

Ano: XXI, V. 15. -Nº 153- Julho/2023

# SCIENTIFIC MAGAZINE

<http://scientificmagazine.org/en>  
[scientificmagazine@hotmail.com](mailto:scientificmagazine@hotmail.com)

ISSN: 2177-8574  
DOI: 10.29327/218457



ALFABETIZAÇÃO COM  
SENSIBILIDADE AO  
AUTISMO: UM OLHAR  
EDUCACIONAL  
INCLUSIVO

ALFABETIZAÇÃO NO  
CONTEXTO DE  
LETRAMENTO

FORTALECENDO A  
APRENDIZAGEM: A  
IMPORTÂNCIA DA  
PARTICIPAÇÃO  
FAMILIAR NO  
PROCESSO  
EDUCACIONAL

AMBIENTE VIRTUAL  
PARA A  
APRENDIZAGEM DE  
ALUNOS DO ENSINO  
FUNDAMENTAL: SUA  
CONTINUIDADE PÓS-  
PANDEMIA

UMA FERIDA QUE NÃO FECHOU:  
Os impactos da escravização  
na escrita das mulheres negras  
e no espaço escolar



ISSN: 2177-8574



R454

Revista Scientific Magazine [recurso eletrônico] / [Editores chefe] Prof.<sup>a</sup> Mestre Fabiana Catellan Erich, Prof<sup>o</sup> Dr. Walmir Chagas - Ano: XXI, V. 15. -N<sup>o</sup> 153- Julho/2023. São Paulo -SP. 293 Fls. color

Publicação: Mensal

Modo de acesso: <http://scientificmagazine.org/en>

ISSN: 2177-8574 (on-line)

DOI: [10.29327/218457](https://doi.org/10.29327/218457)

Data da publicação: 05/08/2023

1.Educação. 2. Ciência. 3.Pesquisa. 4. Tecnologias.

## **SCIENTIFIC MAGAZINE**

Ano: XXI, V. 15. -Nº 152/ Junho/2023  
São Paulo. SP.  
Publicação: Mensal  
DOI: [10.29327/218457](https://doi.org/10.29327/218457)

### **Publicação contínua**

E-mail:  
[scientificmagazine@hotmail.com](mailto:scientificmagazine@hotmail.com)  
ISSN: 2177-8574  
Versão online  
Resumo português  
Resumo inglês  
Anual: 2006-2008. Semestral: 2009-2016. Quadrimestral: 2017- Mensal: 2018

### **PERIODICIDADE**

Mensal

### **IDIOMA**

A revista aceita artigos em português e espanhol, as línguas oficiais do MERCOSUL

### **DIRETORES**

Prof. Ms. Mauricio Furlanetto  
Prof. Dr. Jonas Ferreira Soutto

### **SECRETÁRIOS/EDUCACIONAIS**

Ms. André Luís  
Ms. Francisca Lira Schummer

### **ORGANIZADORES**

Fabiana Catellan Erich  
Walmir Chagas  
Luiz Carlos Fabian  
Revisão:  
Joel Farias Pettiere  
Angela Costa Filage  
Marcondes Ferreira Lopes

### **PROGRAMAÇÃO VISUAL**

Rubens Ranzinny  
Aparício Francis Ribeiro

### **SITE DA REVISTA**

<http://scientificmagazine.org/en>

### **CONTATO:**

E-mail:  
[scientificmagazine@hotmail.com](mailto:scientificmagazine@hotmail.com)  
<http://scientificmagazine.org/en>

## **CONSELHO EDITORIAL**

Prof. Dr. Paulo César Ribamar Martins  
Prof. Dr. Fabio Marques Barros  
Prof. Dr. José Contenatto  
Prof. Dr. Luiz Paulo Barbosa  
Prof. Dr. Marcos Silvestre Trivellato  
Prof. Ms. Demetrio Casanova Mamani  
Prof. Ms. Fábio Sabino de Sousa  
Prof. Ms. Jair Pereira da Cruz  
Profª Ms. Mara Cristina da Conceição

## **ORGANIZADORES**

Profª Esp. Silma Aparecida Barbosa  
Profª Ms. Ezeane Moraes Monteiro  
Profª Ms. Luizete Moreira da Fonseca

## **COMISSÃO CIENTÍFICA**

Profª Ms. Kátia Cilene Souza Alcântara  
Profª Ms. Darcy dos Santos  
Profª Ms. Cristiane da Conceição Santana Borges  
Profª Ms. Lorena Nogueira Costa Oliveira  
Profª Ms. Maria Jucielen Saraiva da Silva  
Profº Esp. Climerio Pereira de Araújo Neto  
Profª Esp. Helena Mota da Silva  
Profª Esp. Dulcinéa Vilas Boas Sampaio Borges  
Profª Esp. Isáia Maria De Souza  
Profª Ms. Aurijane Costa de Oliveira  
Profª Ms. Kátia Cilene Souza Alcântara  
Profª Ms. Darcy dos Santos  
Profª Ms. Cristiane da Conceição Santana Borges  
Profª Ms. Lorena Nogueira Costa Oliveira  
Profª Esp. Edilaine da Cunha Silva  
Profª Esp. Raquel de Azevedo Silva  
Profª Ms. Kenny Marinho Isper Guedes da Silva  
Profª Ms. Maria Jucielen Saraiva da Silva  
Profª Ms. Maria Elzineide do Espírito Santo Farias  
Profª Esp. Nair Faria da Silva  
Profª Esp. Sebastiana Divina de Oliveira  
Profª Esp. Elaine de Oliveira  
Profª Esp. Claudia Rosana Nunes Henrique.  
Profª Esp. Maria Aparecida Pinto  
Profª Ms. Regina Lúcia Lisboa Pena  
Doutoranda Roseane Lima de Oliveira  
Doutoranda Suzaneth Rodrigues de Melo  
Doutoranda: Zeni Soares Cavalcante  
Profª Ms. Marta Helena de Mesquita

## APRESENTAÇÃO

A **SCIENTIFIC MAGAZINE (On-line)** com registro no **ISSN: 2177-8574**, composta pelo Conselho Editorial de pareceristas ad hoc e consultores sobre compreensibilidade, sendo publicada ininterruptamente desde 2006. É uma publicação eletrônica, mensal de caráter acadêmico, que tem o intuito de promover a divulgação de pesquisas, cumprindo a tríplice missão de proporcionar ensino, pesquisa e extensão de modo indissociável. Incentivando pesquisas e procura o envolvimento da comunidade acadêmica, tanto em nível de graduação pós-graduação *latu sensu* e *estricto sensu* de interesse social, educacional, científico ou tecnológico.

Na busca pela cientificidade a **SCIENTIFIC MAGAZINE** procura manter a periodicidade e regularidade de publicação da revista; seguindo convenções editoriais internacionais (para facilitar a recuperação dos artigos originais em qualquer lugar); submeter os artigos enviados para análise e revisão aos pares (*peer review*); dar caráter de internacionalidade à revista, globalizá-la (com publicação de artigos científicos em outras línguas, como inglês, e citar artigos de autores de outros países) permite a editores, localizar estas publicações, por meio do *International Standard Serial Number* e DOI - *Digital Object Identifier* (Identificador de Objeto Digital), é um padrão de números e letras que identificam publicações.

A revista aceita artigos originais, não publicados anteriormente, bem como de autores da comunidade científica nacional e internacional. Publicam artigos, notas científicas, relatos de pesquisas, estudos teóricos, relatos de experiência profissional, resenhas e revisão de literatura nas diversas áreas do conhecimento científico, sempre a critério de sua Comissão Editorial e de acordo com o formato dos artigos publicados

Equipe Científica

## SUMÁRIO

<b>AMBIENTE VIRTUAL PARA A APRENDIZAGEM DE ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL: SUA CONTINUIDADE PÓS-PANDEMIA</b> .....	7
Maria Jucielen Saraiva da Silva .....	7
<b>UMA FERIDA QUE NÃO FECHOU: Os impactos da escravização na escrita das mulheres negras e no espaço escolar</b> .....	29
Kátia Cilene Souza Alcântara .....	29
Darcy dos Santos .....	29
Cristiane da Conceição Santana Borges .....	29
Lorena Nogueira Costa Oliveira .....	29
<b>ALFABETIZAÇÃO COM SENSIBILIDADE AO AUTISMO: UM OLHAR EDUCACIONAL INCLUSIVO</b> .....	41
Roseane Lima de Oliveira .....	41
<b>ALFABETIZAÇÃO NO CONTEXTO DE LETRAMENTO</b> .....	59
Climério Pereira De Araújo Neto .....	59
Helena Mota Da Silva .....	59
Isáia Maria De Souza .....	59
Dulcinéa Vilas Boas Sampaio Borges .....	59
<b>A FORÇA DA GIRA: Pomba-Gira e o embate contra o colonialismo e o patriarcado</b> .....	68
Kátia Cilene Souza Alcântara .....	68
Darcy dos Santos .....	68
<b>OS JOGOS MATEMÁTICOS NO PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM</b> .....	78
Nair Faria da Silva .....	78
Sebastiana Divina de Oliveira .....	78
Elaine de Oliveira .....	78
<b>INTERVENÇÃO PSICOPEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O USO DA LUDICIDADE NA PREVENÇÃO E SUPERAÇÃO DAS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM</b> .....	94
Edilaine da Cunha Silva .....	94
Raquel de Azevedo Silva .....	94
<b>O PROFESSOR COMO AGENTE MOTIVADOR DA LEITURA: uma proposta para adquirir e desenvolver estratégias cognitivas e metacognitivas</b> .....	110
Suzaneth Rodrigues de Melo .....	110

<b>COMPETÊNCIA DIGITAL: SEUS DESAFIOS NA EDUCAÇÃO PÓS-PANDEMIA</b> .....	129
Kenny Marinho Ispere Guedes da Silva.....	129
<b>POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA CUMPRIMENTO DA LEI Nº 10.639 DE 2003</b> .....	146
Zeni Soares Cavalcante.....	146
<b>INFLUÊNCIA DAS ESTRATÉGIAS DE LEITURA NA COMPREENSÃO DOS EDUCANDOS DAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL</b> .....	163
Regina Lúcia Lisboa Pena .....	163
<b>FORTALECENDO A APRENDIZAGEM: A IMPORTÂNCIA DA PARTICIPAÇÃO FAMILIAR NO PROCESSO EDUCACIONAL</b> .....	181
Maria Elzineide do Espírito Santo Farias .....	181
<b>O LÚDICO NA APRENDIZAGEM DA EDUCAÇÃO INFANTIL E NO ENSINO FUNDAMENTAL</b> .....	197
Climério Pereira de Araújo Neto .....	197
Helena Mota da Silva .....	197
Claudia Rosana Nunes Henrique.....	197
Maria Aparecida Pinto .....	197
<b>OS JOGOS DIDÁTICOS PARA O ENSINO DA MATEMÁTICA</b> .....	209
Aurijane Costa de Oliveira .....	209
<b>A PRÁTICA PEDAGÓGICA DO PROFESSOR DE ENFERMAGEM E AS NOVAS DEMANDAS EDUCACIONAIS</b> .....	225
Marta Helena de Mesquita.....	225
<b>ASPECTOS FUNDAMENTAIS QUE IMPLICA O PROCESSO DE FORMAÇÃO DE DOCENTES DE ENFERMAGEM EM METODOLOGIAS DE APRENDIZAGEM EM INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR</b> .....	241
Marta Helena de Mesquita.....	241
<b>DESENVOLVIMENTO DAS COMPETÊNCIAS PEDAGÓGICAS DO PROFESSOR NA ÁREA DA ENFERMAGEM</b> .....	256
Marta Helena de Mesquita.....	256

## **AMBIENTE VIRTUAL PARA A APRENDIZAGEM DE ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL: SUA CONTINUIDADE PÓS-PANDEMIA**

Maria Jucielen Saraiva da Silva <sup>1</sup>

### **RESUMO**

Esta pesquisa é decorrente da Dissertação de mestrado intitulada integrando As TIC'S na prática cotidiana do professor, na Escola Estadual Aramando de Souza Mendes, Ipixuna- Amazonas, Brasil: desafios inovadores no contexto da Pandemia da Covid-19, no período de 2020/2021. A pandemia causada pela Covid-19 transformou abruptamente a forma como professores e alunos ensinam e aprendem. Diante dessa situação, surge a alternativa para auxiliar o trabalho dos professores amparados nas Tecnologia da Informação e Comunicação (TIC), evidenciando claramente a necessidade de implementação de Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA). O objetivo deste estudo foi determinar as condições de uso e implementação futura de um AVA com base na percepção atual que os alunos têm e nas experiências adquiridas pelos professores durante a pandemia. Para tal, foi utilizada uma abordagem de investigação referendada pela pesquisa bibliográfica, descritiva e qualitativa. Os resultados do estudo proporcionaram insights valiosos sobre a aceitação e percepção em relação ao AVA como uma alternativa viável no contexto educacional. Essas descobertas podem orientar futuras ações para a implementação efetiva do ambiente virtual na prática educacional, considerando as necessidades e expectativas dos alunos e professores. No geral, a pesquisa demonstra a relevância crescente dos Ambientes Virtuais de Aprendizagem como uma ferramenta potencialmente promissora para aprimorar o processo educacional e, ao mesmo tempo, ressalta a importância de considerar as opiniões de professores e alunos ao projetar e implementar essas plataformas de ensino.

Palavras-chave: TIC'S. Ambientes Virtuais de Aprendizagem. Ensino. Aprendizagem. Pós-pandemia.

### **ABSTRACT**

This research is a result of the Master's Dissertation entitled integrating ICT'S in the daily practice of the teacher, at Escola Estadual Aramando de Souza Mendes, Ipixuna- Amazonas, Brazil: innovative challenges in the context of the Covid-19 Pandemic, in the period 2020/2021. The pandemic caused by Covid-19 has abruptly transformed the way teachers and students teach and learn. Faced with this situation, there is an alternative to help the work of teachers supported by Information and Communication Technology (ICT), clearly demonstrating the need to implement Virtual Learning Environments (VLE).

---

<sup>1</sup> **Graduação:** Licenciatura em Pedagogia- UEA/ Universidade do Estado do Amazonas; **Pós-graduação:** Letramento Digital – UEA/ Universidade do Estado do Amazonas; **Mestrado:** Ciências Da Educação- Unida/ Universidad De La Integración De Las Americas. juciелensaraiva@gmail.com



The objective of this study was to determine the conditions for the use and future implementation of a VLE based on the current perception that students have and on the experiences acquired by teachers during the pandemic. For this, an investigation approach endorsed by bibliographical, descriptive and qualitative research was used. The results of the study provided valuable insights into the acceptance and perception of VLE as a viable alternative in the educational context. These findings can guide future actions for the effective implementation of the virtual environment in educational practice, considering the needs and expectations of students and teachers. Overall, the research demonstrates the growing relevance of Virtual Learning Environments as a potentially promising tool to enhance the educational process and, at the same time, underscores the importance of considering the views of teachers and students when designing and implementing these learning platforms.

Keywords: ICT'S. Virtual Learning Environments. Teaching. Learning. Post-pandemic.

## **1. INTRODUÇÃO**

O confinamento preventivo a que a população foi submetida para evitar o contágio do coronavírus SARS-Cov-2 causador da COVID-19, segundo Amorim e Santos (2021), levou ao encerramento de estabelecimentos de ensino e resultou no trabalho remoto de diretores, professores e alunos de todos os níveis escolares.

A inovação e as mudanças no campo educacional sempre foram necessárias e essenciais para se adequar aos processos evolutivos que a sociedade enfrentou ao longo do tempo, esses processos foram apresentados como eventos de transição que foram se desenvolvendo gradualmente, no entanto, na realidade da pandemia de COVID-19, como explica Lucas e Moreira (2022), a transição foi um salto totalmente abrupto e inesperado para os sistemas educacionais e seus agentes.

Nesta situação inédita, em que os alunos não puderam frequentar as suas escolas ficando em confinamento preventivo nas suas casas, a escolarização já não foi possível desenvolver, como expõem Machado e Formosinho (2023), dada esta migração da escolarização física nas instituições educativas para a escolarização virtual, os sistemas educativos não foram preparados para enfrentar uma transição do modelo educacional e



o grande desafio era: “como corrigir as circunstâncias emergentes e como desenvolver o direito à educação em uma nova normalidade” (MACHADO E FORMOSINHO, 2023, p. 45).

Diante dessa conjuntura mundial, Cruzeiro, Andrade e Machado (2023) explicam que surgiu uma série de crises sobre como seria realizado o processo educacional a distância e se era possível resgatar os ciclos escolares. Como descreve Silva (2022), “A aprendizagem online também tem sido um desafio para os professores devido ao fato de que eles necessariamente devem ser treinados em novas formas de criar aprendizagem online e interativa”. Diante dessa circunstância, o aparato estatal teve que realizar treinamento expresso para professores no uso das TIC's, bem como como usar e desenhar estratégias por meio de plataformas virtuais, acompanhado pela incerteza de como enfrentar a falta de recursos tecnológicos que essa modalidade da obrigatoriedade do ensino nas residências de professores e alunos, outro desafio foi identificar os estilos de aprendizagem dos alunos a distância e o desenvolvimento socioemocional que o confinamento pode representar nas crianças do ensino fundamental.

Nestas circunstâncias e de forma a dar continuidade aos programas acadêmicos correspondentes, Costa (2023) menciona que as escolas em geral implementaram o programa de educação a distância para aprender em casa dirigindo o ensino básico. No caso do ensino fundamental, necessitaram da participação da mãe, pai ou responsável como agente "auxiliar" na realização das atividades escolares. A principal característica das ações é que os alunos tivessem acesso ao conteúdo acadêmico por meio das TIC's, televisão, rádio, apostilas e internet.

Educação a distância, de acordo com Meirinhos e Osório (2020) define da seguinte forma: “Educação a distância é o tipo de método de ensino em que a forma de ensinar ocorrem separados dos alunos, de forma que a comunicação entre professor e aluno pode ser feita por meio de textos impressos, por técnicas eletrônicas, mecânicas ou outras. Esta realidade veio à tona com a implantação do atendimento educacional a distância na

educação básica regular em que se levantou a necessidade imperiosa de oferecer uma educação virtual que consciente ou inconscientemente levou ao uso e implementação de Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA), em que as escolas realizaram um processo de reconceituação para garantir a educação.

Porém, Hugo (2021) destaca que o esforço das diferentes instâncias educativas que a curto prazo tentaram colmatar as lacunas existentes, e no melhor dos casos, implementaram os ambientes virtuais de aprendizagem, com o propósito de dar resposta àquilo que era a prioridade mais urgente; continuar com o serviço educativo. Neste esforço, o que mais se viu fazendo foi mover a sala de aula para casa e recriar o presencial através da virtualidade, ou seja; dirigir a aula, usar um programa visual para explicar o assunto em vez de uma lousa física e outras atividades cotidianas como ligar para listas, fazer perguntas e deixar tarefas, o que leva a questionar se isso era o mais adequado.

Os AVAs não são de data recente, conforme discorre Castells (2020), por conta da pandemia se tornou uma forma de inovar o atendimento educacional. Neste processo, tanto os professores como os alunos viram-se na necessidade de utilizar as TIC's com muito mais frequência. A esse respeito, Silva (2022) mencionam que o uso de tecnologias em ambientes virtuais influenciou os aspectos acadêmicos, didáticos e disciplinares a partir de uma abordagem multidimensional que esses ambientes acarretaram durante a pandemia. Para realizar este processo, existe uma série de ferramentas síncronas e assíncronas que foram incorporadas em diferentes ambientes educacionais. Como Ambientes Virtuais de Aprendizagem foram utilizadas no país o TelEduc, AulaNet, Amadeus, Eureka, Moodle, e-Proinfo, Learning Space e WebCT e outros mais acessíveis.

Coerente com isso, Santos (2023) defende que as mudanças educacionais se devem à convergência das TIC's que surgiram como alternativa às intervenções educacionais tradicionais à disposição do professor. Da mesma forma, Amorim e Santos (2021, p. 38) argumentam que

“as TIC’s, impactam o campo educacional cotidianamente e os ambientes virtuais de aprendizagem tornam-se mais do que nunca uma alternativa plausível para o desenvolvimento dos processos de ensino e aprendizagem”.

Levando em conta esses aspectos teóricos, Zaballa (2018) estabelece-se que nos últimos tempos a melhoria da qualidade educacional deve necessariamente andar de mãos dadas com as TIC’s, desde que constituam redes de aprendizagem. Nesse sentido, os AVAs vieram para ficar e se firmar como espaços propícios para a aprendizagem multidimensional. A esse respeito, embora de forma geral, os autores afirmam que as possibilidades de aprendizado por meio do uso do EVA são altas e permitem a democratização do acesso à informação e, conseqüentemente, a inclusão digital, pois de forma geral permite o acesso à virtualidade e interação por meio de suas propostas de aprendizagem. Consistente com isso, Aguiar e Ferreira (2023) estabelecem que os AVAs são espaços onde o aluno aprende de forma personalizada, gerenciando seu tempo de forma autônoma, bem e com acesso ao conhecimento e informações diversas. Portanto, é fundamental conhecer as características e possibilidades técnicas que esses ambientes propiciam para gerar uma aprendizagem significativa.

Nesse sentido, o objetivo deste estudo é determinar as condições para a futura implementação de um AVA com base na percepção atual que os alunos adquiriram durante a pandemia e nas experiências adquiridas pelos professores durante a pandemia. Pelo exposto, o presente estudo possui uma justificativa teórico-prática uma vez que busca contribuir e para futuras pesquisas relacionadas à avaliação da usabilidade de AVAs, levando em consideração aspectos aqui levantados durante a pesquisa. Daí a importância de conhecer a percepção dos usuários e realizar uma análise para determinar as condições básicas para sua implementação e uso correto

## 2. EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

A educação a distância segundo Tapscott (2020), teve início no final do século XIX e início do século XX e contou com o apoio da imprensa e do correio, permitindo aos interessados o acesso a programas educacionais; não havia metodologia de ensino nem didática específica, reproduzia-se por escrito uma aula presencial, o tutor ou orientador respondia às dúvidas dos alunos também por correio e em algumas ocasiões pessoalmente.

A segunda geração desta modalidade corresponde à multimídia, conforme Koehler e Mishra (2021) localiza-se no final dos anos sessenta, e os meios de comunicação atuais são o rádio e a televisão; os programas são apoiados por recursos audiovisuais (slides, videocassetes, etc.), o telefone é incorporado para servir de elo entre professores e alunos e a interação pessoal é escassa.

A terceira geração como descreve Lucas e Moreira (2022) corresponde à telemática localizada na década de 80, e é suportada pelo uso do computador pessoal e pelo uso de programas de ensino assistido por computador e sistemas multimídia. Nesta geração surge uma segunda etapa que pode se concentrar no campus virtual baseado em redes de conferência de computador e estações de trabalho multimídia, começa com educação online envolvendo os ambientes virtuais de aprendizagem (AVA).

Inicialmente, Lopes e Santos (2021) apontam que o Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) era denominado um sistema de software desenvolvido para facilitar o gerenciamento de cursos virtuais para seus alunos pelos professores, principalmente auxiliando-os na administração e desenvolvimento do curso, posteriormente o envolvimento de cientistas preocupados com o aspecto pedagógico do uso desse termo passou a ser utilizado para o processo de ensino-aprendizagem e para identificar o sistema computacional passou a ser utilizado o termo sistemas de administração de aprendizagem. Conforme Khalil (2021):

[...] Diferentemente de outras modalidades de educação a distância (ensino por correspondência, por rádio ou televisão, entre outras),

a educação a distância em Ambientes Virtuais de Aprendizagem facilita a aprendizagem produtiva e colaborativa, por meio de seus múltiplos serviços, ferramentas e formas extensas e diversas de atividade e comunicação como desde Moodle para Google Meet ou aplicativos como Facebook e WhatsApp (KHALIL, 2021, p. 64).

Os Ambientes Virtuais de Aprendizagem como discorreu o autor, são espaços que por meio da tecnologia apoiam o trabalho docente, estendendo a aula para além das fronteiras da sala de aula, onde ocorre o processo, com a separação quase permanente no espaço e no tempo do professor e dos alunos, são úteis para a formação contínua, especialmente colocado em prática na pós-graduação, em que os alunos recebem treinamento, onde o estudo individual, a interação com os colegas, a reflexão e a construção colaborativa do conhecimento são aspectos fundamentais.

No entanto, Lopes e Santos (2021) coloca que se pode inferir que os benefícios desses ambientes representam apenas potencialidades, que podem ser mais ou menos exploradas dependendo de vários fatores como: desenvolvimento tecnológico, políticas educacionais traçadas e, principalmente, paradigmas e concepções educacionais assumidas pelos responsáveis. para o desenvolvimento dos cursos. Esses fatores condicionam o desenho didático dos cursos à distância.

Entendido, de forma geral, ambientes virtuais de aprendizagem como modelador dos componentes do processo ensino-aprendizagem (seus protagonistas: aluno, grupo e professor, e aqueles que medeiam as relações entre eles: problema, objetivo, conteúdo, método, meios, avaliação e forma de organização), bem como suas inter-relações sistêmicas (OLIVEIRA e SILVA, 2021).

Por isso, na estratégia de aperfeiçoamento, como aclara Ourique e Lage (2021), nesses ambientes virtuais de aprendizagem privilegiará a atividade por meio do trabalho colaborativo, que responsabiliza os integrantes do grupo de estudos pelo alcance de objetivos comuns de acordo com os objetivos traçados nas diversas áreas do conhecimento humano.

A participação ativa do ser humano como Amorim e Santos (2021), no processo pedagógico de aperfeiçoamento em um Ambiente Virtual de Aprendizagem, como aluno ou como professor-tutor, implica realizar a análise das influências que recebe o objeto de estudo de qualquer investigação. Reconhece-se através da contribuição de vários autores como se pode mencionar a conotação da modalidade a distância nos processos pedagógicos, dada a natureza multifacetada da atividade humana e da comunicação nestes processos mediados pela tecnologia. A natureza da forma como esses processos são implementados em diferentes momentos tem sido marcada pela influência de concepções filosóficas sobre o mundo e o lugar que o ser humano ocupa nele e os responsáveis por conduzir essas experiências.

A educação durante a pandemia como aponta Winters e Nogueira (2023) foi suportada por ambientes virtuais de aprendizagem implementados por entidades governamentais ou plataformas institucionais que eram pouco utilizados mas nesta situação a sua utilização aumentou, utilizando também outros recursos muito valorizados, como as redes sociais; assim como foram criadas comunidades de aprendizagem, baseadas na aprendizagem dialógica, colocando o diálogo e a diversidade de interações entre os membros de um grupo de pessoas que aprendem em comum, utilizando estratégias e ferramentas comuns em um mesmo ambiente.

Portanto a integração desses ambientes virtuais de aprendizagem na educação tem sido um tema frequente de estudo. Os trabalhos têm se interessado em abordar a adequada implantação das plataformas, buscando a apropriação em seu uso como elemento essencial para o processo, que se intensificou durante e pós-pandemia. Também estabelecem objetivos para reduzir a exclusão digital existente em infraestrutura e acesso, ou seja, garantir recursos, equipamentos e uma conexão constante à Internet. Além disso, desenvolvem planos de educação e formação para enfrentar a possível lacuna cognitiva entre professores e alunos.

## **2.1. A implementados durante a pandemia uso das TIC's gerou grandes desafios**

Fazer uso das TIC's nos programas a distância como esclarece Merino (2022), implementados durante a pandemia gerou grandes desafios, pois as estratégias pedagógicas tiveram que ser modificadas para adequá-las à nova modalidade, apresentando outra questão importante como a exclusão digital que pode ser uma limitação no acesso de alguns alunos a programas educativos, e nesta circunstância, os alunos com maior acesso às TIC's puderam apresentar uma grande vantagem sobre os alunos com menos acesso, tendo em conta o que foi expresso autor "a qualificação dependem do tempo de contato do professor com o aluno, se esteve com eles o tempo todo, se a comunicação foi intermitente ou nula, com que se pretende a aplicação de qualificações justas" (MERINO, 2022, p. 43).

Na educação online, conforme Queiroga (2021), professores e alunos conviveram em ambiente digital, fazendo uso dos recursos tecnológicos e da Internet de forma síncrona; ou seja, coincidir em horários para cumprir uma parte do curso. Na educação virtual, os recursos tecnológicos são essenciais: o computador, o tablet, o celular, a conexão com a internet e o uso de uma plataforma multimídia; neste método, os professores não coincidem com os alunos (assíncronos), os materiais são carregados na plataforma estabelecida onde os alunos podem revisá-los. Por uma educação virtual de qualidade, Prada *et al.* (2021) mencionam que algumas dimensões dos modelos referentes à avaliação da qualidade podem ser consideradas, tais como:

[...] contexto institucional, características dos alunos, desenvolvimento profissional docente, infraestrutura (pedagógica e tecnológica), aspectos pedagógicos (objetivos, recursos didáticos, estratégias de ensino). atividades, avaliação, tutoriais e validade de um curso ou programa de design, desenvolvimento, implementação, avaliação e resultados (PRADA *et al.*, 2021, p. 55).

As escolas de Ensino Fundamental, nem todas dispõem de recursos para a utilização das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) como complemento aos programas acadêmicos ou para introduzir os alunos no ambiente virtual com a introdução de programas e para realizar atividades e



tarefas que foram enviadas aos professores através de meios pedagógicos plataformas ou e-mail.

Durante a pandemia Silva e Correa (2021) apontam que foram trabalhado de diversas formas, utilizando diversos meios com o objetivo de promover um ensino colaborativo entre alunos e professores fazendo uso de um rede de computadores conectados à internet, com o propósito de melhorar a qualidade educacional, que consistiu na incorporação de equipamentos e softwares de informática que vinculavam o conteúdo dos livros didáticos e o programa das disciplinas por meio de links que conduziam professores e alunos a um ambiente colaborativo organizado por temas e conceitos referentes a recursos pedagógicos relacionados ao currículo. Como esclarece Vercelli (2020):

[...] Tanto os pais dos alunos quanto os professores e alunos tiveram que se comunicar de suas casas para continuar satisfatoriamente com o programa, isso destaca a necessidade de ter a tecnologia e os recursos necessários em casa, caso contrário, muitos tiveram que sair para procurar outros recursos (VERCELLI, 2020, p. 45).

A este respeito o autor assinalam que a utilização das TIC's deve reforçar, integrar, motivar o trabalho colaborativo, entre pares e em grupo, promovendo a investigação contínua, orientando exercícios de reflexão e construção em sala de aula, caminhando para uma alfabetização tecnológica, com o uso de linguagens técnicas típicas do ambiente digital para seu uso didático como instrumento de trabalho intelectual, bem como técnicas específicas de informação e comunicação, como exercício de construção que possibilita sua interiorização e aplicação no espaço educacional .

Assim, Berg, Santos (2023) comenta que após a pandemia , o modelo metodológico presencial tradicional já não é tão relevante e é irreversível avançar para novas formas de conceber ambientes educativos, processos de aprendizagem e formas de socializar o conhecimento, interpretando-o como uma nova ecologia de aprendizagem, entendida como uma mudança de parâmetros educativos onde convém questionar: quando, com quem, como e o que se aprende, a partir das necessidades do educando, para isso é necessário que os diferentes participantes do evento educativo: professores,

alunos , agora pós o contexto da pandemia, a família esteja incluída, podendo considerar a possibilidade de criar seu próprio ambiente de aprendizagem.

Para Silva (2022):

[...] A este respeito, os professores devem ter uma gama de diferentes habilidades técnicas e de comunicação que incluem o uso de salas de bate-papo, habilidades de processamento de texto, criação de páginas da web e uso de vários tipos de ferramentas de TIC, como protocolo de transferência de arquivos, compactação e descompactação de arquivos por exemplo, Win zip e assim por diante SILVA, 2022, p. 23)

Como esclarece a autora, outro fator importante identificado pelos professores que condiciona a aprendizagem são as competências pedagógicas que lhes permitem potencializar esses conhecimentos não só dos seus alunos, mas também do seu próprio crescimento enquanto entidade evolutiva. Como advertem Coutinho e Alves (2022), por isso, os educadores têm modificado sua prática onde há uma inter-relação de saberes e emoções que devem ser expressas por meio de áudios, vídeos, videochamadas, entre outros, onde o maior desafio é fazer com que o aluno se sinta confiante e seguro com os professores e colegas que ele vê e ouve, mas com quem não vive.

Nesse entendimento, as experiências que os alunos e professores têm hoje pós-pandemia, serão as que alimentarão a aprendizagem e que segundo Cruzeiro, Andrade e Machado (2023, p. 44), essas experiências que “A perspectiva experimental assenta no fato de que tudo o que acontece aos alunos influencia as suas vidas”. pelo que as experiências positivas ou negativas que os alunos têm vão determinar a forma como interiorizam e entrelaçam conhecimentos que lhes dão sentido em sua aprendizagem, bem como a relação com a sua vida presente e futura.

Há um fator que os professores identificaram, que é a enorme desigualdade na falta de recursos e disponibilidade tecnológica que existe em seus grupos escolares para transitar, resolver e trabalhar na virtualidade, embora essa carência já fosse conhecida, hoje a carência é mais evidente de justiça e equidade social, conforme apontado por Castells (2020), embora

essa exclusão digital já fosse percebida pelos professores antes da pandemia, ela se intensificou nas circunstâncias vivenciadas, levando em consideração que dentro do sistema educacional brasileiro muito poucas escolas públicas têm serviço de Internet para seus professores e alunos. Segundo Vigotski, (2005):

[...] o indivíduo não é a única variável na aprendizagem, mas sim sua história pessoal, suas oportunidades sociais, seu período histórico e as ferramentas de que dispõe. disposição, afetam diretamente seu desenvolvimento e como ele conceitua seu conhecimento (Vigotski, 2005, p. 142).

Como alude o autor, também define a relação entre sujeito e objeto de conhecimento como um triângulo aberto em que seus vértices representam o sujeito, o objeto de conhecimento e os artefatos ou instrumentos socioculturais, estando aberto ao influência do contexto cultural, influência essa que é decisiva no desenvolvimento do sujeito, que por sua vez está em constante reconstrução dos saberes e influências que recebe. Como menciona Felizardo (2022), após a pandemia em que professores e alunos passaram por um ambiente de confinamento passaram a adequar as práticas de ensino ao contexto virtual, às necessidades socioculturais, aos processos de apropriação dos alunos, através de atividades estruturantes que promovam a construção zonas no aluno, seguindo uma direção intencionalmente determinada pelo planejamento de conteúdo.

Como contribui Silva (2022, p. 35) “Assim, o considerável desenvolvimento do ensino aberto à distância (EAD) permitiu articular presença e distância nos sistemas de formação. Todos não são mais obrigados a estar presentes ao mesmo tempo e no mesmo lugar.” Nesse entendimento, O conhecimento constrói-se através da interação de um conjunto de fatores, entre os quais o professor é fundamental num bom processo de ensino-aprendizagem, pelo que Ferreira (2020) acrescenta, pois se assumem novas competências de ensino digital:

[...] mediador entre o aluno e o conteúdo de aprendizagem, motivador estimulando a sua curiosidade de modo que a aprendizagem se torne conhecimento, facilitador para ajudar a compreender conceitos mais complexos, procedimentos,

ferramentas, conselheiro e guia nos processos cognitivos, na busca de soluções para os problemas que surgem, para estabelecer relações com a distância, sabendo escolher entre múltiplas possibilidades de aprendizagem (FERREIRA, 2020, p. 58).

Como descreveu o autor, várias ações e diversos recursos tecnológicos, tanto para quem tem quanto para quem não tem acesso, por meio de atividades enviadas por meio de mensagens escritas, através dos ambientes virtuais de aprendizagem ou em outros espaços da TIC's, as atividades fizeram parte das atividades que os professores elaboraram.

Segundo Lobo (2020), os professores concordam que um dos desafios que mais lhes exigiu esforço foi interagir de imediato com elementos tecnológicos que lhes causavam angústia pelo desconhecimento de seu uso e pela insegurança de não saber utilizá-los efetivamente, porém, apesar dos receios naturais em relação ao desconhecidos, concordaram que a prática leva à perfeição e que diariamente enfrentaram desafios diante de seus alunos e este foi mais um, aprendendo uns com os outros, reforça a afirmação de que cada indivíduo aprende ao longo da vida, que o aprendizado não é limitado a um período de tempo ou circunscrito por paredes.

A participação determinada dos educadores levou ao estabelecimento de círculos de apoio no uso das TIC's entre os mesmos na adaptação, exploração, execução, em redes, em ambientes virtuais de aprendizagem, que foram identificando como modificar e adaptar as metodologias para tornar a forma compreensível, acessível e pertinentes, em que expuseram os conteúdos, estimulando os alunos a realizar pesquisas sobre temas de interesse de sua individualidade, mas enriquecendo o grupo ao compartilhar como cada um interpretou e assimilou o aprendizado proposto.

## **2.2. Ambientes virtuais de aprendizagem sua continuidade pós-pandemia**

Em relação à implementação ambientes virtuais de aprendizagem Coutinho e Alves (2022) afirmam que devem ser desenhadas estratégias que integrem a tecnologia ao processo de ensino e aprendizagem como plataforma complementar de teleformação; deve ser acompanhado por um desejo de adaptação à mudança por parte do professor que deve se tornar uma fonte de criatividade e inovação.

Nessa mesma linha Queiroga (2021) estabelece que, embora seja verdade que a tecnologia e a pedagogia são meios importantes para a implementação dos AVAs, a relação profissional e personalizada entre o professor e os alunos é decisiva para a geração de uma aprendizagem significativa para os alunos. Por sua vez, Lucas e Moreira (2022, p. 89) afirmam que, “a implementação do e-learning oferece maiores chances de sucesso no processo de aprendizagem, permitindo o acesso a aulas originais, divertidas e significativas, bem como uma aplicação significativa”.

Na mesma linha, Santos (2023) defende que não basta levar em conta as vantagens técnicas geradas pelo uso das TIC's, porém, mas do que todo o uso pedagógico delas. Estas vertentes pedagógicas e técnicas estão pensadas para a geração de aprendizagem online e que permitem o trabalho colaborativo, o acesso a diversas fontes de informação, bem como o acesso a espaços que permitem a intercomunicação entre os pares e a mediação docente destinada a fornecer feedback e conselhos constantes.

A esse respeito Ferreira (2020) estabelece que, em vez dos métodos tradicionais de aprendizagem, os alunos preferem a gamificação oferecida por Ambientes virtuais de aprendizagem que são abrangentes, pois permitem a aquisição de conhecimento por meio de espaços motivadores. Porém, isso acontece gamificando esses ambientes para torná-los mais atraentes; exige que seja constantemente inovado e atualizado para manter sempre o aluno

motivado para o aprendizado. Para cumprir o propósito de aprendizagem, esse ambiente deve ser atrativo e motivador, capaz de cativar o aluno a explorá-lo por conta própria e de forma interativa com seus colegas e professores. A esse respeito, Fegert (2020) determinam que, nesses AVAs, deve ser promovida a aprendizagem afetiva, pois é fundamental levar em conta que o componente emocional não favorece apenas o cognitivo, mas também, e no mesmo nível, a disposição integral do ser.

Por isso, é importante que no ambientes virtuais de aprendizagem sejam geridos espaços de interação acadêmica e lúdica onde haja acompanhamento real e atualização criativa. A gama de recursos virtuais existentes deve ser integrada de forma a garantir o sucesso desses ambientes de aprendizagem. Porém, isso não é suficiente, pois deve-se levar em consideração o talento humano, ou seja, os professores que irão implementar os AVAs e os alunos que irão explorar por meio deles.

A esse respeito, Machado e Formosinho (2023), mencionam que a partir de um estudo que coleta a percepção de alunos sobre o uso de mídias e plataformas virtuais no serviço educacional, concluindo que existem lacunas digitais tanto em professores quanto em alunos somadas a problemas de conectividade e falta de regulamentação do uso de recursos síncronos e assíncronos.

De forma complementar, e além do fato de os AVAs serem espaços que permitem o planejamento de múltiplas atividades de aprendizagem, deve-se dar ênfase especial ao bem-estar do aluno, para que seja um ambiente amigável e não repulsivo ou tedioso. Coerente com isso, Meirinhos e Osório (2020) definem que os AVAs servem como suporte para o trabalho dos professores, mas muito pouco se pensou em adequá-los às necessidades e interesses dos alunos. Portanto, é importante levar o aluno em consideração ao projetar e implementar um ambientes virtuais de aprendizagem.

