação e melhor aprendizado, conseqüentemente, um ensino de mais qualidade. A autoaprendizagem como fator influente no processo de ensino-aprendizagem é algo que se destaca nesta metodologia, e para a área da saúde, virtudes como determinação, motivação, comprometimento e responsabilidade são fundamentais.

A mistura de metodologia e tecnologia, possibilitam práticas pedagógicas inovadoras, o que é um diferencial formativo enorme.

A capacitação, o preparo e o planejamento são essenciais para que este modelo de ensino funcione de maneira adequada, isto é certo. É tão certo como é tão necessário, para acompanhar o desenvolvimento do atual século, as transformações tecnológicas, as mudanças da sociedade, a busca por algo novo pelos jovens que pretendem seguir na área da saúde, como no campo da enfermagem. O aluno que se formou, com uma preparação de ensino que possibilitou seu processo de aprendizagem autônomo, flexível e inovador, leva consigo, em sua vida profissional, essas conquistas e habilidades para o meio em que se insere.

Como limitações a serem pesquisadas a fundo e a posteriori em futuros trabalhos, o uso da realidade virtual na educação a distância é uma delas, uma TIC considerada atual e inovadora, e que pode influenciar muito no processo de ensino-aprendizagem de um profissional da saúde, como a formação de um enfermeiro, por exemplo. A mistura desta tecnologia como uma metodologia de EAD inovadora pode trazer benefícios para quem quer experiência com o intuito de adquirir novos conhecimentos e habilidades.

Anseia-se que este estudo possa contribuir para novas noções acerca do assunto escolhido como temática, assim como contribuiu para os estudantes envolvidos neste processo de pesquisa.

Referências

ANTUNES, D. L. *et al.* A utilização da Realidade Aumentada na área da Saúde Física e Mental. **Revista Multiplicidade**, São Paulo, ano 7, v. 8, n. 8, p. 39-51, 2017. Disponível em: <https://revistas.fibbauru.br/multiplicidadefib/article/view/99>. Acesso em: 1 jul. 2021.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm#:~:text=L9394&text=Estabelece%20as%20diretrizes%20e%20bases%20da%20educa%C3%A7%C3%A3o%20nacional.&text=Art.,civil%20e%20nas%20manifesta%C3%A7%C3%B5es%20culturais. Acesso em: 31 maio 2021.

BRASIL. **Decreto n.º 9.057 de 25 de maio de 2017**. Regulamenta o Art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 25 maio 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/d9057.htm. Acesso em: 4 maio 2022.

COLARES, K. T. P.; OLIVEIRA, W. Metodologias Ativas na formação profissional em saúde: uma revisão. **Revista SUSTINERE**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 2, p. 300-320, 2018. Disponível em: <https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:TYs5ilMYeLAJ:https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/sustinere/article/view/36910+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br>. Acesso em: 31 maio 2021.

DAMASCENO, H. L. C. Cibercultura e Educação: considerações, apontamentos e reflexões. **Revista GEMInIS**, São Carlos, v. 10, n. 3, p. 77-90, 2019. Disponível em: <https://www.revistageminis.ufscar.br/index.php/geminis/article/view/418/362>. Acesso em: 31 maio 2021.

FERREIRA, R. G. S *et al.* Tecnologias em EAD e sua utilização no contexto de ensino de enfermagem. **Revista Saúde e Desenvolvimento**, [s. l.], v. 11, n. 9, p. 340-354, 2017. Disponível em: https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:0kj_Q_hHAZwJ:https://www.revistasuninter.com/revistasauade/index.php/saudeDesenvolvimento/article/view/718+&cd=2&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br. Acesso em: 31 maio 2021.

GARCIA, A. L. M.; REDEL, E.; MARTINY, F. M. Modelo de ensino-aprendizagem híbrido de alemão no Brasil: uma tendência contemporânea desafiadora? **Pandaemonium ger.**, [s. l.], v. 24, n. 42, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pg/a/Jx3933hrYtyDbW3qzWbKFQf/?lang=pt>. Acesso em: 1 jul. 2021.

LOPES, L. M. D *et al.* Inovações educacionais com o uso da realidade aumentada: uma revisão sistemática. **EDUR Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 35, ed. 197403, p. 1-33, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/D8BG7VqVDPmYk3d5xmCJJyF/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 4 jun. 2021.

LIMA, C.; BASTOS, R.; VARVAKIS, G. Plataformas digitais de aprendizagem: uma revisão integrativa para apoiar a internacionalização do ensino superior. **EDUR Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 36, ed. 232826, p. 1-18, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/V6vYwQZS3Tx3NNzDNJsPsvP/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 4 jun. 2021.

MCMAHAN, P.; MCFARLAND, A. Creative Destruction: The Structural Consequences of Scientific Curation. **American Sociological Review**, Chicago, v. 86, n. 2, p. 341-376, 2021. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0003122421996323>. Acesso em: 27 out. 2021.

NONATO, E. R. S.; SALES, M. V. S; SARLY, C. R. Educação a distância, hibridismo e metodologias ativas: fundamentos conceituais para uma proposta de modelo pedagógico na oferta das disciplinas semipresenciais dos cursos presenciais de graduação da uneb. **Revista de Educação a Distância**, [s.l.], v. 6, n. 2, p. 161-171, 2019. Disponível em: <https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:x-BvsXQYdrcJ:https://www.aunirede.org.br/revista/index.php/emrede/article/view/489+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br>. Acesso em: 31 maio 2021.

PETROCK, V. **Usuários de realidade virtual e aumentada 2019**: VR desacelera conforme o AR cresce. New York: Emarketer, 2019. Disponível em: <https://www.emarketer.com/content/virtual-and-augmented-reality-users-2019>. Acesso em: 4 jun. 2021.

ROSSINI, M. C. **Da Terra, médico americano atende astronauta da ISS**. [S. l.]: Super interessante, 28 jan. 2020. Disponível em: <https://super.abril.com.br/saude/da-terra-medico-americano-atende-astronauta-da-iss/>. Acesso em: 4 jun. 2021.

SCORSOLINI-COMIN, F. *et al.* Educação a distância na formação em enfermagem: reflexões sobre a pandemia da covid-19. **Rev baiana enferm**, [s.l.], v. 34, ed. 36929, p. 1-9, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/enfermagem/article/view/36929>. Acesso em: 31 maio 2021.

SILVA, A. N. *et al.* Limites e possibilidades do ensino a distância (EAD) na educação permanente em saúde: revisão integrativa. **Review Ciênc. saúde coletiva**, [s.l.], v. 20, n. 4, p. 1099-1107, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csc/a/VWbbPLVr6vWq4wx3CdNyNZR/?lang=pt>. Acesso em: 1 jul. 2021.

SILVA, L. T. C. *et al.* Percepções de estudantes de enfermagem sobre educação a distância. **Ciencia y enfermería**, [s.l.], v. 22, n. 2, 2016. Disponível em: https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0717-95532016000200010&lang=pt. Acesso em: 1 jul. 2021.

TANAKA, E. M. *et al.* A educação a distância nos cursos de graduação em enfermagem: aplicação e efetividade. **Revista on-line de Política e Gestão Educacional**, São Paulo, v. 21, n. 1, p. 831-841, 2017. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/10455>. Acesso em: 31 maio 2021.

TAVARES, A. P. C. *et al.* Análise das publicações nacionais sobre educação a distância em enfermagem: revisão integrativa. **Revista Brasileira de Enfermagem REBEN**, [s.l.], v. 71, n. 1, p. 227-236, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/reben/a/KJDrSyxspS4yHDYQGNTnXZF/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 1 jul. 2021.

XIMENES, M. A. M. *et al.* Métodos ativos de aprendizagem como inovação na educação em enfermagem. **Revista Enfermagem Atual**: In Derme, [s.l.], v. 94, n. 32, ed. 020052, p. 1-6, 2020. Disponível em: <https://www.revistaenfermagematual.com.br/index.php/revista/article/view/809/734>. Acesso em: 31 maio 2021.

METODOLOGIAS DE ENSINO-APRENDIZAGEM DA BOA ALIMENTAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Good food teaching-learning methodologies in childhood education

Elizângela Vitor de Moraes Vital¹
Raquel Di Paula Mesquita Lima de Oliveira¹

Resumo: A boa alimentação proporciona impactos positivos em toda a vida de um indivíduo, a sua implementação já nas primeiras fases da vida escolar é um fator fundamental para um bom desenvolvimento motor e cognitivo, tendo como objetivo identificar estratégias para a implementação da alimentação saudável na educação infantil para resolução da problemática abordada: como a aplicação de metodologias de ensino-aprendizagem é fundamental para este público? Delineando entre as hipóteses almejadas e metodologias de fácil aplicação e eficácia, no uso de ferramentas-chaves para esse processo. Propõe-se como resultados o trabalho focal com estudantes, atenuando uma proposta diferenciada como: *Minuto Cinema* e a *Caixa dos Sentidos*, a qual tem a finalidade de promover a cultura da boa alimentação nos alunos da educação infantil. Entre os construtos e abordagens suplementadas encontram-se as referências de Bernardon *et al.* (2009), Ramos *et al.* (2000) Ribeiro e Ribeiro (2016) entre outros, em que é possível salientar o déficit de referências literárias por profissionais de pedagogia sobre o determinado tema, o que mostra uma área que ainda deve ser percorrida por estes profissionais.

Palavras-chave: Educação infantil. Boa alimentação. Ensino-aprendizagem.

Abstract: Good nutrition provides positive impacts throughout an individual's life, its implementation already in the early stages of school life is a fundamental factor for good motor and cognitive development, aiming to identify for the implementation of healthy eating in early childhood education for resolution the problematic addressed of how application of teaching-learning methodologies is fundamental for this audience? Outlining, among the desired hypotheses, methodologies that are easy to apply and effective in the use of key tools for this process. It is proposed as results the focal work with the students, mitigating a differentiated proposal such as: *Minuto Cinema* and *Caixa dos Sentidos* which has an adequate way of promoting the culture of good nutrition in early childhood education students. Among the constructs and supplemented approaches known are the Bernardon (2009), Ramos *et al.* (2000) Ribeiro & Ribeiro (2016), among others in which it is possible to highlight the deficit of literary references by pedagogy professionals on a given topic, which shows how an area is still to be covered by these professionals.

Keywords: Early childhood education. Good nutrition. Teaching-learning.

Introdução

O presente trabalho aponta estratégias pedagógicas das metodologias de ensino-aprendizagem da boa alimentação na educação infantil para a implementação de alimentos saudáveis na educação infantil, buscando os aspectos alimentares e a construção de uma cultura saudável de alimentação.

A presente pesquisa versa solucionar a problemática: Como aplicação de metodologias de ensino-aprendizagem é fundamental para este público? Entre as abordagens que regem as hipóteses, estão as inquietações no uso de ferramentas para intervenções de resultados no trabalho focal com os discentes.

¹ Centro Universitário Leonardo da Vinci – UNIASSSELVI –. Rodovia BR 470 - Km 71 - no 1.040 – Bairro Benedito – Caixa Postal 191 – 89130-000 – Indaial/SC Fone (47) 3281-9000 – Fax (47) 3281-9090 – Site: www.uniasselvi.com.br.

De acordo com Ribeiro e Ribeiro (2016, p. 34) percebe-se que a primeira infância é o momento de construção e descoberta, em um processo contínuo que envolve o paladar. Nessa perspectiva, colaboram com as hipóteses de que um bom comportamento alimentar está diretamente ligado à personalidade e identidade social, pois os hábitos adquiridos na infância proporcionam traços multidimensionais, culturais e familiares.

Tendo como objetivo geral analisar a literatura e a implementação de uma alimentação saudável na infância, pois é primordial, sendo a escola um ambiente de aprendizagem e formação cultural. Os objetivos específicos referem-se a dialogar sobre a importância e relevância do assunto; buscar metodologias aplicadas, e possibilitar a replicação, para futura análise e reavaliação de suas estratégias metodológicas.

A pesquisa tem como relevância a perspectiva formativa de hábitos alimentares saudáveis na educação infantil e o roteiro para uma análise de trabalhos disponíveis na literatura acadêmica que possuam ligação com o tema estudado.

Segundo Bernardon *et al.* (2009, p. 18), na infância, a alimentação saudável estimula um adequado desenvolvimento cognitivo e, ainda, proporciona a maximização da prevenção de doenças crônicas não transmissíveis.

A pesquisa tem caráter bibliográfico e encontra-se dividida em três etapas: O Referencial Teórico, que explana os principais teóricos abordados, a Metodologia, que apresenta o processo de pesquisa, e os Resultados e Discussões, onde refletimos quais os posicionamentos e ações devem ser efetivadas após as análises considerativas, prevalecendo os aspectos qualitativos sobre os quantitativos.

Referencial teórico

Realizou-se revisão de literatura acerca da boa alimentação no período infantil, e de metodologias ativas de ensino-aprendizagem compatíveis com desenvolvimento de crianças da educação infantil, após análise de Bernardon *et al.* (2009, p. 391), “foram selecionadas duas metodologias para descrição e a possibilidade de sua replicação em um contexto pedagógico”.

Conforme Halpern (2003, p. 65 *apud* GONÇALVES *et al.* 2008), a obesidade infantil vem aumentando em todas as classes sociais no Brasil, sua prevenção influi, diretamente, de forma racional e com baixos custos as DCNT (doenças crônicas não transmissíveis), como por exemplo, diabetes e doenças cardiovasculares, e a escola é peça fundamental, em parceria com a família, na inserção da educação nutricional dessas crianças.

Dentre as propostas elencadas pela Base Nacional comum curricular e o trabalho para a formação de professores, encontram-se novas ferramentas que ajudam a possibilitar o reconhecimento dos assuntos propostos e o resultado qualitativo abordado no ambiente educativo.

Atividades práticas, como a organização de um espaço para cinema, que possa efetivar o auxílio docente nas propostas lúdicas, e a caixa de sentidos que possibilitará às crianças reconhecerem texturas, cores, formas para a interdisciplinaridade dos tempos, que não podem faltar para aquisição dos conhecimentos e habilidades contidas nos documentos regulatórios obrigatórios.

O autor supracitado reafirma que a alimentação saudável é um relevante conteúdo educativo na infância, e, por isso, pais e professores concordam que a escola possui a necessidade de assumir o seu papel de protagonismo frente a esse grande desafio.

o comportamento alimentar é fundamental para a prevenção e tratamento de doenças, na infância, esse comportamento possui papel central no desenvolvimento cognitivo, bem como no crescimento, refletindo diretamente na fase adulta do indivíduo, como fator de prevenção para futuras doenças (ROSSI; MORERIA; RAUEN; 2008, p. 18).

De acordo com Philippi *et al.* (2000, p. 23), uma alimentação qualitativa e quantitativamente adequada é fator essencial para o desenvolvimento da criança, haja vista que proporciona os nutrientes essenciais para a manutenção da saúde e um bom desempenho de funções motoras e cognitivas.

Conforme Vieira (2012, p. 45), a educação em saúde é um processo crítico e transformador, no qual um agente promove um aprendizado de caráter individual ou coletivo e a promoção da saúde é um conjunto de atividades que fornecem ao indivíduo ou grupo social recursos para manutenção ou elevação de bem-estar e qualidade de vida.

Metodologia

A condução desta proposta bibliográfica de natureza qualitativa relaciona a alimentação da criança e os aspectos sensoriais da prática pedagógica concreta e apresentação visual das cores, formato; porções adequadas e ao ambiente, que vão trabalhar juntos para satisfazer a necessidade nutricional do indivíduo (PHILIPPI *et al.*, 2000, p. 38).

Dentre os teóricos de referência, avaliou-se os estudos de revisão que vislumbraram a literatura e as evidências do comportamento alimentar infantil, determinado no primeiro momento pela família, e em segundo contexto por interações psicossociais e culturais da criança (RAMOS, *et al.* 2000, p. 41).

Entre os métodos adotados para efetivar os objetivos delineados encontram-se as duas aplicações das metodologias de ensino-aprendizagem selecionadas consideradas de fácil replicação: o *minuto-cinema* – que visa a conscientização das crianças e a noção de alimentação ruim – e *caixa de sentidos*, atividade que faz referência a uma alimentação com utilização de frutas e legumes.

Nessa perspectiva, Mahan e Escott-Stumpp (2005, p. 15) promovem um ambiente salutar na escola onde se faz necessária a educação de hábitos saudáveis. Dessa forma, a escola se apresenta como um espaço privilegiado no desenvolvimento e promoção de melhoras das condições de saúde e estado nutricional na educação infantil (RAMOS *et al.*, 2000, p. 34).

o ambiente escolar carece de tecnologias educacionais que propiciem uma aprendizagem satisfatória sobre hábitos alimentares saudáveis, os autores ressaltam ainda que, o uso de tais tecnologias, a fim de promover saúde, deve ser primordial no desenvolvimento de competências educacionais, assim, a elaboração de estratégias de ensino-aprendizagem deve ser embasada em conhecimentos prévios dos discentes e promovida com atividades lúdicas e contextualizadas (MAIA *et al.*, 2012 p. 76).

Em consonância com os autores anteriormente destacados, Birch e Fisher (1996, p. 78) afirmam que as tecnologias educacionais em saúde precisam ser desenvolvidas com o propósito de serem utilizadas em diferentes contextos e serem testadas como resultados e discursões para cumprirem seu papel educacional.

Percebe-se a relevância de práticas eficazes, para tanto é cabível nortear situações de intervenções e projetos flexíveis e trabalhar os sujeitos e seus aspectos físicos, motores, sociais e as intervenções, quando necessárias, nas vertentes individual e coletiva, no processo de ensino-aprendizagem.

Resultados e discussões

Resta concluído que a boa alimentação no período infantil, encontra-se evidenciada como forma eficaz de prevenção às doenças crônicas não transmissíveis, bem-estar geral, desenvolvimento motor e cognitivo, qualidade de vida, dentre outros, e, ainda, assumindo a responsabilidade pedagógica de práticas intervencionistas.

A educação alimentar é capaz de impactar diretamente na construção cultural e sensorial em relação ao alimento às crianças da educação infantil e, ainda, a aplicação de metodologias de ensino-aprendizagem e tecnologias pedagógicas na promoção da saúde alimentar infantil são fatores de extrema importância na construção dessas práticas alimentares.

Minuto cinema

A atividade *minuto-cinema* é realizada em um local amplo da escola, onde é transmitido um material audiovisual que apresenta às crianças a importância e o valor nutricional de frutas e verduras no desenvolvimento infantil, o material consiste em vídeos lúdicos e de fácil entendimento para o público infantil.

Entre os objetivos de aprendizagem: proporcionar momentos de aprendizagem sobre nutrição adequada na infância; expor às crianças o papel das frutas e verduras na alimentação de forma lúdica; discutir a qualidade dos grupos de alimento (MAIA *et al.*, 2012 p. 84).

Barroso, Viera e Varela (2003, p. 15) afirmam que, o período escolar é um momento ideal para a materialização e orientações nutricionais ativas e participativas, neste momento é possível incorporar novos hábitos alimentares, proporcionando o conhecimento de novos sabores, cores e texturas, experiências estas que influenciarão os costumes alimentares adotados pelos indivíduos.

Caixa dos sentidos

De acordo com Maia *et al.* (2012, p. 84), a atividade de caixa dos sentidos consiste na criação de uma urna de madeira, com estampas que enfatizam o quão importantes são as frutas e as verduras na alimentação infantil. A escola constrói uma caixa de acordo com os moldes dos autores, a atividade é desenvolvida com a utilização de frutas e verduras típicas da região, a caixa é colocada à disposição das crianças com os alimentos já inseridos dentro dela.

As crianças são provocadas a descobrirem os alimentos que estão dentro da caixa, utilizando apenas o sentido tátil, após a atividade é apresentada às crianças a importância e os valores nutricionais dos alimentos utilizados na dinâmica, tal atividade busca o aperfeiçoamento cognitivo e da compreensão do papel das frutas e verduras na alimentação (BERNARDON *et al.*, 2009).

A atividade caixa dos sentidos possui as seguintes características: promover discussão no papel nutricional de frutas e verduras; aprimorar funções sensoriais dos infantes e o consumo de frutas e verduras (MAIA *et al.*, 2012 p. 86).

É importante salientar que os pedagogos possuem, sim, o dever de conduzir seus alunos por todas as áreas de conhecimento, inclusive a alimentar, de certo que seu papel é fundamental na formação crítica e analítica sobre os mais diversos temas da sociedade.

Considerações finais

A prática da boa alimentação deve estar presente em todos os setores da sociedade, pois ela possui fatores relevantes no desenvolvimento físico e cognitivo de crianças, e ainda, promove saúde e bem-estar geral para adolescentes e adultos. A sua introdução no âmbito escolar nas primeiras fases da infância causa um impacto positivo na vida desses infantes, o que pode ser perpetuado por toda a sua vida.

As estratégias metodológicas *Minuto Cinema* e *Caixa dos Sentidos* se mostram eficazes na difusão do tema da boa alimentação, sendo de fácil aplicação e perfeita assimilação quanto a sua proposta de trabalho, inserindo valores nutricionais e aspectos cognitivos na educação infantil.

Apesar de toda a importância vislumbrada sobre o presente tema, é possível observar um déficit na literatura de estudos sobre boa alimentação elaborados por pedagogos, os trabalhos em sua relevante maioria são conduzidos por nutricionistas e/ou profissionais da área da saúde, como por exemplo, enfermeiros.

É possível que esses pedagogos percebam as necessidades de aperfeiçoamento para que estejam aptos a conduzir o tema alimentação saudável e as novas perspectivas e metodologias. Os documentos norteadores obrigatórios e prioritários indicam que o assunto merece devida importância, pois colabora com a vida do indivíduo e daqueles que o cercam, disponibilizando melhorias, adaptações e conquistas saudáveis.