Nesse mesmo pensamento, Silva (2020, p. 35), adverte que “Neste sentido, o papel do formador é transformado e assume um lugar secundário

em relação ao do aprendiz que deve encontrar neste novo ambiente as alavancas para se envolver na sua aprendizagem e perseverar.” Tendo em conta os aspetos acima referidos, é fundamental que em qualquer espaço educativo onde seja implementada uma AVA, seja considerada a percepção que os alunos têm sobre a mesma. Alguns instrumentos podem ajudar a obter informações e processá-las para a análise de um determinado contexto. Para isso, dois aspectos importantes devem ser levados em consideração, o aspecto técnico e pedagógico, a fim de determinar se esses ambientes cumprem o objetivo principal, que é gerar aprendizado nos alunos que neles interagem.

Consistente com isso, Tapscott (2020, p. 34) defende que a usabilidade dos AVAs é um fator chave na determinação da satisfação do usuário. Essa satisfação deve ser em relação à diversidade de possibilidades que gera para a aprendizagem, como afirma o autor, que argumenta: "um ambiente virtual de aprendizagem tem o objetivo de se tornar um espaço que facilite a diversificação das modalidades de ensino em diferentes níveis”.

Portanto, há também a proposta de quem defende que, para saber se os professores utilizam efetivamente os aplicativos de AVA, são necessárias formas confiáveis de medir o sucesso do sistema. Além disso, a avaliação do sucesso dos AVAs tem sido reconhecida como um processo essencial na gestão desse tipo de sistema. Este ambiente social inédito pós-pandemia, que hoje existe tem levado os professores a reconsiderarem as suas ações pedagógicas, não só para aprender componentes inovadores para o seu trabalho a distância permitiu um certo grau de sucesso na aprendizagem dos alunos, mas também para desaprender práticas ou paradigmas, que implica a reconfiguração de um modo de vida educativo já desenhado, mas que nas condições atuais deve intensificar o seu uso, tornando-se necessário criar novos ambientes e relações educativas que se vão realizando entre professores e alunos, todos eles parte do processo de ensino e aprendizagem que esta pandemia obrigou a realizar, pois nunca há transformação apenas no indivíduo, mas também implica uma transformação no coletivo social humano.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta análise mostra que a mudança gerada no setor educacional devido às atuais condições sociais em relação à pandemia que vivemos, destaca a necessidade de ver outras possibilidades que a tecnologia oferece à educação, não apenas como uma ferramenta que o modelo atual é mais eficiente, mas por meio deles e com a ajuda dos professores, que estão diretamente relacionados a como tem sido seu uso, sua recepção e quais os problemas que enfrentaram nessa etapa de inclusão, buscar relevância nesse novo contexto sociotecnológico e gerar um novo modelo de escola que responda às necessidades de formação dos cidadãos.

A prática docente atual é influenciada por fatores que tornam inevitável a sua transformação e que são determinantes na evolução da prática pedagógica para que respondam às novas circunstâncias que envolvem o processo ensino-aprendizagem, é fundamental reconhecer que a ação educativa já não obedece com expectativas regionais e globais, que é necessário reavaliar os paradigmas que orientam os modelos educacionais e a formação de professores, para dar outras opções às exigências particulares de uma educação interconectada que requer professores e alunos com habilidades que promovam o desenvolvimento e a mudança no contextos em que estão imersos.

É irreversível para quem está no campo educacional, sejam eles professores ou autoridades, aprendendo a usar as TIC's de forma eficiente, orientar e aprimorar as habilidades dos alunos até que eles formem uma aprendizagem de forma proativa, autônoma, orientados pela sua curiosidade de aprendizagem permanente e aprendem a tirar partido do extraordinário poder da Internet e dos ambientes virtuais de aprendizagem como fonte de informação, saibam selecionar e filtrar recursos, tornando-se protagonistas de metodologias didáticas.

Reconhecer que a disponibilidade tecnológica tem sido um entrave ao sucesso da implementação da utilização das TIC's como instrumentos

educativos, agora fora dos muros da escola, por outro lado, saber utilizar estas TIC's de forma eficiente por parte dos professores, aliado a encargos administrativos que não terminam e distraí-los de seu objetivo primordial: identificar como seus alunos aprendem, projetar e planejar de acordo com seus interesses e contextos, avaliar para tomar decisões assertivas e relevantes.

Os educadores não podem perder de vista que a aprendizagem ocorre pela inter-relação do conhecimento com a experiência e sua aplicação em situações cotidianas para o aluno; porém, o professor se depara com a definição de como ensinar, por meio do quê, para quê, avaliar continuamente seu desempenho ter um suporte real para o aprendizado e desenvolvimento de seus alunos, aspecto que a distância, os problemas particulares de cada lar, as adaptações tecnológicas, entre outros, tornaram o desafio difícil e maior, mas de forma alguma impossível.

O educador deve aprender a projetar ambientes de aprendizagem enriquecidos com o apoio das TIC's, não só a sua utilização, mas a implementar na sua prática uma abordagem técnica, pedagógica e sociocultural, que transite e articule as experiências de alunos e professores neste novo contexto de aprendizagem, o que permite para uma evolução enquanto profissionais através da interação social em novas formas de facilitar e promover a aprendizagem, que assente numa melhor avaliação e que permita tomadas de decisão assertivas e adequadas às circunstâncias individuais dos alunos, sem esquecer a relação socioemocional que ocorre no dialética educacional, desenhando estratégias de aprendizagem baseadas no conhecimento do contexto e dos interesses de seus alunos, onde integra condições psicopedagógicas e metodológicas que promovam não apenas o conhecimento, mas também um ambiente amigável para aprender.

Considerar que o confinamento social foi uma parte importante do contexto educativo, que as suas características influenciam a aprendizagem, que as competências pedagógicas tiveram um impacto direto na forma como os conteúdos são apresentados através da tecnologia, daí a procura e

implementação de modelos que permitam reconhecer a individualidade, uma vez que hoje mais do que nunca é evidente que não há homogeneidade em como se aprende, como se ensina, como se avalia, embora a pesquisa em nosso contexto seja incipiente, o progresso é importante, mas ainda há muito a fazer, aprender e contribuir.

Embora ainda haja muito a ser feito para alcançar a democratização do acesso a uma Internet de qualidade, o estudo revela a necessidade de valorizar o EVA para futuramente incorporar em maior medida metodologias de ensino em. Vale esclarecer que determinados professores, sejam em sua formação continuada ou outros cursos já apresentavam experiência anteriores à pandemia quando utilizavam o EVA, mas a profundidade de seu uso era heterogênea. A necessidade de formação de professores para abordar o ensino virtual também é evidente. Além disso, é necessária uma nova cultura institucional que possibilite e viabilize modalidades de vínculo pertinentes a esse novo cenário de ensino.

## REFERÊNCIAS

AGUIAR, T. B.; FERREIRA, L. H. **Paradigma indiciário: abordagem narrativa de investigação no contexto da formação docente**. Educar em Revista, Curitiba, v. 37, e74451, 2023. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.74451> » <https://doi.org/10.1590/0104-4060.74451>. Acesso, 2023.

AMORIM, Ivonete Barreto; SANTOS, Geisa Arlete do Carmo Santos. **Formação docente: Olhares Dialógicos sobre os fazeres e dizeres da práxis**. Editora Kawo-Kabiyesele, 2021.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede – a era informação: economia, sociedade e cultura**. Volume I. São Paulo: Paz e Terra, 2020.

COSTA, F. A. **Tecnologías digitales e innovación en prácticas y procesos educativos**. In: 2., 2023. **Anais** [...]. Castelló de la Plana: Publicacions de la Universitat Jaume I, 2023. p. 35-54. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7043807> Acesso em: 15 jan. 2023.  
» <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7043807>

COUTINHO, C. P.; ALVES, M. **Educação e sociedade da aprendizagem: um olhar sobre o potencial educativo da internet**. Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria, v. 3, n. 4, p. 206-225, 2022.

FEGERT, Jörg et al. **Challenges and Burden of the Coronavirus 2019 (COVID-19) Pandemic for Child and Adolescent Mental Health: a narrative review to highlight clinical and research needs in the acute phase and the long return to normality**. Child and Adolescent Psychiatry and Mental Health, Germany, v. 14, p. 1-11, may 2020.

FELIZARDO, H. **A formação contínua de professores em TIC: que perfil de formador?**. Tese (Doutoramento) – Universidade de Lisboa, Lisboa, 2022.

FERREIRA, Patrícia Tocha. **Uma Realidade das Escolas Particulares Perante a Pandemia da COVID-19**. Revista Gestão & Tecnologia, Goiânia, v. 1, n. 30, p. 38-40, jan./jun. 2020.

FERREIRA, T. C. A. A.; **Tecnologia e mídia interativa como ferramentas eficazes no progresso da educação infantil**. Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica, [S.l.], v. 1, n. 20, p. 1 – 21, e10067, jul. 2021. ISSN 2447-1801. Acesso em 2023.

HODGES, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., & Bond, A. (2020). **A diferença entre ensino remoto de emergência e ensino online**. Obtenido de Educase Review: <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>. Acesso em 2023.

HODGES, Charles et al. **As Diferenças entre o Aprendizado Online e o Ensino Remoto de Emergência**. Revista da Escola, Professor, Educação e Tecnologia, Recife, v. 2, p. 1-12, abr. 2020.

HUGO, Assmann. **Curiosidade e Prazer de Aprender – O papel da curiosidade na aprendizagem criativa**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2020.

KHALIL, Renato Fare. **As tecnologias da informação e comunicação – TICs**. In: O uso da tecnologia de simulação na prática docente do ensino superior. Universidade Católica de Santos. Santos/SP, p. 30-34, 2021. Disponível em: < [http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/SANT\\_calbc0edbada0018845a054532d3c66d](http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/SANT_calbc0edbada0018845a054532d3c66d) >. Acesso em 2023.

KOEHLER, M. J.; MISHRA, P. What is technological pedagogical content knowledge. **Contemporary Issues in Technology and Teacher Education**, v. 9, n. 1, p. 60-70, 2021. Disponível em: <https://citejournal.org/volume-9/issue-1-09/general/what-is-technological-pedagogicalcontent-knowledge>  
Acesso em: 15 jan. 2023.  
» <https://citejournal.org/volume-9/issue-1-09/general/what-is-technological-pedagogicalcontent-knowledge>

LOPES, Alzeni Ferreira; SANTOS, E. K. **O Desafio do Uso das TIC na Educação Infantil**. Revista Pandora do Brasil, Número 34, 2021. Disponível em:

<[http://revistapandorabrasil.com/revista\\_pandora/filosofia\\_34/alzeni.pdf](http://revistapandorabrasil.com/revista_pandora/filosofia_34/alzeni.pdf)>  
Acesso em: 2023.

LUCAS, M.; MOREIRA, A. **DigCompEdu**: quadro europeu de competência digital para educadores. Aveiro: Universidade de Aveiro, Centro de Investigação em Didática e Tecnologia na Formação de Formadores, 2022.

MACHADO, J.; FORMOSINHO, J. **Equipas educativas e comunidades de aprendizagem**. Revista Portuguesa de Investigação Educacional, Lisboa, n. 16, p. 11-31, 2023.  
<https://doi.org/10.34632/investigacaoeducacional.2016.3419>  
» <https://doi.org/10.34632/investigacaoeducacional.2016.3419>. Acesso, 2023.

MEIRINHOS, M.; OSÓRIO, A. **Referenciais de competências digitais para a formação de professores**. In: Anais [...]. Braga: Universidade do Minho, 2020. p. 1001-1016. Disponível em:  
<https://bibliotecadigital.ipb.pt/handle/10198/19414> »  
<https://bibliotecadigital.ipb.pt/handle/10198/19414>. Acesso, 2023.

MERINO, Daniel Alexander Rivera et al. **Educação online no contexto da pandemia de COVID-19**. Horizontes Rev. Inv. Cs. Ed., La Paz, v. 6, não. 23, pág. 679-692, jun. 2022. Disponível em  
<[http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2616-79642022000200679&lng=es&nrm=iso](http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2616-79642022000200679&lng=es&nrm=iso)>. acessado em 28 de maio de 2023. Epub 02-Jun-2022. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v6i23.368>. Acesso em 2023.

NORMAND, R.; DEROUET, J.-L. **Évaluation, développement professionnel et organisation scolaire**. Revue Française de Pédagogie, Lyon, v. 174, p. 5-20, 2021. <https://doi.org/10.4000/rfp.2899>  
» <https://doi.org/10.4000/rfp.2899>. Acesso, 2023.

OLIVEIRA, Nayron; SILVA, Adriana; **Docência do Ensino Superior: O Uso das Novas Tecnologias na Construção da Autonomia do Discente**. Ver. Saberes, Rolim de Moura, vol. 3, n. 2, p. 03-13, 2021.

OURIQUE, Mariane Liana Hatschbach; LAGE, Lucas da Costa; **Ser Professor na Ausência: A (auto)formação de Professores na Pandemia da COVID-19**. Humanidades e Inovações, vol. 8, n. 41, 2021.

PRADAS, S. J. (2021). **Ensino remoto emergencial e desempenho acadêmico de alunos no ensino superior durante a pandemia de COVID-19: Um estudo de caso**. *Computers in Human Behavior*, 119, 2021, 106713. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2021.106713>. Acesso em 2023.

QUEIROGA, Fabiana. **Orientações para o Home Office Durante a Pandemia da Covid-19** Porto Alegre: Artmed, 2020.

ROCHA, Daniel dos Santos. Readequação do Contexto Escolar para o Formato Remoto Em Meio à Pandemia de COVID-19. **Pedagogia em Ação**, Belo Horizonte, v. 13, n. 1, p. 263-274, jul. 2020.

SANTOS, Julio César Furtado. **Aprendizagem significativa: modalidades de aprendizagem e o papel do professor**. 1ª Ed. Porto Alegre: Mediação, 2023.

SILVA, Maria Jucielen Saraiva da. **Integrando as TIC'S na prática cotidiana do professor, na Escola Estadual Aramando de Souza Mendes, Ipixuna-Amazonas, Brasil: desafios inovadores no contexto da pandemia da covid-19, no período de 2020/ 2021**. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa De Pós-Graduação em Ciências da Educação da Universidad de La Integración de Las Américas, como requisito parcial à obtenção do título de mestre em ciências da educação. Asunción, Paraguay, 2022.

SILVA, Renildo Franco da. CORREA, Emilce Sena. **Novas Tecnologias e Educação: A Evolução do Processo de Ensino e Aprendizagem na Sociedade Contemporânea**. In: Educação & Linguagem. Ano 1, nº: 1, Jun., p. 23-35, 2021. Disponível em: <<https://www.fvj.br/revista/wp-content/uploads/2014/12/2Artigo1.pdf>>. Acesso em 2023.

TAPSCOTT, D. **Grown up digital: how the net generation is changing the world**. Nova York: McGraw Hill, 2020.

VERCELLI, Ligia de Carvalho Abões. **Aulas Remotas em Tempos de COVID-19: a percepção de discentes de um programa de mestrado profissional em educação**. Revista @mbienteeducação, São Paulo, v. 13, n. 2, p. 47-60, maio/ago. 2020.

VYGOTSKY, L. **O desenvolvimento de processos psicológicos superiores**. Barcelona: Grijalbo, 2005.

ZABALLA, Vidiella Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Porto alegre: Artmed, 2018.

## UMA FERIDA QUE NÃO FECHOU: Os impactos da escravização na escrita das mulheres negras e no espaço escolar

Kátia Cilene Souza Alcântara<sup>2</sup>

Darcy dos Santos<sup>3</sup>

Cristiane da Conceição Santana Borges<sup>4</sup>

Lorena Nogueira Costa Oliveira<sup>5</sup>

### RESUMO

O objetivo do estudo busca examinar a invisibilização da presença da mulher negra na formação da literatura brasileira e como isso se reflete nos livros didáticos, especialmente em relação às vozes das escritoras negras. O estudo aborda a questão da exclusão e invisibilização das vozes das mulheres na sociedade e na literatura brasileira. Ao longo da história, o patriarcado tem sido uma força dominante que tenta reprimir a participação efetiva das mulheres negras na sociedade, inclusive na escrita e na literatura. Apesar do tempo transcorrido desde os períodos coloniais até os dias atuais, o machismo continua presente, manifestando-se de maneiras sutis e explícitas para sabotar as vozes das escritoras femininas. A ideologia da superioridade masculina perpetua a desigualdade de gênero, dificultando o reconhecimento e a valorização das contribuições literárias das mulheres. Portanto, o estudo conclui que é essencial enfrentar o patriarcado e promover uma mudança de paradigma que permita o florescimento e a plena expressão da escrita feminina na literatura brasileira e na sociedade em geral. A inclusão das vozes das mulheres e escritoras negras é fundamental para construir uma narrativa mais diversa, representativa e igualitária, combatendo o racismo e o machismo que historicamente têm marginalizado essas vozes importantes. Essa mudança pode contribuir para a construção de uma sociedade mais justa, onde todas as perspectivas sejam valorizadas e respeitadas.

**Palavras-chave:** Vozes. Mulheres. Negras. Invisibilização. Literatura.

---

<sup>2</sup>**Graduação:** Letras e Literaturas de Língua Portuguesa – Uneb; **Pós-graduação:** Especialização Estudos Literários – Uneb; **Mestrado:** Profletras, cursando pela Universidade Federal de Sergipe – UFS. [katiacsas1@gmail.com](mailto:katiacsas1@gmail.com)

<sup>3</sup> **Graduação:** Letras, Língua Portuguesa – Universidade Federal de Sergipe – UFS; **Pós-graduação:** Especialista em Educação Ambiental com Ênfase em Espaços Educadores Sustentáveis, Universidade Federal de Sergipe – UFS; **Mestrado:** Profletras, cursando pela Universidade Federal de Sergipe – UFS. [santos-darcy@hotmail.com](mailto:santos-darcy@hotmail.com)

<sup>4</sup> **Graduação:** Letras Vernáculas - Faculdade Ages; **Pós-graduação:** Língua Portuguesa e Literatura Brasileira – Faneb; **Mestrado:** Profletras, cursando pela Universidade Federal de Sergipe – UFS; [anhos6194@gmail.com](mailto:anhos6194@gmail.com)

<sup>5</sup> **Graduação:** Língua Portuguesa e suas Literaturas – Universidade de Pernambuco- UPE; Pedagogia – Universidade Cesumar – UNICESUMAR; **Pós-graduação:** Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa e Literatura – IEDUCARE; **Mestrado:** Profletras, cursando pela Universidade Federal de Sergipe – UFS; [lorynogueira@hotmail.com](mailto:lorynogueira@hotmail.com)



## **ABSTRACT**

The objective of the study is to examine the invisibilization of the presence of black women in the formation of Brazilian literature and how this is reflected in textbooks, especially in relation to the voices of black female writers. The study addresses the issue of exclusion and invisibilization of women's voices in Brazilian society and literature. Throughout history, patriarchy has been a dominant force attempting to repress black women's effective participation in society, including in writing and literature. Despite the time that has elapsed since the colonial periods until the present day, machismo is still present, manifesting itself in subtle and explicit ways to sabotage the voices of female writers. The ideology of male superiority perpetuates gender inequality, making it difficult to recognize and appreciate women's literary contributions. Therefore, the study concludes that it is essential to face patriarchy and promote a paradigm shift that allows the flourishing and full expression of female writing in Brazilian literature and in society in general. The inclusion of the voices of black women and writers is fundamental to building a more diverse, representative and egalitarian narrative, combating the racism and sexism that have historically marginalized these important voices. This change can contribute to building a fairer society, where all perspectives are valued and respected.

**Keywords:** Voices. Women. Black. Invisibilization. Literature

## **1. INTRODUÇÃO**

No contexto da literatura brasileira, a subalternidade do negro t se manifestou na invisibilização de suas vozes e corpos. Os escritores negros e, especialmente, as escritoras negras foram marginalizadas e negligenciadas, resultando em uma presença mínima em livros didáticos e paradidáticos, bem como na formação do cânone literário brasileiro.

Essa omissão de vozes negras na literatura afeta profundamente a sociedade contemporânea, perpetuando estereótipos e contribuindo para a manutenção das estruturas racistas. A análise da figura da mulher na história da sociedade ocidental também é essencial para entender a marginalização das escritoras negras e a falta de representatividade nas obras literárias.

Dessa forma, o estudo destaca a importância de refletir sobre esses aspectos históricos e literários para promover uma visão mais inclusiva e representativa da diversidade racial e de gênero, tanto na educação quanto na sociedade em geral. A inclusão das vozes e corpos negros na literatura e

nos livros didáticos é fundamental para combater o racismo e construir uma sociedade mais igualitária e respeitosa com a pluralidade de experiências e perspectivas.

## **2. OS IMPACTOS DA ESCRAVIZAÇÃO NA ESCRITA DAS MULHERES NEGRAS E NO ESPAÇO ESCOLAR**

A sankofa é simbolizada por um pássaro e remete a história afro-brasileira e afro-americana. Este pássaro volta a cabeça para a cauda, sugestionando que é necessário olhar para os erros do passado para que eles não sejam mais cometidos no presente e no futuro, pois o olhar para o passado implica em aquisição de conhecimento e sabedoria.

Pensando na sankofa é notório que é necessário refletir acerca do tráfico negreiro e do processo violento de escravização no Brasil. A captura e sequestro dos negros do continente africano para o Brasil, foi repleta de dor, sangue e sofrimento, pois eram capturados à força, muitas vezes tinham que andar um mês acorrentados até chegar ao navio, onde eram tratados como mercadorias que seriam lançados ao mar caso adoecessem, e se chegassem até o Brasil, iriam trabalhar e derramar o suor perante o chicote de um feitor. Nessa perspectiva, o sociólogo Patterson (2008) definiu a escravidão:

[...] Como uma “morte social”, na qual o cativo é arrancado do seu lugar de moradia, de sua língua, suas crenças, seus laços familiares e seus ancestrais, sua comunidade e seus costumes, uma espécie de desenraizamento, ou excomunhão da família e da sociedade originais. O resultado é a completa obliteração de sua identidade antiga para a construção de uma nova, dependente e condicionada pelo senhor. O escravo passa a não ter vontade própria. Sua nova existência dependeria por completo do poder de seu dono (PATTERSON, 2008, p. 46).

O Brasil foi o país que mais recebeu escravizados em torno de cinco milhões de seres que eram tratados como coisas, animais ou seres desprovidos de cognição. Os colonizadores e cristãos justificavam a escravização como uma forma de salvação para os africanos. Argumentavam

que estavam fazendo um bem aos nativos batizando-os e dando um novo nome ao chegar no solo brasileiro, pois estava livrando-lhes do “paganismo”, da antropofagia e da “idolatria”, isto é, desrespeitavam as concepções de vida e cultura dos africanos.

Segundo o historiador Davis (2006, pp. 30 e 49) a conotação negativa que é dada a cor preta em algumas culturas como a cor da sombra, da morte, da tristeza e da maldade fortalece o racismo. A bíblia sagrada da igreja católica evidencia a cor branca com a pureza, o angelical, a santidade, no entanto a cor preta representa o pecado, a morte e o inferno.

A concepção de inferioridade e subalternidade do negro foi tomando uma proporção muito grande no país. O médico cearense Nina Rodrigues em 1877 mostrava-se aflito com o índice de negros, pois dentre 10 milhões de habitantes, apenas 3,8 milhões eram brancos. Segundo Rodrigues (1977, p. 169).

[...] A raça negra no Brasil, por maiores que tenham sido os seus incontestáveis serviços à nossa civilização[...], há de constituir sempre um dos fatores da nossa inferioridade como povo. [...] Consideramos a supremacia imediata ou mediata da raça negra nociva à nossa nacionalidade (RODRIGUES, 1977, p. 169).

E nesta estrutura de subalternidade do negro o racismo vem se encorpando. Segundo Gonzalez (2018) o racismo é uma construção ideológica que abrange os diferentes processos de discriminação racial. Ele diminui o indivíduo, exclui, desqualifica, invisibiliza... se estrutura de diversas formas objetivando manter o colonialismo, onde o branco domina e o preto é dominado.

O formação da literatura brasileira invisibilizou a presença do negro, os mesmos eram vistos como coisas, sendo assim não tinha corpo e nem voz. Ao observarmos a literatura canônica que chega aos espaços escolares nos livros didáticos e paradidáticos podemos perceber que a presença dos corpos e das vozes negras ainda aparecem de forma muito tímida.

## 2.1. Seguindo nos trilhos do patriarcado

Seria impossível pensar na omissão da voz das escritoras no livro didático sem fazer uma breve análise da figura da mulher na história da sociedade ocidental, pois não há forma de entendermos a contemporaneidade sem olharmos para o passado. A bíblia é o livro sagrado para os cristãos, e no livro da Gênesis (1997, 3: 16) é explícito o processo de subalternidade da mulher no momento da sua criação. O Deus ocidental cria a mulher a partir do homem, evidenciando uma submissão feminina, pois até para a sua existência necessitou da figura masculina para ter vida na terra. [...] teus desejos te impelirão para o teu marido e tu estarás sob o seu domínio” (GÊNESIS 3:16, BÍBLIA SAGRADA, 1997, p. 51).

O Brasil é um país que vive sob as correntes do colonialismo e é sobrecarregado da vertente cristã, sendo assim, muitos vezes é naturalizado o silenciamento feminino devido a própria ideologia cristã pregar que as mulheres são subalternas ao sexo masculino. A subalternidade feminina tem como laboratório o seu próprio lar e se expande para todo entorno social, sendo assim, quando a voz feminina não é ecoada, não é perceptível, pois a sociedade ocidental credita a voz ao sexo masculino.

A narrativa que foi imposta às mulheres é de exclusão da efetiva participação na sociedade. Durante todo processo histórico sofremos sabotagens para não ter o nosso nome escrito na história e na literatura brasileira. Apesar de tanto tempo desde os primórdios colonial até os dias atuais o patriarcado ainda ressoa de forma muito estridente, pois o machismo algumas vezes de forma implícita, outras de forma explícita tenta mutilar as forças da escrita feminina, a partir da ideologia da superioridade masculina.

Lerner (1986) em seu livro: A Criação do Patriarcado evidencia que o sistema patriarcal tem raízes solidificadas devido a cooperação das mulheres, que são doutrinadas pela privação da educação, pela negação ao protagonismo no transcorrer da histórias, pela divisão entre mulheres respeitáveis e não respeitáveis, pela coerção ao acesso a recursos econômicos e poder político. Segundo Lerner (1986):

[...] Qual seria a explicação? O que poderia explicar a “cumplicidade” histórica das mulheres em preservar o sistema patriarcal que as subjugava e em transmitir tal sistema, ao longo das gerações, a seus filhos, de ambos os sexos? (LERNER, 1986, p. 3).

Nós mulheres por muitas vezes não percebemos que há uma engendragem muito bem articulada para tirar o nosso poder de fala e o nosso protagonismo. É muito perigoso quando a literatura produzida por mulheres, com o olhar, as dores, e as necessidades femininas não chegam ao espaço escolar, pois as alunas e alunos continuarão tendo a percepção da subalternidade feminina e naturalizando a ausência da voz da mulher nos escritos literários. De acordo Beauvoir (1967) “o opressor não seria tão forte se não tivesse cúmplice entre os próprios oprimidos”. Nesta perspectiva, podemos pensar que as aulas de Língua Portuguesa majoritariamente são ministradas por professoras, e nós ainda somos cúmplices do opressor, pois o livro didático silencia as escritoras femininas, e nós não levamos esse problema para os educandos e continuamos afirmando a hegemonia da literatura masculina.

O caminho para escrita feminina não é fácil, pois a literatura canônica tem uma vertente androcêntrica, isto é, tem a perspectiva patriarcal, oculta a voz e a escrita da mulher. Desde os primórdios a mulher foi vista como um ser sem voz e sem criticidade, apenas predestinada para o trabalho doméstico, a procriação e satisfazer aos desejos do homem, sendo assim, o intelecto não era inerente à mulher.

A literatura canônica é colonial e patriarcal, pois legitima a hegemonia masculina. Como é uma narrativa de homem as abordagens que são feitas privilegiam os feitos masculinos, seus triunfos e sua superioridade. À mulher cabe o papel passivo e acrítico. A literatura, que segundo Cândido (1980) é um direito do ser humano, para as mulheres tem um viés de dominação e de exclusão.

Algumas mulheres não aceitaram o confinamento no silêncio e lutaram de diversas formas para contar a sua própria narrativa e dos seus ancestrais e

evidenciar o seu olhar às questões sociais das quais fizeram ou fazem parte, indo de encontro a opressão e ao silenciamento que lhes foi imposto.

A linguagem é uma das maiores formas de poder, por isso sempre foi negado o direito de apropriação deste poder às mulheres. Deu-se desde a impossibilidade de acesso do sexo feminino ao domínio da leitura e da escrita até a negação da literatura feminina/negra nos livros didáticos. Toda essa engendragem tem como propósito legitimar a ideologia de uma minoria social, perpassando concepções controladoras do poder e afirmando a exclusão feminina.

A mulher sempre sofreu a coerção intelectual, sendo um desafio muito grande romper as barreiras para ter o direito a escrita literária. Uma mulher/negra expor as suas subjetividades era e continua sendo um perigo para uma sociedade patriarcal. Desta forma, para burlar essas barreiras é necessário muita “ousadia” e coragem, pois o Estado não legitima a escrita feminina, a partir do momento que não possibilita que a literatura produzida por mulheres chegue aos livros didáticos, sendo que essa ferramenta é a mais acessível aos alunos das escolas públicas.

A palavra é um dos maiores instrumentos de poder, e nós professoras de Língua Portuguesa temos que estar muito atentas para não reverberar uma postura sexista, pois vivemos na cultura ocidental, e os valores patriarcais, que subalternizam a mulher estão imbricados na sociedade. Segundo Hooks (2019a.) ( ) é necessário transformar o inimigo interno antes que possamos confrontar o inimigo externo. Faz-se necessário uma autorreflexão e um questionamento constante para identificarmos se estamos naturalizando o local que é destinado para nós e para as nossas irmãs. De acordo Hooks (2019a.):

[...] Sabíamos, por experiência própria, que, como mulheres, fomos socializadas pelo pensamento patriarcal para enxergar a nós mesmas como pessoas inferiores aos homens, para nos ver, sempre e somente, competindo umas com as outras pela aprovação patriarcal, para olhar umas às outras com inveja, medo e ódio. O pensamento sexista nos fez julgar sem compaixão e punir duramente umas às outras (HOOKS, 2019a., p. 78).

É necessário que nós professoras e professores sempre façamos algumas perguntas ao escolher o livro didático de Língua Portuguesa: Neste livro há literatura produzida por mulheres? Neste livro há literatura produzida por mulheres negras? Não é que a proposta seja que o livro didático esteja composto apenas com textos literários escritos por mulheres e mulheres negras. A proposição que haja a representatividade feminina e negra, o reconhecimento do trabalhos das escritoras do passado e das contemporâneas com a perspectiva de enfrentar o preconceito de gênero e raça nos currículos escolares.

[...] Minhas queridas hermanas, os perigos que enfrentamos como mulheres de cor não são os mesmos das mulheres brancas, embora tenhamos muito em comum. Não temos muito a perder – nunca tivemos nenhum privilégio. Gostaria de chamar os perigos de “obstáculos”, mas isto seria uma mentira. Não podemos transcenderá os perigos, não podemos ultrapassá-los. Nós devemos atravessá-los e não esperar a repetição da performance (ANZALDÚA, 2000, p. 229).

A conscientização sobre o sexismo foi muito importante para pensarmos sobre o sistema patriarcal como um sistema de dominação que foi e é institucionalizado e legitimado no Brasil. A tomada de consciência nos potencializa para nos agregarmos coletivamente para lutarmos para que os nossos direitos sejam respeitados. Mas não podemos fazer uma reflexão social no Brasil sem perpassar sobre o processo escravagista em nossa terra, visto que foi um dos mais violentos e duradouros.

O estereótipo que é dado ao negro é do capacitismo. Kilomba (2020) evidencia que muitos pesquisadores da área dos estudos críticos da branquitude identificaram que há uma estigmatização do corpo negro, pois ainda prevalece os valores do colonialismo. O negro faz parte do grupo de inferiorizados, o branco faz parte de um outro grupo, é o modelo padrão de ser humano.

[...] O racismo cotidiano refere-se a todo vocabulário, discursos, imagens, gestos, ações e olhares que colocam o *sujeito negro* e as Pessoas de Cor não só como “Outra/o” – a diferença contra a qual o *sujeito branco* é medido – mas também como autoridade, isto é, como

personificação branca dos aspectos reprimidos na sociedade branca. Toda vez que sou colocado como “outra” – seja a “outra” indesejada, a “outra” intrusa, a “outra” perigosa, a “outra” violenta, a “outra” passional, a “outra” suja, a “outra” excitada, a “outra” selvagem, a “outra” natural, a “outra” desejável ou a “outra” exótica – estou inevitavelmente experienciando o racismo, pois estou sendo forçada a me tornar apersonificação daquilo que o sujeito branco não quer ser reconhecido. Eu me torno a/o “*Outra/o*” da branquitude, não o *eu* – e, portanto, a mim é negado odireito de existir por igual (KILOMBA, 2020, p. 35).

O Movimento Feminista reverbera as dores e necessidades das mulheres de forma genérica, trata as pautas de dominação social, econômica e sexual, mas não abarca de forma substancial às necessidades e vulnerabilidades atravessadas pelas mulheres negras. Com essa postura de não diferenciar o marcador raça, o Movimento Feminista corrobora com o mito da democracia racial. De acordo com Gonzalez (2018):

[...] Tais condições nos remetem ao mito da democracia racial enquanto modo de representação/discurso que encobre a trágica realidade vivida pelo negro no Brasil. Na medida em que todos somos iguais “perante a lei” e que o negro é “um cidadão igual aos outros”, graças à Lei Áurea nosso país é o grande complexo de harmonia inter-racial a ser seguido por aqueles em que a discriminação racial é declarada (GONZALEZ, 2018, p. 54).

Após o processo da abolição, que na realidade as mulheres negras que enquanto escravizadas, tinham os seus corpos violentados pelos “senhores”, passaram a ser arrimo de família, ter um trabalho extremamente pesado em suas novas moradias, que era e são as favelas. De acordo com esse panorama é inviável o Movimento Feminista ter arcabouço para representar a mulher preta, pois a mulher branca sempre teve um lugar de privilégio, e para isso por muitas vezes, explorando a mulher negra.

A breve contextualização histórica é na perspectiva de entendermos que não há possibilidade de ser abordada a falta da representatividade da mulher e da mulher negra de forma equânimes, pois os privilégios da branquitude sempre foram forma de achatamento dos direitos das mulheres negras. Segundo Gonzalez (2020), a libertação das mulheres brancas tem sido feita às custas da exploração da mulher negra, que sempre foi uma mão de



obra barata para cuidar dos filhos e das casas das brancas enquanto elas se emancipam.

As muralhas que são erguidas para impedir a mulher negra do produzir escritos literários são muito fortes e difíceis de serem derrubadas. Anzaldúa (2000) no ensaio *Falando em línguas: uma carta para as mulheres escritoras do terceiro mundo* escreve:

[...] Quem nos deu permissão para praticar o ato de escrever? Por que escrever parece tão artificial para mim? Eu faço qualquer coisa para adiar este ato – esvazio o lixo, atendo o telefone... Como foi que me atrevi a tornar-me escritora enquanto me agachava nas plantações de tomate, curvando-me sob o sol escaldante, entorpecida numa letargia animal pelo calor, mãos inchadas e calejadas, inadequadas para segurar a pena (ANZALDÚA, 2000, p. 79).

A autora citada acima, deixa muito claro que para a mulher negra se entender que tem o direito da escrita literária é muito árduo, pois o local que coube para ela devido os resquício da escravização é um local de lutas econômica e social para a sobrevivência sua e a dos seus, e também do auto-ódio e auto-descrédito. Viver em uma sociedade que nega a sua potencialidade, que lhe desqualifica como sujeito, lhe impõe o papel de objeto, a escrita é um ato político.

## **CONSIDERAÇÃO FINAIS**

O estudo mostra que a história do Brasil é marcada pela brutalidade do tráfico de escravos africanos, que foram capturados à força, submetidos a condições desumanas nos navios negreiros e tratados como mercadorias ao chegar ao país. A literatura brasileira, de viés colonial e patriarcal, contribuiu para a invisibilização das vozes e corpos negros, em especial das escritoras. As mulheres, em geral, foram subjugadas pelo patriarcado ao longo da história, sendo-lhes negado o acesso à educação e a oportunidade de expressar suas vozes e perspectivas. A Bíblia Sagrada também reforçou a subalternidade da mulher ao retratá-la como criada a partir do homem.

O processo de escrita feminina enfrenta desafios enormes diante do machismo arraigado na sociedade e da ausência de representatividade nos livros didáticos e literatura canônica. As muralhas que impedem as mulheres negras de produzir escritos literários são fortalecidas pelo contexto histórico de exploração e subjugação que perdura até os dias atuais.

Para que a literatura brasileira e a sociedade sejam mais inclusivas e igualitárias, é essencial enfrentar o racismo e o machismo enraizados, promovendo a valorização das vozes das mulheres e escritoras negras. É responsabilidade dos educadores e do sistema educacional incluir literatura produzida por mulheres e mulheres negras nos livros didáticos, para que as novas gerações possam ter acesso a uma narrativa mais diversa e representativa.

O estudo alerta para a necessidade de repensar a história e a literatura brasileira, buscando dar voz e visibilidade às experiências das mulheres e escritoras negras, que foram marginalizadas e silenciadas ao longo dos séculos. Somente assim poderemos construir uma sociedade mais justa e igualitária, onde todas as vozes sejam ouvidas e respeitadas, e onde a diversidade seja valorizada e celebrada. A mudança é urgente e necessária para construir um futuro melhor para todos.

## REFERÊNCIAS

ANZALDÚA, GLORIA. **Falando em línguas: uma carta para as mulheres escritoras do terceiro mundo**. Estudos Feministas. 1º semestre de 2000.

BEAUVOIR, Simone de; BEAUVOIR, S. **O Segundo Sexo** Vol 2: A Experiência Vivida, Difusão Europeia do Livro, 1967.

CANDIDO, Antonio. **A formação da literatura brasileira** São Paulo, Martins, 1980.

DAVIS, David Brion, **Inhuman Bondage**, The Rise and fall of Slavery in the New World, Oxford University Press, New York, 2006

GÊNESIS 3:16, **Bíblia Sagrada**, p. 51, 1997.

GONZALEZ, L. **Por um feminismo afro-latino-americano**. Organização: Flavia Rios e Márcia Lima. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

GONZALEZ, L. **Primavera para as rosas negras: Lélia Gonzalez em primeira pessoa...** Diáspora Africana [São Paulo]: Filhos da África, 2018.

LERNER, G. **The creation of patriarchy**. Nova York, Oxford: Oxford University Press, 1986.

PATTERSON, O. (2008). **Escravidão e Morte Social: Um Estudo Comparativo**. Tradução de Fábio Duarte Joly. São Paulo, Editora da Universidade de São Paulo.

RODRIGUES, N. **Memória histórica**. Apresentada à Congregação da Faculdade de Medicina da Bahia, março de 1897.

RODRIGUES, N. **Os africanos no Brasil**. 5ª ed. São Paulo, Editora Nacional, 1977.

HOOKS, Bell. **Erguer a voz: pensar como feminista, pensar como negra**. Tradução de Cátia Bocaiúva Maringolo. São Paulo: Elefante, 2019a.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano**. Trad. Jess Oliveira. 1. ed. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019. Resenha de: ARAUJO, Débora Oyayomi. **Artefilosofia**, Ouro Preto, v.15, n.28, abr, 2020.

## ALFABETIZAÇÃO COM SENSIBILIDADE AO AUTISMO: UM OLHAR EDUCACIONAL INCLUSIVO

Roseane Lima de Oliveira <sup>6</sup>

### RESUMO

O artigo em destaque é subsequente a dissertação de mestrado intitulada: A evolução no processo de alfabetização de alunos com TEA em uma Sala de Recursos na cidade de Manaus no ano de 2020. O objetivo deste estudo é destacar a importância da alfabetização de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e ressaltar a relevância da escrita, para a inclusão educativa desses alunos. O estudo também busca demonstrar como a leitura pode ser uma ferramenta essencial para expandir suas habilidades cognitivas, melhorar a compreensão e facilitar a integração social. O estudo traz como problema: Como a alfabetização, especialmente por meio da leitura, pode beneficiar alunos com Transtorno do Espectro Autista, proporcionando-lhes novas formas de comunicação, expressão, compreensão do mundo e integração social? O resultados deste estudo mostram que o uso da escrita desempenha um papel essencial no reforço e substituição das informações transmitidas oralmente, pois é uma abordagem eficaz para a educação de alunos com TEA, esses recursos proporcionam uma forma mais clara e compreensível de transmitir informações. No entanto, a informação escrita também desempenha um papel essencial no reforço e substituição das informações transmitidas oralmente. Além dos benefícios educacionais, a leitura também desempenha um papel fundamental na integração social dos alunos com TEA, permitindo que compartilhem interesses com outras pessoas, fortalecendo seus laços interpessoais e melhorando a qualidade de vida geral. Conclui-se que a alfabetização, especialmente por meio da leitura, desempenha um papel essencial no desenvolvimento educacional e social dos alunos com TEA, abrindo oportunidades e possibilitando uma melhor compreensão e interação com o mundo ao seu redor.