Referências

BARROSO, G. T.; VIEIRA, N. F. C.; VARELA, Z. M. V. **Educação em saúde**: no contexto da promoção humana. *Rev rene*, [s.l.], v. 7, n. 3, 2003. p. 118-118.

BERNARDON, R. *et al.* Construção de metodologia de capacitação em alimentação e nutrição para educadores. *Revista de Nutrição*, v. 22, n. 3, p. 389-398, 2009.

BIRCH, L. L.; FISHER, J. A. The role of experience in the development of children's eating behavior. In: CAPALDI, E. D. *American Psychological Association*: The psychology of eating. Washington, p. 113-141, 1996. Disponível em: <https://psycnet.apa.org/record/1998-07236-005>. Acesso em: 5 maio 2022.

GONÇALVES *et al.* A promoção da saúde na educação infantil. *Interface*, Botucatu, v. 12, n. 24, mar 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/icse/a/mrv3zN4qwNhn3mjJDFDR8S-d/?lang=pt>. Acesso em: 4 maio 2022.

MAIA, E. R. *et al.* Validação de metodologias ativas de ensino-aprendizagem na promoção da saúde alimentar infantil. *Revista de Nutrição*, [s.l.], v. 25, n. 1, p. 79-88, 2012.

MAHAN L. K., ESCOTT-STUMPP S. **Alimentos, nutrição e dietoterapia**. Rio de Janeiro: Roca, 2005.

PHILIPPI S. T. *et al.* Alimentação saudável na infância e adolescente. In: **Curso de atualização em alimentação e nutrição para professores da rede pública de ensino**. Escola Superior de Agricultura Luiz de Queiroz. São Paulo/Piracicaba: ESALQ, 2000. p. 46-60.

PHILIPPI, S. T.; CRUZ, A. T. R.; COLUCCI, A. C. A. Pirâmide alimentar para crianças de 2 a 3 anos. **Revista de Nutrição**, v. 16, n. 1, p. 5-19, 2003.

RAMOS, M. *et al.* Desenvolvimento do comportamento alimentar infantil. **Jornal de Pediatria**, v. 76, n. Supl 3, p. S229-S237, 2000.

RIBEIRO, S. R. P.; RIBEIRO, F. D. **A Literatura infantil e alimentação saudável com foco na memória sensorial**. Letras Escreve, [s.l.], v. 6, n. 1, p. 436-450, 2016.

ROSSI, A.; MOREIRA, E. A. M.; RAUEN, M. S. Determinantes do comportamento alimentar: uma revisão com enfoque na família. **Revista de Nutrição**, v. 21, n. 6, p. 739-748, 2008.

VIEIRA, L. J. E.; BARROSO, M. G. T. Conceitos de Cultura-Uma compreensão necessária para o cuidado em enfermagem. **Revista Brasileira em Promoção da Saúde**, v. 14, n. 1, p. 32-35, 2012.

POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO NACIONAL: INTENCIONALIDADES E FINALIDADES PARA A EDUCAÇÃO

National assessment policies: purposes and purposes for education

Graciele Alice Carvalho Adriano¹

Resumo: O artigo apresenta considerações sobre as premissas das políticas públicas em relação aos processos avaliativos implantados nas instituições de ensino. A investigação busca analisar sobre os interesses das políticas públicas em relação à aplicação das avaliações nacionais. A pesquisa prevê conhecer as políticas de avaliação nacional, diferenciar os tipos de avaliação nacional e refletir sobre a finalidade da avaliação nacional. Como metodologia optou-se pela Análise de Conteúdo (BARDIN, 2011). De modo em geral, o governo, por meio dos programas, oferta possibilidades para que a população estude, amplie seus conhecimentos e cumpra o processo escolar. Ao mesmo tempo, verifica por meio de provas e exames os dados que inferem nos resultados, implicando o retorno de seu investimento.

Palavras-Chave: Políticas Públicas. Avaliação. Educação.

Abstract: The article presents considerations about the assumptions of public policies in relation to the evaluation processes implemented in educational institutions. The investigation seeks to analyze the interests of public policies in relation to the application of national assessments. The research aims to know the national assessment policies, differentiate the types of national assessment and reflect on the purpose of the national assessment. As a methodology, Content Analysis was chosen (BARDIN, 2011). In general, the government, through the programs, offers possibilities for the population to study, expand their knowledge and fulfill the school process. At the same time, it verifies, through tests and exams, the data that infer from the results, implying a return on your investment.

Keywords: Public policy. Evaluation. Education.

Introdução

As políticas públicas inferem nos processos avaliativos implantados nas instituições de ensino. Para se compreender a organização e sistematização das avaliações aplicadas na Educação Básica e Ensino Superior, há necessidade de conhecer o percurso histórico desde a primeira intenção de avaliação externa até os dias atuais, para se compreender as intencionalidades e o significado da avaliação ao longo dos tempos.

Assim, as avaliações são organizadas de acordo com as intenções dos aplicadores e podem ser internas, externas, mistas ou participativas. A avaliação enquanto externa faz parte de uma das ações das políticas públicas em relação à verificação do desempenho da aprendizagem dos alunos nas escolas do país. Desde os anos iniciais do ensino fundamental até o exame aplicado aos alunos do ensino superior, as provas se baseiam em questões objetivas com assuntos referentes às áreas do conhecimento e uma redação.

A investigação busca analisar sobre os interesses das políticas públicas em relação à aplicação das avaliações nacionais. A pesquisa prevê conhecer as políticas de avaliação nacional, diferenciar os tipos de avaliação nacional e refletir sobre a finalidade da avaliação nacional.

Para o procedimento de análise optou-se pela Análise do Conteúdo, definida por Bardin (2011, p. 15) como "[...] um conjunto de instrumentos metodológicos cada vez mais sutis em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a "discursos" (conteúdos e continentes) extre-

¹ Centro Universitário Leonardo da Vinci – UNIASSSELVI – Rodovia BR 470 - Km 71 - no 1.040 – Bairro Benedito – Caixa Postal 191 – 89130-000 – Indaial/SC Fone (47) 3281-9000 – Fax (47) 3281-9090 – Site: www.uniasselvi.com.br.

mamente diversificados". Gil (2002) corrobora na discussão quando infere que a leitura do material teórico deve considerar a identificação das informações impressas no material. Assim, necessita estabelecer relações com o problema de investigação e a análise de veracidade dos conceitos apresentados pelos autores.

Políticas de avaliação implantadas no Brasil

Na década de 1960 as preocupações quanto aos processos avaliativos escolares iniciaram com instrumentos que apontavam o nível exigido para o ingresso ao ensino superior. A urgência das avaliações, nessa época, ocorreu devido ao grande número de alunos que terminavam o ensino médio, aspirando a entrada de um curso universitário. Assim, o motivo da avaliação do desempenho escolar objetivava a seleção dos que poderiam aos que não frequentar a universidade, desprendida da preocupação com o sistema escolar básico (GATTI, 2014).

Em meio a esse movimento, alguns profissionais receberam formação na área de avaliação do rendimento escolar, relacionada à teoria da medida e aos conhecimentos, e sobre testes objetivos. No final dos anos de 1980, iniciam as preocupações em relação ao desempenho escolar dos alunos da educação básica.

Com a promulgação da Constituição de 1988, o Estado passou a ser o responsável pela oferta e garantia dos direitos iguais, acesso à educação, moradia, saúde, transporte e lazer. Para conseguir atingir seus objetivos, o governo utiliza da elaboração de políticas públicas, com metas constitucionais.

Gatti (2014) lembra que, em 1966 foi desenvolvido na Fundação Getúlio Vargas do Rio de Janeiro, o CETPP – Centro de Estudos de Testes e Pesquisas Psicológicas. Na época foram desenvolvidos testes educacionais para os últimos anos do ensino médio, com provas objetivas para as áreas de linguagem, matemática, ciências físicas e naturais e estudos sociais. No evento também foi aplicado um questionário sobre as características socioeconômicas dos alunos.

Dessa forma, pode-se considerar a iniciativa como pioneira no Brasil, enquanto verificação do desempenho escolar e sua relação com as variáveis socioeconômicas. Nesse centro foram desenvolvidos cursos para elaboração de provas objetivas, incluindo a participação de especialistas estrangeiros, com publicações sobre temas relacionados à avaliação educacional (GATTI, 2014).

A experiência vivenciada com pequenos grupos de estudo e outros em convênio com o Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (INEP – Ministério da Educação), desde os anos de 1960, inspirou a realização, nos anos de 1970, do ECIEL – Programa de Estudos Conjuntos de Integração Econômica Latino-Americana. O programa avaliou no Brasil e países da América Latina os níveis de escolaridade e de rendimento escolar. Foi aplicado um questionário sobre a situação socioeconômica, processo escolar e um exame de leitura e ciências. No evento, foram coletados também dados dos diretores, professores e das escolas de forma geral. Na época, outro processo avaliativo foi realizado com alunos dos 1º anos do ensino fundamental, com o interesse de verificar a leitura, escrita e conhecimentos matemáticos (GATTI, 2014).

Nos anos de 1980, no município de São Paulo, a preocupação sobre o desempenho da rede de ensino, desencadeou o primeiro estudo avaliativo relacionado ao órgão gestor. A avaliação foi organizada pelo Departamento de Planejamento da Secretaria Municipal da Cidade de São Paulo, com provas direcionadas para o terceiro estágio da educação infantil, o 1º, 3º, 5º e 7º anos do ensino fundamental e o primeiro ano do ensino médio. As provas continham questões sobre língua portuguesa, matemática e ciências. Como na época houve mudança de administração, mais precisamente em 1982, os dados não foram utilizados para futuras análises, por falta de interesse da nova gestão (GATTI, 2014).

Para Gatti (2014), nos anos de 1987 e 1988, iniciaram as discussões sobre os problemas que aconteceram nos sistemas educacionais, com altos índices de fracasso escolar, repetência, evasão escolar e baixos índices que apontavam a conclusão dos estudos. Com a finalidade de se discutir tal situação, o Ministério da Educação (MEC) organizou oficinas de trabalho com um grupo de educadores, apontando as mudanças prescritas na Constituição, enquanto possibilidades de uma nova estrutura política. No evento apontaram, também, possíveis mudanças em relação ao ensino fundamental e médio, com função orientadora e avaliadora das políticas que permeariam a área da educação básica.

Assim, no final dos anos de 1987, foi realizada uma avaliação do rendimento escolar em dez capitais de estados brasileiros, nos 1º, 3º, 5º e 7º anos do ensino fundamental em escolas públicas, com provas que incluíram questões sobre língua portuguesa, redação, matemática e ciências. Para a realização da prova se pensou num instrumento único que contemplasse todas as regiões do país, o que na época não havia um currículo comum no território nacional, então necessitaram estabelecer diversas parcerias.

Como a iniciativa apresentou bons resultados, com discussões organizadas em seminários nacionais e regionais, o estudo contemplou mais de vinte capitais, seguido de trinta e nove cidades de quatorze estados. Nessa demanda avaliativa, o 3º ano do ensino médio foi incluído, contando com suas modalidades: normal, técnico industrial, comercial e outras. (GATTI, 2014).

No ano de 1988, a Secretaria de Estado da Educação do Paraná realizou o processo de avaliação em turmas do 2º e 4º ano do ensino fundamental, contemplando questões produzidas por professores sobre língua portuguesa, matemática, ciências e estudos sociais, guiados pelo guia curricular do estado. E em 1991 o MEC realizou avaliações nas escolas públicas e privadas, considerando onze estados e o Distrito Federal (GATTI, 2014).

Os primeiros estudos sobre os alunos e escolas constituíram a base para a implantação do SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Brasileira, juntamente com a participação do Brasil, nos anos de 1990, do segundo Programa Internacional de Avaliação de Proficiência Educacional. O programa internacional envolveu vinte e sete países e pretendia comparar os resultados entre os participantes. O público avaliado contou com alunos de 13 anos, independentemente do ano que estavam cursando. No Brasil, os resultados de duas capitais avaliadas revelaram um precário desempenho dos alunos. O modelo utilizado na época impera a atual avaliação internacional denominada de PISA – Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (GATTI, 2014).

Assim, o SAEB consiste no conjunto de avaliações externas aplicadas em larga escala, com o objetivo de diagnosticar o sistema educacional e pesquisar os fatores que interferem no desempenho dos alunos, apresentando indicativos sobre a qualidade do ensino. As informações servem para subsidiar as políticas educacionais nas esferas municipais, estaduais e federais, com a intenção de melhorar a qualidade, equidade e eficiência do ensino. A partir de 1993, o MEC juntamente com as Secretarias Estaduais de Educação, organizaram o SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica, que abrange uma amostra com alunos de diversos anos escolares do ensino fundamental e médio, com provas objetivas e questionários socioeconômicos (BRASIL, 2015a).

A avaliação educacional no âmbito nacional se encontra vinculada aos interesses de investigação pedagógica, mas também como forma de controle do Estado por meio das políticas públicas. A ênfase da avaliação se volta aos resultados, a relevância quantitativa que os dados apontam, em detrimento do processo educativo como um todo. Nesse sentido, o interesse dos governos se relaciona a questões de eficiência e do desempenho da gestão pública, enquanto instrumentos que servem aos gestores das políticas públicas, repensarem os gastos públicos nas diversas áreas sociais (AFONSO, 2005).

Entre os séculos XIX e XX inicia o processo de globalização impulsionado pelo desenvolvimento de novas tecnologias de informação e comunicação, junto às relações que estabeleceram uma interdependência política e econômica entre as nações ocidentais (HELD; MCGREW, 2001). As regras do desenvolvimento econômico global se baseiam nas premissas de organizações políticas supranacionais como o Banco Mundial, Fundo Monetário Internacional, Organização das Nações Unidas, União Europeia, UNESCO e a OECD (*Organisation for Co-operation Economic Europea*) ou Organização Europeia de Cooperação Econômica – OECE. Portanto, essas organizações influenciam as concepções e fazeres organizacionais de todos os setores que compreendem a estrutura nacional, incluindo a Educação (BRASIL, 2009).

O PISA consiste no programa de avaliação comparada, foi desenvolvido e segue coordenado internacionalmente pela OCDE, identificando os indicadores sobre a efetividade do trabalho nos sistemas educacionais. Revela os índices avaliativos do desempenho dos estudantes, com a finalidade de comparar e melhorar os métodos educativos no âmbito mundial. (BRASIL, 2009).

Intencionalidades e finalidades das avaliações nacionais

A LDB/96 estabelece aos sistemas de ensino estadual e municipal a necessidade de avaliações pelos órgãos competentes dos seus respectivos sistemas de ensino. Assim, em relação ao sistema estadual aparece no Artigo 10, inciso IV, "autorizar, reconhecer, credenciar, supervisionar e avaliar, respectivamente, os cursos das instituições de educação superior e os estabelecimentos do seu sistema de ensino" (BRASIL, 1996, s.p.). E quanto ao sistema municipal o Artigo 11 indica no inciso IV, "autorizar, credenciar e supervisionar os estabelecimentos do seu sistema de ensino" (BRASIL, 1996, s.p.).

Assim, as avaliações em larga escala pretendem verificar o desempenho dos alunos por meio da aplicação de provas, chamadas de avaliações nacionais de alunos. Em geral, atualmente há alguns tipos de provas direcionadas à educação básica e outras, em específico ao ensino superior. As provas denominadas de Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM e a Provinha Brasil, juntamente com a Avaliação Nacional da Educação Básica – ANEB pertencem à educação básica, e o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes – ENADE, respectivo ao ensino superior.

Os resultados das provas da ANEB e a Prova Brasil inferem no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB, enquanto indicador do processo de evolução da qualidade de educação nacional. Soma-se a esse fato as avaliações organizadas pelos sistemas de ensino estadual e municipal, para conferir o índice de desempenho de seus alunos.

A ANEB consiste na avaliação de larga escala, censitária, em nível nacional que abrange a educação básica e utiliza os mesmos instrumentos da Prova Brasil/ANRESC, com igual periodicidade. A diferença entre ambas as provas se encontra no público atingido, a ANEB considera como amostra os alunos e escolas tanto das redes públicas como privadas do país. Assim, compreende como amostra os alunos das etapas finais dos três últimos ciclos da educação básica: nas áreas urbanas e rurais, contemplando o 5º e 9º ano do ensino fundamental e o 3º ano do ensino médio (BRASIL, 2017).

A Prova Brasil/ANRESC ocorre de forma censitária bianual e envolve os alunos do 5º e 9º ano do ensino fundamental das escolas públicas com, no mínimo, vinte alunos matriculados nas turmas avaliadas. O principal objetivo consiste em avaliar a qualidade de ensino da rede pública, sobre os níveis de aprendizagem em língua portuguesa (leitura) e matemática. A prova fornece dados para cada unidade escolar participante e as redes de ensino, apresentando indicadores sobre as condições extra e intraescolar. Assim, os resultados servem de diagnóstico, reflexão e planejamento pedagógico das escolas, para pensarem em ações e políticas públicas inclinadas à melhoria da qualidade da educação básica (BRASIL, 2017b).

A ANA consiste na avaliação externa, censitária, organizada para investigar os níveis de alfabetização e letramento em língua portuguesa (leitura e escrita) e matemática, em alunos matriculados no 3º ano do ensino fundamental das escolas públicas. Para a aplicação das provas, solicita-se a presença do professor regente, e a correção será ao encargo de profissionais do INEP. As provas contêm vinte questões cada, sendo que a de língua portuguesa compreende dezessete itens objetivos de múltipla escolha e três que requerem a produção escrita do aluno. Na prova de matemática há vinte questões objetivas de múltipla escolha (BRASIL, 2015b).

Os resultados da ANA inferem sobre o desempenho e proficiência dos alunos em leitura, matemática e escrita, juntamente com indicadores socioeconômicos e de formação docente da escola. Os dados ficam disponíveis para consultas e são analisados por equipes pedagógicas, gestão das escolas e redes de ensino, ou seja, inferem sobre o desenvolvimento do processo de alfabetização nas escolas públicas brasileiras, oportunizando reflexões em relação às condições de escolaridade ofertadas aos alunos (BRASIL, 2015b).

Em relação às condições de oferta, são aplicados questionários aos professores e gestores das instituições de ensino que atendem ao ciclo de alfabetização. O propósito seria investigar a infraestrutura, formação de professores, gestão da unidade escolar, organização do trabalho pedagógico e outras informações que incidem no processo de alfabetização (BRASIL, 2015b).

Existe, ainda, outro tipo de avaliação que abrange os cursos de graduação e de pós-graduação realizada pela CAPES, e organizado pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAIS. O SINAIS foi criado pela Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, formada por três componentes: avaliação das instituições, dos cursos e do desempenho dos alunos. Avalia também aspectos referentes ao ensino, pesquisa, extensão, responsabilidade social, desempenho dos alunos, gestão da instituição, corpo docente e às instalações.

O SINAES se fundamenta por meio das avaliações institucionais, de cursos e estudantes. A avaliação institucional interna e externa considera dez dimensões: missão e PDI; a política para o ensino, pesquisa, pós-graduação e extensão; responsabilidade social da instituição de ensino; comunicação com a sociedade; políticas de pessoas, corpo docente e técnico-administrativo; organização da gestão; infraestrutura física, planejamento de avaliação; políticas de atendimento aos estudantes; e sustentabilidade financeira (BRASIL, 2004).

Para a avaliação dos cursos, o SINAES considera três dimensões: organização didático-pedagógica, perfil do corpo docente e instalações físicas. A avaliação dos estudantes ocorre por meio do ENADE, aplicado aos alunos de todos os cursos de graduação do primeiro e último ano de curso. Dessa forma, os conceitos 1 e 2 são considerados desagradáveis às instituições de ensino, onde o MEC decidirá em fechar os cursos ou mantê-los sob observação. O conceito 3 infere uma avaliação regular, o quatro e cinco são os melhores a serem obtidos. A análise desses conceitos implica em comparações entre as instituições, mais especificamente na oferta de seus cursos.

O Exame Nacional de Desempenho de Estudantes – ENADE – avalia o rendimento dos alunos concluintes dos cursos de graduação, mais precisamente sobre os conteúdos programáticos, habilidades e competências adquiridas durante sua formação. O exame ocorreu pela primeira vez em 2004, se organiza de forma trienal para cada área do conhecimento, e passou a ser obrigatório, com a situação de regularidade impressa no histórico escolar dos alunos nos cursos de graduação (BRASIL, 2015c).

Outro exame organizado para avaliar em larga escala o desempenho dos estudantes consiste no Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM, criado em 1988, com o objetivo de avaliar os alunos ao final da escolaridade básica. Assim, os participantes são alunos que estão concluindo ou que já concluíram o ensino médio em anos anteriores.

A portaria nº 468, de 3 de abril de 2017 infere sobre a realização do ENEM e implica em verificar os alunos que demonstraram ao final do ensino médio, de forma individual, o domínio dos princípios científicos e tecnológicos em relação à produção moderna e conhecimentos sobre as formas contemporâneas de linguagem (BRASIL, 2017a).

A avaliação do ENEM serve como critério para seleção de estudos que pretendem concorrer a bolsas no Programa Universidade para Todos – PROUNI, sendo que em média 500 universidades utilizam o exame como critério para seleção de alunos ao ingresso de cursos no ensino superior, substituindo o vestibular. Os participantes que realizam o ENEM podem disputar uma vaga no Sistema de Seleção Unificada – SISU, onde várias instituições públicas de ensino superior oferecem vagas a candidatos. Os alunos precisam se inscrever no início do semestre, desde que sua nota de redação seja diferente de zero. Outro programa idealizado pelo Ministério da Educação seria o Fundo de Financiamento Estudantil – FIES, destinado a financiar cursos de graduação no ensino superior para estudantes matriculados em instituições privadas.