**Palavras-Chave:** Transtorno do Espectro Autista. Alfabetização. Aluno.

Ensino e Aprendizagem.

---

<sup>6</sup> **Graduação:** Licenciatura em Pedagogia pela Faculdade Salesiana Dom Bosco. **Graduação:** Licenciatura em Letras pela Faculdade Alfa América. **Pós-graduação:** Metodologia do Ensino das Artes- Centro Universitário Internacional. **Pós-graduação:** em Educação Especial Inclusiva- Centro Universitário Internacional. **Mestrado:** em Ciências da Educação pela Universidad de la Integración de las Américas. Unida. **Doutoranda:** cursando- Universidad de la Integración de las Américas. Unida. [roseanne.marques@hotmail.com](mailto:roseanne.marques@hotmail.com)

## **ABSTRACT**

The featured article follows the master's thesis entitled: The evolution in the literacy process of students with ASD in a Resource Room in the city of Manaus in the year 2020. The objective of this study is to highlight the importance of literacy for students with ASD of the Autistic Spectrum (ASD) and emphasize the relevance of writing for the educational inclusion of these students. The study also seeks to demonstrate how reading can be an essential tool to expand your cognitive skills, improve understanding and facilitate social integration. The study brings as a problem: How literacy, especially through reading, can benefit students with Autistic Spectrum Disorder, providing them with new forms of communication, expression, understanding of the world and social integration? The results of this study show that the use of writing plays an essential role in reinforcing and replacing information transmitted orally, as it is an effective approach to educating students with ASD, these resources provide a clearer and more understandable way of transmitting information. However, written information also plays an essential role in reinforcing and replacing information transmitted orally. In addition to the educational benefits, reading also plays a key role in the social integration of students with ASD, allowing them to share interests with others, strengthening their interpersonal ties and improving their overall quality of life. It is concluded that literacy, especially through reading, plays an essential role in the educational and social development of students with ASD, opening up opportunities and enabling a better understanding and interaction with the world around them.

**Keywords:** Autistic Spectrum Disorder. Literacy. Student. Teaching and learning.

## **1. INTRODUÇÃO**

A questão de encontrar métodos eficazes de leitura segundo Araújo (2019), tem sido uma obsessão entre os profissionais que se dedicam à educação alunos com TEA. Nos últimos anos têm surgido inúmeras propostas destinadas a responder às dúvidas dos professores que se dedicam ao ensino da leitura, mas, sobretudo, as que se dirigem especificamente a alunos com autismo têm surpreendido, sem ter em conta que estes, bem como os demais, eles não constituem um grupo homogêneo, e por isso é quase impossível argumentar de forma geral os mesmos objetivos de ensino, embora tenham procedimentos comuns. Nessa linha, ao se tratar do ensino da leitura, tem havido uma abordagem inadequada quando se apresenta o clássico conflito

entre os métodos (analítico e sintético), pois não se trata de defender a predominância de um sobre o outro, mas que um cede lugar à outra conforme os objetivos de cada situação. Além disso, o ensino efetivo da leitura para todos implica levar em consideração a existência de etapas cujo respeito e identificação facilitem o processo de ensino e aprendizagem.

Por outro lado, Cruz (2020) coloca que a expressão “aprender a ler” é muito ambígua, se tivermos em conta que ler implica pôr em funcionamento processos comuns a todos os alunos, embora nem todos os consigam desenvolver na mesma medida. Em qualquer caso, poderíamos considerar que o aluno é «aprender a ler» e admiti-lo como um continuum, tendo em conta que se trata de um processo geral complexo que vai desde a descodificação de letras até à compreensão de textos.

Por sua vez, Estelzer (2020) menciona que a pesquisa educacional vem demonstrando que uma postura crítica deve ser mantida em relação ao conceito tradicional de «maturidade para a leitura», pois está provado que as experiências de leitura e escrita desde tenra idade facilitam a aprendizagem de todos os alunos, e não apenas daqueles que possuem autismo.

A importância da alfabetização de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) como aponta Ferreira (2018), vem se destacando pela relevância de materiais gráficos, imagens, desenhos e recursos simbólicos como a escrita para trabalhar com alunos autistas, métodos esses que se estabeleceram como alicerces para o ensino de múltiplas disciplinas. A limitada temporalidade dos atos verbais e a necessidade de conhecer e compreender reciprocamente as intenções das outras pessoas com quem se conversa, são fatores que tornam a informação verbal com pouco sentido para a criança com TEA, não é compreendida ou até mesmo frustrante para o autista, por isso, imagens e desenhos tornaram-se uma das formas preferenciais de inclusão educativa com alunos com TEA, resultando, em alguns casos, no único método eficaz. No entanto, este método limita-se a transmitir um determinado tipo de informação e numa determinada quantidade, pelo que a informação escrita é uma ferramenta mais interessante

para reforçar ou substituir a informação que se pretende transmitir oralmente, sendo também mais útil e de aplicação mais universal do que comunicação através de imagens.

Alguns autistas de alto funcionamento conforme aponta Melo (2020), definem-se muitas vezes como pensadores visuais, pessoas que relacionam através de formas visuais de pensar para quem as palavras e a linguagem são formas estranhas de pensar (por exemplo, compreenderam melhor as palavras quando as viu escritas do que quando alguém as disse oralmente). Alguns, para aprender uma língua, por exemplo, o fazem lendo e armazenando palavras em sua memória visual também explica como esta habilidade abre uma infinidade de portas e pode ser aplicada a uma infinidade de áreas de trabalho para alunos com TEA (ajudando-os a se expressar, estabelecendo um conjunto de regras comportamentais na escrita, indicando rotinas diárias ou passos a seguir durante o trabalho, apoiar a linguagem oral com maior timing para a processar, etc.). É importante, não só ensinar os alunos com autismo a ler, mas também compreender o que leem e que só poderão perceber a funcionalidade desse ato, pois a leitura dessa forma será um fator motivador para que continuem a fazê-lo e os ajudará a expandir e flexibilizar seus processos cognitivos e a aprender novos vocabulários, estabelecer relações entre ideias e entre diferentes textos, compreender situações do dia a dia e do meio social que lhes parecem tão estranhos e estruturar seu próprio pensamento.

Além de todos esses benefícios óbvios em sua educação e em suas vidas, é claro que a leitura é um compensador muito forte e meio de integração social, já que por meio dela, os autistas podem abrir muitas portas tanto no ambiente de trabalho (quando adultos) quanto no ambiente interpessoal, permitindo que compartilhem gostos e hobbies com outras pessoas. Assim, foi elaborado o objetivo deste estudo: destacar a importância da alfabetização de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e ressaltar a relevância da escrita, para a inclusão educativa desses alunos. O apresenta o problema: Como a alfabetização, especialmente por meio da leitura, pode beneficiar alunos com Transtorno do Espectro Autista,

proporcionando-lhes novas formas de comunicação, expressão, compreensão do mundo e integração social?

Os alunos com TEA apresentam características peculiares em seu desenvolvimento, como dificuldades na comunicação verbal e não verbal, padrões restritos e repetitivos de comportamento e interesses, além de sensibilidade sensorial. Essas particularidades podem representar desafios significativos no processo de aprendizagem e na interação com o ambiente escolar e social. Nesse contexto, o estudo justifica-se em função de que a alfabetização, especialmente por meio da leitura, pode ser uma poderosa aliada na promoção da inclusão educativa desses alunos. Ao desenvolver suas habilidades de leitura e escrita, os alunos com TEA têm a oportunidade de adquirir novas formas de comunicação e expressão, ampliando suas possibilidades de interação com o mundo ao seu redor. Dessa maneira foi elaborado o objetivo do estudo: destacar a importância da alfabetização de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e ressaltar a relevância da escrita, para a inclusão educativa desses alunos.

De tudo o que foi exposto, pode-se derivar um roteiro de alfabetização para a introdução e desenvolvimento da leitura compreensiva, realizada de forma motivadora e funcional para as crianças com TEA, considerando que cada processo de ensino deve ser adaptado às peculiaridades e necessidades de cada um (dificilmente materiais comerciais ou os preparados para uma criança servirão para outra) e tendo como principal objetivo a motivação e interesse da criança pelos materiais com os quais deve trabalhar.

## **2. ETAPAS NO DESENVOLVIMENTO DA LEITURA**

Um dos modelos mais plausíveis que explicam os vários estágios pelos quais os alunos passam no aprendizado da leitura conforme Colomer (2018), que argumenta que, para se tornarem leitores proficientes, os alunos passam por três estágios:



A primeira foi chamada logográfica explicado por Coracini (2019), que se manifesta pelo fato de que crianças de três ou quatro anos podem reconhecer globalmente um pequeno grupo de palavras familiares. Essas palavras são reconhecidas por suas características físicas (comprimento, contorno, cor, etc.). Assim, podem fazê-lo com o próprio nome ou com algumas palavras como Coca-Cola, Carrefour, Disney..., fórmula que terá sucesso desde que o número de palavras não seja muito grande e haja diferenças substanciais entre eles, mas se seu número aumentar ou se forem visualmente semelhantes, como "passo" e "pato", eles não serão capazes de diferenciá-los. A estratégia logográfica pode ser uma forma de aprendizado tão simples que admite até mesmo falhas quando algum traço irrelevante da ortografia é modificado, ou quando o contexto de apresentação é alterado.

Apesar das críticas que esta fase tem recebido por ser propriamente considerada como leitura, a verdade é que muitas crianças desenvolveram estas estratégias em casa e na escola, incentivadas pelos ambientes familiar e escolar, como consequência da aproximação às experiências precoces de leitura e escrita que aconteceram como um jogo, mas com uma intenção comunicativa e motivadora (FERREIRO, 2008). Precisamente a motivação que acompanha estas experiências de leitura-escrita tem-se revelado muito eficaz para aceder à fase seguinte. O logográfico dá lugar a uma segunda etapa, que se caracteriza por um ensino intencional do código, e, para isso, são desenvolvidas estratégias de codificação e decodificação fonológica.

No segundo estágio, Kato (2017) aponta que denominado alfabético, a criança aprende o código alfabético e desenvolve o conhecimento fonológico ao seu nível mais elevado, iniciado de forma incipiente no estágio anterior, no qual consegue segmentar oralmente as palavras em sílabas e fonemas. Neste, a tarefa é mais complexa, pois o aluno é desafiado a verificar se as sílabas e palavras são constituídas por unidades mais simples. É agora que a consciência dos fonemas será útil para poder atribuir uma ortografia a um fonema que conseguiu isolar oralmente. Uma vez que você consiga diferenciar os fonemas que compõem as palavras, o próximo passo nesta etapa é representar o fonema com uma ortografia (no caso da escrita) ou

combinar um signo gráfico com seu som (no caso da escrita e da leitura). Mas, além de casar a grafia com o fonema que ela representa, como ocorre na leitura, para acessar o significado da palavra, a criança tem que juntar as diferentes partes que leu, dando assim unidade ao conjunto de sons. Uma execução típica nesses primeiros momentos de leitura é o que acontece quando um aluno é solicitado a ler a palavra “pato” por exemplo. A criança começa a decodificar lentamente e diz:

[...] «/p-a-t-o/», mas no momento ele percebe e diz: «ah! /pato/». Nesta fase desenvolve-se a rota fonológica e, pouco a pouco, dominam-se os processos de decodificação, que perdurarão ao longo da vida, embora a maioria dos alunos os automatize, conseguindo melhorar a eficiência da leitura tanto na velocidade como na compreensão. No entanto, existem alunos que não conseguem automatizar a decodificação das palavras, e sua leitura será caracterizada por ser lenta e silábica, às vezes com erros de precisão, o que aumentará seus problemas de compreensão. Os recursos cognitivos são limitados e, quando dedicamos parte de nosso esforço à decodificação, não podemos dedicá-lo à compreensão, que é o objetivo final da leitura (KATO, 2017, p. 66).

Quando os processos de decodificação são automatizados, ocorre uma terceira etapa no desenvolvimento da leitura, denominada ortografia, a partir da qual o aluno vai adquirindo gradativamente um léxico interno ao ler as mesmas palavras repetidas vezes. Inicialmente, a criança aplica a estratégia de ortografia a um pequeno número deles. No entanto, Leffa (2016) relata que a representação lexical das palavras aumenta à medida que a criança pratica a leitura.

Segundo Kleiman (2019), as habilidades ortográficas experimentam um grande avanço a partir dos sete ou oito anos de idade, pois a criança fortalece os processos de decodificação automática e aumenta seu léxico visual, fazendo existir a cada vez um repertório mais amplo de palavras cujo significado pode ser acessado sem a necessidade de aplicar as regras de conversão grafema-fonema. O léxico visual é constituído por um conjunto de palavras conhecidas, de modo a que deixem uma marca na sua memória, à qual recorre quando lhe são mostradas vezes sem conta.

Para Lima (2020) o conhecimento da existência destas etapas no desenvolvimento da leitura é muito útil para todos os professores, uma vez

que os erros cometidos pelo aluno podem ser justificados, e porque servirão de base para o planejamento das estratégias metodológicas mais adequadas no momento da leitura, resolução de problemas que surgem no ensino. Para Oliveira (2021) sobre alfabetizar aluno com TEA:

[...] Com essa situação alfabetizar tem sido uma missão desafiadora para os professores, pois estes fazem uso de estratégias pedagógicas de acordo com as possibilidades do aluno, cientes de que os efeitos não são imediatos e têm como resultado poucos efeitos em relação a aprendizagem desses alunos, entre tantos desafios (OLIVEIRA, 2021, p. 43).

Fica evidente, portanto, que além de não se ter dados sobre o índice de alfabetização dos alunos com TEA e, ainda, não saber se as metas do PNE estão sendo cumpridas, os autores afirmam que o desempenho acadêmico tem sido considerado crítico. Ainda pior, os professores afirmam, segundo os mesmos autores, que não possuem preparação para atuar na alfabetização dessas crianças, mesmo com cursos de formação continuada. Observa-se, portanto, que o processo de alfabetização acaba se desenvolvendo de forma precária e baseada nos poucos estudos publicados.

Para Schirmer (2021, p. 74) a criança com autismo nessa fase, “Caso a criança apresente maiores dificuldades perceptivas e de discriminação, deve ser trabalhado através de um sistema em que o objetos sejam escolhidos sem levar em conta os grafemas que compõem sua palavra”. Porém Silva (2020) aponta que deve ser escolhido os objetos do cotidiano do conhecimento da criança, com clara diferenciação perceptiva em sua palavra escrita, como por exemplo “bola”, “cadeira”, “mesa”, etc.

Para Breves (2016) expõem que é aconselhável escolher os objetos por ambientes ou categorias funcionais, por exemplo: brinquedos, animais, nomes de colegas, alimentos, etc. Em ambos os casos, Sousa (2020) coloca que para a criança com TEA, deve ser aproveitado o momento em que a atividade termina pode utilizar atividades lúdicas. ·na visão de Vieira (2019), em relação a composição das palavras, além de aprender novos pares de grafemas que ele ainda não sabe, a criança aprenderá a dividir palavras, a copiá-las, a ler sem o apoio de imagens e a escrevê-las.

Para Saraiva (2016) a principal implicação didática que advém da identificação dessas etapas para auxiliar a criança com TEA, deve informar a sequência do ensino da leitura. Por isso, considerando a existência de uma etapa logográfica, recomenda a abordagem da leitura e da escrita com materiais escritos pelos próprios alunos ou impressos. São inúmeras as experiências bem-sucedidas com alunos que têm a oportunidade de ler e escrever. Conforme Cruz (2020):

[...] isso pode ser feito de forma atrativa e funcional para o aluno com TEA em múltiplos contextos além da escola, como a família (ajudando a escrever lista de compras, colocando o nome de cada familiar em seus respectivos quartos ou em seus lugares na tabela, rotular vários elementos para indicar o que está armazenado dentro ou a quem pertencem, etc.)

Esta fase pode começar quando a criança domina cerca de 50 palavras que incluem a maioria dos grafemas. primeiro objetivo será a discriminação de verbos escritos. Para isso, o professor começará apresentando o texto para a criança e lendo o novo verbo em voz alta. Mais tarde, ele lerá diferentes mensagens que contêm este verbo e, uma vez que possa ser lido espontaneamente e saiba executar o comando indicado, poderá assar o próximo verbo.

Para níveis de literacia mais avançados, Barbosa (2020) descreve que se pode começar a fazer ditados sobre temas e conteúdos específicos, conhecidos e subjetivos da criança (referentes à sua vida ou às suas próprias características, por exemplo) ou temas não subjetivos, mas com caráter informativo e de seu interesse (assuntos que atraem a criança e fornecem informações). Neste momento, a criança estará pronta para iniciar a leitura de textos escritos, adquirindo o hábito da leitura. Para isso, recomendam-se histórias especializadas ou histórias tradicionais adaptadas, de forma que os livros que as crianças acabam lendo tenham pouco conteúdo mental, sejam curtos e expliquem as ilustrações com frases curtas, adequando o vocabulário ao seu nível cognitivo.

Por isso, Cagliari (2020) acredita que ler e escrever não são questões impossíveis para a criança, mas sim processos que podem se iniciar por cada

aluno em momentos diferentes, e que experiências pessoais, motivações e conhecimentos do aprendiz, como o apoio e recursos fornecidos por educadores e famílias.

## **2.1. Os Processos de Leitura**

A leitura compreensiva conforme descrito por Bordini e Aguiar (2020), é uma atividade muito complexa, embora para leitores experientes não ofereça muitas dificuldades; prova disso é a velocidade com que lemos (de 150 a 400 palavras por minuto). A verdade é que, em tão pouco tempo, temos que realizar várias operações cognitivas, mas só recentemente tal empreendimento foi realizado com sucesso. Em resultado de trabalhos de investigação e avanços técnicos, foi possível verificar que o sistema de leitura é constituído por vários módulos separáveis, mais ou menos autônomos, cada um dos quais se encarrega de uma função específica.

A primeira operação que a criança realiza segundo Smolka (2020) ao ler está relacionada aos processos perceptivos. Quando uma pessoa lê um texto, seus olhos se movem em pequenos saltos, chamados movimentos sacádicos, que se alternam com períodos de fixação em que permanecem imóveis. Quando os olhos param em um ponto do texto, inicia-se a coleta de informações. O tempo que os olhos ficam parados depende do material de leitura. Quanto mais importante e difícil o estímulo, maior o período de fixação. O que não está muito claro é o que acontece quando a extração de informações é concluída. A hipótese mais aceita é a proposta por Ferreiro (2000), que sustenta que essa informação é registrada sucessivamente antes de ser reconhecida. Primeiro em uma memória sensorial, chamada de icônica, e depois na visual operacional.

Na memória icônica, segundo Ferreiro (2000), a informação permanece por um tempo muito curto, apenas alguns centésimos de segundo, mas preservando a maior parte das características do estímulo. Esta circunstância ocorre porque este tipo de memória tem uma grande

capacidade de armazenamento, embora sua duração seja tão curta (250 msg.) e nenhum tipo de interpretação cognitiva possa ser realizada. Portanto, é necessário supor a existência de outra forma capaz de reter as informações por mais tempo, a partir da qual o material possa ser analisado. Esta função parece ser realizada pela memória de trabalho. Sua duração é muito maior que a memória icônica (15-20 seg.), mas sua capacidade é limitada a seis ou sete estímulos visuais. Outra diferença entre a memória icônica e a operacional é que, se na primeira a informação é armazenada como um conjunto de recursos visuais, na operacional a informação é retida como material linguístico. Portanto, no icônico a letra "b" é identificada como uma série de características visuais (linha vertical à esquerda, linha curva à direita etc., enquanto no operativo já é identificada como a letra específica "b" para isso, deve-se consultar um armazenamento de memória de longo prazo, no qual os sons de todas as letras do alfabeto são representados junto com a forma da grafia, um processo que não é mais inteiramente perceptivo, mas linguístico.

A inclusão nesse processo da criança com TEA Estelzer (2020) coloca deve ser oferecer o máximo de apoio e respeitar os tempos de assimilação dos mesmos, porque apesar da possível suspeita que possam ter devido às suas deficiências de comunicação ou alterações comportamentais, é o momento de assimilar esta informação e tudo o que isso implica.

Este apoio, claro, como salienta Melo (2020), faz parte de a intenção do professor em ajudar a criança com TEA e estimular seu aprendizado, buscando desenvolver plenamente as habilidades nas quais ela apresenta dificuldades e que, visto que se refletirão no seu dia a dia, devem ter a família como uma parte essencial de todo o processo. A colaboração entre família e escola é essencial para o correto desenvolvimento educacional da criança. Trabalhando na mesma direção e com os mesmos objetivos de ambas as partes, família e escola, evitará a frustração e confusão da criança (já que ela verá e terá como modelo de ação e trabalho as mesmas orientações e rotinas em casa e na escola) e assim atingirá os objetivos traçados com mais facilidade e eficácia.

Por outro lado, o aprendizado da alfabetização por alunos autistas, conforme Moresi (2018), além de implicar em um avanço em seu desenvolvimento cultural e social, tem grande relevância porque supõe uma habilidade funcional que pode servir de ferramenta para lidar com diferentes aspectos afetados pelo autismo. Também ficou claro que os alunos autistas trabalham e processam melhor as informações através de meios visuais, como desenhos ou escrita, evitando a temporalidade limitada característica dos atos verbais e ajudando-os a organizar e flexibilizar seus pensamentos e, conseqüentemente, suas ações. Tudo o que foi mencionado ao longo deste trabalho, fica clara a importância de haver professores com um mínimo de formação em transtornos dessa natureza, capazes de escolher as estratégias educativas mais adequadas ao correto desenvolvimento da literacia dos alunos com TEA e conscientes da importância de adaptar os materiais e as situações de trabalho às características destes alunos.

Concluimos afirmando, como bem indica Ferreira (2018), que a chave para poder realizar uma alfabetização adequada em alunos com Transtorno do Espectro Autista, reside em ter uma formação mínima a esse respeito, que permita entender corretamente quais são as características psicológicas e comportamentais dessa síndrome com a fim de poder compreender, na medida do possível, sua forma única de processar as informações e, assim, poder adequar nossas ações educativas a essas peculiaridades.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Acreditamos que a aprendizagem da leitura é um processo longo, não isento de dificuldades tanto para os alunos com autismo como para os demais, pelo que não deve haver um meio único para o alcançar. Além disso, o aluno deve se beneficiar do uso combinado de diferentes estratégias; Assim, é necessário quebrar paradigmas de que existe uma forma exclusiva de aprender a ler, pois o aluno dominará a leitura porque lhe é ensinada a

correspondência entre som e ortografia, ou porque começa com uma frase simples que é abordada globalmente, ou porque participam de experiências educacionais destinadas a aumentar sua competência metalinguística.

A criança nessa fase pode aprender, e de fato aprende, na medida em que consegue usar várias estratégias de forma integrada. Tendo em conta o exposto, e aplicando-a tanto a alunos com autismo como a alunos sem deficiência, no sentido de que deve sempre respeitar a situação do aluno nos processos e etapas de seu desenvolvimento da leitura e da escrita.

As conclusões deste estudo enfatizam a importância da alfabetização, especialmente por meio da leitura, para a inclusão educativa de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Os resultados obtidos demonstram que o uso da escrita desempenha um papel essencial no reforço e substituição das informações transmitidas oralmente, tornando-se uma abordagem eficaz para a educação desses alunos, proporcionando uma forma mais clara e compreensível de transmitir informações.

A escrita oferece aos alunos com TEA uma oportunidade de comunicação e expressão que vai além das limitações da fala, permitindo-lhes desenvolver suas habilidades de expressão de maneira estruturada e organizada. Através da escrita, esses alunos podem se comunicar de forma mais autônoma e assertiva, expressando suas ideias, pensamentos e sentimentos de maneira mais efetiva.

Além disso, a informação escrita também desempenha um papel essencial no reforço e substituição das informações transmitidas oralmente, fornecendo aos alunos com TEA uma base sólida para sua aprendizagem e compreensão do mundo ao seu redor. A leitura, como uma ferramenta essencial, expande suas habilidades cognitivas, estimula a imaginação e promove o desenvolvimento do vocabulário, contribuindo significativamente para seu crescimento intelectual.

Os benefícios educacionais da alfabetização vão além do desenvolvimento cognitivo, pois a leitura também desempenha um papel



fundamental na integração social dos alunos com TEA. Através da leitura, eles têm a oportunidade de compartilhar interesses com outras pessoas, fortalecendo seus laços interpessoais e facilitando sua integração na sociedade. A leitura proporciona um meio de interação e comunicação com seus colegas, professores e outros membros da comunidade educacional, melhorando sua qualidade de vida geral.

Conclui-se, portanto, que a alfabetização, especialmente por meio da leitura, desempenha um papel essencial no desenvolvimento educacional e social dos alunos com TEA. A capacidade de ler e escrever não apenas oferece novas formas de comunicação, expressão e compreensão do mundo, mas também abre oportunidades para sua integração plena na sociedade. É fundamental que os educadores e profissionais da área de educação reconheçam a importância dessas habilidades e adotem estratégias pedagógicas inclusivas e adaptadas para apoiar o processo de alfabetização desses alunos, garantindo que tenham acesso igualitário ao conhecimento e ao desenvolvimento pessoal.

Portanto, investir na alfabetização e no desenvolvimento das habilidades de leitura dos alunos com TEA é um passo fundamental para promover a inclusão educativa e social desses estudantes, permitindo-lhes desfrutar de uma experiência educacional enriquecedora e significativa, e contribuindo para uma sociedade mais diversa, inclusiva e acolhedora.

## **REFERÊNCIAS**

ARAÚJO, Elisângela do Nascimento de. **A Contribuição Do Método Teacch Para O Atendimento Psicopedagógico**. Universidade Federal Da Paraíba – UFPB: João Pessoa, 2019.

BARBOSA, José Juvêncio. **Alfabetização e Leitura**. 7ª ed. rev – São Paulo: Cortez, 2020.

- BORDINI, M. da G. e AGUIAR, V. T. de. **Literatura: a formação do leitor – alternativas metodológicas**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 2018
- BREVES, Maria Tereza P. **o livro-de-imagem um (pré) texto para contar histórias**. Ética Editora. 2016.
- CABRAL CS, Marin AH. **Inclusão Escolar De Crianças Com Transtorno Do Espectro Autista: Uma Revisão Sistemática Da Literatura**. Educ rev [Internet]. 2021, ;33:e142079. Available from: <https://doi.org/10.1590/0102-4698142079>
- CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização & Linguística**, 10<sup>a</sup> ed. São Paulo: Editora Parma Ltda, 2020.
- COLOMER, Teresa. CAMPS, Ana. **Ensinar a ler, ensinar a compreender**. Porto Alegre: Artmed, 2018.
- CORACINI, M.J.R.F. **Diversidade e semelhanças em aulas de leitura**. São Paulo: Pontes. 2019.
- CRUZ, Talita. **Autismo e Inclusão: experiências no ensino regular**. Jundiaí: Paco editorial, 2020.
- CUNHA, Eugenio. **Autismo e inclusão: Psicopedagogia Práticas Educativas na Escola e na Família**. 6. Ed. Rio de Janeiro: Wak Ed, 2015.
- ESTELZER, Fernando Gustavo. **Retrato do Autismo no Brasil**. Pandorga, São Leopoldo, V.01, p.10-29, jun. 2020.
- FERREIRA, Maria de Fatima Matos; VICENTI, Terezinha. **O processo de inclusão do aluno deficiente no ensino regular pública na última década no Brasil**. Disponível em: Acesso em: 08 set. 2018
- FERREIRO, Emília. **Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2008.
- FILHO, José Belizário; LOWENTHAL, Rosane. **A formação do professor e os transtornos do espectro do autismo**. In: SCHIMIDT, Carlo (org.). **Autismo, educação e transdisciplinaridade**. Campinas, SP: Papyrus, Série Educação Especial, 2021.
- FRIAS, E.M.A; MENEZES, M.C.B. **Inclusão escolar do aluno com necessidades educacionais especiais: contribuições ao professor do Ensino Regular**. FAFIPA, 2021.
- GROSSI, Márcia Gorett Ribeiro. **O processo de ensino e aprendizagem dos alunos com TEA nas escolas regulares: uma revisão de teses e dissertações**. *Cad. Pós-Grad. Distúrb. Desenvolv.* [online]. 2020, vol.20, n.1

[citado 2023-07-05], pp. 12-40 . Disponível em: <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1519-03072020000100002&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-03072020000100002&lng=pt&nrm=iso)>. ISSN 1519-0307. <http://dx.doi.org/10.5935/cadernosdisturbios.v20n1p12-40>.

KATO, Mary. **No mundo da escrita: Uma perspectiva psicolinguística**. São Paulo: Ática, 2017.

KLEIMAN, A. **Texto e Leitor: Aspectos cognitivos da leitura**. 9 ed. Campinas: Pontes, 2019.

LEFFA, Vilson. **Aspectos da leitura**. Porto Alegre: Sangra. Luzzato 2016.

LIMA, Lauro de Oliveira. **Piaget para principiantes**. 2. ed. São Paulo: Summus, 2020.

LUDKE, Jacqueline Prates Rocha. **Autismo e Inclusão na Educação Infantil: Porto Alegre, Monografia (Curso de Pós- Graduação em Psicologia do Desenvolvimento - Universidade Federal do Rio Grande do Sul Instituto de Psicologia, 2017.**

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como se faz?** São Paulo: Moderna, 2016.

MARTINS, Alessandra Dilair. **Alunos autistas: análise das possibilidades de interação social no contexto pedagógico. Psicologia Escolar e Educacional** [online]. v. 21, n. 2021. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/2175-3539201702121108>>. Epub May-Aug 2017. ISSN 2175-3539. <https://doi.org/10.1590/2175-3539201702121108>. Acesso, 2023.

MELLO, Ana Maria S. Ros de. **Formação de professores para atendimento aos alunos com Autismo: guia prático**. 6ª ed. São Paulo: AMA; Brasília: CORDE. Disponível em: acesso em 15 de julho de 2021.

MORESI, Eduardo Amadeu Dutra et al. **Preparação do educador no atendimento à criança com autismo**. In: Memórias de la Octava Conferencia Iberoamericana de Complejidad, Informática y Cibernética (CICIC 2018). Brasília, DF, 2018. Disponível em: <http://www.iiis.org/Cs2018/CD2018Spring/papers/CB032HE> . Acesso em 2023.

NASCIMENTO, F F.. **Formação do professor e a escolarização de pessoas com transtorno do espectro do autismo**. Disponível na Scielo- Brasil (2010-2019). Arquivos Analíticos de Políticas Educativas, v.24, n.125, 2021.

NUNES, P D R.; **Formação continuada e a Inclusão educacional de pessoas com Autismo**. Revista Educação Especial, v.26, n.47, p.557-572, 2021.

OLIVEIRA, C R. **Formação e inclusão de alunos com Transtorno do Espectro do Autismo**. 2017. 122f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas. Pelotas, 2017.

OLIVEIRA, Roseane Lima de. **A evolução no processo de alfabetização de alunos com TEA em uma sala de recursos na cidade de Manaus no ano de 2020**. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências da Educação da Universidad de la Integración de las Américas, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Ciências da Educação, Assunção, Paraguai, 2021.

ORRÚ, S. E. **A formação de professores e a educação de autistas**. Revista, 2021.

PASSERINO, Liliana Maria. **Comunicação alternativa, autismo e tecnologia: estudos de caso a partir do Scala**. In: MIRANDA, Theresinha Guimarães; GALVÃO FILHO, Teófilo Alves (Org.). O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares. Salvador/BA: Editora da Universidade Federal da Bahia, 2019.

SANTA ROSA, J. R. O. **implicâncias na Formação docente frente inclusão**. Universidade Federal de Sergipe - Campus São Cristovão. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Sergipe: São Cristovão, SE, 2021.

SANTANA, Claudeci Pereira; **A Inclusão escolar de crianças com transtorno do espectro autista no ensino regular**. o curso de Pedagogia pela FUCAMP/FACIHUS, Monte Carmelo, 2019 MG. <http://repositorio.fucamp.com.br/handle/FUCAMP/438?mode=full>. Acesso, 2022.

SCHIRMER, C. R. et al. **Atendimento Educacional Especializado: deficiência física**. Brasília, DF: SEESP/SEED/MEC. SOUSA, R. de C. S. et al. **Perspectiva sobre educação inclusiva**. Aracaju: Criação. 2021.

SILVA, Gabriela Severo. **A Formação Docente e o Transtorno do Espectro Autista**. Seminario Internacional de Pessoa Adulta, 2020. <https://editora.pucrs.br/edipucrs/acessolivre//anais/sipase/assets/edicoes/2018/arquivos/67.pdf>. Acesso, 2023

SOUSA. Adriana da Silva. **O ACOMPANHAMENTO DO APRENDIZADO DO ALUNO AUTISTA: Percepções de Professores de uma Escola Pública do Ensino Fundamental de Itaituba- Pará**. CLPL da FAI, 2019: CLPL da FAI, 2020. <http://www.faculdadedeitaituba.com.br/pdf.php?id=200&f=TCC-%20Adriana-%202020.pdf>. Acessp, 2023

UNESCO, **Declaração de Salamanca: Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais**, 1994, Salamanca-Espanha.

CORREIA, Luís de Miranda. Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares. Porto: Porto Editora, 1999.

VIEIRA, Soraia. PECS. **Prática pedagógica e o Autismo**, 2019. Disponível em: <https://www.revistaautismo.com.br/artigos/pecs/> Acessado em: 2023.

WEIZENMANN, Luana Stela, Pezzi, Fernanda Aparecida Szareski e Zanon, Regina Basso. **Inclusão Escolar E Autismo: Sentimentos E Práticas Docentes**. Psicologia Escolar e Educacional [online]. 2020, v. 24 [Acessado 20 Novembro 2022] , e217841. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/2175-35392020217841>>. Epub 30 Nov 2020. ISSN 2175-3539. <https://doi.org/10.1590/2175-35392020217841>

## ALFABETIZAÇÃO NO CONTEXTO DE LETRAMENTO

Climerio Pereira De Araújo Neto<sup>7</sup>

Helena Mota Da Silva<sup>8</sup>

Isáia Maria De Souza<sup>9</sup>

Dulcinéa Vilas Boas Sampaio Borges<sup>10</sup>

### RESUMO

Este trabalho mostrará a importância de uma melhor compreensão dos processos de alfabetização e letramento, considerando as suas múltiplas facetas, a necessidade de integração de diferentes abordagens teóricas no estudo desses fenômenos e, por fim, mas não menos importante, os condicionantes sociais, econômicos e políticos construtivos desses processos em diferentes esferas sociais, particularmente, na esfera escolar. Pensar na questão de alfabetizar é entender o processo de ensino e aprendizagem de uma forma eficaz.

**Palavras-chave:** Alfabetização. Esfera escolar e Letramento.

### ABSTRACT

This work will show the importance of a better understanding of literacy and literacy processes, considering their multiple facets, the need to integrate different theoretical approaches in the study of these phenomena and, last but not least, the social, economic and constructive political effects of these processes in different social spheres, particularly in the school sphere. Thinking about literacy is understanding the teaching and learning process in an effective way.

**Keywords:** Literacy. School Sphere and Literacy.

---

<sup>7</sup> **Graduação:** Licenciatura em Pedagogia – Faculdade de Ciências Administrativas e de Tecnologia/FATEC. **Pós-graduação:** Psicopedagogia Clínica e Institucional – Faculdade do Maciço de Baturité – FMB. climerioneto77@gmail.com

<sup>8</sup> **Graduação:** LICENCIATURA PLENA EM PEDAGOGIA- Universidade Federal de Mato Grosso- UFMT. **Pós-graduação:** PSICOPEDAGOGIA- Faculdade de Rolim de Moura. leninhamota@hotmail.com

<sup>9</sup> **Graduação:** Pedagogia - ICE- Instituto Cuiabano de Educação; **Pós-graduação:** Psicopedagogia FIAVEC – Faculdades Integradas de Várzea Grande. isaia maria@gmail.com

<sup>10</sup> **Graduação:** Pedagogia – FEICS- Faculdade Integrada Cantares de Salomão; **Pós-graduação:** Psicopedagogia FEICS- Faculdade Integrada Cantares de Salomão. isaia maria@gmail.com

## 1. INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como objetivo apresentar algumas. Em 1990, na Conferência Mundial sobre Educação para Todos (1990), a alfabetização passa a ser “entendida como instrumento eficaz para aprendizagem, para o acesso e para a elaboração da informação, para criação de novos conhecimentos e para participação na própria cultura e na cultura mundial nascente” (CONFERÊNCIA MUNDIAL DE EDUCAÇÃO PARA TODOS).

Embora possamos considerar esse aspecto da escrita, devemos indagar: seria a escrita apenas um instrumental tecnológico para acesso a conhecimentos:

Para responder a essa questão, podemos considerar o que Soares (2006) e Freire (1991) discutem sobre alfabetização e letramento. Soares afirma que, para entrar e viver nesse mundo de conhecimento, o aprendiz necessita de dois passaportes: o domínio da tecnologia de escrita (o sistema alfabético e ortográfico), que se obtém por meio do processo de alfabetização e o domínio de competências de uso dessa tecnologia (saber ler e escrever em diferentes situações e contextos), que se obtém por meio do processo de letramento.

Sobre esse respeito, Freire (1991) afirma: “Não basta saber ler ‘Eva viu a uva’. É preciso compreender qual a posição que Eva ocupa no seu contexto social, quem trabalha para produzir a uva e quem lucra com esse trabalho”. Dessa forma, Freire chama nossa atenção para o fato de que não basta simplesmente dominar a escrita como um instrumento tecnológico. É preciso considerar as possíveis consequências políticas da inserção do aprendiz no mundo da escrita. Essa inserção favoreceria uma leitura crítica das relações sociais e econômicas (re) produzidas em nossa sociedade

## **2. REFLETINDO CONCEITUALMENTE SOBRE ATIVIDADES PARA O ENSINO DA ESCRITA NUMA PERSPECTIVA DO LETRAMENTO**

Todos nós temos um referencial teórico que orienta o trabalho de alfabetizar e que vai sendo modificado à medida que vamos incorporando novos conhecimentos a esse referencial por meio da interação com os colegas de trabalho, alunos em sala de aula e em cursos de formação e aperfeiçoamento. Por isso, podemos afirmar que também nossas práticas vão sendo alteradas em função dessas vivências e de novas compreensões sobre o que é, como e por que alfabetizar. Nesse processo, o medo de ser rotulado “tradicional” tem levado o professor a mudar o seu foco de atenção: cria-se a ideia de que certos conteúdos e instrumentos devem ser abolidos do processo de alfabetização.

Comumente ouvimos perguntas como: “É importante aprender todas as letras do nosso alfabeto?”. A respeito dessa pergunta, ressaltamos que é importante aprender todas as letras do nosso alfabeto, sim, mas não de forma desprovida de sentido. É importante que o aluno seja capaz não apenas de identificar as letras do alfabeto, mas também de memorizá-las e compreender os seus usos e funções na nossa sociedade. Não é raro encontrarmos pessoas que sabem “recitar” perfeitamente todas as letras do alfabeto na ordem correta, mas que não são capazes de preencher os dados numa agenda, localizar informações em catálogos telefônicos ou encontrar um verbete num dicionário, ações que demandam habilidades que ultrapassam a simples memorização da ordem alfabética. Para dar sentido a memorização da ordem alfabética, o professor deverá incentivar a aprendizagem do alfabeto juntamente com seus usos sociais.

Por exemplos, os alunos podem ser incentivados a criar a sua agenda pessoal de endereços, e-mails e telefones dos colegas e a fazer uso dos dicionários e do catálogo telefônico.



### **2.1. Qual o lugar da memorização de famílias silábicas no processo de aprendizagem da escrita?**

Durante muito tempo, acreditava-se que a prática da memorização de sílabas e de pseudo textos, por si só, era um instrumento eficaz para que o aprendizado da escrita ocorresse.

Provavelmente quando você foi alfabetizado, realizou diversas atividades que visavam a memorização das famílias silábicas.