Considerações finais

A pesquisa apontou determinados conceitos referentes às políticas públicas e sua influência nos diversos segmentos da sociedade, nesse momento, em especial, relacionado à educação. Assim, apoiada em leis, decretos e portarias sustenta a premissa de avaliação interligada à verificação do nível de desempenho dos alunos.

Por meio de dados quantitativos, avaliadores analisam os resultados e assinalam textos referindo a qualidade da educação de acordo com as redes avaliadas. O Saeb foi um sistema de avaliação que se iniciou em 1990 e atualmente impera com diversas provas que verificam o desenvolvimento do ensino nas escolas do país.

As políticas públicas sustentam as premissas organizadoras das provas e exames nacionais sustentadas por vetores, condizentes ao conteúdo preconizado na Constituição de 1988, quanto ao acesso a qualidade, oferta de condições para frequência, equalização de oportunidades, atenção à diversidade e condições de qualidade na educação. Nesse sentido, programas foram criados para garantirem o atendimento a todos em escala nacional, orientados ao ensino básico e superior.

Para que o governo tenha o controle sobre as informações dos resultados dos programas, os investimentos destinados à educação, há avaliações externas que abrangem desde os anos iniciais do ensino fundamental ao último ano do ensino superior. Tais avaliações expressam em números uma média atribuída à quantidade do desempenho de aprendizagem e do trabalho pedagógico desenvolvido nas escolas.

Dessa forma, o governo por meio dos programas oferta possibilidades para que a população estude, amplie seus conhecimentos e cumpra o processo escolar. Ao mesmo tempo, verifica por meio de provas e exames os dados que inferem nos resultados, implicando o retorno de seu investimento.

Referências

AFONSO, A. J. **Avaliação educacional**: regulação e emancipação. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 21 nov. 2021.

BRASIL. **Lei nº 10.861 de 14 de abril de 2004**. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES. Brasília, 14 abr. 2004. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/110.861.htm. Acesso em: 21 nov. 2021.

BRASIL. **Educação integral**: texto referência para o debate nacional. Brasília: MEC/SECAD, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. INEP. **Histórico do Saeb**. 20 out. 2015a. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/educacao-basica/saeb/historico-do-saeb>. Acesso em: 21 nov. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. INEP. **Sobre a ANA**. 20 out. 2015b. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/educacao-basica/saeb/sobre-a-ana>. Acesso em: 21 nov. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. INEP. **Enade**. 20 out. 2015c. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/enade>. Acesso em: 21 nov. 2021.

BRASIL. **Portaria nº 468 de 3 de abril de 2017**. Dispõe sobre a realização do Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM. 2017a. Brasília, DF, Diário Oficial [da] União da república Federativa do Brasil, 3 abr. 2017 Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/legislacao/2017/Portaria_mec_gm_n468_de_03042017_dispoe_sobre_a_realizacao_do_enem.pdf. Acesso em: 21 nov. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. INEP. **ANRESC (Prova Brasil)/ANEb**. 23 mar. 2017b. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/educacao-basica/saeb/sobre-a-anresc-prova-brasil-aneb>. Acesso em: 21 nov. 2021.

GATTI, B. A. Avaliação: contexto, história e perspectivas. **Olh@res**, Guarulhos, v. 2, n. 1, p. 08-26. Maio, 2014.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1991.

HELD, D.; MCGREW, A. **Prós e contras da globalização**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

AS MÚLTIPLAS FACES DO MULTILETRAMENTO AUTÍSTICO CONTRIBUIÇÃO DAS AUTOBIOGRAFIAS ESCRITAS POR AUTISTAS COM O SUPORTE DAS TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS

**The multiple faces of autistic multiletering contribution of autobiographies written by
autistic persons with the support of educational technologies**

Luciana de Albuquerque Machado¹

Resumo: O presente projeto de pesquisa tem por tema propor a análise das biografias escritas por autistas, pretendendo-se compreender as possibilidades pedagógicas a partir das experiências relatadas por eles, onde se evidencia o mutismo autístico que os incapacita para a linguagem oral e expressiva, e a escrita literária como uma possibilidade de comunicação de suas angústias e tensões individuais. A partir da formação deste leitor e escritor tardios em seu letramento, a experiência autoral aponta para a saída do encapsulamento individual, pautando trabalho subjetivo que tem efeitos terapêuticos sobre cada autista e sob seus leitores, além disso estes textos literários, retratam as vidas intrapsíquicas, anteriormente inacessível às outras pessoas. Atualmente, existem mais de 14 obras literárias, blogs, artigos escritos por pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e várias encontram-se em mutismo autístico, embora não se comuniquem verbalmente, retrataram seu retraimento, suas memórias escolares, desejos e visões do seu mundo sensorial. Essas obras literárias são riquíssimos materiais de pesquisa, onde poderemos estudar esse fenômeno que refuta o mito da debilidade do autismo, considerado incurável. Para a discussão justifica-se este estudo interdisciplinar, a fim de aprofundar metodologias e tecnologias educacionais no processo da linguagem. Esses alunos, mesmo encontrando-se em mutismo autístico que silencia sua expressão, tem possibilidades comunicativas que necessitam de novas abordagens e recursos pedagógicos, para que possam superar as dificuldades. Na 1ª parte: a Introdução, na 2ª parte: a Literatura e o Multiletramento – destacando a articulação sobre linguagem, literatura, multiletramentos e aprendizagem –, na 3ª parte: a Justificativa da importância do tema; na 4ª parte: um recorte de algumas autobiografias; na 5ª parte: Fundamentação Teórica; na 6ª parte: Metodologia e Discussões, na 7ª parte: Resultados e Discussões e na 8ª parte: considerações Finais.

Palavras-Chave: Autismo. Linguística. Literatura.

Abstract: The theme of this research project is to propose the analysis of biographies written by autistic individuals. It is intended to understand the pedagogical possibilities from the experiences reported by them, which highlights the autistic muteness that disables them for oral and expressive language, and literary writing as a possibility of communicating their individual anxieties and tensions. From the formation of this late reader and writer in their literacy, the authorial experience points to the exit of individual encapsulation, guiding subjective work that has therapeutic effects on each autistic person and also on their readers. Furthermore, these literary texts portray intrapsychic lives, previously inaccessible to other people. There are currently more than 14 literary works, blogs, articles written by people with Autistic Spectrum Disorder (ASD) and several are in autistic mutism, although they do not communicate verbally, they portrayed their withdrawal, their school memories, desires and visions of your sensory world. These literary works are very rich research materials, where we will be able to study this phenomenon that refutes the myth of the weakness of autism, considered incurable. For the discussion, this interdisciplinary study is justified, in order to deepen educational methodologies and technologies in the language process. These students, even in an autistic muteness that silences their expression, have communicative possibilities that need new approaches and pedagogical resources, so that they can overcome the difficulties. In the 1st part, the Introduction, the 2nd part, Literature and Multiliteracy, highlighting the articulation on language, literature, multiliteracies and learning; the 3rd part the Justification of the importance of the theme; the 4th part, a clipping of some autobiographies; 5th part Theoretical Foundation; 6th Methodology and Discussions, 7th Results and Discussions and 8th Final Considerations.

Keywords: Autism. Linguistics. Literature.

¹ Centro Universitário Leonardo da Vinci – UNIASSELVI – Rodovia BR 470 - Km 71 - no 1.040 – Bairro Benedito – Caixa Postal 191 – 89130-000 – Indaial/SC Fone (47) 3281-9000 – Fax (47) 3281-9090 – Site: www.uniasselvi.com.br.

Introdução

A linguagem é uma das formas de expressão mais importantes na vida do ser humano, caracterizada com o conhecimento de códigos utilizados. em especial. para representar as ideias sobre o mundo. Contudo, quando essa competência da linguagem se desenvolve de forma inadequada, a preocupação dos familiares, professores e especialistas é grande, pois as consequências desse problema podem afetar as interações sociais, assim como o ato comunicacional por toda a vida.

Propomos a investigação e o desenvolvimento de novos conhecimentos acerca da pesquisa autobiográfica escrita por autistas, pois pretendemos compreender as possibilidades pedagógicas possíveis, a partir das experiências relatadas por eles, o mutismo autístico que os incapacita para a linguagem expressiva, mas que encontram na escrita literária uma possibilidade de comunicação de suas angústias e tensões individuais.

A partir da formação deste leitor e escritor tardios em seu letramento, podemos compreender a possibilidade da experiência autoral, que aponta para a saída do mundo individual, segundo Bialer (2014, p. 455) “pautar um trabalho subjetivo, tem efeitos terapêuticos sobre cada autista em sua singularidade, assim como sobre o leitor”. Nesse sentido, através dos textos literários, esses escritores retratam suas vidas intrapsíquicas, anteriormente inacessível às outras pessoas. Existem, atualmente, muitas autobiografias, blogs e artigos escritos por autistas que também se encontram em mutismo autístico, parte da sintomatologia que não permite a fala articulada, apenas expressam-se através da escrita. Esse material autobiográfico nos possibilita analisar as etapas desse letramento escolar.

A literatura e os multiletramentos

Importante destacar que a literatura ocupa importante espaço na narrativa dos escritores autistas. Sobre a luta pelos direitos humanos, afirmava Antonio Candido (2011, p. 176) que são bens incompreensíveis não apenas os que asseguram a sobrevivência física, mas aqueles bens que nos enriquecem espiritualmente. Sob o ponto de vista social, além do direito à saúde, moradia, alimentação e a liberdade individual entre outros, por que não à arte e à literatura?

Para tanto, o fator de humanização que a literatura nos proporciona é inestimável, nos permitindo através da fruição, da manifestação poética e ficcional, possibilidade de repensarmos os valores e a vida. Por isso, a luta pelos direitos humanos pressupõe considerar que além da sobrevivência física, a literatura apresenta-se de forma mais ampla possível na experiência íntima das pessoas. Não há povo que possa viver sem ter contato com a fabulação de forma ficcional ou poética, pois está em todos nós, um universo de histórias, de contos e canções, manifestações da experiência existencial do homem em todos os tempos.

Para que entendamos, para Magda Soares (2009) e Kleiman (2016), letramento é um fenômeno de muitos significados, pois é um conceito abrangente por abarcar várias áreas interdisciplinares do conhecimento humano. Os conceitos de letramento, segundo apontam as evidências, não são unicamente habilidades de uma dimensão individual, mas resultados de um processo de transmissão cultural advindo de um fenômeno social, portanto coletivo. A existência dessas duas dimensões de conhecimentos: a intraindividual (habilidades de leitura e escrita) relativas à subjetividade, cognição interna do sujeito; e a outra, Interpessoal (dimensão social e coletiva) permite-nos compreender um processo de letramento que é constituído em uma sociedade grafocêntrica, que inclui e, ao mesmo tempo, exclui a pessoa com deficiência.