Essas atividades eram vistas como condição fundamental para a posterior formação de palavras simples- monossílabos e dissílabos com estrutura silábica consoante-vogal (sílabas canônicas-CV) -, muitas delas usadas na composição de pseudotextos. Por meio do exercício repetitivo dessa estrutura silábica e sua consequente memorização, o aluno construiria uma regra básica que, acreditava-se (e ainda acredita-se), seria utilizada, posteriormente, em novas famílias silábicas e na formação de palavras e textos, compostos por sílabas dessas famílias recém memorizadas. Dessa forma, a percepção e memorização de sílabas compostas por consoante e vogal, como BA, B, BI, BO, BU, levaria o aluno a aplicar essa mesma estrutura na escrita de outras sílabas, como DA, DE, DI, DO, DU ou FA, FE, FI, FO, FU, e na cópia de palavras e textos compostos por sílabas dessa natureza.

### **2.1. Como trabalhar com gêneros textuais: uma reflexão a partir do gênero carta partindo do letramento.**

Nos últimos anos, com o advento do conceito de letramento, novas orientações para o ensino enfatizam a necessidade de se trabalhar com os usos e funções sociais da escrita. Nesse contexto, introduzir diferentes gêneros textuais no processo de ensino, refletindo sobre as relações entre suas características composicionais e suas funções, para a ser visto como condição para que o aluno tenha acesso às práticas de produção, uso e consumo de textos que circulem em diferentes esferas sociais.

A atividade descrita e analisada a seguir pode ser compreendida como uma tentativa de responder a essas novas orientações de alfabetizar letrando, por meio da exploração do gênero carta. Em momentos de discussão e análise com a turma, a professora chamou a atenção dos seus alunos para os protocolos de uma carta, a começar pelo envelope: onde colocar o selo, onde e como registrar nome e endereço de destinatário e remetente. Na sequência, ela leu alguns modelos de carta, utilizando cartas recebidas por ela, de uma amiga e de seu namorado. Os alunos gostaram de ouvir a leitura das cartas e, à medida que ia lendo, a professora chamava a sua atenção para características textuais daquele gênero, como a necessidade de se registrar a data e o local, as formas de se direcionar ao destinatário e os objetivos e peculiaridades de cada carta lida.

Um dos desafios a ser enfrentado no processo de planejamento dos trabalhos a serem desenvolvidos em sala de aula é a articulação entre a dimensão individual e a dimensão coletiva e institucional. Assim as possibilidades individuais precisam sempre estar integradas e articuladas com fatores de ordem social e coletiva de cada escola. Por todos os aspectos discutidos acima, a organização do planejamento não pode ser considerada como uma mera formalidade técnica e burocrática que se organiza em uma lista de atividades.

O planejamento também não pode ser substituído pela escolha de um método de ensino, por apostilas que estão na moda ou por um livro didático, por mais bem-sucedidas que sejam as experiências dos professores com esses recursos. Eles são elementos integrantes do planejamento por contemplarem algumas dimensões do processo educativo. Ao planejar, os profissionais da escola precisam ainda prever e articular outras dimensões, como a relação entre as diversas disciplinas a serem trabalhadas, a organização da dinâmica dos trabalhos, os desdobramentos das atividades desenvolvidas no cotidiano da sala de aula e a natureza das avaliações a serem implementadas.

### **2.3. Como selecionar e elaborar as atividades de alfabetização e letramento na sala de aula?**

O primeiro procedimento tem como foco a seleção dos conteúdos da alfabetização e sua organização por meio de atividades. Esse procedimento envolve a definição de uma determinada progressão para o desenvolvimento de tais conteúdos. Essa progressão, por sua vez, está diretamente relacionada com as metas colocadas para aprendizagem das crianças durante o ano letivo, ou seja, com aquilo que se espera que os alunos aprendam em um mês, ao longo de bimestres, semestres e do ano. A definição dessas metas também requer a previsão do tempo que será necessário para que esses conteúdos sejam trabalhados. Geralmente essas decisões sobre o que ensinar e durante quanto tempo são tomadas com base nas informações que o professor levanta quando avalia seus alunos ao longo do ano letivo.

O segundo procedimento tem como foco a tipologia das atividades, ou seja, a descrição dos tipos de atividades necessários para o desenvolvimento de um ensino das habilidades de leitura e escrita.

As formas mais adequadas de organização dos alunos durante a realização das atividades é o terceiro procedimento a ser considerado.

#### **2.3.1. Procedimentos didáticos para a organização das atividades:**

1) Quanto á organização dos conteúdos

I) Sequenciação e complexificação dos conteúdos

II) variação do repertório de atividades

III) articulação de capacidades linguísticas e de diferentes conteúdos

2) quanto á tipologia das atividades

I) atividades abertas: promovem a reflexão e/ou exigem negociação de pontos de vista ou a solução de problemas para serem realizadas

II) atividades fechadas: são realizadas individualmente e com autonomia

III) atividades contextualizadas são aquelas que se orientam pelos usos e funções sociais da escrita

IV) atividades lúdicas: atividades que têm o caráter de jogos, brincadeiras e divertimento.

3) Quanto às formas de realização das atividades pelos alunos

I) formas diferenciadas: realização de atividades diferenciadas pelos alunos em um mesmo momento.

II) Formas coletivas: realização de uma atividade que envolve a participação de todos os alunos, de acordo com o patamar de aprendizagem em que cada um se encontra

4) quanto ao tipo de participação dos alunos nas atividades de planejamento

I) decisões coletivas sobre o planejamento.

II) avaliação e (re) definição das próximas tarefas.

II) A necessidade de variação e diversidade de atividades

Adotar a variação como procedimento para a elaboração das atividades objetiva a criação de um repertório diversificado que leve em conta, entre outros aspectos, o interesse dos alunos, a exploração de diferentes habilidades cognitivas e a sua sistematização durante determinado tempo. Isso significa considerar que determinadas capacidades da alfabetização, para serem consolidadas em um dado tempo, precisam ser desenvolvidas pela proposição de um repertório variado e situações em que serão realizadas. Um tipo de conhecimento importante de ser ensinado na fase inicial da alfabetização é o domínio pela criança dessas convenções é o reconhecimento das letras do alfabeto, o professor precisa considerar a necessidade de o aluno identificar e saber os nomes de todas as letras. Apresentamos alguns exemplos de atividades para reconhecimento das letras de imprensa maiúsculas do alfabeto que foram selecionadas segundo o princípio da variação.

-Exploração das letras dos nomes das crianças: leitura, comparação e identificação de semelhanças e diferenças.

- Escrita e leitura das letras do alfabeto.
- Leitura de dicionários temáticos e ilustrados.
- Jogos de memória: brincadeira de “bingo” (distribuir cartelas aos alunos com grupos diferentes de letras e solicitar que reconheçam aqueles grupos que serão falados pela professora); domínio dos nomes dos alunos (formar par com as palavras iniciadas com a mesma letra).

## **CONCLUSÃO**

Dessa forma o papel da escola é ensinar os mecanismos de leitura e interpretação que um leitor aciona ao ler um texto. Soares (1999) fala de uma escolarização adequada da literatura, na qual os exercícios deverão ter o objetivo de proporcionar a percepção da literariedade do texto e dos recursos de expressão do uso estético da linguagem. Cosson (2006), ao refletir sobre a leitura como o resultado de uma iteração e como uma prática social, cita três modos de compreender a leitura que pode ser aplicado durante o processo de ensino e aprendizagem com o texto literário.

A alfabetização e o letramento parte do pressuposto que os mesmos podem acompanhar a vida do aluno e do professor de forma permanente, ajudando assim no contexto da sala de aula e fora dela.

O letramento, é conhecer o seu aluno de uma forma a ensinar a pensar na letra e em seus saberes e conhecimentos através do grande contexto que o mesmo vive. Entender os seus significados através de grandes vivencias no cotidiano.

**REFERÊNCIAS**

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. 31. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001. 184 p

SOARES, Magda. Alfabetização e Letramento. São Paulo: Contexto, 2008.

COSSON, Rildo. Letramento Literário – teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2006.

SOARES, Magda, Letramento e alfabetização: as muitas facetas\*, 2003. Universidade Federal de Minas Gerais, Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita.

SOARES, Magda, Magda, Letramento: Um tema em três gêneros.

## **A FORÇA DA GIRA: Pomba-Gira e o embate contra o colonialismo e o patriarcado**

Kátia Cilene Souza Alcântara<sup>11</sup>

Darcy dos Santos<sup>12</sup>

### **RESUMO**

Objetivo do artigo consiste em descrever a posição das Pombas Giras nos terreiros de candomblé e umbanda, considerando o contexto de uma sociedade patriarcal, a fim de compreender como essas entidades femininas desafiam as concepções de subalternidade e servidão impostas às mulheres. Foi desenvolvido um estudo qualitativo, descritivo e bibliográfico. O resultado do estudo revela que as Pombas Giras, figuras espirituais presentes nas religiões de candomblé e umbanda, representam uma quebra de paradigma em relação à subalternidade feminina. Enquanto a igreja católica, com suas concepções patriarcais, impõe uma imagem de mulher submissa e obediente, as Pombas Giras são retratadas como mulheres autônomas e autênticas, que desafiam o silenciamento e a servidão feminina. Nos terreiros, onde predominam lideranças masculinas, a presença das Pombas Giras traz uma abertura para que as mulheres transitem por espaços considerados tradicionalmente masculinos. Essas entidades espirituais desobedecem aos interditos da cultura patriarcal, tornando-se símbolos de resistência e empoderamento feminino. As Pombas Giras representam uma forma de expressão da força e da autonomia das mulheres, rompendo com estereótipos e concepções que as relegam a posições de inferioridade. O estudo ressalta a importância de compreender e valorizar o papel dessas entidades espirituais na busca por uma sociedade mais igualitária, onde as mulheres possam ocupar espaços de liderança e protagonismo. Além disso, destaca-se a relevância de reconhecer e respeitar as diversas manifestações culturais e religiosas que contribuem para a construção de uma sociedade mais diversa e inclusiva.

Palavras-chave: Gênero, Pomba-Gira. Afrorreligiosidade.

### **ABSTRACT**

The aim of the article is to describe the position of the Pombas Giras in Candomblé and Umbanda terreiros, considering the context of a patriarchal society, in order to understand how these female entities challenge the conceptions of subalternity and servitude imposed on women. A qualitative,

---

<sup>11</sup>**Graduação:** Letras e Literaturas de Língua Portuguesa – Uneb; **Pós-graduação:** Especialização Estudos Literários – Uneb; **Mestrado:** Profletras, cursando pela Universidade Federal de Sergipe – UFS. katiacsas1@gmail.com

<sup>12</sup>**Graduação:** Letras, Língua Portuguesa – Universidade Federal de Sergipe – UFS; **Pós-graduação:** Especialista em Educação Ambiental com Ênfase em Espaços Educadores Sustentáveis, Universidade Federal de Sergipe – UFS; **Mestrado:** Profletras, cursando pela Universidade Federal de Sergipe – UFS. santos-darcy@hotmail.com

descriptive and bibliographical study was developed. The result of the study reveals that the Pombas Giras, spiritual figures present in Candomblé and Umbanda religions, represent a paradigm shift in relation to female subalternity. While the Catholic Church, with its patriarchal conceptions, imposes an image of a submissive and obedient woman, the Pombas Giras are portrayed as autonomous and authentic women, who challenge female silencing and servitude. In the terreiros, where male leaders predominate, the presence of the Pombas Giras brings an opening for women to transit through spaces traditionally considered masculine. These spiritual entities disobey the prohibitions of patriarchal culture, becoming symbols of resistance and female empowerment. The Pombas Giras represent a form of expression of women's strength and autonomy, breaking with stereotypes and conceptions that relegate them to positions of inferiority. The study emphasizes the importance of understanding and valuing the role of these spiritual entities in the search for a more egalitarian society, where women can occupy spaces of leadership and protagonism. In addition, the relevance of recognizing and respecting the various cultural and religious manifestations that contribute to building a more diverse and inclusive society is highlighted.

Keywords: Gender, Pomba-Gira. Afroreligiosity.

## 1. INTRODUÇÃO

Nomear e designa poder, e o Deus ocidental mostra-se machista ao criar o mundo, pois segundo Gênesis ele deu ao homem o privilégio de nomear o ser que fora criado a partir da sua costela. Segundo a “Escritura Sagrada”, foi a mulher que deixou-se seduzir pela serpente, e induziu o homem a comer o fruto proibido, e como castigo Deus reserva a mulher o papel de dominada pelo homem.

O seu viés machista também está explícito na anunciação do nascimento de Jesus, quando o Anjo Gabriel vai ao encontro de Maria, que é uma mulher virgem para lhe informar que ela foi escolhida para trazer o Salvador, e ela totalmente subserviente se põe como serva do Senhor. Seguindo essa perspectiva alguns segmentos católicos defendem que Maria permaneceu sem vida sexual, como se o sexo fosse para mulher um pecado.

A Bíblia é um dos maiores controladores da vida feminina em plenitude, isto é, no protagonismo político, econômico, cultural..., pois o livro que é tido como sagrado pelo cristianismo é coercitivo. De acordo com a



Escritura, a mulher que ousa ir de encontro ao que lá está estabelecido terá como destino o inferno, que é o lugar que os cristão temem ir pagar pelos pecados. Devido a este temor às mulheres que seguem o cristianismo respeitam e seguem as normas do Deus machista e punitivo sem questionar. Segundo Spivak, a mulher se encontra numa situação de marginalidade do subalterno, posto que ela “como subalterna, não pode falar e quando tenta fazê-lo não encontra meios para se fazer ouvir” (SPIVAK, 2010, p. 15).

A igreja católica com os seus dogmas determinou a figura feminina o status de um ser sem direito a performar, pois o nascimento já lhe marca como um ser menor, sem direito a pensar, a voz e atos de autonomia.

Como o Brasil foi colonizado pelos portugueses, que tinham como integrantes das suas tropas os padres, o cristianismo foi imposto aos indígenas e posteriormente aos africanos que eram sequestrados do Continente Africanos, pois estes ao chegar ao Brasil eram batizados como católicos e recebiam um novo nome.

Algumas concepções culturais portuguesas foram absorvidas. As mulheres que vinham de Portugal não tinham voz. E essa concepção de subalternidade feminina está arraigada até os dias atuais na sociedade brasileira. Segundo Spivak, “subalterno” designa “as camadas mais baixas da sociedade constituídas pelos modos específicos de exclusão dos mercados, da representação política e legal, e da possibilidade de se tornarem membros plenos no estrato social dominante” (SPIVAK, 2010, p. 12).

As armadilhas para a afirmação da subalternidade feminina são muitas, e uma das utilizadas pelo patriarcado foi a concepção que a mulher biologicamente é inferior ao homem, sendo comparada a um homem mal-acabado.

Na contramão desta mulher subordinada e obediente que é “construída” pela igreja católica, vem as Pombas Gira e Maria Padilha. Mulheres que quebram as concepções do patriarcado, estilhaçam o silenciamento e a servidão feminina. As Giras e Marias não aceitam o interdito

da cultura hegemônica masculina de não transitar por alguns espaços, elas fazem uso da desobediência e transitam pelos espaços que são ditos como masculinos.

As Pombas Giras são mulheres autônomas e autênticas, mas os terreiros estão dentro de uma sociedade patriarcal, e a maioria dos terreiros são liderados por homens, esta pesquisa objetiva refletir qual a posição que é dada a Pomba Gira nos terreiros. Dessa forma, o objetivo do estudo consiste em descrever a posição das Pombas Giras nos terreiros de candomblé e umbanda, considerando o contexto de uma sociedade patriarcal, a fim de compreender como essas entidades femininas desafiam as concepções de subalternidade e servidão impostas às mulheres.

## **2.1. O Candomblé**

Temos o respeito por todas as religiões de matriz africana, mas neste Artigo iremos nos deter ao candomblé, que é uma religião criada no Brasil, vem da adaptação de ideologias culturais, religiosa e filosófica trazida pelos africanos que foram sequestrados do seu continente. Houve a adaptação devido a necessidade de adequação às condições ambientais do Brasil. A escolha pelo candomblé neste Artigo dar-se devido a ser a religião de matriz africana e afro-brasileira mais expressiva na Bahia.

O candomblé é uma religião com total ligação com os elementos da natureza. Cultua as divindades – inquices, orixás ou voduns. A nomenclatura “candomblé” vem do povo bantu e significa dança, batuque. Referenciava as festas profanas e divinas dos escravizados. Depois passou a ser usada para nomear as liturgias que os escravizados trouxeram do continente africano. Com o passar do tempo passou a designar a religião que foi adaptada a realidade do Brasil proveniente do povo africano.

Apesar do Estatuto da Igualdade Racial e da lei 14.532/2023 que tipifica como crime de racismo a injúria racial, incluindo os casos de violência verbal ou física contra quaisquer práticas religiosas, com pena aumentada

para 5 anos de reclusão, é perceptível o crescimento da intolerância religiosa. Os terreiros e os povos de santo são duramente perseguidos. Com a ascensão da extrema direita na esfera executiva federal em 2018 houve uma validação da intolerância religiosa, os neopentecostais e alguns segmentos da igreja católica aproveitaram-se para evidenciar todo o seu ódio pelas religiões de matriz africana.

A situação da perseguição contra os terreiros é tão absurda, que em algumas regiões do Brasil existe o movimento 'narcopentecostal', os traficantes que se designam como evangélicos invadem os terreiros, e muitas casas têm que ser fechadas e migrar para outras localidades na luta para exercício da fé.

Em um comparativo entre os anos de 2021 e 2022 houve um crescimento de 106% das denúncias de intolerância religiosa, sendo o estado de São Paulo com maior crescimento da violência religiosa, sendo seguida pelo Rio de Janeiro.

Segundo o Ministério dos Direitos Humanos (BRASIL, 2023) as denúncias da intolerância religiosa no Brasil deu-se da seguinte forma:

- ✓ 2021 – 583
- ✓ 2022 – 1.200
- ✓ São Paulo – 270
- ✓ Rio de Janeiro -219
- ✓ Bahia – 172
- ✓ Minas Gerais – 94
- ✓ Rio Grande do Sul – 51

O que é perceptível é que a situação de demonização que é atribuída as religiões de matriz africana tem reverberado ódio e violência, faz-se necessário uma intervenção mais dura do Estado, e muitos trabalhos em grupos sociais na tentativa de minimizar a situação de opressão que vive o povo dos terreiros.

Pomba – Gira, uma mulher feminista

Pomba Gira é uma entidade que performa o gênero, pois traz a reflexão para a necessidade da resistência e desobediência. Dentro da esfera do candomblé há entidades que são mais demonizadas, é a situação de Pomba - Gira, pois é associada ao demônio do sexo feminino. Consoante Barros & Bairrão (2015), a Pomba-Gira por ter um espírito transgressor, foi associada pela religião cristã como uma divindade diabólica. No entanto essas entidades são mulheres que não aceitam a subalternidade imposta pela sociedade. Ainda segundo Barros & Bairrão (2015), as Pombas-gira são exemplos consideráveis de uma religião que incorpora características humanas ao sagrado.

A resistência destas entidades femininas mostra muita força, pois a simbologia das divindades das religiões de matriz africana esbarra na hegemonia masculina. Pomba – Gira é dona dos próprios desejos, indo de encontro aos princípios patriarcais que impera no Brasil.

As Pombas-gira são entidades femininas e transgressoras, conhecidas também por Exu feminino, sendo complexas, contraditórias e ambivalentes, assim como seu par masculino (Exu) (BARROS & BAIRRÃO, 2015). Ao fazermos uma análise dessas entidades dentro da sociedade percebemos que elas são subversivas e estilhaçam as regras estabelecidas. “Pomba – Gira suscita nas mulheres tudo aquilo que está soterrado pelo domínio masculino com o aval da sociedade e da religião cristã que se pauta nos preceitos bíblicos” (COSTA, 2015, p. 111).

No senso comum, quando uma mulher não mais aceita as amarras coloniais, e toma o controle da sua própria vida, algumas pessoas dizem que ela deve estar tomada pelo espírito de Pomba-gira. Esse pensamento vem da ideologia cristã, que prega que essas entidades são diabos femininos, e que estão ligadas ao mal, a prostituição, a bebida, as drogas, a traição e a destruição das famílias. Essa concepção vem de uma sociedade patriarcal, que não aceita a mulher como ser pensante, atuante, com voz e que deve ter a escuta. As Giras vão na contramão, pois são mulheres que lutam contra as opressões sociais e sexistas.

A partir da escuta das narrativas de alguns povos de terreiro foi notório a luta dessas entidades contra a subalternidade que também invade esses espaços. O viés sexista tenta colocar as Giras e Marias como subalternas aos exus masculinos. Em alguns terreiros essas divindades ocupam o lugar de resolução de situações amorosas. Dessa forma, os terreiros que deveriam ser espaço de poder afirmam o discurso estabelecido pela sociedade patriarcal, que a mulher não se envolve em situações econômicas, políticas e culturais.

As mulheres são maioria nos terreiros, no entanto estão nas assistências, quem exerce o lugar de poder são os homens, e as doutrinas das casas por consequência acabam assimilando valores patriarcais.

Podemos perceber em um ponto de Pomba-gira a subalternidade que tentam colocar a entidade:

Arreda homem que aí vem mulher,  
Ela é a Pomba – Gira rainha de quem tem fé,  
Tranca Rua vem na frente  
Pra mostrar quem ela é.

Os terreiros estão envoltos aos valores de subalternidade que é imposto às mulheres, e persistem em tentar colocar Pomba – Gira no mesmo patamar que as mulheres na sociedade, isto é, ocorre uma transposição dos valores coloniais para os terreiros. No entanto, as Giras são mulheres que simbolizam o poder de Ser mulher e não necessitam da figura masculina para ter visibilidade.

Pomba- Gira é a representação do feminismo dentro dos terreiros, luta contra o machismo e denúncia o tratamento diferenciado entre homens e mulheres. No entanto a figura de Pomba-Gira no olhar sexista é atribuída à de uma mulher perigosa, que tem o poder de enfeitiçar e manipular para conseguir o que quiser e abusa da sexualidade, e se restringe a resolver problemas amorosos enquanto Exu realiza trabalhos, abre caminhos e detém domínios (MEYER, 1996).

A partir das proposições abordadas e das narrativas do povo de

terreiro podemos pensar que apesar das Giras serem mulheres que quebram a subalternidade, dentro dos espaços dos terreiros ainda é necessária muita luta para que as Giras sejam responsabilizadas por trabalhos que não sejam de cunho afetivo e tenham o mesmo espaço que Exu.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O presente estudo teve como objetivo analisar as representações machistas e a subalternidade feminina presentes nas narrativas religiosas ocidentais, em particular no contexto da religião cristã, utilizando a Bíblia como fonte principal. A análise revelou diversas passagens que perpetuam estereótipos e concepções que subjugam as mulheres, limitando seus direitos, autonomia e protagonismo na sociedade.

Compreendeu-se, que a Bíblia, como livro sagrado do cristianismo, tem sido historicamente utilizada como um instrumento coercitivo para controlar a vida feminina em várias esferas, incluindo o político, o econômico e o cultural. Ela legitima a dominação masculina e impõe normas rígidas às mulheres, desencorajando-as a questionar o papel atribuído a elas pelo Deus ocidental, cuja criação do mundo e da humanidade parece ser permeada por uma visão machista.

Houve a compreensão também que, a influência da igreja católica, especialmente durante o período de colonização do Brasil pelos portugueses, reforçou essas concepções machistas, tornando a mulher uma figura subalterna, sem voz e autonomia. A imposição do cristianismo aos indígenas e africanos colonizados contribuiu para perpetuar essa visão de subordinação feminina na sociedade brasileira até os dias atuais.

No entanto, o estudo também apontou para a existência de figuras como as Pombas Giras e Maria Padilha, presentes nos terreiros de candomblé e umbanda, que desafiam as normas patriarcais e representam um rompimento com a subalternidade feminina. Essas entidades espirituais são

retratadas como mulheres autônomas, autênticas e desobedientes aos interditos culturais masculinos. Elas transitam por espaços ditos como masculinos, questionando e quebrando o silenciamento e a servidão impostos às mulheres.

Apesar do caráter patriarcal ainda presente na maioria dos terreiros, a presença e a posição das Pombas Giras se mostram como uma forma de resistência e empoderamento feminino dentro desse contexto religioso. Essas figuras espirituais desafiam as normas estabelecidas, permitindo que as mulheres reivindiquem mais espaço, voz e autonomia.

Portanto, conclui-se que é essencial questionar e desconstruir as representações machistas e subalternas atribuídas às mulheres nas narrativas religiosas e na sociedade em geral. O estudo ressalta a importância de promover a igualdade de gênero, empoderar as mulheres e reconhecer a diversidade de manifestações culturais que contribuem para uma sociedade mais inclusiva e justa. Além disso, destaca-se a necessidade de valorizar e respeitar as diferentes crenças e práticas religiosas, buscando um diálogo intercultural que promova a igualdade e o respeito mútuo.

## REFERÊNCIAS

BARROS, M. L. DE, & BAIRRÃO, J. F. F. M. H. (2015). **Performances de gênero na umbanda: a pombagira como interpretação afro-brasileira de “mulher”?**. Revista Do Instituto De Estudos Brasileiros, (62), 126-145. <https://doi.org/10.11606/issn.2316-901X.v0i62p126-145>

BRASIL, LEI Nº 14.532, DE 11 DE JANEIRO DE 2023. [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2023-2026/2023/lei/114532.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/lei/114532.htm). Acesso, 2023.

BRASIL. Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania. <https://www.gov.br/mdh/pt-br>. Acesso, 2023.

COSTA, O. S. **A Pomba-Gira: ressignificação mítica da deusa Lilith** (Tese de doutorado). Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, GO, 2015.

MEYER, M. **Maria Padilha e toda a sua quadrilha**: de amante de um rei de castela: a Pomba-Gira de umbanda. São Paulo, SP: Duas Cidades, 1996.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. **Pode o subalterno falar?** Tradução de Sandra R. Goulart Almeida; Marcos Feitosa; André Feitosa. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.



## OS JOGOS MATEMÁTICOS NO PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM

Nair Faria da Silva<sup>13</sup>

Sebastiana Divina de Oliveira<sup>14</sup>

Elaine de Oliveira<sup>15</sup>

### RESUMO

Este artigo apresenta resultados de uma pesquisa sobre uso de jogos matemáticos no Ensino Fundamental, procurando contemplar sobre o desenvolvimento da matemática no contexto escolar e na vida social, tendo como objetivo essencial observar os jogos matemáticos no processo ensino aprendizagem com alunos do 4º ano do Ensino Fundamental que frequentam uma escola da rede Estadual de Barra do Garças-MT. A pesquisa qualitativa fez-se de grande importância, uma vez que permitiu colocar o pesquisador frente ao objeto de pesquisa. A fundamentação teórica baseou-se nos seguintes autores: Parâmetro Curricular Nacional, Fialho Ifran, Kishimoto, Marinho, Ramos, Neto e Starepravo, que contribuíram para uma reflexão pedagógica no contexto escolar, desta forma o trabalho com a matemática faz os alunos desenvolver suas habilidades, no raciocínio lógico, resolver situações problemas e interagir com outros. Os resultados obtidos foram satisfatórios, além da professora utilizar os jogos como fonte de aprendizagem, também utiliza para melhorar o comportamento e a participação dos alunos.

**Palavras - Chaves:** Matemática. Jogo. Ensino. Aprendizagem.

### ABSTRACT

This article presents results of research on the use of mathematical games in Elementary School, seeking to contemplate the development of mathematics in the school context and in social life, with the essential objective of observing mathematical games in the teaching-learning process with students of the 4th year of Teaching. Fundamental students who attend a public school in Barra do Garças-MT. Qualitative research was of great importance, as it

---

<sup>13</sup> **Graduação:** Pedagogia – Licenciatura – Faculdade de Ciências Jurídicas e Sociais Aplicadas do Araguaia – FACISA; **Pós-graduação:** Psicopedagogia e Neuropsicopedagogia – Faculdade de Ciências Jurídicas e Sociais Aplicadas do Araguaia – FACISA. [nairfaria1@gmail.com](mailto:nairfaria1@gmail.com)

<sup>14</sup> **Graduação:** Pedagogia – Licenciatura – Faculdade de Ciências Jurídicas e Sociais Aplicadas do Araguaia – FACISA; **Pós-graduação:** “Lato Sensu” em Educação Inclusiva - Faculdade de Ciências Jurídicas e Sociais Aplicadas do Araguaia – FACISA. [Sebastiana.oliveira@edu.mt.gov.br](mailto:Sebastiana.oliveira@edu.mt.gov.br)

<sup>15</sup> **Graduação:** Pedagogia - Licenciatura: Centro Universitário Cathedral; **Pós-graduação:** em Educação Infantil e Alfabetização. A Faculdade Invest de Ciências e Tecnologia; [elaine2014bg@outlook.com](mailto:elaine2014bg@outlook.com)

allowed placing the researcher in front of the research object. The theoretical foundation was based on the following authors: Parameter Curricular Nacional, Fialho Ifran, Kishimoto, Marinho, Ramos, Neto and Starepravo, who contributed to a pedagogical reflection in the school context, in this way the work with mathematics makes students develop their skills , in logical reasoning, solve problem situations and interact with others. The results obtained were satisfactory, in addition to the teacher using the games as a source of learning, she also uses them to improve the behavior and participation of the students.

**Keywords:** Mathematics. Game. Teaching. Learning.

## **1. INTRODUÇÃO**

A matemática tem apresentado como uma das disciplinas mais difícil de entendimento pela maioria dos alunos, talvez pela maneira de como é trabalhada, sendo o jogo uma opção que o professor poderá utilizar para que o aluno se relacione consigo mesmo, e com o mundo matemático. O uso de jogos em atividades pedagógicas tem o poder de favorecer o entendimento dos trabalhos educativos.

No ensino da matemática, as aulas se tornam mais produtivas quando se utilizam os jogos como fonte de ensino e de aprendizagem, seja nas noções operacionais ou por meio fracionário, quando planejados se tornam recursos pedagógicos desejados para construção dos conhecimentos matemáticos, o educador deve usá-lo como instrumento facilitador para aprendizagem do seu aluno, principalmente, para aqueles que apresentam dificuldades na assimilação do conteúdo.

Os jogos vão além do aprender, eles possibilitam ao aluno buscar conhecimentos, ter uma participação ativa e saber a importância de esperar a vez, obedecer a regras, respeitar e ter tolerância com o colega. Portanto, é importante que o professor faça observações e procure aulas práticas com utilização de jogos matemáticos para instigar o conhecimento dos alunos para que eles possam demonstrar suas habilidades.

O interesse pelo tema “Os Jogos Matemáticos no Processo de Aprendizagem” surgiu ao observar a prática pedagógica de uma professora que trabalhava em uma escola da rede estadual; no decorrer do curso de pedagogia, por meio dos jogos confeccionados voltados para o ensino e a aprendizagem do aluno e durante a realização dos estágios supervisionados despertou a curiosidade de saber se os alunos seriam capazes de aprender matemática utilizando jogos como metodologia de forma mais significativa, além de buscarem conhecimentos por meio de brincadeiras, socializariam melhor uns com outros, tendo em vista o comportamento individual e a coletividade.

Diante dessas vivências, surge a necessidade de pesquisar o tema supracitado com o seguinte questionamento: em que momento a professora do 4º ano do Ensino Fundamental poderá utilizar aulas práticas com utilização de jogos matemáticos para instigar a aprendizagem dos alunos? Como hipótese inicial partiu do seguinte: os jogos matemáticos contribuem na aquisição da aprendizagem do aluno, uma vez que, o jogo tem a capacidade de desenvolver as habilidades, proporcionando uma aprendizagem diferenciada e enriquecedora, podendo significar para o aluno uma experiência de real importância a de entrar no mundo do conhecimento e construir respostas por meio da interação com o lúdico.

Nessa perspectiva, a pesquisa teve como objetivo de analisar a contribuição dos jogos matemáticos para a aprendizagem dos alunos o 4º ano do ensino fundamental.

Para melhor compreensão acerca do estudo, primeiramente, será descrito o contexto histórico da matemática, bem como sua importância para a formação da sociedade, depois aponta os jogos matemáticos na prática pedagógica, o qual mostra que é necessário trabalhar com jogos de maneira que, o aluno possa melhorar o raciocínio lógico matemático, interpretando e resolvendo as mais diversas questões no cotidiano escolar e na vida diária. Por fim, o jogo matemático como instrumento para a aprendizagem o qual apresenta a prática do tema em estudo, sendo empregada metodologia

qualitativa, pois permitiu a aproximação com a realidade pesquisada, a bibliografia que fundamentou o assunto proposto; sendo que os autores que sustentaram o artigo foram, Kishimoto (2009), os PCNs. (1996), Celso Antunes (2012).

A observação, que é o principal meio de busca, uma vez que o pesquisador pôde conseguir maior capacidade de informação por meio da realidade vivenciada, podendo ver se os alunos estão aprendendo ou não com os jogos matemáticos e a entrevista realizada para saber o que pensa a professora a respeito do ensino de matemática para uma aprendizagem com relevância.

Nas considerações finais retomam-se proposições discutidas durante o estudo, bem como, as aprendizagens obtidas sobre o tema proposto de modo que o jogo matemático em sua totalidade busca solucionar variadas situações problemas no cotidiano escolar e na vida diária.

## **2. CONTEXTO HISTÓRICO DA MATEMÁTICA**

A matemática foi criada e desenvolvida pelo ser humano em função da sociedade, que precisava modificar tamanhos para aumentar ou diminuir quantidades.

No começo dos tempos os homens passaram ter necessidade de contar animais, pessoas, objetos, entre outros. E com esse dever de contar eles utilizavam, pedras, ossos, paus, conchas, dentes de elefantes e vários outros objetos.

Nesse tempo, a contagem seria maior, então começaram a utilizar cordas e os próprios dedos das mãos, com a evolução do homem surgiram os primeiros procedimentos aritméticos e a relação de tempo. Para fazer a correspondência quando o animal saía da caverna, mesmo que não soubesse contar, eles utilizavam pedaços de madeira ou colocava pedrinhas uma em cima da outra, era colocado uma pedra ou pedaço de madeira e assim quando

retornassem era só conferir se estava faltando algum, se ficasse alguma pedra na sacola era um animal que não teria voltado. Como afirma Ifran (2004):

[...] Tudo começou com este artifício conhecido como correspondência um a um, que confere, mesmo os espíritos mais desprovidos, a possibilidade de comparar com facilidade duas coleções de seres ou objetos, da mesma natureza ou não, sem ter de recorrer à contagem abstrata (IFRAH, 2004, p. 25).

Assim, pode-se notar que nesta época os homens não conheciam o significado da matemática, eles utilizavam objetos para associar a contagem. De acordo com Neto(2011),

[...] A Matemática é a mais antiga das ciências. Por isso ela é difícil. Porque já caminhou muito, já sofreu muitas rupturas e reformas, possuindo um acabamento refinado e formal que a coloca muito distante de suas origens. Mas caminhou muito justamente por ser fácil (NETO, 2011, p. 19).

A origem da matemática apresenta em uma coleção de regras isoladas, resultados da experiência em direção com a vida diária. A matemática é uma ciência fundamental para a vida social, uma vez que é utilizada no dia a dia do ser humano desde os primórdios até na contemporaneidade contexto escolar. Por isso, ela chegou e vem sendo desenvolvida de acordo com a necessidade do ser humano.

Mesmo com conhecimento resumido da matemática, o aluno é capaz de reconhecer alguns traços que caracteriza precisão, rigor lógico e abstração. É certo que os matemáticos utilizam exemplos concretos, ideia e sistemas, mas todos são apresentados por raciocínio lógico.

A matemática leva pôr fim a ciência que estuda possíveis relações, entre grandezas, medidas, campo de teorias e sua própria pesquisa. É importante perceber que encontram também dificuldade no ensino de matemática por ser uma disciplina de difícil entendimento.

Para facilitar a aprendizagem da matemática o homem inventou os jogos para que o professor desenvolvesse melhor as atividades pedagógicas em sala de aula e para que o aluno não traumatizasse com os cálculos e a achasse que era o “bicho papão” da escola.

## 2.1. Os jogos matemáticos na intervenção pedagógica

Definir a palavra jogo matemático se torna um problema relacionado a aprendizagem e depende de como os utilizam, como afirma Kishimoto, “O jogo é elemento de ensino apenas como possibilitador de colocar em ação um pensamento que aponta para uma nova estrutura” (KISHIMOTO, 2009, p. 87).

O jogo matemático está presente na vida das crianças de maneira direta e indireta. Em quase todos os momentos do dia a dia se trabalha os conhecimentos matemáticos. Os jogos devem atender os objetivos do ensino, sendo utilizados na linguagem matemática, os alunos serão capazes de produzir, expressar e comunicar suas ideias, utilizando diferentes recursos tecnológicos para adquirir e construir novos conhecimentos.

O cuidado que o professor deve ter ao trabalhar com os jogos matemáticos é observar o comportamento da criança e sua relação com os outros, e se pode ser visto como jogo ou não, isso porque,

[...] Todos os jogos possuem aproximação ou a distância entre os que jogam. Saber diferenciar jogos de brincadeiras e brinquedo é uma técnica para quem os utilizam, Ao mesmo tempo aprendem o respeito, convivência, interação, colaboração e ter paciência para esperar sua vez (KISHIMOTO, 2009, p. 17).

Dentro da resolução de problemas, a estratégia de jogos no ensino aprendizagem em sala de aula é um recurso pedagógico que apresentam bons resultados, pois criam situações que permitem ao aluno desenvolver métodos de resolução de problemas e ao mesmo tempo gera motivação, que é um dos grandes desafios do professor que procura dar significado aos conteúdos desenvolvidos, porque,

[...] O conhecimento tem suas bases em determinada cultura e que esta deve ser considerada quando atentarmos para a educação como elemento libertador, isto é, quando ensinarmos para conferir ao aluno instrumento para atuar criticamente no meio em que vive (KISHIMOTO, 2009, p. 84).

Embora alguns professores utilizam os jogos, mas não explicam seu significado e sua importância, deixam de questionar os alunos para que

ocorre a aprendizagem. No sentido de obter resultados satisfatórios, são necessários que o sujeito tenha consciência do que está jogando e que deve respeitar as regras em situação de aprendizagem. Auxiliar e direcionar os alunos com jogos pedagógicos proporciona uma aula diferenciada e participativa buscando construir conhecimentos necessários para toda vida.

É certo que o jogo está presente na escola, o professor permitindo ou não, fará parte do ensino e aprendizagem do aluno. Os materiais a serem distribuídos para os aprendizes devem ter uma estruturação que lhes permitam dar um salto na compreensão dos conceitos matemáticos. É assim que esses materiais, como os blocos lógicos, material dourado, entre outros na maioria das vezes passaram a fazer parte das escolas.

A visão do conhecimento matemático adquirido pelas crianças levou vários pesquisadores a descobrir que os conteúdos repassados eram pouco relevantes, por esse motivo, priorizarem o desenvolvimento das estruturas na concepção de jogo como o desenvolvimento processual e significativo para o aluno. Segundo o PCN de Matemática,

[...] os jogos são as ações que elas repetem sistematicamente, mas que possuem um sentido funcional (jogos de exercícios), isto é, são fonte de significados e, portanto, possibilitam compreensão, geram satisfação, formam hábitos que se estruturam num sistema. Essa repetição funcional também deve estar presente na atividade escolar, pois é muito importante no sentido de ajudar a criança a perceber regularidades (BRASIL, 1997, p. 48).

Por meio dos jogos matemáticos as crianças não apenas vivenciam situações que se repetem, mas aprendem a lidar com situações problemas, a participação em grupos faz representar uma conquista emocional, moral e social para o estímulo da criança e o desenvolvimento do raciocínio lógico. Assim,

[...] A modalidade de aprendizagem revela a forma e o conteúdo do processo de estruturação da aprendizagem do sujeito, trazendo em seu bojo a criança do material pedagógico como um objeto resultante do processo de ensino aprendizagem (KISHIMOTO, 2009, p. 127).

O professor ao preparar suas aulas com a utilização de jogos deve escolher técnicas para uma exploração de todo o potencial do jogo, também, deve-se analisar as metodologias adequadas ao tipo de trabalho que pretende, como a melhor maneira de organizar os grupos e a seleção dos que sejam adequados ao conteúdo que se pretende trabalhar, pois, o jogo é um exercício que desenvolve o psicológico básico o aluno trabalhando as atividades sem sentir obrigado, faz por prazer, embora tenha que haver responsabilidade normas e controle. Para o aluno os jogos são ações repetidas que tem um sentido prático, ou seja, com significados ligados nas atividades escolares, aprendem utilizar símbolos e pensar na importância para sua aprendizagem.