Letramento é um conjunto de atividades sociais que ocorre com a língua escrita e as exigências sociais da língua escrita (...) que considera todo o contexto ou evento físico, partes de uma ação comunicativa que transcorre com participantes engajados e realizando práticas de letramento, com textos e artefatos culturais (computador, mapas, papéis, por exemplo) e o texto que circula como pano de fundo” (KLEIMAN, 2016, p. 13).

Esses processos de leitura e escrita, muitas vezes são percebidos como espelhos um do outro, segundo Soares (2009, p. 68) “uma pessoa pode ser capaz de ler, mas não ser capaz de escrever; ou alguém pode ler fluentemente, mas escrever muito mal”. Esses processos desenvolvem-se concomitantes um ao outro, sendo considerados tecnologias da linguagem. Do ponto de vista individual, esse conjunto de habilidades linguísticas, relacionam-se diretamente com a cognição, na capacidade em decodificar códigos alfabéticos e relacioná-los aos sons, além da interpretação de textos escritos. Capellini *et al.* (2016) afirma que:

O processo de alfabetização e letramento é essencial para que o sujeito consiga interagir na sociedade, isso porque o código linguístico se constitui de signos arbitrários convencionados socialmente, utilizados para transmitir uma ideia ou um ponto de vista, desenvolvendo comportamentos e habilidades de uso competente da leitura e da escrita em práticas sociais. Assim, é por meio da alfabetização e do letramento que o sujeito se torna capaz de perceber e compreender as mais diversas situações de interação que ocorrem na sociedade, conseguindo analisar crítica e reflexivamente a sua realidade, bem como modificá-la (CAPELLINI *et al.*, 2016, p. 87).

O termo “Multiletramentos” merece um destaque, pois não deve ser confundido com alfabetização, mas constitui-se uma pedagogia dos letramentos, na qual existem muitas subáreas de conhecimentos.

O termo Multiletramentos surgiu pela primeira vez no Manifesto, publicado em 1996, chamado “A pedagogy of multiliteracies: designing social futures”, de um grupo de pesquisadores intitulado The New London Group (NLG). Passaram-se vinte e quatro anos e nesse período, tem havido muitas publicações no mundo inteiro, em particular no Brasil, sobre a relação entre (multi)letramentos e o uso de novas tecnologias, principalmente, no uso de materiais em sala de aula, influenciadas direta ou indiretamente pela “pedagogia dos multiletramentos” (PINHEIRO, 2016, p. 525).

A Pedagogia dos Multiletramentos na sociedade atual, apresenta-se diversificada e multicultural, utilizando, sobretudo, o uso de tecnologias digitais de comunicação e informação que “permitem a criação e o uso de imagem, de som, de animação e a combinação dessas modalidades” (ROJO, 2012, p. 241).

Os textos multissemióticos (impressos ou digitais), comunicam e expressam por meio de uma multiplicidade de linguagens (fotos, vídeos e gráficos, linguagem verbal, oral ou escrita, sonoridades) que fazem significar estes textos. Essa multimodalidade, multissemiótica ou multiplicidade de linguagens exige multiletramentos. Por que propor uma pedagogia dos multiletramentos?” (ROJO, 2012, p. 242).

Segundo Rojo, os multiletramentos nos propiciam “pensar”, são híbridos, interativos e colaborativos e, sobretudo, inovadores em sala de aula, possibilitando instrumentalizar ações pedagógicas com novas modalidades digitais, que os alunos muitas vezes já dominam.

Sobretudo, se pensarmos na tecnologia digital e suas ferramentas como, por exemplo, o blog. Também são “subversivos”, sobretudo se considerarmos o design do hipertexto, que permite várias conexões e trajetórias. Subvertem especialmente as relações “de controle unidirecional da comunicação e da informação (da produção Multiletramentos na escola. Cultural, portanto) e da propriedade dos ‘bens imateriais’ (ideias, texto, discurso, imagens, sonoridades)”. No espaço digital, temos um embate, por exemplo, entre a autoria e a apropriação (ROJO, 2012, p. 242).

Justificativa

Justifica-se esta reflexão interdisciplinar a partir de obras autobiográficas, a necessidade de aprofundar metodologias e tecnologias educacionais para o desenvolvimento humano, compreendendo que o processo de aquisição da linguagem, alfabetização e letramento é composto pela oralidade, leitura e escrita. Que esses alunos mesmo encontrando-se em mutismo autístico ou sofrimento psíquico, silenciamento que não encontra expressão, tem possibilidades comunicativas e necessitam de novas abordagens e recursos pedagógicos para que possam superar as dificuldades.

Atualmente, estamos todos em processo de formação no multiletramento. Nossa vida foi invadida quase que totalmente pelas tecnologias em todas as áreas. Assimilá-las não são tarefas difíceis, pois a muito tempo convivemos com elas, principalmente quanto à linguagem e seus códigos, que são tecnologias que nos servem a milhões de anos. Dominar no mundo contemporâneo novas ferramentas instrumentais, tais como: os computadores, mouse, aparelhos em geral, aplicativos digitais, fazem parte do processo de Multiletramento digital, da mesma forma as pessoas autistas enfrentam tarefa dupla de dominarem o mundo físico das coisas que as rodeiam, mas, principalmente, o corpo físico que lhes constitui a identidade autista.

As autobiografias

Os livros da Doutora Mary Temple Grandin², foram os primeiros a compartilharem as experiências do mundo do isolamento autístico que ela vivia, a partir das suas necessidades físicas, temos a criação da famosa máquina compressora de abraços. Temple Grandin, autista de alto funcionamento, produziu nestes anos, muito mais produções literárias direcionadas aos autistas, compartilhando histórias e experiências de si e de outros, em uma grande rede, capaz de somar e construir em conjunto, conhecimentos e amparos emocionais à comunidade de familiares de autistas. Importante destacar, que para Grandin os relatos e experiências de outros autistas embasaram a possibilidade de novos *insights* sobre si mesma na perspectiva da singularidade de cada um desses relatos.

Naoki Higashida³ é um autista não verbal, e começou a escrever utilizando uma prancha alfabética. Foi diagnosticado com autismo severo aos 5 anos de idade, em 1998. Nesta mesma época, passou a frequentar uma escola voltada para crianças com deficiência. Naoki

² Dr^a Mary Temple Grandin é Bacharel pelo Franklin Pierce College e com mestrado em Ciência Animal na Universidade Estadual do Arizona, é Ph.D. em Ciência Animal, desde 1989, pela Universidade de Illinois. Hoje ministra cursos na Universidade Estadual do Colorado sobre comportamento de rebanhos e projetos de instalação. Revista Autismo. Dez 2021. Disponível em: <https://web.archive.org/web/20180125142613/http://www.revistaautismo.com.br/edic-o-3/temple-grandin-fala-em-entrevista-exclusiva-para-a-revista-autismo>. Acesso em: 5 maio 2022.

³ Naoki Higashida é um escritor japonês conhecido por, em decorrência de seu autismo não verbal, escrever utilizando uma prancha alfabética. Foi diagnosticado com autismo severo aos 5 anos de idade, em 1998. Nesta mesma época, passou a frequentar uma escola voltada para crianças com deficiência. Hoje tem 29 anos. já publicou mais de 20 livros. Disponível em: <https://www.hypeness.com.br/2017/09/ele-e-poeta-novelistas-ensaista-blogueiro-e-tambem-um-jovem-com-autismo-quebrando-barreiras/>. Acesso em: 5 maio 2022.

Higashida, de origem japonesa com 13 anos, escreveu o livro “O que me faz Pular” (em 2014), mas atualmente já publicou mais de 20 livros. Um relato valioso de um livro feito de perguntas e respostas que fazem refletir a condição de ser autista. No último conto do livro, sua narrativa articula dois mundos e duas dimensões sobre a morte, vida e reencarnação. Em um pequeno conto, o personagem Shun, desencarna após um acidente, mas vê sua família, pai e mãe sofrerem com sua ausência. Com uma oportunidade é lhe dada a chance de retornar como uma filha para aquela família, porém não se lembraria de seu passado. O conto nos traz através da literatura muitas conexões que contrastam, a partir do tema da pele que se habita, do corpo, alma e essência.

Outra história interessante é de Tito Rajarshi Mukhopadhyay,⁴ um indiano autista que na infância manifestava mutismo autístico sendo diagnosticado, inicialmente, com retardo mental, demonstrando incapacidade de realizar atividades básicas do cotidiano. Entretanto, com apoio de sua mãe Soma Mukhopadhyay, desenvolveu a escrita através de uma prancha manual, escrevendo vários livros, contos e poemas. Nunca conseguiu ser aceito para uma escola regular, quando Tito tinha onze anos de idade, sua mãe Soma Mukhopadhyay editou uma coletânea de textos de que foram publicados sob o título “*Beyond the silence*” em 2003, novos poemas, foram publicados como “*The mind tree* (MUKHOPADHYAY, 2011), primeira parte intitulada “*The voice of silence*”, quando Tito ainda tinha oito anos. Sem a ajuda de sua mãe e os esforços empreendidos, segundo ele “seria um vegetal”.

Também o Doutor Ralph Savarese⁵ realizou uma importante intervenção de literatura com Tito Rajarshi Mukhopadhyay, por 17 meses pelo Skype, com a leitura de “Moby Dick”⁶, documentadas pelo canal da Duke Franklin Humanities Institute em 2017. Sobre Mukhopadhyay, Oliver Sacks⁷ escreveu:

É, geralmente, assumido que as pessoas com autismo profundo, dificilmente são capazes de introspecção ou pensamento profundo, muito menos saltos poéticos ou metáforas da imaginação.... Tito desmente todas essas suposições e nos força a reconsiderar a condição do ser profundamente autista (JOHN HOPE FRANKLIN HUMANITIES INSTITUTE, 2017, s.p.).

Donna Williams é outro caso que, após uma consulta clínica, seria considerada uma criança autista bastante problemática, suas estereotípias eram, especificamente, nos movimentos ritmados que necessitava para se acalmar, às vezes batia a cabeça contra o muro para

⁴ Tito Rajarshi Mukhopadhyay, um jovem autista indiano diagnosticado com um quadro severo de autismo, tem uma intensa produção de histórias, poemas, contos e reflexões autobiográficas publicada em quatro livros.

⁵ O professor Ralph James Savarese está no corpo docente da Grinnell College há 20 anos. Ele também lecionou na Deerfield Academy, Keene State College, Adam Mickiewicz University na Polônia, University of Florida, Duke University e Newberry Library em Chicago. Em 2012-2013, foi bolsista do Instituto de Ciências do Cérebro da Duke University. Em 2019-2020, ele ministrou, com Elizabeth Prevost no departamento de história, um seminário no Newberry chamado “One for the Books: On the Pleasures and Politics of Reading”. Poeta, escritor de não ficção, acadêmico e ativista, ele ensina literatura americana, redação criativa, estudos sobre deficiência e neurohumanidade na faculdade. Fora de Grinnell, ele oferece oficinas de artes para pessoas com deficiências significativas. Fonte Grinnell College. Disponível em: <https://www.grinnell.edu/user/savarese>. Acesso em: 5 maio 2022.