Sendo assim, eles poderão entender e utilizar regras e normas processando conhecimento para seu desenvolvimento e crescimento pessoal.

Os trabalhos com os jogos representam uma conquista, emocional, moral e social para que o aluno desenvolva seu raciocínio lógico. Por isso, a importância de sua utilização nas escolas, se bem trabalhados pela professora se torna um recurso importante para desenvolver o conhecimento e despertar a vontade do aluno para o ensino e aprendizagem da matemática.

Ao colocar o jogo em sua prática pedagógica é importante que o professor dê todas as informações aos alunos, para que tenham outras finalidades e técnicas. Pois, os jogos colocam os alunos sempre diante de acontecimentos que terão que resolver problemas, e essas situações apresentam de uma forma separada dos problemas que são trabalhados nas escolas. Segundo Starepravo (2009),

[...] Para que possamos fazer uma mediação adequada entre o que o aluno já sabe e os novos saberes, é imprescindível conhecer suas formas de raciocínio. Ao organizar uma aula de jogos é preciso haver clareza sobre os objetivos que temos com o trabalho a ser desenvolvido e ter em mente o que iremos observar no comportamento do aluno em situações de jogos (STAREPRAVO, 2009, p. 73).



De acordo com a autora, deve-se ter cuidado para não ter as atividades escritas elaboradas a partir dos jogos, para que o aluno não acaba achando comum ou razão para a não realização das atividades propostas.

Os alunos deverão jogar pela alegria que o jogo motiva e precisa-se ter consciência de que, sem a mediação do professor, eles estarão enfrentando grandes desafios, fazendo antecipações, para suas atividades lúdicas, que podem trazer um bom desenvolvimento de aprendizagem.

É interessante que os alunos possam jogar com o mesmo jogo mais de uma vez, porque a primeira partida servirá para conhecerem as regras, as outras servirão para evoluir as aprendizagens.

Para Kishimoto (2009) os jogos pedagógicos são importantes, pois ajudam no avanço do aluno e facilita o processo ensino aprendizagem. Os jogos com regras servem para toda vida do ser humano, e quando o professor possibilita brincadeiras com os alunos, eles constroem seu próprio conhecimento. Sendo assim, durante a realização dos jogos o professor deve despertar no aluno o espírito de participação e de trabalho em equipe para que todos possam atingir os objetivos propostos. Sendo assim, os jogos vão além das brincadeiras, sua prática é capaz de construir conhecimentos em todas as áreas e principalmente na área da matemática.

Para cada jogo existe uma regra, então o professor terá que explicar claramente, as regras que deverão ser respeitadas, quando se fala em jogo, automaticamente, se remete a competição, cabe ao professor esclarecer a toda turma que o importante não é ganhar e nem perder e sim participar.

Ao longo do ensino fundamental são construídos e assimilados pelos alunos instrumentos eficazes para resolver determinados problemas de adição, subtração, multiplicação, divisão e fração, assim ele irá ampliando seu conceito de números.

Com relação as operações, o trabalho a ser realizado se concentrará na compreensão dos diferentes significados de cada uma delas, nas relações

existentes entre elas e no estudo reflexivo do cálculo, contemplando diferentes tipos-exatos e aproximado, mental e escrito. Sendo assim, o PCN (1997) de Matemática aponta que,

Um olhar mais atento para nossa sociedade mostra a necessidade de acrescentar a esse conteúdo aqueles permitam ao cidadãos trabalhar as informações que se recebe cotidianamente, aprendendo a lidar com dados estatísticos, tabelas e gráficos, a raciocinar utilizando ideias relativas a probabilidade e a combinatória (BRASIL, 1997, p. 53).

Além disso, o professor tem a oportunidade de criar um ambiente na sala de aula em que os recursos da comunicação estejam presentes, proporcionando momentos como, apresentações, trocas de experiência, discussão, interação entre os alunos e professor, com vista a tornar as aulas mais interessantes e desafiadoras.

Com este olhar no ensino de matemática, e com intensão de recuperar a vontade do aluno de aprender e conhecer mais sobre a disciplina, tirando o conceito de que a matemática e um conteúdo impossível de aprender. Portanto, é necessário mudar a rotina da sala de aula proporcionando as atividades que possam contribuir a participação efetiva e consciente do aluno.

## **2.2. O jogo matemático como instrumento para a aprendizagem**

A pesquisa campo foi realizada em uma turma do 4º ano do ensino fundamental, que contava com 28 (vinte e oito) alunos “ditos normais” e 01 (uma) aluna incluída, com idade entre nove e dez anos de idade, a maioria não sabem ler, a professora explicou a dificuldade de fazer com que todos se concentrem na matéria proposta e por este motivo ela utiliza jogos matemáticos para melhor compreensão da disciplina e desenvolvimento do raciocínio lógico. Pelo que foi observado, algumas crianças ainda não conseguem decidir situações problemas, apresentam muitas dificuldades de esclarecer o enunciado do problema.

Durante alguns dias, foram observadas as aulas da turma. Nesses dias, foi percebido que a professora usou metodologias variadas para atingir os objetivos propostos, como aulas expositivas e dialogadas, trabalho em grupo, leitura e produção textual e brincadeiras com jogos matemáticos.

Ao discorrer o conteúdo, a professora fez perguntas relacionadas ao que estava sendo explicitado, a maioria respondia com facilidade. Percebeu-se que os alunos gostavam de ler, por isso a participação na disciplina de língua portuguesa era maior, a professora demonstrou paciência e boa vontade para envolver todos que tem dificuldade na leitura, mostrando ter domínio disciplinar da turma e planejamento das aulas.

Todo início da aula, a professora retomava o conteúdo do dia anterior e explicava como seria as atividades desenvolvidas para aquele dia, em especial em um dia específico, ela organizou a turma numa fila única colocando em ordem, uma menina e um menino e a criança especial pegada em sua mão que a levou perto dela sem ser na fila, pois segundo a professora tinha medo de alguém a empurrar, pois a mesma não tem professor apoio, portanto, ela exerce as duas funções. Sabe-se,

Na escola inclusiva, temos de acreditar que a teoria sócio construtivista de fato funciona e que as diferenças entre os sujeitos de um grupo é que promovem o desenvolvimento. Nesse caso, é necessário que se estabeleçam alguns princípios, como organizar um plano didático voltado para a real condição do grupo, valorizando a coletividade. O professor poderá ter, em uma classe avançada, um aluno que, em virtude de sua deficiência, não lê nem escreve ou é incapaz de fazer operações matemáticas (RAMOS, 2010, p. 69).

Assim, passou pela sala dos professores pegou vários jogos, como: material dourado, amarelinha, tabuada confeccionada por ela, em tamanho maior, dividiu a turma em equipes, pois acha importante a interação uns com os outros. Posicionou as equipes para começar a jogar, o importante é que voltou no conteúdo que foi mencionado em sala de aula, explicou a finalidade do jogo, antes mesmo, de ter o vencedor ela fala que o importante é a participação de todos e a aprendizagem.

E o que realmente interessa para a professora era saber se todos entenderam o conteúdo proposto. A primeira equipe começou jogando a amarelinha, ela sempre orientando de como a brincadeira devia acontecer, nesse momento, vira as costas e vai contando quando fala “parou” onde as crianças estão com os pés, há uma multiplicação a equipe terá que se unir para responder, os mesmos buscam as respostas na tabuada confeccionada pela professora e continua o jogo até que termina de pular toda amarelinha e depois passa a vez para a próxima equipe. Assim os jogos vão acontecendo. Assim, nos estudos de Marinho,

[...]A utilização do jogo como recurso didático pelo educador pode contribuir para o aumento das possibilidades de aprendizagem do aluno, pois por meio desse recurso ela pode vivenciar corporalmente as situações de ensino –aprendizagem, exercendo sua criatividade e expressividade, interagindo com outras crianças, exercitando a cooperação e aprendendo em grupo. Assim, com o jogo, o professor possibilita à criança o acesso ao conhecimento a partir da vivência, da troca e da experiência, proporcionando uma educação infantil mais lúdica e prazerosa (MARINHO, 2007, p. 94).

No momento na quadra, houve muita “bagunça”, pois o espaço era muito grande e eram muitos alunos, a professora não contente com o que estava presenciando, organizou os jogos e convidou todos a voltarem para sala de aula, as crianças perceberam o seu descontentamento, se organizaram rapidamente em fila e voltaram para sala de aula. Ela explicou não ter gostado do comportamento da turma, mas pediu que uns respeitasse os outros quando estivessem apresentando. O silêncio foi total, sem muito o que dizer. Explica ainda, que ficou decepcionada com a turma e que o objetivo não foi alcançado. Nessa perspectiva, Fialho aponta que,

[...] É fundamental que o docente teste o jogo antes de levá-lo aos alunos visando evitar surpresas indesejáveis durante a execução, observando se as questões envolvidas estão corretas e se as peças do jogo estão completas. Experimentando o jogo, o professor pode definir o número de grupos e de componentes que poderá formar para sua realização (FIALHO, 2007, p. 23).

No dia seguinte, a professora organizou a turma procurando colocar os alunos que não leem juntos com os que sabem, para melhor fazer interpretação das atividades que iria ser direcionadas naquele dia, pois sabia que iria conseguir melhores os resultados.

Dessa vez, em sala de aula organizou todos os materiais, passou operações de multiplicação, adição, divisão e subtração, neste dia, foi usado os jogos de dominó e material dourado, na sala há sempre uma tabuada no tamanho grande para que os alunos possam tirar dúvidas a respeito das operações.

Pôde-se perceber que a professora sempre realiza atividades usando os jogos como fonte importante para uma aprendizagem significativa.

Na entrevista realizada com a professora da turma, foi perguntado se os jogos contribuem para o processo de ensino e de aprendizagem dos alunos, Ela afirmou que,

[...] Sim, pois sempre utilizou os jogos como recurso de aprendizagem e que acredita que o aluno tem mais facilidade em aprender brincado do que somente copiando, quando o professor usa os jogos para ensinar as facilidades e a significância é bem maior do que se espera e desenvolvimento é muito produtivo e satisfatório. (INFORMAÇÃO VERBAL REALIZADA em 26/09/2016).

Afirma ainda, que os jogos mais utilizados em suas aulas são: dominó, tabuada, amarelinha, dama, material dourado e que gosta utilizar o laboratório de informática, explica que existem vários jogos que podem ajudar no processo de ensino e de aprendizagem, assim ela trabalha com aulas diferenciadas pelo menos uma vez por semana, pois são muito produtivas. Nessa perspectiva, Starepravo (2009) afirma que,

[...] Quando os alunos criam seus próprios procedimentos, sabem explicar o que fizeram bem como argumentar sobre o caminho escolhido, aprendendo a pensar por si mesma, sem esperar que alguém lhes mostre como fazer ou oferecendo um modelo. Assim desenvolvem, ainda, a criatividade, a iniciativa e a capacidade de argumentação. (STAREPRAVO, 2009, p. 28).

Foi perguntado também, se é possível manter a disciplina dos alunos em sala de aula, durante a execução dos jogos professora sorriu, disse,

[...] que quando o professor tem prazer em fazer o que gosta tudo pode dar certo e o trabalho com jogos somente têm significados quando o próprio aluno cita alguma “regras” que o jogo exige no qual o faz desenvolver uma situação problema com mais rapidez e facilidade, assim professora consegue contornar qualquer problema para manter a ordem e a disciplina dos alunos no desenvolvimento

do jogo proposto (INFORMAÇÃO VERBAL REALIZADA em 26/09/16).

A participação da coordenadora foi muito importante, pois foi possível observar que as respostas foram quase as mesmas, muito impressionante.

A coordenadora também afirmou que, “[...] os jogos podem e devem ser usados como material concreto no processo de ensino aprendizagem na disciplina de matemática até porque com o uso do material o aluno absorve mais o conhecimento” (INFORMAÇÃO VERBAL REALIZADA em 23/09/16).

Pelo que foi acompanhado durante a pesquisa campo, a professora usa todos os dias o material concreto nas aulas de matemática, isso demonstra que existem professores que fazem a diferença na aprendizagem do aluno.

Percebeu-se ainda, que os jogos estão sendo significativos para o aluno, quando ele consegue fazer relação entre o jogo e o conteúdo, aprendendo a seguir regras e respeitar limites e que é importante obedecer de forma disciplinar.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O presente artigo nomeado “Jogos Matemáticos no Processo Ensino Aprendizagem’ procurou responder alguns questionários, assim, pôde-se entender que a professora entrevistada utiliza os materiais concretos, dialoga com os alunos, e oferece atividades que contribuam para que os mesmos possam desenvolver o raciocínio lógico matemático.

Por meio do resultado dessa pesquisa, foi capaz confirmar que a professora tem um grande conhecimento da importância da prática em que envolvam o processo de ensino aprendizagem em matemática e acha que o uso de materiais concreto, as brincadeiras são meios importantes durante o método de desenvolvimento das capacidades intelectuais do aluno. Observou-se que as mesma utilizava essas práticas para o desenvolvimento

dos alunos em sala de aula e que os alunos tem autonomia na resolução das atividades propostas.

Durante a pesquisa, notou-se que a escola trabalha com o conhecimento matemático de forma diferenciada saindo do tradicional para o inovador, procurando despertar nos alunos a vontade de aprender a matemática e incentivando para que os mesmos possam desenvolver o raciocínio e a capacidade de conviver no contexto escolar e social harmonicamente. Portanto os jogos matemáticos contribuem na aquisição da aprendizagem do aluno, uma vez que através do jogo o aluno tem a capacidade de desenvolver as habilidades, proporcionando uma aprendizagem diferenciada e enriquecedora. O uso do jogo significa para o aluno uma experiência real e com respostas para construir o relacionamento com o meio social.

Assim, foi possível confirmar que professora usa o método inovador transmitindo o conhecimento de maneira diferenciada tornando as atividades prazerosas em fazê-las, ela usa todas as inovações para que o aluno participe das aulas e tenham uma interação e participação uns com os outros.

Uma prática pedagógica bem trabalhada usando os recursos didáticos variados é um meio importante para auxiliar o ensino aprendizagem e proporcionar o aluno o prazer de buscar o conhecimento.

É papel do professor inovar suas aulas buscando recursos didáticos, levando em interesse ao ajustamento em cada momento e cada fase do processo de ensino. Para que a aprendizagem se torna cada vez melhor e significativa fazendo que a turma procure mais se envolver com os conteúdos.

Uma prática inovadora para ensinar matemática através de jogos e brincadeiras é a maneira de se tornar as aulas prazerosas, sempre procurando instigar o aluno para que ele possa estar em constante aprendizagem satisfatória.

## REFERÊNCIAS

BRASIL, **Parâmetro Curricular Nacional: Matemática** / Secretaria de Educação Fundamental, Brasília: MEC/SEF, 1997.

FIALHO, Neusa Nogueira. **Os jogos pedagógicos como ferramentas de ensino**. Curitiba: Ibplex, 2007.

IFRAN, Georges. **Os números: história de uma grande invenção**. 10 ed. São Paulo: Globo, 2004.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação** 14 ed. São Paulo: Cortez 2009.

MARINHO, Hermínia Regina Bugeste... [et al]. **Pedagogia do movimento: universo lúdico e psicomotricidade**. 2 ed. Curitiba: Ibplex, 2007.

NETO, Ernesto Rosa. **Didática da matemática**. 12 ed. São Paulo: Ática, 2011.

RAMOS, Rossana. **Inclusão na prática: estratégia eficazes para educação inclusiva**. 2 ed. São Paulo: Summus, 2010.

STAREPRAVO, Ana Ruth. **Jogando com a matemática, números e operações**- Curitiba: editora Aymará, 2009.



## INTERVENÇÃO PSICOPEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O USO DA LUDICIDADE NA PREVENÇÃO E SUPERAÇÃO DAS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM

Edilaine da Cunha Silva<sup>16</sup>  
Raquel de Azevedo Silva<sup>17</sup>

### RESUMO

Jogos, brinquedos e brincadeiras estão presentes no universo infantil, e podem ser aliados na prevenção e superação de dificuldades de aprendizagem. O presente artigo busca reconhecer o papel do Psicopedagogo em uma Instituição privada de ensino em sua relação prática e didática com professores, pais e alunos na prevenção e superação de dificuldades de aprendizagem nos anos iniciais de ensino a partir da ludicidade. Para isso, realizou-se uma pesquisa na Escola Vale do Sol, situada na cidade de Pontes e Lacerda-MT, tendo por público-alvo alunos da Educação Infantil. Durante uma semana, em visita a escola, tornou-se conhecimento o objeto de pesquisa. Suas instalações e procedimentos, bem como a realização de entrevistas com pais de alunos e profissionais que atuam na área pedagógica e psicopedagógica da Instituição. Neste segmento, observou-se procedimentos de aulas, reuniões, material didático e bibliográfico. Desta forma, após organização e análise de dados, tornou-se possível diagnosticar o trabalho psicopedagógico desenvolvido no espaço escolar. Dentre as diversas áreas de atuação deste profissional verificou-se as funções que ele desempenha vão desde realizar o diagnóstico e intervenção psicopedagógica em alunos com dificuldades de aprendizagem, atuar na prevenção dos problemas de aprendizagem, desenvolver pesquisas e estudos científicos relacionados ao processo de aprendizagem dos alunos na perspectiva da ludicidade, aprimorar técnicas de ensino para alunos que não apresentam dificuldades de aprendizagem, bem como o atendimento aos alunos, professores e pais.

**Palavras-chave:** Psicopedagogo. Prevenção. Superação. Aprendizagem. Ludicidade, Educação Infantil.

### ABSTRACT

Games, toys and games are present in the children's universe, and can be allies in preventing and overcoming learning difficulties. This article seeks to recognize the role of the Psychopedagogue in a private educational

---

<sup>16</sup> **Graduação:** Licenciatura Pedagogia- Universidade Federal De Mato Grosso;

**Pós-graduação:** Psicopedagogia Institucional –Faculdade Educacional da Lapa – Fael. edilaine333@gmail.com

<sup>17</sup> **Graduação:** Licenciada em Pedagogia, Faculdade Educacional da LAPA- FAEL; **Pós-graduação:** Educação infantil e Libras- Candido Mendes pró-reitoria de pós-graduação e pesquisa. Raquel\_raquel\_azevedo@hotmail.com

institution in its practical and didactic relationship with teachers, parents and students in preventing and overcoming learning difficulties in the early years of teaching based on playfulness. For this, a survey was carried out at Escola Vale do Sol, located in the city of Pontes e Lacerda-MT, having as target audience students of Early Childhood Education. During a week, visiting the school, knowledge became the object of research. Its facilities and procedures, as well as conducting interviews with parents of students and professionals who work in the Institution's pedagogical and psychopedagogical area. In this segment, procedures for classes, meetings, didactic and bibliographic material were observed. In this way, after organizing and analyzing data, it became possible to diagnose the psychopedagogical work developed in the school environment. Among the various areas of activity of this professional, it was verified that the functions he performs range from carrying out the diagnosis and psychopedagogical intervention in students with learning difficulties, acting in the prevention of learning problems, developing research and scientific studies related to the learning process of students. students from a playful perspective, improve teaching techniques for students who do not have learning difficulties, as well as providing assistance to students, teachers and parents.

**Keywords:** Psychopedagogue. Prevention. Resilience. Learning. Ludicity, Early Childhood Education.

## **1. INTRODUÇÃO**

O presente trabalho traz uma abordagem acerca do profissional Psicopedagogo no contexto escolar enfatizando a importância deste profissional na prevenção e superação de dificuldades no processo de aprendizagem por meio da ludicidade.

Buscando compreender o papel do psicopedagogo neste determinado campo de atuação realizou-se o estudo de estratégias e atividades que são, atualmente, indicadas para serem utilizadas no processo de desenvolvimento das crianças, auxiliando nos desafios diários de educar, a partir da dinâmica de relações entre o sujeito e o meio familiar e social em que vivem.

Desta maneira, buscou-se enfatizar a forma como o psicopedagogo, auxiliando o trabalho do educador, influencia na aprendizagem, oportunizando aulas significativas, interessantes, incorporando as

tecnologias existentes como ferramentas e instrumentos para favorecer o ensino aprendizagem, de modo a prevenir e superar dificuldades de aprendizagem em alunos matriculados na Educação Infantil.

Para isso, os olhares foram voltados para a forma como o profissional Psicopedagogo realiza seus trabalhos em uma escola de rede privada de ensino na cidade de Pontes e Lacerda. Utilizando referenciais que serviram como contribuições valiosas para a proposta de trabalho, ressaltou-se a importância do lúdico e seus valores específicos para os primeiros anos da educação básica. O trabalho foi dividido em quatro temas principais, com a finalidade de organizar referenciais teóricos, dados da pesquisa e considerações acerca da temática.

Na primeira etapa, conceituou-se área da psicopedagogia no que tange o processo de aprendizagem, seguido de considerações de autores e dados coletados em pesquisa de campo e entrevistas, tendo como recorte o trabalho do psicopedagogo como mediador no processo de aprendizagem dos alunos bem como os métodos por ele utilizados.

Na segunda etapa do artigo, ressaltou-se como se dá o processo de investigação para o diagnóstico de dificuldade de aprendizagem, os meios utilizados pelo profissional e o papel dos professores e da família neste processo.

Na terceira etapa a ludicidade foi evidenciada como intervenção psicopedagógica importante e necessária para promoção do aprendizado na educação infantil, apresentada com referenciais de autores de grande respaldo da área da educação, atrelados aos resultados obtidos na pesquisa.

Na quarta e última etapa do trabalho, a partir de tudo que foi visto e estudado, refletiu-se sobre as práticas do profissional Psicopedagogo, a forma com seu trabalho é desempenhada na Escola Vale do Sol onde atua junto aos demais profissionais da educação, auxiliando-os no processo de aprendizagem dos alunos. Vale ressaltar que o estudo não tem intenção

interpor uma única verdade, ao contrário, tem a intenção de dialogar com outros estudos e ampliar as discussões

## **2. O TRABALHO PSICOPEDAGÓGICO NO AMBIENTE DA ESCOLA VALE DO SOL**

O estudo foi centrado no refletir sobre a atuação da Psicopedagogia e do profissional Psicopedagogo numa perspectiva preventiva, lúdica e estimulante, através de pesquisa realizada numa escola de rede privada. Perceber como se dá o processo de orientação e auxílio por parte deste profissional na organização das atividades, orientação dos professores, pais e, conseqüentemente, no processo de aprendizagem dos alunos por meio de atividades lúdicas na prevenção e/ou superação de dificuldades de aprendizagem. Para tanto, surgiram durante a pesquisa algumas questões como: Quem é o psicopedagogo? O que ele faz? Qual o seu campo de atuação? Quais procedimentos e estratégias utiliza em seu trabalho?

Inicialmente, faz-se necessário conceituar a área da psicopedagogia no que tange o processo de aprendizagem. De acordo com Bombonato (2007), a Associação Brasileira de Psicopedagogos considera a Psicopedagogia como um campo de atuação em saúde e educação que lida com processo de aprendizagem humana, seus padrões normais e patológicos, considerando a influência do meio, família, escola e sociedade no seu desenvolvimento, utilizando procedimentos próprios da psicopedagogia.

O Psicopedagogo pode atuar em diversas áreas, como empresas, hospitais, instituições de ensino e clínicas, de forma preventiva ou terapêutica, de modo a compreender os processos de desenvolvimento e das aprendizagens humanas, usando diferentes estratégias, com o objetivo de se ocupar dos problemas que podem surgir neste processo.

A seguir, Fagali e Vale (2003, p. 64), conceituam a Psicopedagogia de caráter clínico e de caráter preventivo dessa forma:

[...] A atuação *clínica* caracteriza-se por ter a finalidade de reintegrar o sujeito com problemas de aprendizagem ao processo. Tal ação usualmente se dá em consultórios e hospitais, possuindo uma conotação mais individualizada. Já a atuação *preventiva* tem a meta de refletir e discutir os projetos pedagógico-educacionais, os processos didático-metodológicos e a dinâmica institucional, melhorando qualitativamente os procedimentos em sala de aula, as avaliações, os planejamentos e oferecendo assessoramento aos professores, orientações etc.

Na mesma linha de pensamento, Bombonato (2007), ainda aponta que, o Psicopedagogo, trabalhando em uma linha preventiva no ambiente da escola, pode desempenhar uma prática docente, envolvendo-se na preparação e auxílio de professores, atuando até mesmo dentro da escola, caso da escola pesquisada Vale do Sol.

Na referida escola, a partir de levantamento de dados realizado por pesquisa qualitativa, verificou-se que o trabalho do psicopedagogo é de observar e analisar os diferentes setores da aprendizagem em todos os aspectos, como por exemplo, a dinâmica das respectivas rotinas dos alunos, a estrutura organizacional das atividades, o procedimento da distribuição do trabalho, os relacionamentos entre alunos, professores e pais, assim como as questões metodológicas do ensino. Desenvolvendo uma abordagem reflexiva e crítica junto à equipe pedagógica e docente, envolvendo em suas práticas a ludicidade, com objetivo de contribuir para na prevenção e combate as dificuldades de aprendizagem.

Nesta etapa do artigo, faz-se necessário entender o campo de atuação deste profissional na perspectiva educacional. Segundo Masini (2006. p. 4) A Psicopedagogia, como área de estudos, surgiu da necessidade de atendimento e orientação a crianças que apresentavam dificuldades ligadas à sua educação, mais especificamente à sua aprendizagem, quer cognitiva, quer de comportamento social:

[...] Procurava-se, assim, avaliar e diagnosticar a criança, física e psicologicamente. Envolvidos nessa busca, estavam professor es, psicólogos, médicos, fonoaudiólogos e psicomotricistas. Nessa primeira etapa da história da Psicopedagogia, todo diagnóstico recaía sobre a criança, o que significava que nela estava o problema, sendo então encaminhada para atendimento especializado.

Atualmente, a psicopedagogia trabalha com uma concepção de aprendizagem com um equipamento biológico com disposições afetivas e intelectuais que interferem na forma de relação do sujeito com o meio, sendo que essas disposições influenciam e são influenciadas pelas condições socioculturais do sujeito e do seu meio.

Neste segmento, ela busca entender os problemas de aprendizagem que cada vez mais estão presentes nas escolas, onde, muitas vezes não se compete a comportamentos inadequados das crianças, mas sim, a dificuldades e transtornos que acabam interferindo no desenvolvimento escolar. Ferreira *apud* Bossa (2015, p. 11), aponta que: “(...) a instituição, enquanto espaço físico e psíquico da aprendizagem é objeto de estudo da Psicopedagogia, uma vez que são avaliados os processos didático-metodológicos e a dinâmica institucional que interferem no processo de aprendizagem”.

Neste sentido, o psicopedagogo assume o papel de mediador no processo de aprendizagem dos alunos junto ao professor. Nesta sua atuação, para as autoras Scalzer e Silva (2015, p. 4) o profissional deve estar atento aos vínculos que se estabelecem entre eles. O que permitirá, segundo elas, a compreensão da dinâmica grupal, além de ajudar a ampliar as suas ações e sua aprendizagem, a interpretação e as intervenções que serão necessárias para prevenir dificuldades que poderão surgir neste processo:

[...] É fundamental que os profissionais procurem compreender qual o papel do psicopedagogo na escola, na clínica, nas instituições, enfim, nas relações que estabelece com o aluno, com a sua família, com a escola e com a sociedade.

Da mesma forma, na Escola Vale do Sol, esse profissional também atua em grupo, assumindo uma postura profissional diante da solução dos

problemas de aprendizagem, procurando avaliar os diferentes contextos do indivíduo e trabalha em equipe para uma avaliação mais eficiente.

O tratamento psicopedagógico é pela busca do desaparecimento do sintoma e a possibilidade de o sujeito aprender normalmente em condições melhores enfatizando a relação que ele possa ter com a aprendizagem, ou seja, que o sujeito seja o agente da sua própria aprendizagem e que se aproprie do conhecimento.

Desta forma, evidencia-se que a psicopedagogia trabalha para solucionar os problemas de aprendizagem, bem como preveni-los, com auxílio das pessoas envolvidas, como os próprios alunos, os pais, a escola e os professores, por isso desse trabalho multidisciplinar, para que cada segmento possa ajudar na abordagem e pesquisa de informações.

### **2.1. Processo de investigação para diagnóstico**

Para diagnosticar psicopedagogicamente as dificuldades de aprendizagem do aluno no âmbito escolar, explica Escott apud Porto (2006, p. 118), que ao Psicopedagogo “(...) através de um olhar alimentado por esse campo do conhecimento, é possível identificar as dificuldades, os obstáculos, relações e possibilidades dos sujeitos envolvidos na instituição”. De modo que, diagnosticar um problema é investigar os meios para identificar a queixa da escola em relação à dinâmica processual de ensino e aprendizagem, e compreender fundamentalmente tais processos.

Da mesma forma, na escola Vale do Sol, o procedimento de diagnóstico inicia-se ouvindo a queixa e quais as dificuldades de aprendizagem do aluno. A partir da queixa apresentada, investigam-se as questões levantadas, por meio de recursos psicopedagógicos, de modo a perceber a maneira como a criança aprende e entra em contato com saberes. Na sequência, observa-se também, nesses diversos contextos, como a criança lida com os desafios, com as situações-problema e quais

estratégias e recursos utiliza para a resolução. Para então, junto ao professor, cruzar as informações coletadas e assim refletir sobre as possibilidades de apoio às questões levantadas a respeito da criança.

A partir dos dados coletados, o profissional Psicopedagogo procede com análise documental e a entrevista anamnésica institucional junto ao familiar do aluno em estudo. Este processo é muito importante, pois, muitas vezes a dificuldade não está no aluno, mas está ligada ao professor e seu método de ensino. Para descobrir, os profissionais devem investigar desde a vida familiar do aluno, social, até sua rotina escolar.

O diagnóstico psicopedagógico institucional segundo Bassedas (1996, p. 24):

[...] busca conhecer, olhar e escutar a relação do sujeito com o conhecimento objetivando a melhoria do ensino e da aprendizagem, ou seja, para ajudar a família, a escola (em todos os níveis – administrativo, docente, técnico, discente) a cumprir o seu papel, atuando como um articulador do ensino e da aprendizagem.

Desta forma, para se chegar a um diagnóstico escolar, o psicopedagogo procede por meio de entrevistas com aluno, com professores, equipe pedagógica e família do aluno, além de realizar observações diretas ao aluno tanto na aprendizagem quanto nas relações dele com os colegas com professores e familiares. Neste ponto, vale ressaltar o importante papel da família no trabalho do Psicopedagogo. Podendo contribuir de diversas maneiras no trabalho deste profissional, principalmente quando se quer prevenir dificuldades de aprendizagens nos alunos.

Se julgar necessário, o profissional Psicopedagogo, em situações específicas em que haja a necessidade de acompanhamento externo à escola, encaminha o aluno e/ou a família para profissionais especializados como psicólogo, neurologista, fonoaudiólogo, entre outros.



## **2.2. A Ludicidade como intervenção Psicopedagógica para promoção do aprendizado na Educação Infantil**

Nesta etapa do artigo, o lúdico será conceituado de forma a demonstrar sua importância dentro do desenvolvimento infantil e como uma metodologia de aprendizagem, prevenção e superação das dificuldades que podem vir a surgir neste processo. Neste sentido, o aspecto motivacional que a atividade lúdica proporciona aos alunos deve ser utilizada em sala de aula em todas as etapas da educação básica, bem como no auxílio de alunos que apresentem dificuldades de aprendizagem:

[...] A ludicidade é necessária ao ser humano em todas as fases da vida e não pode ser visto apenas como diversão, mas, como um aprendizado motivador, rico em estímulos diversificados. O desenvolvimento pessoal promovido pela ludicidade unido aos fatores sociais e culturais do contexto são facilitadores no processo de socialização, expressão, comunicação e construção de conhecimento, e no desenvolvimento pleno e integral dos indivíduos envolvidos no processo educativo (FERREIRA, 2015, p. 7).

Cabe, no entanto, ressaltar que qualquer atividade lúdica não existe por si só, para que ela possa trazer benefícios ao processo de ensino aprendizado se faz necessário incorporá-la no dia a dia da criança na escola, realmente como recurso didático, não como um simples passatempo:

De acordo com Vygotsky (1989, p. 27) “(...) é no brinquedo que a criança aprende a agir numa esfera cognitiva”. Segundo o autor a criança comporta-se de forma mais avançada do que nas atividades da vida real, atuando acima de suas possibilidades. Os jogos, brinquedos e brincadeiras promovem situações de aprendizagem e conhecimentos pelo processo de imaginação, criatividade e espontaneidade.

Então, se a criança quando brinca, atua acima de suas possibilidades, o uso da ludicidade no trabalho preventivo e de intervenção às dificuldades de aprendizagem pode trazer benefícios intelectuais para a criança, como, por exemplo, favorecer a habilidade da linguagem, incentivar o desenvolvimento cognitivo e a formação de conceitos. A brincadeira incentiva a criatividade e a imaginação através do jogo

simbólico, e também estimula o desenvolvimento das habilidades motoras fina e ampla, uma vez que movimentam o corpo, desenvolvendo a coordenação motora.

### **2.3. Estratégias do profissional psicopedagogo na Escola Vale Do Sol**

A necessidade de um ambiente lúdico é comum a todas as fases do desenvolvimento da criança, principalmente nos anos iniciais. Para Vygotsky (1989), jogos devem estar presentes nas intervenções didáticas realizadas pelo professor, mas é importante incluir a esta discussão o contexto de atendimento preventivo pelo psicopedagogo, uma vez já comprovado seu êxito em trabalho realizado com atividades lúdicas, comprometidas com os objetivos de aprendizagem a serem alcançados. A criança se sente satisfeita e busca realizar as atividades da melhor forma possível, através dos jogos e brincadeiras.

[...]A brincadeira faz parte do universo infantil. É a partir dela que a criança começa a interagir com o mundo e a se perceber fazendo parte desse mundo. Brincar desenvolve habilidades psicomotoras, psíquicas, afetivas e também cognitivas. Podemos dizer que o brincar é o prelúdio para o desenvolvimento integral da criança. (FREITAS; CORSO, 2016, p. 214).

Na escola Vale do Sol, a partir de revisão bibliográfica realizada em torno da proposta pedagógica da escola e do trabalho do psicopedagogo na educação infantil, constatou-se uma linha de trabalho pertinentes às relações entre professor e aluno, buscando o aprimoramento da qualidade de aprendizagem da criança, por meio da elaboração de projetos educacionais facilitadores de uma aprendizagem mais dinâmica e significativa. Enfatizando o papel da ludicidade pedagógicas como principal contribuinte para o processo de aprender da criança.

Constatou-se que a Psicopedagoga ao utilizar o lúdico para trabalhar com alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem ou não, se vale de um recurso que além de promover uma maior interação entre os sujeitos

envolvidos é capaz de externalizar sentimentos e sensações que outrora estavam escondidos, realizando atividades lúdicas como, por exemplo, jogos, brincadeiras e atividade artística. Para isso a escola está repleta de pinturas de jogos e brincadeiras no chão e nas paredes. E quando se trata de brinquedos, surpreendentemente a Psicopedagoga não utiliza apenas brinquedos “pedagógicos”, mas todos os tipos de brinquedo, considerando todos os brinquedos como pedagógicos e importantes para o desenvolvimento da criança.

A Psicopedagoga, media a brincadeira utilizando técnicas que levam o aluno a tornar-se independente, confiante, conseguindo captar aspectos que segundo ela podem levar o aluno a se motivar e diminuir a sensação de solidão causada pela dificuldade que ele adquiriu em algum ponto do seu processo de aprendizagem.

Kishimoto (2003, p. 45) afirma que: “(...) o brincar é considerado uma atividade lúdica que tem valor educacional e que a sua utilização no ambiente escolar traz muitas vantagens para o processo de ensino aprendizagem”. Segundo a autora, a brincadeira é um impulso natural da criança, funcionando como um grande motivador. É através dela que a criança obtém prazer e realiza um esforço espontâneo e voluntário para atingir o objetivo. A brincadeira mobiliza esquemas mentais, e estimula o pensamento, a ordenação de tempo e espaço, integra várias dimensões da personalidade.

Observadas as práticas e referenciais bibliográficos percebeu-se que as atividades pedagógicas realizadas pelas professoras com auxílio da psicopedagoga um grande envolvimento e interesse dos alunos a partir de técnicas de repetição. No qual a professora falava algo ou fazia um movimentos e os alunos imitavam aquilo até que aquela ação ou movimento estivesse internalizado neles. Este conceito de imitação para aprendizagem é muito trabalhado pelo autor Henri Wallon (1981, p. 124) em seu livro:

[...] A imitação se consiste em uma interiorização, composta de automatismo e caracterizada por gestos, nos quais a criança expressa sua criatividade. A principal característica na imitação é que o indivíduo realiza movimentos que se concentram além dos limites de suas possibilidades. Em seus jogos, a criança assume papéis (mãe, pai, professor, médico e outros), assim, desenvolve-se tanto no sentido emocional quanto intelectual, pois na brincadeira ela está atuando acima de sua idade e comportamentos convencionais. Ela está um pouco adiante de si mesma.

Este procedimento, inicialmente simples, fez-se valioso segundo a professora em sala para a formação das concepções de lateralidade, independência e autonomia. Segundo ela, nas brincadeiras dirigidas ou livres, a criança atua acima de suas possibilidades, ela cria um mundo que é só seu e habita nesse mundo com total liberdade. Essa didática da psicopedagoga encontra-se em vários projetos da escola e vai de encontro com as concepções deste brilhante autor que apresenta o desenvolvimento e aprendizagem das crianças pela imitação, trazendo a brincadeira como uma valorosa ferramenta de aprendizagem e superação de dificuldades que podem surgir neste processo.

#### **2.4. Aspectos relevantes acerca da pesquisa**

A Psicopedagoga utiliza-se das novidades e informações trazidas pelos professores para modificar e contribuir com o tema e os conteúdos, proporcionam aulas mais dinâmicas e interligadas com a realidade, desperta o interesse em aprender e coletar novidades nos alunos e traz para o cotidiano escolar propostas elaboradas de forma coletiva, a partir de depoimento da família e sugestões e relatos dos professores, o que favorece e enriquece as práticas realizadas com os alunos.

Por meio de materiais atualizados, pesquisa propostas inovadoras, realiza reuniões semanais com professores e com pais quando julga necessário, auxiliando as famílias na compreensão do momento e do processo de desenvolvimento do filho suas peculiaridades, necessidades e

dificuldades escolares específicas da idade. Assessora os professores em situações afetivo-sociais entre alunos, e em propostas que contribuam para a construção de conhecimentos, utilizando recursos como dinâmicas, jogos interativos, construções de objetos, o uso da linguagem da arte, entre outros. Está aberta a opiniões, elabora atividades com ênfase ao lúdico e adequadas a faixa etária do público atendido, colabora para que seus alunos possam resolver e até mesmo solucionar problemas e prevenir as possíveis dificuldades escolares diante dos aspectos cognitivos, motores e afetivo-sociais.

Em conformidade com a literatura apresentada neste trabalho, constituiu-se um esquema de orientação do serviço e das atribuições do psicopedagogo para o segmento da educação infantil da escola pesquisada. A partir dos referenciais estudados, percebe-se que a atuação do psicopedagogo pode ser direcionada em duas etapas: a da avaliação e a da intervenção psicopedagógica. Para tanto, considerou-se, nessa proposta, o projeto de atuação da psicopedagogia da escola, os referenciais teóricos do material didático que a instituição adota, bem como a relação e a cooperação do profissional psicopedagogo com os demais profissionais e com a família do aluno.

Sob a perspectiva acima descrita, entendeu-se que a proposta de trabalho psicopedagógica da Escola Vale do Sol, no segmento da educação infantil é a de estar inteirado das pesquisas que fazem referência ao pensamento da criança, de como interage com o meio a sua volta, e de que maneira constrói e aprende saberes. A partir desses saberes, o psicopedagogo passa a atuar como direcionador do trabalho para a formação continuada dos professores, pesquisador, assessor e mediador no processo de superação e prevenção de dificuldades de aprendizagem dos alunos.

## **CONSIDERAÇÕES**

Apresentou-se no Artigo as atribuições do psicopedagogo que atua no segmento da educação infantil em uma escola da rede privada de ensino, evidenciando que apenas os métodos tradicionais de aprendizado não são suficientes para uma construção eficaz do conhecimento.

Ressaltou-se no trabalho apresentado, de maneira sucinta, a importância do psicopedagogo no processo de construção do aprendizado pelo aluno. Bem como através dos referenciais teóricos elencados, como a equipe de profissionais da escola Vale do Sol se fundamenta para realizar um trabalho com a psicopedagogia institucional escolar voltada para o público da Educação Infantil aliada a ludicidade.