⁶ Tito Mukhopadhyay & Ralph Savarese | Classical Autism and the Instruction of Literature. John Hope Franklin Humanities Institute (FHI) at Duke University Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=PamjosXYiKo>. Acesso em: 5 maio 2022.

⁷ Professor Oliver Wolf Sacks, CBE, foi um neurologista, escritor e químico amador anglo-americano. Renomado professor de neurologia e psiquiatria na Universidade de Columbia, onde obteve o título meritório denominado “Artista Columbia”. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Oliver_Sacks. Acesso em: 5 maio 2022.

combater a tensão e provocar um som ritmado, um “barulho surdo” a descreve em seu livro (WILLIAMS, 1992, p. 304). A fixação do olhar em objetos também a ajudava a se acalmar, como tentativas de diminuir a tensão em situações extremamente difíceis, pois Donna não encontrava um meio para se expressar o que sentia ou vivia, havendo tamanha perda de esperança, que beirava o sentimento de “suicídio mental” (1992, p. 305). Donna Williams teve uma infância marcada por várias doenças, juventude difícil com uma família desestruturada, mesmo assim conseguiu cursar uma universidade, formar-se em Linguística e pós-graduação em Sociologia, uma professora de nível superior qualificada, tornando-se consultora na área do autismo desde 1996. Seu primeiro livro autobiográfico “*Nobody Nowhere*” tornou-se um *best seller* e roteiro de um filme.

Poderíamos falar de muitos outros casos como de Birger Sellin⁸, que entre 2 e 18 anos permaneceu em autismo autístico, porém sua vida psíquica só conseguiu vir à tona quando começou a escrever. Dessa época de silenciamento ele descreve como um mundo de uma não-pessoa, embora consciente de tudo que se passava a seu redor. Escrever para Sellin representava a esperança de uma luz que entrava na escuridão, um meio para compartilhar suas angústias, sofrimentos e solidão esmagadora. Para Sellin, escrever lhe permitiu deixar fluir “o fluxo de pensamentos”, “encontrar as palavras” e atingir “um nível de estar-ser que faz saltar as fronteiras” (SELLIN, 1998, p. 92).

Muitos outros casos fazem parte desse estudo, como o brasileiro Jhosaffa Oliveira, que escreveu “*Me aceite como sou*” (2019), e a história do menino autista Rafael de 4 anos, brasileiro, nascido em Timbó Santa Catarina, que surpreendeu os pais, mesmo antes da alfabetização da língua materna, falar somente em inglês. Apesar das condições impostas pelo autismo, contra todos os diagnósticos e literaturas médicas limitantes que conhecemos sobre a síndrome do espectro autista, esses casos e as autobiografias pesquisadas nos mostram que temos muito mais a repensar sobre esses conceitos limítrofes e pessimistas, pois os seres humanos são muito mais capazes na superação destes desafios que os constituem.

Fundamentação teórica

O Transtorno do espectro autista (TEA) faz parte das síndromes conhecidas como disorders de desenvolvimento específicas ou também denominada de Transtornos Invasivos do Desenvolvimento (TID) (PASSERINO, 2005, p. 64). Sobre a incidência destes casos e o tempo em que foram reportados, segundo Khoury *et al.* (2014):

Estima-se, atualmente, que a prevalência seja de um indivíduo afetado em cada 100 pessoas, aumento significativo em relação às taxas observadas há algumas décadas. O aumento da identificação ocorre, possivelmente, porque essas condições são mais conhecidas atualmente e porque os critérios diagnósticos são mais abrangentes (KHOURY *et al.*, 2014, p. 8).

No material bibliográfico médico encontrado sobre o autismo, são identificados mais de 13 aspectos comportamentais e, frequentemente, comorbidades associadas, uma delas, o mutismo. Um dos aspectos referentes à mudez (autistas falantes e não falantes e de baixo e alto

⁸ Birger Sellin (nascido em 1973) é a primeira pessoa autista funcionalmente não verbal a se tornar um autor publicado na Alemanha. Seu primeiro livro (intitulado *Não quero mais estar dentro de mim: Mensagens de uma mente autista*) foi publicado em 1993, quando ele tinha apenas 20 anos, e desde então foi traduzido para muitas outras línguas. Fonte:

funcionamento) é a inexistência de fala articulada, a emissão de sons descontrolados, aparecem em casos mais severos. Muitos diagnósticos, frequentemente, são dificultados por anos, sendo extremamente tardios, por desconhecimento dos pais ou especialistas, sendo desperdiçados esforços da família a procura de ajuda para seus filhos.

A relatos de diagnósticos posteriores à primeira infância (nascimento até os 6 anos) ou de casos de mutismo autístico por mais de 17 anos, tais como os relatos de Birger Sellin (1995). Esse tempo da primeira infância é precioso e essencial para aquisição da linguagem, a aprendizagem desenvolve-se rapidamente com a representação simbólica, o aprendizado da língua materna, a coordenação motora, a assimilação pré-silábica e os sons para fala, leitura e escrita. Quando a comunicação não acontece no período normal, temos alguns prejuízos significativos na interação e na aprendizagem tão necessários em tenra idade.

Essas obras literárias escritas por pessoas com “Transtorno do Espectro Autista” (TEA) nos permitem reconhecer suas fragilidades, mas também saber lidar com elas, principalmente para compreender que debaixo de todas as manifestações do autismo, existe uma mente lúcida que entende o que acontece ao seu redor, mas que não consegue controlar os impulsos de seu corpo. Para Piaget (1970), esse tempo da primeira infância é essencial para amadurecer as estruturas cognitivas e a relação estreita entre pensamento e linguagem, também se consolidam da mesma forma os pensamentos e reflexões sobre o desenvolvimento psicolinguístico entre oralidade e escrita escritos por Emília Ferreiro (1996).

Nas autobiografias, esses escritores autistas fazem uso de tecnologias, como as pranchas para comunicação alternativa, posteriormente o suporte dos computadores, tablets e as pessoas também são usadas como extensão dessa capacidade comunicativa. Mas muitas vezes, as pessoas são indutoras deste conhecimento, não é raro o autista apoiar-se a sua mãe como uma extensão de si. O método de Soma Mukhopadhyay, a mãe de Tito, utilizava a mão como direcionadora “método da indução rápida”.

Nessa sociedade contemporânea a tecnologia está presente em todas as áreas de conhecimento, somos formados também por extensões de nós mesmos, como por exemplo nosso computador, nossos telefones, representam as extensões das informações das quais necessitamos, os “acoplamentos tecnológicos”. Nesse sentido (MARASCHIN; AXT, 2005) trazem uma reflexão complexa sobre estes “acoplamentos”, como esses elementos deixam de ser apenas meios para tornarem-se constitutivos em nosso ser, modificando os modos de conhecer e fazer as atividades diárias. Estas extensões de nós mesmos, estão transformando e adaptando novas experiências, criando sentidos e novas cognições, assim como formas de entender e construir nossa subjetividade.

Também traz à luz a problemática de que, com o surgimento de uma nova tecnologia, essa não garante uma transformação real no sentido da aprendizagem, mas que tanto as instituições (escolas, universidades, empresas) e as subjetividades (os sujeitos) ainda se encontram em um “dever” ou em um “caminho” de dominar e produzir novos acoplamentos tecnológicos. Esses acoplamentos tecnológicos também moldam e afetam a cognição dos autistas, permitindo-lhes utilizar novas ferramentas para suas experiências literárias. A escrita em blogs e os livros digitais, permitem muito rapidamente difundir essas novas experiências. Os modelos pedagógicos adotados para essas crianças, mesmo com os desafios da inclusão, devem ser de fácil acesso, permitindo a interação em ambientes digitais, conseqüentemente, a Inclusão socio-digital e sociocultural proposta por Santarosa (2014.)

Metodologia

A metodologia usada inicialmente foram levantamentos diferenciados em áreas interdisciplinares de conhecimento, que foram: Levantamento bibliográfico com ênfase na psicopedagogia e na literatura médica a respeito do espectro autista, suas comorbidades e sobre o mutismo autístico; levantamento biográfico e autobiográfico como gênero textual na literatura, com ênfase nos escritores autistas; levantamento sobre multiletramentos e tecnologias educacionais na educação especial.

Também se optou pela pesquisa em ambientes digitais, devido ao período que a pesquisa foi desenvolvida entre 2019 e 2021, trabalhando com a transcrição e tradução de livros digitais, vídeos, blogs e sites, redes sociais, disponibilizados no meio eletrônico. Nas pesquisas bibliográficas levou-se em consideração fontes seguras e procurou-se adotar como critério o diagnóstico do espectro autista, que apesar de ser amplo, nos casos mais severos impacta a comunicação e a interação social.

A continuidade da pesquisa focou em analisar a qualidade dos atendimentos psicopedagógicos multidisciplinares empregadas na alfabetização, letramento e multiletramento no ensino aprendizagem destes autistas, levando em consideração os espaços, as práticas relatadas e a qualidade da interação oferecida a eles.

Além dos levantamentos bibliográficos e autobiográficos, concomitantes a pesquisa pretendeu ser suporte para a pesquisa-ação na atuação de profissionais nas áreas da psicopedagogia e na educação utilizando a literatura e as tecnologias educacionais como subsídios para a prática psicopedagógica e terapêutica.

Resultados e discussão

O projeto transcorreu com a continuidade das pesquisas bibliográficas e autobiográficas procurando outros casos de escritores autistas, porém agora escritores com espectro autista brasileiros, que ainda são pouco divulgados no país. Os levantamentos bibliográficos e autobiográficos apontaram mais de 14 obras literárias, além de sites, blogs e vídeos por autores autistas de vários países.

Esta pesquisa também demonstrou a necessidade da tradução e transcrição dos livros disponibilizados, pois muitos encontram-se na língua original de seu país, contribuindo para a formação nas áreas da Linguística e da Língua Portuguesa na literatura nacional. Este caráter multidisciplinar, possibilita ampliar as metodologias para adotarmos a pesquisa-reflexão-ação, pois quando se articulam diferentes áreas do conhecimento, colocam-se na prática os saberes.

As leituras também permitiram separar nos fragmentos e no corpus literário, analisando textos, palavras e frases, os aspectos sintomáticos e patológicos atribuídos ao espectro autista. Coube analisar nos recortes outras características que se manifestam na língua e na escrita dos autistas, como em outro artigo que escrevi “O Falante Inocente, Linguagem e a Pragmática em Alunos com TEA” (MACHADO, 2021), destaco o uso social da linguagem e a fala pragmática presentes em nosso cotidiano, que no caso dos autistas são referenciados como transtornos de linguagem, mas que na verdade seriam certas especificidades linguísticas.