Para chegar a esse resultado, buscou-se por observação, acesso a documentos da escola e materiais didáticos e disponibilidade de profissionais para entrevista, levantamento de dados, organizando-os de modo a estabelecer relação do resultado do objeto de pesquisa com os referenciais teóricos estudados ao longo do curso em Psicopedagogia Institucional, a fim de realizar este Artigo Científico apontando o resultados da pesquisa, dados teóricos e minhas considerações sobre o resultado final.

Questionamentos referentes a proposta de atuação psicopedagógica do segmento da educação infantil da escola Vale do Sol em função da problemática da aprendizagem nos primeiros anos escolares surgiram ao longo do trabalho. Os resultados foram subdividindo em itens, apresentando-se discussões sobre o papel do psicopedagogo na vida do aluno, dos professores e da família para prevenção e superação das dificuldades de aprendizagem oriundas do processo natural de desenvolvimento humano.

De modo que, a partir de tudo que foi visto e estudado, foi possível afirmar que o uso de métodos de inovação nas formas de ensino pelo Psicopedagogo, a exemplo da utilização do lúdico nos conteúdos apresentados no trabalho preventivo e paliativo de dificuldades de

aprendizagem faz-se necessário e auxilia de forma eficiente o processo de desenvolvimento do aluno, assim como na promoção de uma real aprendizagem significativa.

Finalmente, conclui-se que, à escola, à luz da Psicopedagogia preventiva cabe incluir questões metodológicas, relacionais e socioculturais, englobando o ponto de vista de quem ensina e de quem aprende, abrangendo a participação da família e da sociedade, pensando sempre no melhor para o aluno. Tornando-se um espaço específico e privilegiado onde a criança pode se desenvolver em todos os aspectos, auxiliando na identificação dos problemas no processo de aprender, lidando com as dificuldades de aprendizagem por meio de instrumentos e técnicas específicas, articulando nas várias áreas, buscando suporte para responder os sintomas e as queixas dos alunos, pais e professores, oferecendo assessoramento e métodos de superação e prevenção de dificuldades de aprendizagem. Porque todo o aluno tem o direito de aprender e se desenvolver plenamente.

## REFERÊNCIAS

BOMBONATO, Q & M, M.I.(org). **História da Psicopedagogia e da Associação Brasileira de Psicopedagogos (ABPp) no Brasil: fatos, protagonistas e conquistas.** Rio de Janeiro: Wak ed. 2007

FAGALI, E.Q.; VALE, Z.D.R. **Psicopedagogia Institucional aplicada: aprendizagem escolar dinâmica e construção na sala de aula.** 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003. 93p.

FARIA, Paula Amaral. **Uma proposta de atuação psicopedagógica escolar em educação infantil.** *Constr. psicopedag.* São Paulo, v. 19, n. 18, p. 73-86, 2011. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/cp/v19n18/08.pdf>. Acesso em: 14 de set. de 2017.

FERREIRA, Jaires Sabriny Anastácio. **A contribuição dos jogos na atuação psicopedagógica na clínica infantil.** Monografia (Especialização em Psicopedagogia Clínica) João Pessoa, 2015. Disponível em:

<http://rei.biblioteca.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/1230/1/JSAF20092016>. Acesso em: 26 de set. de 2017.

FREITAS CN, CORSO HV. **A Psicopedagogia na educação infantil: o papel das brincadeiras na prevenção das dificuldades de aprendizagem.** Rev. Psicopedagogia/ 2016;33(101):206. Disponível em: <file:///C:/Users/Usu%C3%A1rio/Downloads/v33n101a10.pdf>. Acesso em: 14 de set. de 2017.

KISHIMOTO, Tisuko Morchida. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação.** 7ª edição. São Paulo, SP: Cortez, 2003.

MASINI, Elcie F. Salzano. **Formação profissional em Psicopedagogia: embates e desafios.** Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Psicopedagogia Clínica) 2006. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-84862006000300009&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862006000300009&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 05 set. de 2017.

PORTO, Olivia. Psicopedagogia Institucional: **Teoria, prática e Assessoramento Psicopedagógico.** Rio de Janeiro: Editora Wak, 2006.

SCALZER, Osana; SILVA, Fabiana Renata da. **Sobre o olhar do psicopedagogo: a importância desse profissional no âmbito escolar.** 2015 Disponível em: [http://facsao paulo.edu.br/media/files/2/2\\_388.pdf](http://facsao paulo.edu.br/media/files/2/2_388.pdf). Acesso em 14 de setembro de 2017.

VYGOTSKY, L. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1989.

WALLON, H. **A evolução psicológica da criança.** Rio de Janeiro: Andes, 1981.



## **O PROFESSOR COMO AGENTE MOTIVADOR DA LEITURA: uma proposta para adquirir e desenvolver estratégias cognitivas e metacognitivas**

Suzaneth Rodrigues de Melo <sup>18</sup>

### **RESUMO**

O presente artigo referenda-se como parte da Dissertação de mestrado que tem por título: *A importância da redação para os alunos do Ensino Médio da escola Estadual Sérgio Mendonça de Aquino de Itacoatiara no Amazonas no ano de 2021*. O estudo trouxe como objetivo fazer uma reflexão teórica sobre as estratégias cognitivas e metacognitivas de compreensão e produção de texto e uma abordagem do professor como mediador dessas estratégias. Foi desenvolvido uma pesquisa qualitativa, descritiva e bibliográfica. Assim, o processo de aprender a redigir envolve a conjugação e verificação constante de hipóteses, gerando conflitos cognitivos que resultam na descoberta e transformação do conhecimento. A redação permite que os alunos inventem, reinventem e unifiquem suas ideias em torno de uma finalidade específica. Diante dessa realidade, tanto o professor quanto o aluno são incentivados a buscar o domínio das estratégias cognitivas e metacognitivas para compreensão e produção de textos escritos, o que favorece o processo de aprendizagem e aumenta a autonomia dos estudantes. Assim, a mediação do professor desempenha um papel crucial no auxílio aos alunos nessa jornada de aprimoramento das habilidades de linguagem, tornando-se um guia para o desenvolvimento intelectual e a construção do conhecimento acadêmico.

**Palavras-chave:** Estratégias Cognitivas e Metacognitivas. Leitura. Escrita. Produção Textual.

### **ABSTRACT**

This article refers to as part of the Master's Dissertation entitled: *The importance of writing for high school students at the Sérgio Mendonça de Aquino de Itacoatiara State School in Amazonas in the year 2021*. The study aimed to make a theoretical reflection on the cognitive and metacognitive strategies of comprehension and text production and an approach of the teacher as a mediator of these strategies. A qualitative, descriptive and bibliographic research was developed. Like this, the process of learning to write involves the conjugation and constant verification of hypotheses, generating cognitive conflicts that result in the discovery and transformation

---

<sup>18</sup> **Graduação:** Normal Superior/ Proformar, UEA- Universidade Estadual do Amazonas. **Graduação:** Letras-Português E Inglês, PROMINAS. **Pós-graduação:** Letras: Português e Literatura, FACUMINAS; **Pós-graduação:** Educação Especial/Educação Inclusiva /Múltiplas Deficiências, FACUMINAS; **Pós-graduação:** Docência do Ensino Superior, Universidade Candido Mendes. **Mestrado:** Ciências da Educação, UNIDA/ Universidad de la Integración de las Américas. **Doutoranda:** Ciências da Educação, UNIDA/ Universidad de la Integración de las Américas. [suzanethmeli@gmail.com](mailto:suzanethmeli@gmail.com)

of knowledge. Writing allows students to invent, reinvent, and unify their ideas around a specific purpose. Faced with this reality, both the teacher and the student are encouraged to seek mastery of cognitive and metacognitive strategies for understanding and producing written texts, which favors the learning process and increases students' autonomy. Thus, the teacher's mediation plays a crucial role in helping students on this journey of improving language skills, becoming a guide for intellectual development and the construction of academic knowledge.

**Keywords:** Cognitive and Metacognitive Strategies. Reading. Writing. Text production.

## **1. INTRODUÇÃO**

A forma de redigir é um sistema de representação que o educando vai construindo espontaneamente por meio da mediação do meio em que se desenvolve. Assim, o ensino não se baseia no manejo de um código, mas se inclina para o desenvolvimento de um sentido comunicativo em que prevaleça a certeza de que o uso adequado desse sistema de representação é um processo que está imerso na produção de textos escritos. Em outras palavras, a codificação, entendida como colocar ideias no papel por meio da ortografia, e a escrita, como processo de construção de significados, estão inter-relacionadas e indissociáveis, desde que o professor consiga entender que é a necessidade de sua própria escrita que permite avançar no conhecimento do sistema e valorizando sua gestão (CALABRIA & LEURQUIN, 2022).

Dessa forma, Colomer (2020) explica que forma de redigir está ligada ao fato cultural e social, promulgando no escritor importantes benefícios em torno de seu desenvolvimento intelectual, social e afetivo. Dessa forma, entender que a escrita não exige um ato rígido ou altamente complexo abre a possibilidade de ampliar seus horizontes para diversas ações a partir das quais é facilitada a estimulação adequada de todas as fases do processo.

Partindo disso, a estratégia ideal para abordar a aprendizagem da escrita em sala de aula é aquela que permite a transformação do pensamento na criança, promovendo situações em que ela possa construir conhecimento e assumir seu papel de escritora, consciente de que suas produções podem têm múltiplos propósitos e destinatários.

O professor segundo José e Coelho (2018) deve oferecer ao aluno ferramentas suficientes que lhe permitam fazer uso da escrita em um ambiente real, que dê lugar a uma aprendizagem a partir da inter-relação do autor com seu meio. Segundo Mata (2017) esta abordagem exige a necessidade de proporcionar aos discentes a oportunidade de considerar os propósitos sociais da escrita, graças aos quais desenvolvem habilidades baseadas em situações cotidianas como: redigir um texto, cartas, exames, resumos, entre outros. Assim, verifica-se a globalidade no uso da escrita, razão pela qual não se deve utilizar um único tipo de texto na escola.

Ao aprender a escrever, em suas vivências cotidianas, o aluno faz descobertas importantes e levanta hipóteses fundamentais que demonstram sua capacidade de reconstruir esse objeto de conhecimento, de forma que quando ingressa no Ensino Superior já possui um grande volume de informações que é canalizada com a sistematização desse aprendizado no decorrer da sua formação.

No entanto, as atividades usuais de leitura e escrita nas instituições de Ensino Superior são caracterizadas pela memorização, reprodução, fragmentação e acúmulo de conhecimentos.

Em decorrência dessa realidade, Oliveira (2021) acrescenta que tanto o professor como o aluno devem buscar pelo domínio das estratégias cognitivas e metacognitivas para compreensão e produção de textos escritos; situação que favorece o processo de aprendizagem e aumenta a autonomia do indivíduo no uso efetivo da língua como meio de comunicação. Para Melo (2021, p. 23) “Cumprir ao professor mediar a relação dialógica leitor-texto, pois cabe a esta função de facilitador do diálogo”

Segundo Aguiar (2020, p. 65) outros problemas gerados pela dificuldade na compreensão da leitura e na composição dos textos se resumem a: "pouca participação e integração nas discussões em aula, atitude passiva e acrítica, ausência de autonomia nas aprendizagens, pouca disposição para a pesquisa, alunos apenas receptores". É urgente tomar medidas para enfrentar o problema e superar as dificuldades de leitura e escrita,

Aprender é manipular a informação, não apenas memorizá-la, e a linguagem é o instrumento que permite ao aluno manipular, dar sentido e transformar o conhecimento. Assim, Calabria & Leurquin (2022) discorrem que ensinar e aprender nas salas de aula deve necessariamente partir de uma reconsideração da forma como os professores concebem a leitura e a escrita como ferramentas fundamentais para a comunicação, aquisição e produção do conhecimento, estudo, expressão e organização do conhecimento. Os professores, além de ensinar conceitos disciplinares específicos, devem contemplar ações tendentes a desenvolver "estratégias de comunicação" junto aos alunos e promover atitudes para que eles possam continuar aprendendo por conta própria ao longo de suas vidas, desenvolver as atividades de compreensão e produção de textos necessários ao aprendizado e assim, desenvolver diferentes formas de ler e escrever de acordo com a área do conhecimento.

Segundo Coracini (2019) há três razões pelas quais o ensino de estratégias de leitura e escrita deve ser integrado em cada área de conhecimento: há uma relação indissociável entre pensamento e linguagem; as estratégias de estudo, que envolvem leitura e escrita, dependem do contexto e não podem ser transferidas se forem aprendidas fora da abordagem de determinados conteúdos específicos; e a necessidade de cada professor se encarregar de ensinar as práticas discursivas da disciplina que facilita, para ajudar seus alunos a entrarem em sua cultura, ou seja, em seus modos de pensar e gêneros textuais estabelecidos.

O papel do professor para Ducrot (2019), centra-se em descobrir a forma como seus alunos evoluem e deve conhecer a evolução que acompanha e desenvolver o seu próprio potencial como escritor, atende seus conflitos e busca formas de ajudá-la a realizar seu papel de autor. Nessa proposta, o professor torna-se não um professor de produção junto ao discente como um parceiro que compartilha a experiência e cresce com seus alunos.

Ao longo deste processo, de acordo com Kato (2020), é essencial conseguir uma atenção individualizada. Isso é possível graças à possibilidade de que eles possam se concentrar em seu próprio texto enquanto o professor caminha pelo espaço, observando e respondendo às questões individualmente. Isso permite um ambiente que facilita um trabalho eficiente, pois cada participante está focado em seu objetivo como escritor. O trabalho cooperativo permite o progresso significativo do grupo, de níveis de menor conhecimento para outros de maior conhecimento. nesse contexto o objetivo da pesquisa consiste em fazer uma reflexão teórica sobre as estratégias cognitivas e metacognitivas de compreensão e produção de texto e uma abordagem do professor como mediador dessas estratégias.

## **2. O PROCESSO COGNITIVO DE LEITURA E ESCRITA**

Do ponto de vista epistemológico, são tratados elementos da teoria cognitiva da aprendizagem, especialmente as contribuições da aprendizagem significativa de Ausubel *et al.* (1976) e a teoria sociocultural de Vygotsky (1957). A abordagem cognitiva busca entender como a informação recebida é processada e estruturada na memória. Essa abordagem mudou a concepção do processo de ensino-aprendizagem, pois em vez de conceber os indivíduos como receptores passivos das informações que o professor apresenta, a aprendizagem é considerada um processo ativo que ocorre no aluno e que pode ser influenciado por ele. A aprendizagem depende do tipo de informação que o professor apresenta e de como o aluno a processa. Neste sentido,

[...] a leitura e a escrita são processos interativos e dinâmicos de construção de significados que requerem a participação ativa do leitor-escritor, que deve aplicar operações mentais muito complexas e utilizar estratégias para processar, organizar, integrar e produzir informações. Com base nessa premissa, as estratégias cognitivas são identificadas como um conjunto de operações, procedimentos e atividades mentais relacionadas ao tratamento das informações acadêmicas recebidas pelos alunos: coleta, tratamento, expressão e interpretação das informações (KATO, 2020, p. 55).

Para o autor, as estratégias cognitivas pretendem influenciar a maneira como os indivíduos selecionam, adquirem, retêm, organizam e integram novos conhecimentos. Nesse sentido, envolvem habilidades de representação (ou seja, leitura, escrita, imagens, linguagem, desenhos), habilidades de seleção (atenção e integração), habilidades de autodireção (verificação e revisão); além de uma tarefa de orientação. As estratégias cognitivas podem ser de dois tipos: 1) Aquelas que os indivíduos utilizam de forma livre, consciente e inconsciente, ao realizar uma tarefa, também conhecidas como estratégias de aprendizagem, e 2) Aquelas que são induzidas por meio de um sistema instrucional elaborado pelo professor para promover aprendizagem denominadas estratégias de ensino ou instrucionais.

Segundo Ausubel *et al.* (1976), a aprendizagem significativa ocorre quando o aprendiz relaciona o novo conhecimento com o corpo de conhecimento que já possui, ou seja, com sua própria estrutura cognitiva. Novos conhecimentos podem modificar ou complementar a estrutura cognitiva. Por isso, a aprendizagem significativa é realizada gradativamente, ou seja, cada experiência de aprendizagem fornece novos elementos de compreensão do conteúdo, e se manifesta quando a pessoa é capaz de expressar o novo conhecimento com suas próprias palavras, dar exemplos e responder a questões que impliquem a sua utilização, quer no mesmo contexto, quer noutro. Finalmente, a aprendizagem significativa pode ser desenvolvida por meio de diferentes tipos de atividades. Podem ser atividades por descoberta ou por exposição. É dever do professor investigar, planejar e organizar as estratégias adequadas às necessidades particulares dos alunos e da área em que atuam.

Em relação a isso, Adam (2020) coloca que a compreensão leitora é a capacidade de extrair significado de um texto escrito onde a experiência prévia do leitor é integrada com as informações contidas no texto dentro de um determinado contexto. A compreensão ou construção de significado dependerá do uso efetivo de estratégias de leitura. Partindo dessa premissa, o professor deve estabelecer as estratégias cognitivas para o processo de compreensão leitora: antes, durante e depois.

### **2.1. Classificação das estratégias cognitivas levando em conta os três momentos em que ocorre o processo de compreensão leitora**

As estratégias que devem ser trabalhadas junto aos alunos antes da leitura, que estão relacionadas com a definição do objetivo e planejamento das atividades, segundo José e Coelho (2018), que podem ser usadas antes de iniciar a leitura estão: a ativação e o uso de conhecimentos prévios que têm a ver com o que o aluno sabe sobre o tema do texto e/ou conhecimento da organização estrutural do texto (por exemplo, narrativa, expositivo, instrucional, acadêmico ou literário). Da mesma forma, a explicação do objetivo ou propósito que se tem ao ler é uma atividade fundamental porque determina tanto a forma como o aluno irá abordar o texto quanto a forma de avaliar o processo.

Outra estratégia de pré-leitura é fazer previsões e hipóteses sobre o que será o texto. Conforme Kleiman (2017),

[...] Os leitores são capazes de antecipar o conteúdo do texto, podem usar estratégias de previsão para anunciar o fim de uma história, a lógica de uma explicação, a estrutura de uma frase complexa e o fim de uma palavra. As estratégias de previsão servem para contextualizar a leitura e ativar o conhecimento prévio (KLEIMAN, 2017, p. 97).

Entre as estratégias de previsão como colocou o autor citado acima, o aluno deve comentar o título e subtítulos do texto, revisar rapidamente as ilustrações e gráficos, explorar o sumário e tirar dúvidas. Nesse caso, as

previsões são perguntas que fazemos ao mundo, entender é receber respostas.

Outras estratégias discutida por Moraes (2019), refere-se aquelas que são aplicadas quando ocorre a interação direta do aluno com o texto, pois segundo autor, ler requer extrair uma amostra do texto, através do uso de estratégias de seleção ou amostragem porque o cérebro não é capaz de lidar com todas as informações impressas em uma página, facilmente poderia ser sobrecarregado com informações visuais; portanto, é necessário selecionar as informações de maior importância do que as de importância secundária ou irrelevante.

Da mesma forma, Rizzo (2020) esclarece que os alunos ao abordar os textos com conhecimento sobre como eles são organizados convencionalmente, por meio de estrutura de texto, saberá produzir com coerência e estruturado de acordo com certos esquemas formais (formato ou padrão global), com um propósito comunicativo e adaptado ao contexto. Dessa forma, o ato de ler ou escrever não pode ser concebido isoladamente do tipo de texto que é lido ou produzido.

Sobre as estratégias após a leitura, Silva (2019) descreve que essas estratégias são aquelas que ocorrem quando a atividade de leitura já ocorreu. Entre as estratégias mais utilizadas estão: identificar a ideia principal, gerar analogias e exemplos, confirmar ou rejeitar previsões e hipóteses, resumir ou parafrasear e expressar opiniões. Segundo o autor, requer que o aluno procure identificar a ideia principal: entender o que foi lido, fazer julgamentos sobre a importância da informação e consolidar a informação de forma concisa.

Em relação ao uso de estratégias de compreensão Calabria & Leurquin (2022) apontam que o professor deve levá-lo para uma discussão, usar o texto para esclarecer dúvidas e superar conflitos. A discussão entre os alunos é fundamental, pois obriga cada um a justificar sua interpretação diante dos demais e nessa busca de justificativa torna-se possível tomar



conhecimento de aspectos contraditórios ou incoerentes que coexistem em sua própria interpretação:

[...] Por meio da discussão, cada aluno passa a conhecer as interpretações que seus colegas fizeram do mesmo texto e torna-se possível compará-los, coordenar os pontos de vista e partir para o texto com novas questões, o que leva a construir novas respostas, ou seja, a aproximar-se do sentido que o autor quis transmitir (CALABRIA & LEURQUIN, 2022, p. 48).

Nesse caso, compete ao professor coordenar essas trocas, apontar contradições que os alunos não levaram em conta, fazer perguntas que levantam novos problemas, chamar a atenção para aspectos do texto que podem colocar em dúvida algumas interpretações ou que podem ajudar a superar os conflitos levantados. Baptista (2020) coloca que o professor também pode incluir na discussão a sua própria interpretação, mas apenas quando o clima que se criou na sala de aula permitir que os alunos a considerem como mais uma opinião, tão válida e digna de ser tomada em consideração como aquela de qualquer outro membro do grupo.

Além das estratégias cognitivas mencionadas, Bronckart (2020) salienta que devem ser trabalhadas também as estratégias metacognitivas, que são as ações conscientes que o aluno vai ter para garantir a eficácia do tratamento das informações contidas no texto. Isso é conhecido como metacompreensão do texto; isto é, consciência dos processos envolvidos em sua compreensão. Como discorre o autor:

[...] A metacognição pode ser entendida como "a apreensão consciente" das capacidades e limitações dos processos de pensamento que originaram um determinado resultado. Isso ajuda a transferir conhecimento e reduzir a dependência na medida em que estivermos mais conscientes do que sabemos, das razões de nossos sucessos ou fracassos, teremos maiores possibilidades de usar o que sabemos para aprender mais, consolidar sucessos e superar deficiências (BRONCKART, 2020, p. 67).

Da mesma forma, a metacognição refere-se ao conhecimento dos processos individuais no ato de conhecer e à capacidade de controlar e regular esses processos. Em outras palavras, Segundo Bordini e Aguiar (2020), a metacognição envolve dois componentes: consciência e controle. A consciência refere-se a quais estratégias e recursos são necessários para

realizar uma tarefa com sucesso, e o controle refere-se à capacidade de usar mecanismos autorregulatórios para garantir a conclusão bem-sucedida da tarefa, como planejar os próximos passos, avaliar a eficácia das atividades e esforços feitos e a capacidade de superar os obstáculos que possam surgir. Esses componentes estão intimamente relacionados, cada um apoiando o outro. As estratégias metacognitivas têm a finalidade de desenvolver no aluno o uso de habilidades para conhecer, regular e avaliar seu próprio processo cognitivo.

Em reação as estratégias para planejar o processo de compreensão, Barthes (2020), elas especificam conscientemente o propósito e o objetivo da leitura. Eles determinam o que o aluno sabe sobre o assunto que está lendo, o que precisa saber e quais as estratégias mais adequadas para processar a informação.

Calabria & Leurquin (2022) mencionam que assim como a leitura, aprender a escrever requer a participação ativa do aluno, que deve aplicar estratégias baseadas nos subprocessos envolvidos na produção de textos escritos: planejamento (antes da escrita), redação (durante a escrita) e revisão (após a escrita).

A respeito das estratégias de planejamento (antes de escrever), de acordo com Colomer (2020), representa uma ideia geral prévia do texto a ser escrito (ou seja, plano de redação organizado). Nesse encadeamento, o aluno tem condições de identificar o objetivo da escrita, tipo de texto, linguagem a ser utilizada e o conteúdo. É importante entender que o planejamento ou pré-escrita permite que o aluno tenha uma imagem mental de como será o futuro texto, ou seja, a forma de escrever. Assim, o aluno ao redigir, poderá aplicar estratégias como: analisar os elementos da comunicação (emissor, destinatário, finalidade e tema); formular em palavras o objetivo de uma comunicação escrita; compartilhar com outras pessoas a geração de ideias; consultar várias fontes de informação saber aplicar diferentes técnicas de organização de ideias (esquemas hierárquicos, ideogramas, palavras-chave,

etc.); determinar como será o texto (extensão, tom, apresentação, etc.) e preparar rascunhos.

As estratégias de escrita (durante a escrita), para Riolfi & Igreja (2020), o fio da escrita ou textualização consiste em captar as ideias no papel, isso implica utilizar os aspectos formais da linguagem escrita como a ortografia, a acentuação ou os sinais de pontuação. Este segundo fio inclui a materialização do pensamento, a passagem da intenção à palavra escrita, ou seja, a escrita formal das ideias que o aluno-escritor pretende comunicar. Nesse sentido, é preciso dar espaço ao aluno no contexto e tempo suficiente para que ele possa escrever sem pressão de nenhum tipo, ou seja, dar oportunidade ao aluno de expressar suas ideias, rever seus próprios erros, autocorrigir, reformular seus rascunhos e melhorar gradativamente seu trabalho. Somente assim, o aluno poderá gerenciar a linguagem para alcançar o efeito desejado, saber usar a sintaxe correta; saber selecionar o vocabulário e interagir com colegas e professor.

Rizzo (2020) adverte que o professor deve focar também na estratégias de revisão (após a escrita): a revisão significa voltar ao que já foi escrito, relendo total ou parcialmente para procurar defeitos, erros ou imperfeições e corrigi-los ou reformulá-los. Portanto, professores e alunos devem entender a revisão não apenas como a superação de erros ortográficos, mas como uma operação global para melhorar, refinar e aprofundar o texto. O professor deve mostrar ao aluno que o valor da escrita está principalmente naquilo que ele deseja transmitir. Nesse sentido, a revisão deve partir da comparação do que foi escrito com as intenções do que se queria expressar no início da atividade. Dessa forma, será possível verificar se nesta primeira versão do texto, há uma aproximação do que se pretende transmitir, conforme o plano original. Exemplo deste tipo de estratégia: comparar o texto produzido com planos anteriores; ler seletivamente, concentrando-se em diferentes aspectos: conteúdo (ideias, estrutura, etc.) ou forma (gramática, pontuação, ortografia, etc.); dominar várias formas de refazer ou retocar um texto: eliminar ou acrescentar palavras ou frases, usar sinônimos, reformular globalmente e estudar modelos.

Portanto, o desenvolvimento de cada etapa e suas respectivas operações deve ser afetado pela personalidade do escritor (crenças, valores, atitudes e motivações do escritor), e por competências (domínio do assunto, estilo ou gênero). Por fim, atender ao processo de produção de um texto escrito (planejamento, redação e revisão) em sala de aula significa formar um escritor integral, reflexivo, crítico, criativo e autônomo.

## **2. O professor como mediador de estratégias**

Como as estratégias são procedimentos cognitivos complexos dos quais o aluno deve se apropriar em contextos escolares graças à mediação do professor, é necessário dar-lhes um espaço específico na sala de aula. A propósito desta afirmação, Yunes (2020, p. 65) assinala: “redigir, produzir e interpretar textos especializados, segundo os modos acadêmicos, implica capacidades ainda em formação que não são atingíveis espontaneamente”. Nesse sentido, o objetivo central das estratégias de ensino-aprendizagem de leitura e escrita é aumentar a compreensão-composição, a competência e o desempenho autônomo dos alunos. Segundo Barbosa (2021) explica que existem cinco princípios gerais que caracterizam as situações de ensino,

1. Oferece ao aluno uma ponte entre as informações disponíveis para ele (seu conhecimento anterior) e o novo conhecimento;
2. Oferece uma estrutura geral para a realização da atividade ou realização da tarefa;
3. Transfere progressivamente o controle e a responsabilidade do professor para o aluno;
4. Mostra uma intervenção ativa por parte do professor e do aluno;
5. As formas habituais de interação entre professores/alunos aparecem explícita e implicitamente, não sendo simétricas, dado o papel desempenhado pelo professor enquanto tutor do processo.

Da mesma forma, Melo (2021) expõem que é necessário considerar que o mais importante não é que os alunos tenham um amplo repertório de estratégias, mas que saibam utilizá-las de forma eficaz de acordo com um determinado propósito. Assim, a utilização de estratégias dependerá dos objetivos perseguidos, dos conteúdos de aprendizagem, dos materiais instrucionais, das características dos alunos (nível de desenvolvimento, conhecimentos prévios, etc.) e das práticas de avaliação.

Para que aluno se comporte de forma eficiente, com consciência e controle sobre suas atividades cognitivas, é necessário envolver estratégias metacognitivas. Segundo Melo (2021), o uso de estratégias metacognitivas auxilia o aluno a saber os motivos pelos quais um tema é escolhido para ler ou escrever; relacionar o que o texto diz com experiências anteriores ou ativar conhecimentos prévios para escrever; confirmar ou rejeitar previsões e hipóteses; identificar informações relevantes; parafrasear, gerar analogias, exemplos e inferências; identificar dificuldades que impeçam a compreensão e/ou redação de um texto; e autocorreção.

Portanto, Oliveira (2021) aponta que a aplicação de estratégias metacognitivas (apreensão consciente) atenta para operações mentais como observação, dedução, geração e verificação de hipóteses, resolução de problemas, criatividade ou tomada de decisão, que ocorrem na mente do aluno. Ressalte-se que o desenvolvimento de estratégias de metacognição é especialmente importante para a formação de um aluno crítico, pois envolvem não apenas a avaliação do texto que é lido ou escrito, mas também a avaliação de si mesmo como leitor-escritor, das estratégias que podem ser utilizadas para alcançar a compreensão-composição e às indicações que permitem demonstrar que a compreensão e a expressão das ideias foram alcançadas.

Nesse sentido, Bordini e Aguiar (2020) acrescenta que é importante perguntar qual é o papel dos professores no desenvolvimento de estratégias cognitivas e metacognitivas. Pensamos que deve favorecer a geração ativa de relações entre conhecimentos, experiências e material escrito. Os

professores devem tornar-se mediadores de estratégias quando, afetiva e ativamente, convidam aluno a refletir sobre o que leram ou escreveram, a buscar respostas e esclarecimentos para suas dúvidas; eles também devem orientar os alunos a formular hipóteses e antecipar o significado de uma mensagem. Tudo isso justifica a necessidade de um professor mediador, facilitador e guia de aprendizagem.

Ao falar do professor como mediador, Calabria & Leurquin (2022) refere-se a uma pessoa que transforma, que seleciona, organiza e determina a ordem de apresentação dos estímulos emitidos pelo ambiente para despertar no aluno a necessidade, a curiosidade e o interesse suficiente para colocar em funcionamento suas potencias cerebral e assimilar e acomodar a nova experiência em sua estrutura cognitiva. Considera-se fundamental redescobrir o papel do professor como aquele que facilita a aprendizagem e não como aquele que ensina, enfatiza o processo de aprendizagem em vez do ensino e assume a aprendizagem como um processo ativo que ocorre de forma mais eficiente quando o aluno está motivado e participa ativamente.

Segundo Calabria & Leurquin (2022), não é possível continuar com a concepção em que o professor vai à aula apenas para instruir. É preciso converter a aula em um local de troca de experiências, onde o confronto de ideias se torne uma atividade permanente, a formação de valores seja incentivada; onde a prática educativa é fruto de constantes reflexões e modificações, a concepção estática do conhecimento muda, e a ênfase do processo recai sobre a formação integral do aluno e não na transmissão de conteúdos isolados da realidade.

Os professores segundo Ducrot (2019), no seu trabalho diário, devem conceber e implementar atividades facilitadoras que estimulem o uso de estratégias cognitivas e metacognitivas por parte do aluno, e promovam situações que lhe permitam pensar, discernir, refletir, ser crítico e criativo. As estratégias facilitadoras foram definidas por Kato (2020) como o conjunto de métodos, procedimentos, técnicas, recursos e avaliação que são planejados de acordo com as necessidades da população a que se dirige, os

objetivos perseguidos e a natureza do as áreas e disciplinas; tudo isso para tornar o processo de ensino-aprendizagem mais eficaz. Especificamente, as estratégias indicam as atividades, exercícios, problemas ou qualquer tipo de experiência a desenvolver.

Portanto, as estratégias desenvolvidas para orientar o aluno a redigir, devem estar de acordo com as características, interesses, necessidades, expectativas e motivações do aluno e, ao mesmo tempo, responder à simplificação do esforço, à eficácia e à utilização de critérios de seleção baseados na natureza do assunto. e em atingir metas. É altamente recomendável não se limitar ao uso de uma única estratégia, mas promover a combinação e diversificação das mesmas. Ao mesmo tempo, isso dá agilidade à ação docente, ajuda a motivar os alunos com mais facilidade e ajuda a lidar de forma mais eficaz com as diferenças individuais, pois é útil lembrar que nem todos os alunos aprendem da mesma maneira. Além disso, a orientação errada do processo leva à falta de criatividade.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Aprender a redigir importa entrar em um processo no qual se conjugam uma série de hipóteses que são constantemente verificadas e definidas nesse processo, gerando conflitos cognitivos. Este é um processo de construção intelectual que, sem dúvida, está ligado ao fato de redigir, promovendo a descoberta e transformação do conhecimento, após uma série de experiências organizadas segundo a causalidade. Ao redigir, implica o desenvolvimento de uma capacidade na qual aluno pode inventar, reinventar, especificar a finalidade que vai nortear a escrita e também unificar suas ideias em torno dela.

Houve a compreensão de que, o processo de aprendizagem da escrita é uma construção intelectual que o educando realiza por meio da mediação do meio em que se desenvolve. Essa construção ocorre a partir da conjugação e verificação de hipóteses, gerando conflitos cognitivos que promovem a descoberta e transformação do conhecimento. A redação não se limita ao

simples manejo de um código, mas sim ao desenvolvimento de um sentido comunicativo, no qual o uso adequado do sistema de representação é imerso na produção de textos escritos.

Compreende-se, que é fundamental entender que a escrita está intrinsecamente ligada ao contexto cultural e social, proporcionando benefícios significativos para o desenvolvimento intelectual, social e afetivo do escritor. A abordagem ideal para abordar a aprendizagem da escrita em sala de aula é aquela que permite a transformação do pensamento na criança, promovendo situações em que ela possa construir conhecimento e assumir seu papel de escritora com consciência dos propósitos e destinatários de seus textos.

Pode concluir que, o professor desempenha um papel fundamental como mediador nesse processo de aprendizagem. Ele deve oferecer ferramentas que permitam ao aluno fazer uso da escrita em um ambiente real, incentivando a interação do autor com o meio e considerando os propósitos sociais da escrita. O desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita deve ocorrer de forma global, proporcionando aos alunos a oportunidade de utilizar diferentes tipos de textos em situações cotidianas.

Nesse contexto, é essencial reconhecer que os alunos trazem consigo um grande volume de informações e vivências relacionadas à escrita, que podem ser canalizadas e sistematizadas ao longo de sua formação acadêmica. No entanto, é necessário superar as práticas usuais de memorização e reprodução de conhecimento, buscando desenvolver estratégias cognitivas e metacognitivas para a compreensão e produção de textos escritos.

O ensino da escrita deve estar presente em todas as áreas de conhecimento, considerando a relação indissociável entre pensamento e linguagem, a dependência do contexto para a aplicação de estratégias de estudo e a necessidade de cada professor ensinar as práticas discursivas específicas de sua disciplina.



O papel do professor vai além de ser um mero instrutor de produção textual; ele deve se tornar um parceiro que compartilha experiências e evolui junto com seus alunos. A atenção individualizada é fundamental nesse processo, permitindo que cada aluno concentre-se em seu próprio texto enquanto o professor acompanha e responde às questões de forma personalizada.

Em conclusão, o papel do professor como mediador é essencial para estimular o desenvolvimento da escrita nos alunos, promovendo uma aprendizagem significativa, autônoma e contextualizada. O trabalho cooperativo e a reflexão teórica sobre as estratégias cognitivas e metacognitivas contribuem para o avanço do processo de ensino e aprendizagem da escrita, resultando em estudantes capazes de utilizar a linguagem como uma poderosa ferramenta de comunicação, expressão e organização do conhecimento.

## REFERÊNCIAS

ADAM, J. M. **A linguística textual**: introdução à análise textual dos discursos. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2020

BAPTISTA, L. M. T. R. **Manobras e estratégias de autoria**: a singularidade do sujeito na produção escrita em língua espanhola. 322f. Tese (Doutorado) - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2020.

BARBOSA, José Juvêncio. **Leitura e redação** 7<sup>a</sup> ed. rev – São Paulo: Cortez, 2021.

BARTHES, R. A morte do autor. **O rumor da língua**. Tradução Mario Laranjeira. Revisão de tradução Andréa Stahel M. da Silva. Prefácio de Leyla Perrone-Moisés. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, [1984]. p. 57-64, 2020.

BORDINI, M. da G. e AGUIAR, V. T. de. **Literatura: a formação do leitor** – alternativas metodológicas. Porto Alegre: Mercado Aberto, 2020.

BREVES, Maria Tereza P. **o livro-de-imagem** um (pré) texto para contar histórias. Ética Editora. 2016.

BRONCKART, J. P. **Atividade de linguagem**, textos e discursos. Por um interacionismo sociodiscursivo. Tradução Anna Rachel Machado e Péricles Cunha. 2. ed. 2. reimpr. SP: EDUC, 2021.

CAGLIAR, L. C. **Projeto Pulo do Sapo**. Alfabetizando online. 2019. Disponível em: <https://www.alfabetizandoonline.com/projeto-pulo-do-sapo> Acesso em: 2023

CALABRIA, V. F. S., & LEURQUIN, E. V. L. F. **O Conceito de autoria e a redação do Enem: Uma Compreensão Para A Didatização Do Gênero Escolar**. Linguagem Em (dis)curso, 22(1), 205–218. 2022. <https://doi.org/10.1590/1982-4017-220113-5221>. Acesso, 2023.

COLOMER, Teresa. **Ana. Ensinar a ler, ensinar a compreender**. Porto Alegre: Artmed, 2020.

CORACINI, M.J.R.F. **Diversidade e semelhanças em aulas de leitura**. 3ª ed. São Paulo: Pontes. 2019.

CORDOVA T. **Redações, Cartas e Composições Livres: O Caderno Escolar Como Objeto Da Cultura Material Da Escola (LAGES/SC - 1935)**. Hist Educ [Internet]. 2016, May;20(49):209–26. Available from: <https://doi.org/10.1590/2236-3459/58637>

DUCROT, O. **O dizer e o dito**. Revisão técnica de tradução Eduardo Guimarães. Campinas, SP: Pontes Editores, 2019.

JOSÉ, E. A; COELHO, M. T. **Problemas de Aprendizagem**. São Paulo: Ática, 2018.

KATO, Mary. **No mundo da escrita: Uma perspectiva psicolinguística**. São Paulo: Ática, 2020.

KLEIMAN, A. **Texto e Leitor: Aspectos cognitivos da leitura**. 9 ed. Campinas: Pontes, 2017.

MATA, A. L. N. **Originalidade e consciência da escrita: indícios de autoria na argumentação em textos escolares**. Textos dissertativo-argumentativos: subsídios para qualificação de avaliadores. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2017.

MELO, Suzaneth Rodrigues. **A importância da redação para os alunos do Ensino Médio da Escola Estadual Sérgio Mendonça de Aquino De Itacoatiara No Amazonas, NO ANO DE 2021**. Dissertação acadêmica de Mestrado em Ciências da Educação - Universidad de la Integración de las Américas, Paraguai, 2021.

MORAIS, J. **A arte de dissertar**. São Paulo: Editora UNESP, 2019.

OLIVEIRA, D. de A. **A Escrita Da Redação Do Enem Por Uma Aluna Haitiana: Mobilizando As Capacidades De Significação.** *Trabalhos Em Linguística Aplicada*, 60(2), 535–549.2021 <https://doi.org/10.1590/010318139690711820210327>. Acesso, 2023.

OLIVEIRA, F. C. C. **Um estudo sobre a caracterização do gênero redação do ENEM.** 2016. 166 f. Tese (Doutorado em Linguística) - Centro de Humanidades, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2016.

ORLANDI, Eli Pulchinelli. **Discurso & Leitura**, 5ª ed. Campinas – SP: Cortez, 2013.

RIOLFI, CR, & IGREJA, SG da. **Ensinar a escrever no ensino médio: cadê a dissertação?** *Educação e Pesquisa*, 36 (1), 311–324, 2020. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022010000100008>

RIZZO, Gilda. **Alfabetização Natural.** 3ª edição- Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil, 2020.