Referem-se ao domínio linguístico na pragmática (...) e em relação à compreensão, constituem-se: dificuldades em relação aos aspectos pragmáticos da linguagem, interpretação literal das palavras, neologismos, linguagem figurada, metáforas, mutismo, atraso na aquisição da linguagem, ecolalia, inversão pronominal, simplificação sintática, rigidez semântica, peculiaridades prosódicas, preferência por funções imperativas, literalidade na interpretação, entre outras (MACHADO, 2021 *apud* COSTA; SILVA, 2019, p. 42).

Esse campo de estudos linguísticos representa um importante passo de análise que complementa esse trabalho, para se entender a linguagem oral e escrita dos alunos(as) e escritores autistas. O pesquisador Fillmore em 1979 cunhava o termo “falante inocente” para designar aspectos cognitivos em relação à fala e escrita dos autistas, só retomadas muito tempo depois pelas pesquisas na área.

Compreendemos que estes estudos, são multidisciplinares, pois existem muitos desconhecimentos e preconceitos sobre o espectro autista, inclusive na literatura médica onde os diagnósticos são extremamente pessimistas na descrição de quadros irreversíveis, tornando a condição do “ser autista” uma doença incapacitante. Quando pensamos em desmistificar esses quadros patológicos principalmente na Psicopedagogia, percebemos que apesar de terem algumas peculiaridades idênticas entre si, cada autista é único, suas obras literárias reforçam essa percepção de que embora envoltos em estigmas são sujeitos capazes de pensar e criar narrativas autorais. O gênero literário autobiografia, é um gênero que permite maior fluidez da narrativa pessoal, utilizando um resgate memorialístico das experiências vividas, mas também uma reinterpretção delas. Por isso, as autobiografias podem assumir diversos formatos como diários, memórias, poemas, músicas, roteiros, cartas, entre outros, ajudando na superação da fala pragmática, como destacamos anteriormente.

As discussões sobre as autobiografias e literaturas criadas por autistas nos direcionam para o paradoxo da normalidade, que criam expectativas e padrões elevadíssimos a propósito de uma sociedade grafocêntrica. Para a literatura, são obras a serem interpretadas em seus significados e enunciados, para a psicopedagogia a celebração de que transpomos e alcançamos todas as expectativas desejadas.

Importante destacar que, neste trabalho, o maior resultado atribuído é através da literatura, em que foram acionadas múltiplas competências linguísticas, na construção do texto, na criação de personagens. A escrita para eles foi um autotratamento, pois desta forma estes escritores autistas, conseguiram alcançar um uma escrita terapêutica, que ousou quebrar os muros que separavam a vida psíquica destes jovens, outrora tão inacessível a todos nós, um mundo tão rico, colorido e humano.

Considerações finais

Gostaríamos que, com esses relatos, através da literatura dos autistas, possamos refutar o mito da debilidade e incapacidade do autismo, considerados por muitos especialistas um transtorno incurável ou incapacitante. Como podemos perceber, não representa totalmente a realidade, pois apesar de haver muitos descaminhos no atendimento destes alunos autistas, temos evidências das possibilidades comunicativas através dessas obras, livros autobiográficos, contos e outros já demonstrados.

A literatura é um direito social e universal e pode incluir diferentes grupos sociais através da linguagem. Como professores em formação, nos aproximamos cada vez mais das atitudes de inclusão a partir da Língua, assim como a Sociolinguística que busca o reconhecimento da variação linguística, a semântica e a pragmática possibilitam essa inclusão, desde que saibamos reconhecer os alunos e suas diferenças cognitivas.

Ainda que a literatura abrangente sobre o TEA (Transtorno do Espectro Autista), Asperger ou ADD (Autista de Auto Funcionamento) nos indique déficits na área sociocomunicativa e comportamental, outras literaturas falam das potencialidades que essas pessoas possuem, com capacidades para escrever livros e autobiografias, habilidades criativas que podem ser desenvolvidas utilizando a literatura, a produção textual e a oralidade.

Com isso, percebemos a necessidade de inclusão dessas pessoas cada vez mais na comunidade escolar e universitária. Para tal, nosso trabalho pretendeu contribuir para diminuir as incertezas e desconhecimentos sobre estes escritores autistas, também desvelar uma sombra de preconceito, pois serão estes alunos que mais tarde encontraremos nas escolas e na clínica. Esperamos que essa contribuição da pesquisa amplie os repertórios socioculturais e linguísticos, contribuições de vida que se multiplicam e que se somam às experiências individuais de cada um e de todos nós, representando importante processo de avanço e formação vivencial dentro da educação especial.

Referências

- BIALER, M. A inclusão escolar nas autobiografias de autistas. **Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, [s.l.], v. 19, n. 3, p. 485-492, set./dez. 2015. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572015000300485&lng=pt&tlng=pt. Acesso em: 1 ago. 2020.
- BIALER, M. Literatura de Autistas. **Estilos Clin.**, São Paulo, v. 19, n. 3, set./dez. 2014, 451-464. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/estic/article/view/89736>. Acesso em: 10 ago. 2020.
- CANDIDO, A. **Direito à Literatura**. Rio de Janeiro: Vários escritos, 2011.
- CAPELLINI, V. L. M. F.; SHIBUKAWA, P. H. S.; RINALDO, S. C (2016). Práticas Pedagógicas Colaborativas na Alfabetização do Aluno com Transtorno do Espectro Autista. **Colloquium Humanarum**, [s.l.], v. 13, n. 2, p. 87-94. Disponível em: <http://journal.unoeste.br/index.php/ch/article/view/1309>. Acesso em: 30 ago. 2020.
- COSTA, M. de O.; SILVA, L. A. da. Educação e democracia: Base Nacional Comum Curricular e novo ensino médio sob a ótica de entidades acadêmicas da área educacional. **Revista Brasileira de Educação**, v. 24, 2019.
- CONSED. **Estudante com autismo escreve livro sobre sua história de vida**. RGN, Out. 2019. Disponível em: <https://www.consed.org.br/noticia/estudante-com-autismo-escreve-livro-sobre-sua-historia-de-vida>. Acesso em: 1 ago. 2020.
- FERREIRO, E. **Vigência de Jean Piaget**. Galeana: Siglo XXI Editores, 1999.
- FILLMORE C. **Innocence: a second idealization for linguistics**. Proceedings of the Fifth Berkeley Linguistics Society. Berkeley: University of Califórnia. 1979.
- GRANDIN, T. **The way I see it: a personal look at autism and Asperger's**. Arlington: Futures Horizons, 2011.
- HIGASHIDA, N. **O que Me Faz Pular: Palavras de um menino que rompem o silêncio do autismo**. Introdução de David Mitchell. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2013.

JOHN HOPE FRANKLIN HUMANITIES INSTITUTE. **Tito Mukhopadhyay & Ralph Savarese | Autismo Clássico e o Ensino da Literatura**. 2017. Disponível em: <https://fhi.duke.edu/videos/tito-mukhopadhyay-ralph-savarese-classical-autism-and-instruction-literature>. Acesso em: 5 maio 2022.

KLEIMAN, A. B; ASSIS, J. A. **Livro Significados e Resignificações do Letramento: Desdobramentos de uma Perspectiva sociocultural da escrita**. Campinas: Mercado das Letras. 2016.

KHOURY, L. P. *et al.* **Manejo comportamental de crianças com Transtornos do Espectro do Autismo em condição de inclusão escolar: guia de orientação a professores** [livro eletrônico]. São Paulo: Memnon, 2014.

LÉVY, P. **As tecnologias da inteligência: O futuro do pensamento na era informática** (Trad. Fernanda Barão). Lisboa: Instituto Piaget, 1990.

MATURANA, H. **Reflexões: Aprendizagem ou deriva ontogênica**. Santiago: Universidade do Chile, 1982.

MARASCHIN, C.; AXT, M. Acoplamento tecnológico e cognição. *In*: VIGNERON, J.; OLIVEIRA, V. B. de (org). **Sala de aula e Tecnologias**. São Bernardo do Campo: Universidade Metodista de São Paulo, 2005. p. 39-51.

MACHADO, L. A. **O Falante Inocente, Linguagem e a Pragmática em Alunos com TEA**. Artigo apresentado na disciplina de Semântica e Pragmática. Universidade Estadual do Rio Grande do Sul-UERGS. Jun. 2021. Disponível em: https://docs.google.com/document/d/1aG5Of_oA2_Q9pGWzjRLtd_Q4Lnm-E1w4/edit?usp=sharing&ouid=110923116244121063147&rtpof=true&sd=true. Acesso em: 1 ago. 2021.

MUKHOPADHYAY, T. R. **How can I talk if my lips don't move: inside my autistic mind**. [s.l.], Arcade Publishing, 2011.

PASSERINO, L. M. **Pessoas com autismo em ambientes digitais de aprendizagem: estudo dos processos de interação social e mediação**. 316 f. Tese (Doutorado em Informática na Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

PINHEIRO, P. A. Sobre o Manifesto “a Pedagogy of multiliteracies: designing social futures” – 20 anos depois-On the “Pedagogy of multiliteracies: designing social futures” – 20 years on. **Trab. Ling. Aplic.**, Campinas, v. 2, n. 55, p. 525-530, mai./ago. 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/010318135166183471>. Acesso em: 5 jul. 2020.

PIAGET, J. **Genetic epistemology**. Londres: Columbia University Press, 1970. Disponível em: <https://www.degruyter.com/document/doi/10.7312/piag91272/html>. Acesso em: 5 maio 2022.

ROJO, R.; MOURA, E. (org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012. 264p. Resenha Eliana Gagliardi. **Cadernos Cenpec**, São Paulo, v. 2, n. 1, p. 241-244, jul. 2012. Disponível em: <https://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/102>. Acesso em: 5 maio 2022.

-
- OLIVEIRA, W. **O escolhido: ciência e fé por demanda audiovisual**. JCOM – América Latina, 2019.
- SANTAROSA, L. M. C. **Tecnologias e acessibilidade: passos em direção à inclusão escolar e sociodigital**. Porto Alegre: Evangraf, 2014.
- SELLIN, B. **La solitude du déserteur: un autiste raconte son combat pour rejoindre notre monde** (trad. M. Keyser). Paris: Robert Laffont, 1998.
- SELLIN, B. **I don't want to be inside me anymore: messages from an autistic mind** (trad. A. Bell). New York: Basic books, 1995. Acesso em: 1 ago. 2020.
- SEAD-UFRGS. **Aprendizagem em rede na educação a distância: práticas e reflexões / organizadores**. Porto Alegre: Evangraf, 2014 [Série EAD].
- SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009. 128 p.
- VYGOTSKY, L. S. **A Formação Social da Mente** Ed. Martins Fontes. 1998.
- VYGOTSKY, L. S. **Ivic Ivan: Lev Semionovich Vygotsky, Ivan Ivic: Edgar Pereira Coelho** (org.). Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. 140p.
- WILLIAMS, D. **Si on me touche, je n'existe plus**. Paris: Robert Laffont. 1992.