SILVA, Ademar. **Alfabetização: a escrita espontânea/ Ademar Silva – 2ª edição.** São Paulo: Contexto, 2019.

YUNES, E. (Org.). **Pensar a leitura: complexidade.** Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2020.

## COMPETÊNCIA DIGITAL: SEUS DESAFIOS NA EDUCAÇÃO PÓS-PANDEMIA

Kenny Marinho Isper Guedes da Silva<sup>19</sup>

### RESUMO

Este artigo é decorrente da Dissertação de Mestrado intitulado: O ensino híbrido em tempos de mudança: narrativas docentes sobre essa abordagem metodológica diferenciada no ensinar e no aprender, na Escola Estadual Senador João Bosco Ramos de Lima, Itacoatiara-AM/Brasil, no período de 2020-2021. Este estudo tem como objetivo analisar os esforços dos professores para enfrentar os desafios pedagógicos decorrentes da pandemia, com foco na ampla utilização de dispositivos móveis, como celulares, em sala de aula. O estudo está amparado numa pesquisa bibliográfica, descritiva com estudo exploratório e qualitativa. A pesquisa busca compreender a necessidade de desenvolver estratégias adaptadas ao ensino nesse contexto, considerando que, por um lado, a presença massiva de tecnologia pode apresentar obstáculos, enquanto, por outro lado, o uso de tecnologias e ferramentas de conectividade virtual entre alunos e professores pode otimizar o processo de aprendizagem. Essas ferramentas têm o potencial de facilitar a aquisição e transmissão de conhecimento em diversos contextos, promovendo a aprendizagem colaborativa e cooperativa, além de contribuir para a construção de novos conhecimentos no nível cognitivo e acelerar a retenção de informações, graças à sua interatividade e dinamismo. Com o contexto da pandemia como pano de fundo, este estudo busca também analisar a competência digital na educação e os desafios que se apresentam após o período de crise. O Estudo apresenta o problema da investigação: Quais são desafios dos professores para enfrentar a massiva penetração do celular em sala de aula pós-pandemia? Os resultados deste estudo revelam que os professores estão enfrentando desafios significativos pós-pandemia devido à proliferação do uso de celulares em sala de aula. A adaptação de estratégias de ensino para incorporar o potencial desses dispositivos mostrou-se essencial para otimizar a aprendizagem, com destaque para a promoção da aprendizagem colaborativa e cooperativa. As tecnologias virtuais proporcionaram meios eficazes de aquisição e transmissão de conhecimento, impulsionando a construção de novas informações no âmbito cognitivo e melhorando a retenção do conhecimento. No entanto, o estudo também apontou desafios persistentes, como a necessidade de desenvolver competência digital entre educadores e alunos, a fim de garantir um uso eficaz e seguro da tecnologia. Além disso, no cenário pós-pandemia, a integração adequada dessas ferramentas digitais no processo educacional

---

<sup>19</sup> **Graduação:** Licenciatura em Pedagogia - FLATED - Faculdade Latino - Americana de Educação - 2009. **Graduação:** Normal Superior - Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental - UEA - Universidade do Estado do Amazonas - 2008. **Pós-graduação:** Psicopedagogia com Gestão e Supervisão - FAEME - Faculdade Evangélica do Meio Norte - 2018. **Mestrado:** Maestria em Ciências de la Educación - UNIDA - Universidad de La Integración de Las Américas. [kennymarinhoisper@gmail.com](mailto:kennymarinhoisper@gmail.com)

permanece como um desafio relevante para proporcionar uma educação de qualidade e adaptada ao mundo contemporâneo.

Palavras-chave: Competência Digital. Desafios. Pós-Pandemia. Uso do Celular.

## **ABSTRACT**

This article is a result of the Master's Dissertation entitled: Hybrid teaching in times of change: teaching narratives about this differentiated methodological approach in teaching and learning, at the Senador João Bosco Ramos de Lima State School, Itacoatiara-AM/Brazil, in the period of 2020-2021. This study aims to analyze teachers' efforts to face the pedagogical challenges arising from the pandemic, focusing on the widespread use of mobile devices, such as cell phones, in the classroom. The study is supported by a bibliographical, descriptive research with an exploratory and qualitative study. The research seeks to understand the need to develop strategies adapted to teaching in this context, considering that, on the one hand, the massive presence of technology can present obstacles, while, on the other hand, the use of technologies and virtual connectivity tools between students and teachers can optimize the learning process. These tools have the potential to facilitate the acquisition and transmission of knowledge in different contexts, promoting collaborative and cooperative learning, in addition to contributing to the construction of new knowledge at the cognitive level and accelerating the retention of information, thanks to their interactivity and dynamism. With the context of the pandemic as a backdrop, this study also seeks to analyze digital competence in education and the challenges that arise after the crisis period. The Study presents the research problem: What are the challenges for teachers to face the massive penetration of cell phones in the post-pandemic classroom? The results of this study reveal that teachers are facing significant post-pandemic challenges due to the proliferation of cell phone use in the classroom. The adaptation of teaching strategies to incorporate the potential of these devices proved to be essential to optimize learning, with emphasis on the promotion of collaborative and cooperative learning. Virtual technologies provided effective means of acquiring and transmitting knowledge, boosting the construction of new information in the cognitive realm and improving knowledge retention. However, the study also pointed to persistent challenges, such as the need to develop digital competence among educators and students in order to ensure effective and safe use of technology. In addition, in the post-pandemic scenario, the proper integration of these digital tools in the educational process remains a relevant challenge to provide quality education adapted to the contemporary world.

Keywords: Digital Competence. Challenges. Post-Pandemic. Cell Phone Use.

## 1. INTRODUÇÃO

Este estudo aborda os desafios apresentados pela educação básica em tempos pós-pandemia. Em 2019, a pandemia declarada pela Organização Mundial da Saúde (OMS) para o COVID-19 obrigou ao desenvolvimento de um novo modelo de educação, em que as aulas presenciais foram suspensas a partir de 12 de março de 2020, de acordo com Kumada (2022), com muitas escolas assumindo atividades virtuais. Durante o ano de 2021, as escolas em geral no país começaram o reinício das atividades escolares, algumas ainda com modalidade mista; essa etapa pós-pandemia se apresentara com uma variante educacional pouco explorada, como a educação híbrida, combinando o presencial com a virtualidade.

Neste contexto, a aplicação do ensino híbrido apresentou-se com algumas dificuldades, desde uma infraestrutura inadequada nas escolas a professores com pouca formação na utilização desta tecnologia, sendo o acompanhamento dos alunos nesta modalidade mista que se viveu no pós-pandemia, que ainda repercute. Além disso, as escolas contaram com poucos orçamentos para educação.

A Organização das Nações Unidas para a Cultura, Ciência e Educação UNESCO como afirma Rodrigues (2023), que a educação no período de pandemia permaneceu ausente dos investimentos dos governos mundiais; beneficiou apenas de 0,78%, que visa os planos de recuperação à escala global.

Segundo dados da Comissão Econômica para a América Latina, CEPAL e UNESCO Mayanaza e Palomino (2023) explicam que estabeleceram que nos 25 países da América Latina e Caribe houve uma contração econômica devido à pandemia, diminuindo 9% entre 2019 e em 2020. Cabe destacar que a Organização das Nações Unidas (ONU) analisou que em países de baixa e média renda, 40% não apoiam alunos economicamente desfavorecidos, considerando que pelo menos 10% de todos os países do mundo possuem leis que garantem inclusão.

Compreende-se, que o empenho de todos é fundamental, pois as instituições educativas como aponta Matias *et al.* (2023), devem enfrentar o desafio administrativo de dotar as suas instalações com tecnologia de ponta, transformando-as em espaços de aprendizagem onde as relações sociais estejam sempre presentes. Os professores estão cientes de que os seus alunos, a pandemia provocou novas carências psicológicas e trouxe outros problemas decorrente do uso excessivo de celular, dos aparatos tecnológicos, que agora reflete em sala de aula.

O uso do Smartphone nas aulas como esclarece Rodrigues (2023) tem gerado problemas para as instituições de ensino pós-pandemia. Para as gerações atuais ou os cibernativos, é muito comum o uso de smartphones em sala de aula, pois eles não têm problemas para tirar fotos, brincar durante aula e até fazer anotações. áudio enquanto o professor ministra a aula.

Tem sido um grande desafio segundo Sofiato & Setton (2023) para a comunidade educativa enfrentar a nova etapa pós-pandemia. Os professores na pandemia tiveram que ser capacitados para usar as TICs; no pós-pandemia, os professores devem garantir a transição, maximizando os recursos disponíveis, utilizando modalidades síncronas e assíncronas, em sessões curtas e interativas, mantendo ambientes virtuais em conjunto com aulas presenciais, para educar os alunos analisando e utilizando suas vantagens e melhorando suas desvantagens. Diante desses fatores foi elaborado o problema da investigação: Quais são desafios dos professores para enfrentar a massiva penetração do celular em sala de aula pós-pandemia?

Portanto, o estudo justifica-se em discorrer sobre os esforços dos professores para enfrentar os desafios pedagógicos produzidos pela pandemia, principalmente pela massiva penetração do celular em sala de aula. Isso deve indicar a necessidade de considerar estratégias adaptadas ao ensino, pois por outro lado, o uso de tecnologias e outros aparatos tecnológicos destinados a conectar virtualmente o aluno e o professor, otimizam o processo de aprendizagem, pois potencializam a aquisição e

transmissão de conhecimento em diferentes âmbitos constituindo veículos de apoio ao ensino que promovem a prática da aprendizagem colaborativa e cooperativa, operam ao nível cognitivo na construção de novos conhecimentos e aceleram a retenção do conhecimento destacando seus componentes de interatividade e dinamismo. O objetivo do estudo procura analisar os esforços dos professores para enfrentar os desafios pedagógicos decorrentes da pandemia, com foco na ampla utilização de dispositivos móveis, como celulares, em sala de aula.

## **2. DESAFIOS FACE À QUEBRA DE PARADIGMAS EM RELAÇÃO ÀS TECNOLOGIAS**

A instituição educativa enfrenta grandes desafios face à quebra de paradigmas socioculturais, econômicos e políticos, produto da crise sanitária imposta pela Covid-19. Como consequência imediata, Kumada (2022) explica que a humanidade está transformando, em tempo recorde, seus referentes conceituais, contextuais e históricos. Na sociedade tecnológica em que estamos inseridos, só crescerá quem tiver habilidades para produzir, disseminar e consumir informação de forma rápida, eficaz e eficiente. Por isso, é fundamental ter as habilidades necessárias para utilizar os recursos de busca, produção e divulgação da informação e saber comunicá-la por meio de ambientes digitais. O interesse social no uso dessas ferramentas deve ser aproveitado no campo educacional (GATTI, 2020).

Atualmente, estamos diante de uma mudança no paradigma educacional, passando de focar a atenção no ensino para focar, agora, na aprendizagem pós-pandemia o que afeta a concepção tradicional de ensino e as funções dos professores. De acordo com Silva e Mello (2023), no pós-pandemia é então apresentada como uma oportunidade de reflexão sobre o papel do professor como pessoa, como cidadão e como profissional.



A crise pandêmica, transferida para o campo educacional, segundo Mayanaza e Palomino (2023), mostra que a educação de qualidade é mais necessária do que nunca para a promoção de uma nova geração que enfrentam os múltiplos desafios do século XXI. Os protagonistas do ensino-aprendizagem no espaço do ensino tiveram que se adaptar às plataformas de tele-aprendizagem, incorporando recursos desenhados pedagogicamente sob a abordagem "aprender fazendo", que permitem ao aluno ter a sensação de fazer parte do ambiente físico e envolver-se nos seus próprios processos de aprendizagem, o que tem um impacto positivo na motivação dos alunos e estimula o seu compromisso com a aprendizagem ao mudar a contemplação passiva para a participação ativa. No entanto, o estudo realizado por Matias *et al.* (2023) refere-se às deficiências na formação de professores como fator gerador a introdução dos aparatos tecnológicos no processo de ensino-aprendizagem.

Como aclaram Villas Bôas e Unbehaum (2020), a utilização formativa das TIC's permitem não só a aquisição de competências, mas também o desenvolvimento do pensamento crítico e da reflexão, o hábito de rotinas de trabalho em equipe, bem como a procura de dados complementares ou alternativos. Nesse caso, no uso das TIC's, o professor amplia tanto as fontes de conhecimento quanto a capacidade de transferir esse conhecimento.

Em ambientes virtuais, Arruda (2021) salienta que o aluno aprende ativamente a construir seu próprio conhecimento por meio da experimentação e a aprendizagem imersiva, que estimula o desenvolvimento de habilidades especializadas, a geração de novas ideias e o aprendizado com os erros, que estimula o pensamento divergente, crítico e reflexivo. De fato, é amplamente reconhecido que o mundo virtual promove diversos tipos de suporte para tarefas colaborativas com oportunidades de mediação pedagógica em tempo real que ajudam os alunos a dar sentido à sua realidade imediata enquanto exploram, resolvem problemas, constroem significados e colaboram com seus pares.

O ensino digital, por meio do ensino Híbrido conforme Bruns & Rausch (2020), tem sido reconhecido na última década como um método adequado e um bom recurso para enfrentar os problemas pelo mundo globalizado em termos de formação contínua tanto para o aluno como para o professor e para o desenvolvimento de habilidades tecnológicas e sociais. A virtualização da educação é então apresentada como um fenômeno emergente no qual métodos educacionais de caráter histórico são atualizados graças às amplas possibilidades oferecidas pelas TIC's (smartphones, tablets, computadores, internet, plataformas digitais e outros) mas que responde também a uma megatendência econômica e cultural transversal a todas as áreas da atividade humana.

Sofiato & Setton (2023) afirma que, atualmente, as instituições educativas devem caminhar em direção à nova subjetividade dos alunos, em um cenário onde a *tecno cultura* condiciona as políticas e tendências educativas:

[...] E é que as escolas voltados para a educação da Geração Z estão assumindo um objetivo importante para a incorporação de seus alunos na sociedade digital em que vivemos, pois a incorporação de recursos tecnológicos facilitou o acesso a fontes construtivas de informação para os nativos digitais e repensou as metodologias educacionais de forma significativa e inovadora, sendo que os grandes beneficiados são os jovens da era digital cuja preparação técnico-pedagógica resulta na melhoria da aprendizagem e na qualidade educacional (SOFIATO & SETTON, 2023, p. 99).

Nesse aspecto, conforme os autores, a incorporação desses aparatos tecnológicos contribui para disponibilizar diferentes materiais de apoio, o que ficou confirmado durante a pandemia; as possibilidades de interação; assim como as resposta aos desafios colocados por um mundo globalizado. A partir dessa visão, a educação faz parte de sistemas culturais mais amplos nos quais as TIC's não são apenas ferramentas de aprendizagem, mas também atuam como configuradoras de práticas socioculturais inéditas. Nessa linha, Marguerite Cardozo & Santos (2020) argumentam que por meio do ensino Híbrido as dimensões política, pedagógica e virtual se unem, fazendo com que a pedagogia da virtualidade gere uma nova governança educacional no ciberespaço. Esta noção é apoiada por Matias *et al.* (2023), que relaciona os

estudos dessas tecnologias com as mudanças econômico-sociais da tecnologia e explica a virtualização da aprendizagem a partir da lógica do contexto de trabalho e dos modos de produção do conhecimento.

Nesse ponto vale ressaltar que o acesso dos alunos às informações disponíveis na Internet requer formação deles e dos professores para o desenvolvimento de competência. Nesse ponto, os estudos realizados por Dias e Santos (2021), detectam deficiências notáveis na competência digital do aluno para lidar com ferramentas. A esse respeito, Martins e Cavalcanti (2021) destacam que três em cada dez alunos apreciam a possibilidade de melhoria oferecida pelas redes sociais e ambientes acadêmicos virtuais.

Por seu lado, Oliveira & Prieto (2021) relatam que os alunos consideram as redes sociais e os ambientes educacionais virtuais como recursos valiosos, recomendando sua inclusão na metodologia de ensino, destacando seus benefícios para tirar dúvidas, obter informações sobre as aulas, realizar trabalhos em grupo e compartilhar informações, permitindo o aluno a se tornar o construtor de seu próprio conhecimento. Há afirmam que as TICs melhoram a aprendizagem colaborativa e o desempenho dos alunos em sala de aula. Nesse mesmo pensamento Silva (2022) aclara que:

[...] As tecnologias voltadas à educação têm mudado os conceitos, relações e formas de agir na sociedade, principalmente a partir dos anos 2020. E, com isto, um novo paradigma surge no horizonte da civilização pós-moderna em decorrência das transformações vivenciadas nesse período de pandemia (SILVA, 2022, p. 39).

Conforme colocou a autora, esses recursos facilitam o processo de pesquisa e inovação docente e a geração de conhecimento compartilhado, ao mesmo tempo em que permitem a aplicação de metodologias ativas de ensino-aprendizagem. Portanto, o acesso às ferramentas tecnológicas por parte dos alunos deve ser garantido como responsabilidade da escola, gerando projetos institucionais que incluam as TIC's como algo integral e de longo prazo, alcançando uma inclusão genuína. Porém, apesar de essas ferramentas serem essenciais, contribuíram muito durante a pandemia, elas também apresentam um divisor de águas no ambiente escolar no pós-

pandemia, principalmente o smartphones, com o qual “grande parte da população jovem acorda, vive e adormece, é o principal meio que escolhem para as suas interações sociais e tecnológicas” (MAYANAZA E PALOMINO, 2023, p. 53).

Nesse sentido, Silva e Mello (2023) explicam que esses dispositivos oferecem vantagens significativas sobre outros: maior personalização e privacidade, portabilidade, leveza e velocidade. Este meio tornou-se tão presente entre os jovens contemporâneos “que sua cultura pode ser chamada de cultura juvenil móvel” (MATIAS *et al.*, 2023).

Esse fenômeno é socialmente transversal: não ocorre apenas em jovens dos setores médio e alto, que tendem a ter mais tempo e recursos para habitar essas superfícies, como aponta Arruda (2021), mas também é observado em setores populares: para eles, o dispositivo móvel representa uma meio de acesso à informação a custos acessíveis, além de facilitar a comunicação familiar.

Nessa linha, Matias *et al.* (2023, p. 45) alerta que “pelo menos no plano digital, essa “pedagogia invertida” cria desafios e tensões intergeracionais”. Os autores apontam que as TIC's – celulares, tendem a gerar desconforto e insegurança entre os professores, pois são percebidos como fatores de distração da dinâmica tradicional da sala de aula.

Por outro lado, Silva e Mello (2023) concordam que as TIC's vão contra o paradigma tradicional, em que o conhecimento especializado do professor não costumava ser questionado. Nesse sentido, como apontam os autores, o celular sintetiza diferentes aspectos das TICs (ubiquidade, instantaneidade comunicativa, acesso quase instantâneo a múltiplas fontes de informação) que acentuam o modelo escolar tradicional. Segundo Oliveira & Prieto (2021), as TIC's parecem constranger práticas "velhas" associadas à reflexão, cálculo lógico-matemático, leitura-escrita e leitura-compreensão tradicional.

Portanto, estamos diante da tensão e da redefinição progressiva do que está associado ao conhecimento, a fontes confiáveis e critérios de

aceitação em relação as TIC's. Por sua vez, a exclusão digital pode ser definida como a desigualdade no acesso e uso das TIC's. Diferentes estudos apontam para a interligação existente entre ambas as lacunas, e destacam o fator da abordagem do professor, que deve ser focada no aluno controlando os impulsos que produzem o vício, por meio de habilidades de enfrentamento que levem a harmonizar a aprendizagem significativa, o uso dos telemóveis dos jovens que correm o risco de serem um “elemento de distração nas suas atividades acadêmicas e que os abusos os levam a apresentar o comportamento típico de um vício por excessividade” (RODRIGUES, 2023, p. 65).

### **2.1. O celular como recurso pedagógico e ao mesmo tempo um grande vilão diante do ensino e aprendizagem**

O celular é um meio de comunicação com grande poder de penetração em todas as classes sociais, graças a sua ubiquidade, personalização e capacidade de criar redes sociais, fazendo com que seus usuários interajam de múltiplas formas; para Reimers e Schleicher (2020, p. 49), é aquele que transcende o espaço e o tempo e que ocupa uma parte importante do cotidiano de quem o utiliza, transformando-os em muitos casos, mas ao mesmo tempo tornou-se um “objeto fetiche que seduz, escraviza e cria dependência.”

O telefone celular como descreve Gatti (2020), tornou-se o meio de comunicação mais difundido no mundo, superando outros meios. Ele não é usado apenas para fazer e receber chamadas, mas está cada vez mais expandindo suas perspectivas comunicativas, multimídia e de escritório. Todas essas possibilidades, juntamente com sua onipresença, facilidade de uso e portabilidade justificam sua expansão global, tendo maior impacto entre os jovens.

Como expõem Arruda (2021), se a atenção estiver voltada para um espaço como a sala de aula, verifica-se que tanto os alunos quanto os professores dividem sua atenção entre o que acontece na sala de aula e o que é interrompido ou reclamado de seus celulares; a fronteira entre o escolar e o não escolar, “já não se define pelos limites do espaço e do tempo escolar, sendo cada vez mais difícil de definir” (ARRUDA, 2021, p. 87). De acordo com as explicações de Mayanaza e Palomino (2023):

[...] Quase não há sala de aula onde não haja vazamento de celulares, o que representa um sério desafio para os professores. Para muitos, o celular virou inimigo, sinônimo de distração. Alguns educadores acreditam que os telefones celulares, como outras novas tecnologias, contêm um potencial educacional que não deve ser desperdiçado” (MAYANAZA E PALOMINO, 2023, p. 78).

Por outro lado, a geração de conhecimento depende de uma gestão adequada da informação, pelo que é necessário dispor de meios que permitam uma comunicação eficaz, eficiente e imediata; e um dos meios que nos permite esse tipo de comunicação é o celular. No entanto, Silva e Mello (2023), observam que nas escolas uma grande resistência à integração do telefone celular como mais uma ferramenta educacional, atitude que é reforçada e dificultada pela intransigência das administrações educacionais (que proíbem seu uso dentro da sala de aula escolar) e de professores que desconhecem seu potencial educativo; e dos alunos que desconhecem que o telemóvel pode ser utilizado para fins educativos desperdiçando o potencial educativo da utilização adequada do telemóvel e que, como tal, não deve ser desperdiçado.

Nesse contexto, onde o celular ocupa um lugar privilegiado, onipresente e até essencial no dia a dia dos alunos, que são os maiores utilizadores deste tecnofato, o educador não pode virar as costas para essa realidade. Nessa perspectiva, Sofiato & Setton (2023) colocam que seria preciso pensar na possibilidade de introduzir o celular como mais um elemento do processo pedagógico, desde que utilizado de forma consciente e racional e como estratégia para superar a apatia dos alunos e mostrar-lhes que, esse tipo de tecnologias não deve ser usado apenas para entretenimento, mas também podem ser uma fonte de construção de conhecimento.

Caberia perguntar, então, como salienta Villas Bôas e Unbehaum (2020), se o celular pode contribuir para aprimorar os mecanismos inerentes ao processo de ensino-aprendizagem em seus diferentes níveis, mas principalmente se seus usuários (gestores, professores, alunos, etc.) do /querer-saber-fazer/ e /poder-fazer/, no uso adequado do celular como mais um recurso didático, o que dá origem a um novo paradigma educacional denominado Mobile Learning ou mobile learning.

Com base nessa questão como Kumada (2022) elucida, se seus respectivos usuários (educador/educando) estão suficientemente capacitados para o uso adequado do telefone celular; embora o celular possa ser visto como um adversário-adjunto do sujeito de estado (professor-alunos) na transmissão-aquisição do conhecimento cognitivo, ele merece, por parte dos actantes, competências baseadas em uma querer-fazer ou dever-fazer que regem um poder-fazer ou um saber-fazer (GATTI, 2020), no uso adequado desse dispositivo para “criar materiais didáticos adaptados aos diferentes ritmos e estilos de aprendizagem” (REIMERS e SCHLEICHER, 2020, p. 45).

O aluno, como um “nativo digital” como expõem Rodrigues (2023), nascido em um ambiente altamente técnico, possui a priori /know-how/ relacionado a conhecimentos e habilidades no manuseio de celulares e essa capacidade cognitiva não deve ser desperdiçada. Além disso, são “prosumidores, ou seja, protagonistas e produtores ativos de todo tipo de conteúdo” (KUMADA, 2022, p. 27); que “os caracteriza como móveis, experimentais, sociais, participativos, colaborativos e, acima de tudo, criativos” (SILVA E MELLO, 2023, p. 78). Como Silva (2022) chama atenção:

[...] deve-se abrir caminho para interagir nos espaços de aprendizagens e conhecimentos, e o papel da educação é fazer essa interação cheia de encantamentos e acessível, comprometida com o social e centrada no prazer de aprender e ensinar (SILVA, 2022, p. 39).

Como esclareceu a autora, as capacidades devem estar relacionadas com o /saber-fazer/ e /poder-fazer/ na utilização adequada do telemóvel, que essa interação deve permitir também ao aluno personalizar os conteúdos; aumenta sua flexibilidade na aprendizagem, melhora sua atividade na

organização do tempo. Ao mesmo tempo, facilita o acesso ubíquo a informações e recursos, melhora suas habilidades de comunicação e, finalmente, entre muitos outros benefícios, permite coletar e armazenar informações, bem como acessar aulas e conteúdos, quando não puderam participar pessoalmente da atividade docente, etc.

Por sua vez, o professor /deve/ e por isso /quer/ formar-se, e caso não possua esse /saber/ e /poder fazer/ cabe-lhe atualizar-se na perspectiva de aquisição das competências tecnológicas necessárias, para o manuseamento do telemóvel como ferramenta educativa que lhes permite alargar a aprendizagem para além das limitações físicas da sala de aula; mas acima de tudo, é preciso estar atento “ao ambiente tecnológico e refletir, e atuar sobre o seu uso no campo educacional, partindo sempre de algumas bases psicopedagógicas prévias”. Da mesma forma, /deve/ aprender a explorar o potencial didático do celular e o conhecimento de projetos e experiências nesse sentido.

Portanto, é importante destacar que nesse processo de uso adequado do celular pelo professor, o /saber/ não deve predominar sobre o /poder/, pois nesse caso seria um “saber teórico” que domina a prática, onde / poder/ vem de /know-how/; caso contrário, o /saber/ que resulta do /fazer/ é um /saber/ regido pelo /poder/, é um “saber prático”. Em outras palavras, o professor deve adquirir conhecimentos teóricos e práticos, que lhe facilitem e permitam, entre outras atividades: acesso a todo tipo de recursos e aplicativos educacionais, aprimorar o trabalho de campo escolar, ser mais criativo na produção de materiais didáticos, melhor desenvolver sua competência digital, capturar e usar apropriadamente oportunidades de inovação e colaboração em experiências educativas mediadas pelas TIC's, estabelecendo novos canais de comunicação entre seus colegas e alunos.



## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Entre os fatos mencionados neste estudo, destacam-se alguns elementos centrais que devem ser levados em consideração ao planejar estratégias, planos ou programas a serem executados neste contexto para uma educação de qualidade. O primeiro é a necessidade de fortalecer as competências de professores e alunos em relação ao uso adequado das tecnologias para evitar a reprodução de master classes em espaços de aprendizagem que devem estimular e fortalecer o diálogo e a interação. Utilizando, para isso, diferentes metodologias ativas que facilitam o entendimento, além de especializar os conteúdos e realizar atividades que complementem ou reforcem os conhecimentos prévios no uso dessas ferramentas. Pois a relevância que tem sido identificada do uso de celulares para as aulas, que deve andar de mãos dadas para o aprendizado, por isso é preciso refletir sobre estratégias que unam aprendizagem móvel com educação de qualidade. Levando em conta que diferentes estudos se referem ao fato de que a aprendizagem do aluno também depende da qualidade do ensino do professor.

O segundo elemento que se destaca como fundamental analisado neste estudo, é destacar que as instituições educativas devem incluir nos seus processos formativos, currículos e iniciativas, temas relacionados com a tecnologia e a educação, onde não prevaleça o carácter instrumental, mas sim a reflexão, planejamento e implementação da aprendizagem a partir de teorias, como conectivismo.

Compreendeu que em algumas instituições de ensino pós-pandemia, o uso desses aparelhos tem causado dores de cabeça em diferentes instituições de ensino. Já que os alunos não distinguem a hora de estudar, conversar, ouvir música, prestar atenção na aula. Por este motivo existem reclamações em alguns setores por parte dos pais. O uso do celular nas aulas é benéfico desde que o aluno seja devidamente supervisionado, se não houver regras e capacitação para o professor manter a ordem, o aluno

facilmente perderá o controle da atenção na aula. Já que um Smartphone pode ser um livro aberto para a mente.

O estudo destaca a importância de investir na preparação dos professores em habilidades digitais, fornecendo-lhes as ferramentas, qualificação e suporte necessários para enfrentar os desafios pós-pandemia. Além disso, ressalta a necessidade de uma abordagem pedagógica adaptada, que promova a interação e o engajamento dos alunos. Com essas medidas, é possível superar os desafios e promover uma educação de qualidade no contexto do ensino no pós-pandemia.

Por fim, não se pode perder esta oportunidade oferecida pela pandemia de “nos desagradarmos ou nos desagradarmos” com a ligação entre tecnologia e educação; em vez disso, deve ser visto como uma oportunidade de complementar as práticas de ensino de qualidade. Onde podem surgir novas questões para pesquisas futuras: como podemos aprender melhor com a educação online? Quais conteúdos são estritamente necessários para este contexto? E quais são as melhores estratégias para motivar os alunos? Reconhecendo que a tecnologia é um meio, não um fim em si.

## REFERÊNCIAS

ARRUDA, E. P. **Educação remota emergencial: Elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de Covid-19.** *EmRede - Revista de Educação a Distância*, 7(1), 257-275, 2021. <https://doi.org/10.53628/emrede.v7.1.621>»<https://doi.org/10.53628/emrede.v7.1.621>. Acesso, 2023.

BRUNS, J. P., & RAUSCH, R. B. **Narrativas de uma professora em final de carreira: A educação frente à pandemia.** *Dialogia*, (36), 102-115, 2020. <https://doi.org/10.5585/dialogia.n36.17883>»<https://doi.org/10.5585/dialogia.n36.17883>. Acesso, 2023.

CARDOZO, P. R., & SANTOS, A. M. dos. **A criança com TEA: O ingresso no ensino fundamental em meio a pandemia.** *Brazilian Journal of Development*, 6(7), 46193-46201, 2020. <https://doi.org/10.34117/bjdv6n7-302>» <https://doi.org/10.34117/bjdv6n7-302>. Acesso, 2023.

DIAS, A. A., SANTOS, I. G. **Crianças com transtorno do espectro autista em tempos de pandemia: Contextos de inclusão/exclusão na educação infantil.** Zero-a-seis, 23(especial), 101-124, 2021. <https://doi.org/10.5007/1980-4512.2021.e79005> <https://doi.org/10.5007/1980-4512.2021.e79005>. Acesso, 2023.

GATTI, B. A. **Possível reconfiguração dos modelos educacionais pós-pandemia.** Estudos Avançados, 34(100), 29-41., 2020 <https://doi.org/10.1590/s0103-4014.2020.34100.003>. Acesso, 2023.

KUMADA, F.T. A. **Educação Especial Na Pandemia: Estratégias E Desafios No Ensino Fundamental.** Cad Pesqui [Internet]. 2022; 52:e09665. Available from: <https://doi.org/10.1590/198053149665>. Acesso, 2023.

MARTINS, A., CAVALCANTI, A. L. **Educar em tempos de incertezas: A implementação do ensino remoto na rede municipal de Floriano-Piauí.** Dialogia, (36), 73-85, 2021. <https://doi.org/10.5585/dialogia.n36.18619> <https://doi.org/10.5585/dialogia.n36.18619>. Acesso, 2023.

MATIAS, Aline Bicalho *et al.* **A pandemia da COVID-19 e o trabalho docente: percepções de professores de uma universidade pública no estado de São Paulo, Brasil.** Ciência & Saúde Coletiva [online]. v. 28, n. 2 [Acessado 8 Agosto 2023] pp. 537-546. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/1413-81232023282.11972022> <https://doi.org/10.1590/1413-81232023282.11972022EN>>. ISSN 1678-4561. <https://doi.org/10.1590/1413-81232023282.11972022>.

MAYANAZA, Dante Vidal. PALOMINO, Roque Garcia; **Oportunidades e desafios da educação híbrida no contexto pós-pandemia.** Horizontes Rev. Inv. Cs. Ed. , La Paz , v. 7, não. 28, pág. 1028-1041, fev. 2023. Disponível em <[http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2616-79642023000201028&lng=es&nrm=iso](http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2616-79642023000201028&lng=es&nrm=iso)>. Acessado em 08 de agosto de 2023. Epub 09 de fevereiro de 2023. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v7i28.572> .

MELO, D. C. F (2020). **Inclusão escolar em tempos de pandemia: Informe pesquisa.** Fundação Carlos Chagas. <https://www.fcc.org.br/inclusao-escolar-em-tempos-de-pandemia/> <https://www.fcc.org.br/inclusao-escolar-em-tempos-de-pandemia/>. Acesso, 2023.

NASCIMENTO, A. S. B. DO, SOUSA, D. L. S. **O impacto da pandemia na educação especial na perspectiva da educação inclusiva: Um balanço preliminar pela ótica de professores do atendimento educacional especializado na rede municipal de Santo André, 2021.** Anped. <https://anped.org.br/news/o-impacto-da-pandemia-na-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-um-balanco> » <https://anped.org.br/news/o-impacto-da-pandemia-na-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-um-balanco>. Acesso, 2023.

NOZU, W. C. S., & KASSAR, M. C. M. **Escolarização de crianças e adolescentes pantaneiros em tempos de covid-19**. *Práxis Educativa*, 15, Artigo e2016193. <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.15.16193.080> » <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.15.16193.080>. Acesso, 2023.

OLIVEIRA, A. A. S. DE., & PRIETO, R. G. **Formação de professores das salas de recursos multifuncionais e atuação com a diversidade do público-alvo da educação especial**. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 26(2), 343-360, 2021. » <https://doi.org/10.1590/1980-54702020v26e0186>. Acesso, 2023.

REIMERS, F. M.; SCHLEICHER, A. **Educational Opportunity during the COVID-19 Pandemic**. OCDE, 2020. Disponível em: <[https://globaled.gse.harvard.edu/files/geii/files/framework\\_guide\\_v2.pdf](https://globaled.gse.harvard.edu/files/geii/files/framework_guide_v2.pdf) Acesso em: 7 ago. 2020. [https://globaled.gse.harvard.edu/files/geii/files/framework\\_guide\\_v2.pdf](https://globaled.gse.harvard.edu/files/geii/files/framework_guide_v2.pdf). Acesso, 2023.

RODRIGUES, R. **Democracia e educação escolar em tempos de pós-pandemia**. *Trabalho, Educação e Saúde*, 2023, e02338223. <https://doi.org/10.1590/1981-7746-ojs2338>

SILVA, A.R.N., BRAGA, F.M. and MELLO, R.R. **Formação pedagógica em aprendizagem dialógica em tempos de distanciamento social**. *Revista Humanidades & Inovação*. 2021, vol. 8, no. 40, pp. 252-267 [viewed 25 July 2023]. Available from: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/5102>

SILVA, Kenny Marinho Ispere Guedes. **O ensino híbrido em tempos de mudança: narrativas docentes sobre essa abordagem metodológica diferenciada no ensinar e no aprender, na Escola Estadual Senador João Bosco Ramos de Lima, Itacoatiara-AM/Brasil, no período de 2020-2021**. Dissertação acadêmica de Mestrado em Ciências da Educação - Universidad de la Integración de las Américas, Paraguai, 2022.

SOFIATO, C. G & SETTON, M. DA G. J. **Reflexões pós-pandemia em um mundo em transformação**. *Educação e Pesquisa*, 48, 2023. e20224801001. <https://doi.org/10.1590/s1517-97022022480100>

VILLAS BÔAS, L.; UNBEHAUM, S. **Pesquisa: Educação escolar em tempos de pandemia na visão de professoras/es da Educação Básica**. Informe n.1. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2020. Disponível em: <<https://www.fcc.org.br/fcc/educacao-pesquisa/educacao-escolar-em-tempos-de-pandemia-informe-n-1>>. Acesso em: 11 ago. 2020.» <https://www.fcc.org.br/fcc/educacao-pesquisa/educacao-escolar-em-tempos-de-pandemia-informe-n-1>. Acesso, 2023.

## POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA CUMPRIMENTO DA LEI Nº 10.639 DE 2003

Zeni Soares Cavalcante<sup>20</sup>

### RESUMO

Este artigo constitui como parte da Dissertação de Mestrado que traz o título: Educação afrodescendente: análise do currículo da Escola Municipal Engenheiro Casseano Secundo na Comunidade Quilombola Sagrado Coração de Jesus do Lago de Serpa no Município de Itacoatiara – Amazonas – Brasil, em 2021/2022. Este estudo tem como objetivo analisar o desafio da formação continuada de professores, ancorado na Lei nº 10.639 de 2003, visando entender como essa formação pode ser efetivamente implementada. O foco recai sobre as discussões em torno das políticas voltadas para a capacitação constante dos educadores, investigando as ações em resposta aos marcos legislativos educacionais nacionais e à aplicação da Lei nº 10.639/2003. A análise busca avaliar o alinhamento com as Diretrizes Curriculares Nacionais tanto para a formação inicial de nível superior quanto para a formação continuada. O estudo apresenta como resultado ao avaliar como as políticas e marcos legais influenciam essa formação, pode identificar as barreiras que impedem uma adequada preparação dos professores para abordar questões étnico-raciais em suas práticas pedagógicas. Através dessa investigação, espera-se compreender a relação entre as exigências legislativas e as práticas efetivas de formação, buscando soluções para superar as lacunas existentes. Isso poderá contribuir para a construção de práticas pedagógicas e um currículo mais inclusivo, que abordem de forma crítica e sensível o passado colonizador e desafiem a predominância epistêmica presente nos currículos educacionais. Em última análise, o estudo aspira sobre uma formação de professores mais alinhada com as demandas sociais e culturais, uma vez capacitados os professores possam lidar de maneira mais eficaz e informada com a diversidade étnico-racial dentro e fora da sala de aula.

Palavras-chave: Políticas Públicas. Formação. Professores. Currículo.

### ABSTRACT

This article forms part of the Master's Dissertation which bears the title: Afro-descendant education: analysis of the curriculum of the Escola Municipal Engenheiro Casseano Secundo in the Quilombola Community Sagrado Coração de Jesus do Lago de Serpa in the Municipality of Itacoatiara -

---

<sup>20</sup> **Graduação:** Curso de Licenciatura em Pedagogia- Universidade do Estado do Amazonas - UEA; **Pós-graduação:** Em História, Cultura Africana e Afro-Brasileira- República Federativa do Brasil - Ministério da Educação - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas – IFAM; **Pós-graduação:** Ensino de Sociologia - Universidade Candido Mendes – UCAM; **Mestrado:** Universidad De La Integración de Las Américas - Escola de Pós-Graduação - Maestría en Ciencias de La Educaci - UNIDA -Paraguayzenialtevmor@gmail.com

Amazonas - Brazil, in 2021/2022 . This study aims to analyze the challenge of continuing teacher education, anchored in Law No. 10,639 of 2003, in order to understand how this training can be effectively implemented. The focus is on discussions around policies aimed at the constant training of educators, investigating actions in response to national educational legislative frameworks and the application of Law n° 10.639/2003. The analysis seeks to assess the alignment with the National Curriculum Guidelines both for initial higher education training and for continuing education. The study presents as a result, when evaluating how policies and legal frameworks influence this training, it can identify the barriers that prevent adequate preparation of teachers to address ethnic-racial issues in their pedagogical practices. Through this investigation, it is expected to understand the relationship between legislative requirements and effective training practices, seeking solutions to overcome existing gaps. This could contribute to the construction of pedagogical practices and a more inclusive curriculum, which critically and sensitively approach the colonizing past and challenge the epistemic predominance present in educational curricula. Ultimately, the study aspires to teacher training that is more aligned with social and cultural demands, once trained teachers can deal more effectively and informedly with ethnic-racial diversity inside and outside the classroom.

**Keywords:** Public Policies. Training. Teachers. Curriculum.

## **1. INTRODUÇÃO**

Historicamente, a diversidade étnico-racial e cultural tem se mostrado um componente determinante do povo brasileiro, remontando às origens de nosso país. Apesar de toda a diversidade étnico-racial e cultural, ela nem sempre foi (ou é) reconhecida e considerada como uma característica positiva da sociedade brasileira. Tanto nas relações sociais cotidianas quanto nas relações políticas e escolares, as dificuldades de conviver com a diversidade são inúmeras.

Por vezes, Oliveira e Dutra (2019) argumentam que tal diversidade torna-se um dos principais motivos de discriminação, hierarquização e segregação, interferindo diretamente na socialização e identidades de crianças, jovens e adultos. Nas últimas décadas, um grande número de estudiosos das questões das relações étnico-raciais (OLIVEIRA e DUTRA, 2019; NUNES, 2021; SANTOS e LOBATO, 2020; PRADO JÚNIOR, 2015; CAVALCANTE, 2022 e outros) lançou luz sobre os danos causados a crianças,

jovens e adultos negros pelos processos cotidianos de negação de sua condição de humanidade.

Alicerçado na análise de Miranda (2019), que descreve ser perceptível que o mito da democracia racial brasileira atua como um poderoso símbolo de integração, criado com a finalidade de desmobilizar as vozes negras e legitimar as desigualdades raciais que persistem desde o término da era da escravidão. No contexto brasileiro, o mito da democracia racial desempenha exatamente esse papel, ocultando e subestimando as questões raciais, o que, por sua vez, lança luz sobre as barreiras persistentes no ensino das relações étnico-raciais nas escolas e na formação docente.

Apesar dos crescentes esforços em ampliar os estudos e discussões em torno dessa temática, como evidenciado, as dificuldades para incorporar efetivamente as relações étnico-raciais no currículo escolar e na formação docente permanecem. Conforme Oliveira e Dutra (2019), a crença arraigada de que o racismo não está presente, somada ao mito da harmonia racial, perpetua uma visão distorcida da realidade, dificultando a abordagem franca e crítica das questões étnico-raciais.

A desconstrução dessas barreiras requer uma profunda reflexão sobre as estruturas sociais, históricas e culturais que sustentam essas concepções equivocadas. Para Ribeiro (2020), o trabalho com as relações étnico-raciais não se trata apenas de incluir tópicos específicos no currículo, mas sim de revisitar a narrativa educacional para garantir uma representação justa e equitativa de todas as identidades étnicas e raciais. Isso exige a capacitação dos docentes para identificar e combater o racismo de maneira sensível e eficaz, e uma transformação gradual, mas necessária, na mentalidade coletiva.

Por meio da Lei 10.639/03, considerada um importante marco na legislação educacional brasileira, introduziu a obrigatoriedade do ensino sobre as relações étnico-raciais, gerando uma transformação no artigo 26 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9.394/96. Como expõem

Rodrigues (2019), esta lei não apenas estipulou novos parâmetros para o currículo escolar, como também estabeleceu a obrigação dos sistemas de ensino de promoverem mudanças substanciais na formação continuada dos professores, nas práticas pedagógicas e na gestão escolar. Esse direcionamento demandou que escolas, secretarias de educação e instituições de ensino superior com cursos de licenciatura incorporassem, de diversas maneiras (por meio de cursos de formação contínua, oficinas, seminários e criação de disciplinas), a discussão das relações étnico-raciais em sua rotina educacional.

A proposta de incluir as relações étnico-raciais no currículo escolar não visa impor uma visão utópica ou idealizada, como destacado por Costa (2019), pelo contrário, almeja-se uma mudança efetiva de perspectivas e práticas educacionais, visando à adoção de um currículo que não perpetue opressões. Isso implica na presença ativa dos conhecimentos provenientes da história africana e afro-brasileira, de maneira que estudantes de diferentes origens étnicas possam se beneficiar de um currículo enriquecido, livre das limitações de uma visão monocromática, que até então muitas vezes se pautava por um viés colonialista ocidental. A implementação dessa mudança curricular, entretanto, enfrenta desafios. Requer a capacitação contínua de professores para lidar de maneira sensível e eficaz com as questões étnicas e raciais em sala de aula. Além disso, demanda a reestruturação de materiais didáticos e a criação de espaços de diálogo e reflexão, onde as experiências e perspectivas diversas possam ser compartilhadas e compreendidas. Dessa forma o objetivo da pesquisa consiste Analisar as principais lacunas na formação continuada de professores em relação ao ensino da história e cultura afrodescendentes, decorrentes da implementação da Lei nº 10.639/2003 no contexto da educação básica brasileira.



## **2. CONSTRUÇÃO DA POLÍTICA CURRICULAR PARA A DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL NA EDUCAÇÃO**

No campo da educação, na produção acadêmica e também nas políticas educacionais, Valente e Dantas (2021) afirmam que as formas de gestão do currículo constituem uma das formas pelas quais a política de ensino se efetiva, se materializa, ganha vida. Os autores apontam indícios de que o currículo é um território em disputa social, e que essa disputa pode ser percebida, inclusive, a partir da concepção de currículo defendida por cada um dos interessados.

Ao contextualizar as questões sobre políticas curriculares de diversidade e políticas de igualdade nas políticas de formação de professores do governo federal, Nunes (2021) evidenciam a tensão existente entre esses dois campos e a predisposição do Ministério da Educação (MEC). com dualismo e oferecê-los de forma articulada, apesar da falha dessa articulação identificada na análise dos autores. Para Cavalcante (2022):

[...] No entanto, começa a se esboçar amplamente, um debate em relação a necessidade de criação de políticas públicas para que se amenize as profundas distâncias entre os segmentos raciais da sociedade, nos mais diversos setores do cotidiano brasileiro (Cavalcante, 2022, p. 43).

Como discorre a autora, é importante destacar que, para o alcance da efetiva equidade racial na sociedade brasileira, é necessário repensar o paradigma das políticas públicas centrado na dicotomia políticas universais versus políticas direcionadas. No caso brasileiro, a combinação dessas políticas e a tentativa de desenvolvê-las simultaneamente tem se mostrado um desafio promissor. Considerando que a população negra constitui a maioria da população brasileira, a formulação de políticas locais para esse grupo específico afeta diretamente a oferta de políticas universais. Por outro lado, a literatura pertinente ao tema revela que as práticas racistas nas escolas constituem obstáculos à aprendizagem dos alunos negros, quando não dispõem de espaço suficiente.

Na realidade brasileira, Oliveira e Dutra (2019), mencionam que as políticas específicas não se destinam apenas a populações específicas que pretendem beneficiar diretamente. No campo da educação, as propostas visam, em última instância, educar as pessoas, com ênfase em crianças e jovens, para a convivência com as diferenças e o respeito à história e à cultura de dois povos diferentes que formarão o Brasil. Eles se dirigem às relações de raça, etnia, gênero, sexualidade, geração, inclusão ou qualquer outra subjetividade humana, visando o benefício de toda a população brasileira. Ou que busque repensar as bases das relações étnico-raciais, sociais e pedagógicas que fundamentam a política educacional brasileira.

Dessa forma, como Miranda (2019) coloca um dos dois maiores desafios da atualidade para os gestores e profissionais da educação é dar materialidade a uma política curricular que trate pedagogicamente as diferenças de forma equitativa e respeitosa. A implementação dessa política educacional é um exercício em busca de uma educação de qualidade e de uma sociedade mais democrática.

No caso da política de educação para as relações étnico-raciais, conforme Ribeiro (2020) a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-brasileira, Africana e Indígena é mediada por esse processo em construção. Sua institucionalização é uma política educacional pública de afirmação da população negra, que compõe o conjunto de políticas de promoção da igualdade racial no campo da educação. Como afirma Costa (2019) “é uma política curricular de reconhecimento e reparação das desigualdades”. Ela integra o grupo de políticas de reconhecimento das desigualdades raciais e da discriminação contra negros no Brasil e tem como objetivo o enfrentamento da injustiça nos sistemas educacionais do país. Portanto, para Santos (2020), a política está vinculada à garantia do direito à educação e requalifica esse direito para ampliar o direito à diferença.

O processo de instituição do ensino obrigatório de História e Cultura Afro-brasileira constitui-se, portanto, como referência para a construção de uma educação antirracista no Brasil. Conhecer a legislação que

institucionaliza a política é passo fundamental para sua implementação. Atualmente, Cardoso e Rodrigues (2023) apontam que

[...] não nos referindo à legislação, encontramos avanços significativos capazes de orientar políticas e práticas de uma educação comprometida com a superação do racismo e das desigualdades étnico-raciais (CARDOSO E RODRIGUES, 2023).

Nesse ínterim, a falta de compreensão de dois dispositivos legais para a implementação de uma educação antirracista é considerada como dois primórdios para sua efetivação. Dessa forma, às Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), alteradas pela Lei n° 10.639/03, ou Parecer CNE<sup>5</sup>/CP 03/2004 e Resolução n° 01/2004, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana, bem como o Plano Nacional de Implementação da Lei n.º 10.639/2003, formam um conjunto de documentos essenciais ao conhecimento de gestores, professores e demais profissionais da educação comprometidos com a educação de qualidade para todos.

A Lei n° 10.639/2003, sancionada em 9 de janeiro de 2003, conforme Carvalho (2021), vem para Alterar a Lei n° 9.394/1996, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), para introduzir os Arts. 26-A e 79-B determinando a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira, bem como estabelecendo a inclusão do dia 20 de novembro como "Dia Nacional da Consciência Negra" no calendário escolar. Além disso, Barreto e Andrade (2020) estabelecem o conteúdo que deve ser abordado:

- ✓ Art. 26-A, § 1º, Os estudos da História da África e dos africanos, a luta do negro no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, retribuído a contribuição dos negros nas áreas sociais, econômicas e políticas pertinentes à História do Brasil
- ✓ Art. 26-A, § 2º - Recomenda que os conteúdos sejam ministrados «no âmbito de todo o currículo escolar, especialmente nas áreas da Educação Artística, Literatura e História do Brasil.

Trata-se, portanto, de modificação da lei orgânica e geral da educação brasileira, incorporando à referida matéria as diretrizes e as bases da organização do sistema educacional. Dessa forma, a não observância do ensino de História e Cultura Afro-brasileira em nossos currículos escolares significa infringir à LDB. O texto da alteração da LDB foi bastante criticado, na época, por ser considerado, como afirmou Sousa (2019), que a legislação era genérica e demonstrava certa falta de preocupação com uma implementação adequada. O autor indica que não foram estabelecidas metas, não se referiu à qualificação dos professores e os professores precisam que as universidades reformulem seus programas de ensino ou cursos de graduação para se adequarem às novas necessidades. Entretanto, nos documentos normativos da referida lei, ou Parecer nº 03/2004 e Resolução nº 01/2004, ambos do Conselho Nacional de Educação (CNE), encontramos referências para sua implementação.

### **2.1. O desafio da formação continuada de professores**

Sobre o Parecer CNE/CP 03/2004 conforme descreve Ribeiro (2020) foi elaborado a partir de ampla consulta a diversas pessoas e grupos do Movimento Social Negro, Conselhos Estaduais e Municipais de Educação e professores que realizam trabalhos de um tema das relações étnico-raciais. O documento oferece caminhos possíveis para que os sistemas de ensino tenham parâmetros e condições para cumprir as exigências da Lei nº 10.639/03, explicita os princípios norteadores da política educacional e faz recomendações para a formação de professores, formação e conteúdos formativos que devem ser contemplados, devido à necessidade de investimento em pesquisa, bem como na produção e aquisição de materiais didáticos.

A Resolução CNE/CP 01/2004, como discorre Mendonça (2019) instituiu Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana, que devem ser adotadas por diversas instituições de ensino, inclusive aquelas que

atuam em programas de formação inicial e continuada de professores. Ressalta que o cumprimento das referidas diretrizes será considerado na avaliação das condições de funcionamento das instituições de ensino. Apresenta os objetivos de cada um dos temas em questão, traça as atribuições de cada ator nos sistemas de ensino e indica possíveis parceiros para subsidiar e trocar experiências com os sistemas e estabelecimentos de ensino na implementação da política, tais como: o grupos do Movimento Social Negro (incluindo grupos culturais).

Por sua vez, Oliveira e Dutra (2019), o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana, elaborado pelo MEC, por meio do Ministério da Alfabetização, Formação Continuada e Diversidade (SECADI), juntamente com a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), é um exemplo de dois esforços empreendidos pelo governo federal para promover e acompanhar a implementação da alteração da LDB.

O referido Plano, lançado em 13 de maio de 2009, de acordo com Costa (2019), foi construído com a participação da sociedade civil e do Movimento Negro, ao longo de seis encontros, que foram denominados "Diálogos Regionais sobre a Implementação da Lei nº 10.639/03", realizados durante o ano de 2008. O processo de construção do documento contou ainda com a participação de instituições como: Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO); o Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED); a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime); e a Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação (ANPED). Essas instituições são representadas por membros participantes de seu quadro, indicados por autoridade ministerial. Conforme consta na apresentação do Plano de Implementação, seu objetivo é fortalecer e institucionalizar as diretrizes disponibilizadas na Lei nº 10.639/2003, Parecer CNE/CP 03/2004 e Resolução CNE/PC 01/2004, voltadas às instituições de ensino em Seus poderes na implementação desta política. Para Barreto e Andrade (2020):

[...] O documento delimita e detalha as atribuições e ações que devem ser adotadas pelas mais diversas instituições de ensino, com base em seis eixos temáticos: 1) Fortalecimento do Marco Legal; 2) Política de Formação Inicial e Continuada; 3) Política de Materiais Didáticos e Paradidáticos; 4) Mecanismos de Gestão Democrática e Participação Social; 5) Avaliação e Monitoramento; e 6) Condições Institucionais (BARRETO E ANDRADE, 2020, p. 89).

Considerando o grande número de atividades, programas, projetos e ações desencadeadas pela legislação e pela política curricular para o ensino da história e cultura afro-brasileira, parece-nos que a disputa curricular está instalada na sociedade brasileira e não nas escolas. No entanto, a perspectiva epistêmica desses anos educacionais nem sempre apresenta um distanciamento significativo das práticas eurocêntricas que produziram a suposta inferioridade da população negra no Brasil.

Um dos grandes desafios apontados por ativistas, estudiosos das relações étnico-raciais e profissionais da educação básica brasileira, para efetivar as diretrizes nacionais para a reeducação das relações étnico-raciais, no Brasil, como alude Silva (2021), refere-se ao campo da formação continuada dos professores para a implementação da Lei nº 10.639 de 2003 e suas diretrizes. Segundo a análise dessas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro, as limitações presentes na formação de professores(as) permite uma identificação mais precisa dos obstáculos que se apresentam ao abordar questões étnico-raciais de maneira abrangente. Também nos ajuda a compreender as barreiras que dificultam a valorização da memória das lutas e resistências afro-brasileiras, bem como o desafio de promover o reconhecimento das criações intelectuais negras que desempenham um papel crucial na compreensão e superação das desigualdades raciais, inclusive no âmbito do acesso ao conhecimento.

A Resolução CNE/CP nº 1, promulgada em 2020, como explica Cardoso e Rodrigues (2023), representa um guia fundamental que direciona as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores(as) da Educação Básica. Essas diretrizes se fundamentam na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e na Base Comum para a Formação

Inicial de Professores (BNC-Formação). Em um contraponto às justificativas que levaram os vetos na Lei nº 10.639, datada de 2003, as diretrizes propostas para a formação contínua de docentes consideram as responsabilidades delineadas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), assegurando que a União, os estados e os municípios promovam não apenas a formação inicial, mas também a formação continuada e o aprimoramento dos profissionais da educação. Além disso, a LDB define que os institutos superiores de educação mantenham programas destinados à educação contínua de profissionais que atuam em diferentes níveis de ensino.

Ao examinar as Diretrizes Curriculares Nacionais que regem a formação continuada dos(as) professores(as) da Educação Básica, percebe-se notáveis lacunas no que diz respeito ao ensino das relações étnico-raciais, as quais podem ser consideradas como uma ferramenta fundamental para valorizar a história e a cultura afro-brasileira. Nesse contexto, nos deparamos com um cenário de "ainda não", caracterizado por potencialidades e oportunidades inexploradas: ainda não testemunhamos o reconhecimento adequado do rico acervo intelectual e político das gerações afro-brasileiras, apesar de suas significativas contribuições para a construção de uma sociedade verdadeiramente equitativa.

Diante dessa análise, apoiamos em Cavalcante (2022, p. 48), em suas concepções sobre a formação continuada de professores:

[...] A Escola e o sistema de ensino juntamente com a parte pedagógica, entre eles professores, direção devem criar condições de tema e propostas que abordem a cultura afro-brasileira, logo, precisa investir na formação continuada dos professores, através de reformulações constantes de aprendizados, formações sempre buscando uma interlocução com a sociedade civil, movimentos e Universidades a fim de ampliar as diferentes abordagens sobre o ensino da cultura africana e afrodescendente (CAVALCANTE, 2022, p. 48).

Como descreveu a autora citada acima, a integração da cultura afro-brasileira no contexto educacional é uma missão essencial da escola e do sistema de ensino. A parte pedagógica desempenha um papel fundamental nesse processo, envolvendo não apenas os professores, mas também a

direção e toda a comunidade escolar. Para alcançar esse objetivo, é crucial estabelecer condições que permitam a discussão aprofundada desse tema e a criação de propostas curriculares inclusivas e enriquecedoras.

Para Cavalcante (2022), os professores desempenham um papel central na transmissão de conhecimentos e na formação das próximas gerações. Portanto, é de suma importância investir na formação continuada desses profissionais. Isso implica em oferecer oportunidades de aprendizado que vão além do aspecto teórico, promovendo o engajamento ativo em reformulações constantes de abordagens pedagógicas. Essas atualizações capacitam os educadores a lidar com a complexidade da cultura afro-brasileira e afrodescendente de maneira autêntica e respeitosa.

A interlocução com a sociedade civil, movimentos sociais e universidades é um passo crucial para enriquecer a perspectiva sobre o ensino da cultura afro-brasileira. Ao estabelecer parcerias com esses setores, a escola amplia seu acesso a diferentes visões e experiências, o que por sua vez enriquece as discussões e práticas pedagógicas. A colaboração com especialistas e acadêmicos também contribui para a criação de currículos mais abrangentes e alinhados com as demandas contemporâneas.

A abordagem do ensino da cultura afro-brasileira deve ser holística, abrangendo aspectos históricos, artísticos, sociais e políticos. Isso requer uma revisão constante dos materiais didáticos e estratégias de ensino, garantindo que sejam inclusivos, livres de estereótipos e preconceitos. Além disso, é fundamental promover a valorização das contribuições dos povos africanos e afrodescendentes para a formação da identidade cultural brasileira.

Ao criar um ambiente de aprendizado que valoriza e respeita a cultura afro-brasileira, Cavalcante (2022), expõem que a escola cumpre seu papel não apenas de transmitir conhecimento, mas também de promover a equidade e o respeito pela diversidade. A construção desse ambiente exige esforços contínuos, adaptações constantes e uma abertura para o diálogo com diferentes partes interessadas. Somente assim poderemos alcançar uma



educação verdadeiramente inclusiva e representativa, que prepare os alunos para compreender, respeitar e celebrar a riqueza da herança cultural afro-brasileira.

É inegável que a ausência de uma abordagem mais abrangente nesse sentido tem gerado uma discrepância entre o que poderia ser e o que efetivamente é. No entanto, é vital reconhecer que essa lacuna tem estimulado o surgimento de novas epistemologias. Estas são demandadas e elaboradas por indivíduos comprometidos com a investigação e formulação de alternativas que visam preencher essas brechas educacionais.

Na ausência de um reconhecimento suficiente das narrativas e contribuições afro-brasileiras, uma resposta proativa tem emergido. Novas perspectivas intelectuais e políticas estão sendo desenvolvidas por aqueles que estão empenhados em resgatar, valorizar e disseminar o conhecimento que foi muitas vezes marginalizado ou omitido. Através do estudo, da pesquisa e da construção de alternativas, esses sujeitos estão pavimentando um caminho para a inclusão dessas vozes no tecido educacional do país.

Portanto, ao mesmo tempo em que reconhecemos a lacuna existente nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores(as) da Educação Básica, também celebramos as novas epistemologias que estão surgindo como uma resposta a essa ausência. Elas representam um movimento poderoso em direção à equidade e à justiça, e têm o potencial de moldar um futuro educacional mais inclusivo e verdadeiramente representativo de todas as contribuições que formam a rica tapeçaria cultural do Brasil.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Apesar de traçar um quadro bastante desafiador, no que se refere às políticas de formação de professores para o cumprimento da Lei nº 10.639 de 2003, implica as dificuldades e as demandas para a melhoria das condições

educacionais. Adicionalmente, é preciso considerar que muitos dos desafios relacionados à consolidação das políticas de formação de professores, na perspectiva da Lei nº 10.639, de 2003, no âmbito dos estados e municípios, se articulam com os desafios no campo das relações étnico-raciais, no Brasil, tais como: a existência de um racismo ambíguo; a persistência do mito da democracia racial, no imaginário social e pedagógico; a sobreposição entre a desigualdade racial, social e regional, etc. Nesse sentido, os desafios enfrentados no segmento de formação de professores para o cumprimento da lei não decorrem apenas das dificuldades relacionadas à falta de infraestrutura e/ou recursos financeiros. Entretanto, ao analisarmos as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores(as) da Educação Básica, fica claro que ainda existe uma lacuna significativa no que diz respeito à inclusão das relações étnico-raciais no currículo. As especificidades das questões étnico-raciais, bem como a riqueza do conhecimento produzido pela intelectualidade negra, não recebem a atenção e o reconhecimento necessários no documento. Isso resulta em uma representação deficiente da diversidade cultural do país, perpetuando uma visão eurocêntrica e homogeneizadora da identidade nacional.

O viés generalizante apresentado nas diretrizes não só negligencia a riqueza das culturas e das experiências não-brancas, mas também contribui para a manutenção das desigualdades e a falta de reconhecimento das diferenças. A omissão das realidades étnico-raciais diversas impede a construção de uma sociedade verdadeiramente justa e igualitária, pois perpetua a marginalização e a invisibilidade de grupos historicamente discriminados.

Portanto, é crucial repensar as abordagens curriculares e as políticas de formação de professores, a fim de incorporar de forma integral e abrangente as perspectivas das relações étnico-raciais. Isso envolve a valorização dos conhecimentos produzidos pela intelectualidade negra e a promoção de diálogos que reconheçam a complexidade das experiências culturais e étnicas no Brasil. Somente através de uma abordagem educacional

inclusiva e equitativa poderemos avançar na construção de uma sociedade mais justa, plural e verdadeiramente democrática.

## REFERÊNCIAS

ASSIS, M. P. **A questão racial na formação de professores na perspectiva dos docentes da FFP**. Tese (Mestrado em Políticas Sociais). Universidade Federal Fluminense. Niterói, 2022.

BARRETO Maria A. S. C.; ANDRADE Patrícia G. R. **Práticas educacionais inclusivas e a formação de professores: contribuições do Núcleo de Estudos Afrobrasileiros da UFES**. In: BARRETO, Maria A. S. C. et al. (Org.). *Africanidade(s) e Afrodescendência(s): perspectivas para a formação de professores*. 1.ed. Vitória: EDUFES, p. 95-116, 2020.

CARDOSO, I. A.; RODRIGUES, T. C. **Lacunas na formação inicial de professores: implicações para a educação das relações étnico-raciais**. 14ª Jornada do Núcleo de Ensino de Marília. Anais... Universidade Federal Fluminense, 2023.

CARVALHO, A. C. **As relações raciais e a formação docente em Educação Física no Brasil: o que diz a legislação?** Dissertação (Mestrado em Educação Processos Socioeducativos e Práticas Escolares). Universidade Federal de São João Del-Rei, 2021.

CAVALCANTE, Zeni Soares. **Educação afrodescendente: análise do currículo da Escola Municipal Engenheiro Casseano Secundo na comunidade quilombola Sagrado Coração de Jesus do Lago de Serpa no município de Itacoatiara –Amazonas –Brasil, em 2021/2022**. Dissertação acadêmica de Mestrado em Ciências da Educação Universidad de la Integración de las Américas, Paraguai, 2022.

CHAGAS, W. F. **Educação das relações étnico-raciais na formação de professores (as) de história: uma prática extensionista**. In: *Cadernos Imbondeiros*, João Pessoa, 3ª ed. v. 3, n. 2, p. 1-11, 2022.

COSTA, Ieda Maria da. **Educação, diversidade e formação de professores: relações étnico-raciais na proposta pedagógica**. Pouso Alegre. 137 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Sapucaí. 2019.

MENDONÇA, APF. **Pedagogias antirracistas: tensões e possibilidades de caminhos em construção**. Viçosa, MG, XII, 151 f. Orientador: Rita Márcia Andrade Vaz de Mello, 2019.

MIRANDA, José Maria. **Aplicação da lei 10.639/2003**. Universidade Federal de Viçosa, dezembro de 2019. A BBT-UFV. <https://www.novoscursos.ufv.br/graduacao/ufv/cso/www/wp-content/uploads/2019/03/A-BBT-UFV-e-sua-Import%C3%A2ncia-para-Aplica%C3%A7%C3%A3o-da-Lei-10.639-2003-breve-pesquisa-de-acervo.pdf>. Acesso, 2023.

NUNES, Cícera. **Epistemologias negras e educação: relações étnico-raciais na formação do pedagogo**. *Roteador* [online]. 2021, vol.46, e26314. Epub 25 de março de 2021. ISSN 2177-6059. <https://doi.org/10.18593/r.v46i.2631>. Acesso, 2023.

OLIVEIRA, Mirian Terezinha de; DUTRA, Marilene de Lima. **O preconceito racial presente nos bancos escolares**. Viçosa, MG: UFV, DPE, 2019.

PRADO JÚNIOR, Caio. **Formação do Brasil contemporâneo: colônia**. 17 ed. São Paulo: Brasiliense, 390 p, 2015.

RIBEIRO, Rene. **Antropologia da religião e outros estudos**. Recãe: Fundação Joaquim Nabuco, p. 77, 2020.

RODRIGUES, Fernando. **Os africanos no Brasil**. 7 ed. São Paulo: Nacional, [Brasília, DF]: Ed. da UnB., xv, 283 p. 89, 2019.

ROSARIO, Alessandra Ribeiro do. **Memória e justiça racial: as relações sociais e étnico-raciais em escolas públicas do município de Vila Velha/ES / Alessandra Ribeiro do Rosario**. – 2023. 125 f.: il.; 30 cm. Orientador: Katia Gonçalves Castor. Dissertação (mestrado) – Instituto Federal do Espírito Santo, Programa de Pós-graduação em Ensino de Humanidades, Vitória, 2023

SANTOS, A. R., SILVA, G. J. **Discussões sobre a formação de professores e identidade dos sujeitos do campo**. In: Educação do campo: políticas e práticas [online]. Ilhéus, BA: EDITUS, 2020, pp. 127-141. Movimentos sociais e educação series, vol. 2. ISBN: 978-65-86213-20-1. <https://doi.org/10.7476/9786586213201>. Acesso, 2023.

SANTOS, Joel Rufino dos. **O que é racismo**. São Paulo: Brasiliense, 82 p. ISBN (broch.), 2020.

SANTOS, Renato Emerson dos; LOBATO, Fátima. **Ações afirmativas: políticas contra as desigualdades raciais**. Rio de Janeiro: DPCA, 213 p. ISBN 8574902608 (broch.), 2020.

SILVA, M. A. da. **Formação de educadores/as para o combate ao racismo: mais uma tarefa essencial**. In: CAVALLEIRO, E. dos S. et al. *Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola*. São Paulo: Summus, 2021.

SOUZA, E. A. de. **A Lei 10.639/03 e a formação de professores e o pertencimento étnico-racial em escolas públicas de Porto Alegre**.

Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2019.

VALENTE G, DANTAS ASR. **Práticas De Ensino E Relações Raça-Étnico: Reflexos Da Sociedade Brasileira.** Cad Pesqui [Internet]. 2021;51:e07327. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/198053147327>. Acesso, 2023\_

## **INFLUÊNCIA DAS ESTRATÉGIAS DE LEITURA NA COMPREENSÃO DOS EDUCANDOS DAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Regina Lúcia Lisboa Pena<sup>21</sup>

### **RESUMO**

Este artigo constitui como parte da Dissertação de Mestrado que apresenta como título: Formação de leitores: um olhar sobre o planejamento docente em uma Escola da Rede Pública de Itacoatiara- Amazonas/Brasil, no período de 2020-2021. A habilidade de leitura transcende a simples decodificação de palavras; é um processo complexo que envolve decifrar, entender, interpretar, julgar, interagir, construir e conhecer. A leitura deve ser considerada um processo de interação entre a pessoa e o texto, no qual significados são construídos. Nas séries iniciais do Ensino Fundamental, o desenvolvimento dessa competência pode ser desafiador, requerendo estratégias eficazes por parte dos educadores. O papel crucial do educador é facilitar essa aprendizagem, promovendo o desenvolvimento cognitivo de todos os alunos. A implementação de estratégias de leitura em sala de aula emerge como um meio fundamental para esse propósito. Foi realizada uma pesquisa qualitativa, descritiva, embasada na pesquisa bibliográfica. Esta pesquisa tem como objetivo: investigar a implementação de estratégias de leitura em sala de aula como facilitadoras do desenvolvimento cognitivo dos alunos das séries iniciais do Ensino Fundamental. O professor, ao explorar a importância da competência leitora no processo de construção do conhecimento, destacando sua relevância no contexto da aprendizagem. A pergunta da investigação: Como as estratégias de leitura implementadas em sala de aula nas séries iniciais do Ensino Fundamental podem influenciar o desenvolvimento da competência leitora e, conseqüentemente, preparar os alunos para se tornarem leitores proficientes no futuro? O resultado do estudo apontou que, os professores desempenham o papel de mediador essencial no processo de ensino da leitura. A clareza teórica e a organização das aulas são cruciais para orientar os alunos nesse caminho. Assim como a aplicação de estratégias de leitura nas séries iniciais pode impactar o desenvolvimento da competência leitora. O educador, ao fazer isso, procura-se não apenas preparar os alunos para compreenderem textos no presente, mas também cultivar as bases para que se tornem leitores proficientes no futuro.

Palavras-chave: Formação de Leitores. Estratégias. Séries Iniciais. Ensino Fundamental.

---

<sup>21</sup> **Graduação:** Licenciatura em Pedagogia. Pela Universidade Federal do Amazonas – UFAM. **Pós-graduação:** Especialista em Supervisão Educação. Pela Universidade Federal do Amazonas – UFAM. **Mestrado:** Ciências da Educação. Pela Universidad de la Integración De las Américas – UNIDA. Paraguay. [regilupena@outlook.com](mailto:regilupena@outlook.com)

## **ABSTRACT**

This article constitutes as part of the Dissertation of Mestrado that presents as title: Formation of readers: a view on the teaching plan in a School of the Public Network of Itacoatiara- Amazonas / Brazil, in the period of 2020-2021. Reading ability transcends simple decoding of words; It is a complex process that involves deciphering, understanding, interpreting, judging, interacting, building and knowing. Reading should be considered a process of interaction between a person and the text, not what meanings are constructed. The initial series of Fundamental Education, or the development of the competition can be challenging, requiring effective strategies on the part of two educators. The crucial role of the educator is to facilitate this learning, promoting the cognitive development of all the students. The implementation of reading strategies in the classroom emerges as a fundamental means for this purpose. A qualitative, descriptive research was carried out, based on a bibliographical research. This research has as objective: to investigate the implementation of reading strategies in the classroom as facilitators of the cognitive development of students of the initial series of the Fundamental Education. The teacher, to explore the importance of reading competence in the knowledge construction process, highlighting its relevance in the learning context. The research question: How can the reading strategies implemented in the classroom in the initial series of the Fundamental Education influence the development of reading competence and, consequently, prepare students to become proficient readers in the future? The result of the study indicated that the teachers play the role of essential mediator in the reading teaching process. Theoretical clarity and the organization of the classrooms are crucial to guide the students on this path. As well as the application of reading strategies in the initial series can impact the development of reading competence. The educator, as he does this, tries not only to prepare the students to understand texts not present, but also to cultivate the bases so that they become proficient readers in the future.

Palavras-chave: Formation of Readers. Strategies. Initial Series. I teach Fundamental.

## **1. INTRODUÇÃO**

Entende-se que a leitura é um processo de interação entre o leitor e o texto, nesse sentido, o primeiro tenta atingir os objetivos que orientam a leitura, e o segundo mostra as atitudes e habilidades necessárias para a experiência de leitura, por isso é assim, estabelecerá um diálogo com o autor; compreendendo suas ideias, descobrindo seus propósitos, fazendo-lhes perguntas e buscando as respostas no texto, com base em hipóteses previamente levantadas (ALMEIDA e CERIGATTO, 2020).

Ao adentrar o ambiente escolar, Cagliari (2019) afirma que o aluno se depara com uma riqueza de objetos culturais que muitas vezes se desvinculam das práticas sociais familiares às quais está acostumado. A escola assume o papel de criar cenários comunicativos distintos daqueles presentes em sua vivência cotidiana. A ampliação do repertório cultural e literário dos estudantes constitui uma responsabilidade inalienável de todo educador, pois é justamente por meio dessa expansão que se possibilita a construção de novas formas de comunicação e compreensão do mundo ao redor.

O estímulo ao desenvolvimento das habilidades linguísticas, como a fala, escuta, leitura e escrita – adaptadas aos variados contextos de uso é imperativo. Segundo Barreto (2022), a escola deve criar estratégias que capacitem os alunos a se comunicarem eficazmente, considerando a diversidade de situações que enfrentarão em suas trajetórias. A leitura, nesse contexto, emerge como uma passagem para um universo expandido, onde o leitor edifica seu conhecimento e forja uma atitude crítica que lhe permite interagir com a sociedade e, inclusive, influenciá-la.

Discutir a temática da leitura encerra uma complexidade intrínseca, sendo que parte dessa complexidade recai sobre os professores, que por vezes podem adotar abordagens convencionais em sua prática em sala de aula. O docente, como descreve Arnaez (2019), ao guiar os alunos por uma jornada leitora, às vezes inadvertidamente acaba por criar uma dependência destes em relação a sua orientação. Nesse contexto, os estudantes podem não desenvolver plenamente sua autonomia ao enfrentar a leitura de um texto, o que, por sua vez, restringe a reflexão sobre o sistema alfabético de escrita e suas nuances.

A transição para um ensino mais centrado no aluno, como menciona Mendes e Brunoni (2022), que fomente sua capacidade de compreender, analisar e interpretar textos, demanda uma reavaliação da abordagem pedagógica. Empoderar os alunos com as ferramentas para decifrar por si mesmos os significados presentes nas palavras impressas é fundamental. A



escola, nesse sentido, deve se posicionar como uma plataforma que não apenas transmite informações, mas também cultiva as habilidades necessárias para a autonomia intelectual, criando cidadãos críticos e engajados capazes de explorar e contribuir efetivamente para a sociedade em constante evolução.

Conseqüentemente, a pesquisa mostra a importância da compreensão de leitura e o valioso papel desempenhado por estratégias metodológicas interativas para aumentar os níveis de compreensão de leitura, levando em consideração o modelo interativo cujos princípios teóricos trazidos por Pena (2022, p. 29) mostram o seguinte: “As estratégias que vamos ensinar devem permitir ao aluno planejar a tarefa geral de leitura e a sua própria localização, motivação, disponibilidade perante a mesma”, o que facilitará a verificação, revisão e controle do que se lê e a tomada de decisões adequadas consoante os objetivos percebidos. Considerando o que sustenta o autor, as estratégias devem ser aplicadas ao longo do processo de leitura para que assim esteja presente a motivação, a visão do que se vai alcançar e estes levem a criança a compreender o que está lendo, desde que o professor, por meio de suas estratégias e interação, irá localizá-lo no espaço e no tempo do texto, e irá prepará-lo para tomar decisões sobre o que leu.

Nesse sentido, o eixo temático é a leitura, que cumpre uma das funções mais importantes no ser humano no desenvolvimento de conhecimentos, habilidades, capacidades e atitudes para interagir melhor na sociedade; propósito a ser alcançado pela família. Por outro lado, na escola o professor tem um papel quase determinante nos aspectos normativos e morais, e no âmbito acadêmico ele deve conhecer e aplicar diversas estratégias metodológicas interativas para aumentar os níveis de compreensão leitora de seus alunos. Dessa forma surge o problema da pesquisa: Como as estratégias de leitura implementadas em sala de aula nas séries iniciais do Ensino Fundamental podem influenciar o desenvolvimento da competência leitora e, conseqüentemente, preparar os alunos para se tornarem leitores proficientes no futuro?

Nesse contexto, a pesquisa justifica-se, em função, de que, na maioria das instituições de ensino do país, na fase do Ensino Fundamental, as crianças não adquirem sequer as competências básicas de compreensão leitora, pelo que ao não compreenderem o que leem, têm dificuldade em desenvolver competências noutras áreas do conhecimento, visto que, sendo a leitura uma atividade transversal na vida humana a formação, deve ser realizada com as recomendações técnicas, estratégias e indicações precisas do adulto (pais e professores); portanto, para gerar hábitos de leitura sólidos e duradouros, é necessário seguir diversas orientações dadas por especialistas, que facilitam sua aquisição e efetividade, principalmente a partir de experiências relacionadas ao trabalho do leitor. Esta atividade deve ser complementada pela utilização de diversos materiais de leitura e motivação permanente por parte do professor durante o processo: antes, durante e depois, promovendo uma orientação adequada aos alunos, o que lhes permitirá aumentar os seus níveis de compreensão da leitura e saber fazer inferências nos diversos tipos de textos que são exigidos pelo nível sociocultural do aluno. Assim, foi elaborado o objetivo da pesquisa: investigar a implementação de estratégias de leitura em sala de aula como facilitadoras do desenvolvimento cognitivo dos alunos das séries iniciais do Ensino Fundamental.

## **2. FORMAÇÃO DE LEITORES**

Muitos estudos teóricos, como Ribeiro (2023), Galvão (2018), Cagliari (2019) consideram que os problemas que os alunos têm na compreensão da leitura representam uma situação dramática, afirma que "A falta de compreensão da leitura é uma espécie de deficiência ou incapacidade de se integrar na sociedade", (CAGLIARI, 2019, p. 79) não sendo capaz de ter uma compreensão dos próprios direitos e deveres como cidadão. Parece que afeta todas as dimensões, como destaca Silva (2023) pela importância da compreensão leitora, mas também revela as dificuldades que existem para superá-las, a leitura em si não é apenas uma habilidade que deve ser desenvolvida nas disciplinas, mas que constitui uma ferramenta essencial

para o desenvolvimento no campo educacional, mas principalmente no nível geral da vida, pois é considerada uma prática cultural complexa por meio da qual novos significados devem ser produzidos.

Como mencionam Oliveira & Rosa (2021, p. 68), “nossa sociedade considera a leitura como parte essencial da vida diária”. A leitura é um processo interativo complexo que continua sendo um meio básico de aquisição e uso de informações. Segundo Mortatti (2018), a leitura constitui um ato de raciocínio lógico que leva à construção da interpretação de uma mensagem escrita. Portanto, na sala de aula, tal ato é um aspecto essencial da atividade de ensino e do aluno.

Como adiciona Joly (2020), “a leitura implica também o reconhecimento de um conteúdo expresso nos textos”. A leitura enquanto atividade implica também o reconhecimento dos elementos essenciais de uma mensagem escrita, ou mesmo a sua interpretação e comparação com outras informações externas. Este processo é chamado de compreensão de leitura:

[...] Compreensão e interpretação referem-se aos processos pelos quais palavras, frases e fala são compreendidas e interpretadas. Trata-se, portanto, de processos de informação de alto nível. Consequentemente, todo ato de leitura, por definição, tem dois aspectos complementares: decifrar os caracteres alfabéticos e alfanuméricos que constituem o texto e compreender e interpretar as ideias nele expressas (JOLY, 2020, p. 75).

De acordo com essas definições iniciais, e na perspectiva de pessoas alfabetizadas, a leitura parece ser uma atividade fácil e que não apresenta grandes dificuldades. No entanto, Barreto (2022) salienta que a leitura implica uma elevada coordenação de capacidades para atingir o seu objetivo. Prova disso é que a leitura apresenta muitas vezes dificuldades para alunos de todos os níveis de escolaridade (CAGLIARI, 2019, p. 125). Outra prova disso é a alta sensibilidade do conhecimento alfabético às condições do ambiente social e cultural dos indivíduos.

No início, Breves (2020) explica que as crianças em processo de alfabetização inicial precisam de um grande apoio de atividades alfabéticas

de adultos próximos, para consolidar seus conhecimentos nessa área, e precisam mostrar claramente a elas o significado que a leitura pode ter, para evitar problemas futuros com essa atividade.

Na leitura inicial, conforme aponta Galvão (2018), desde a pré-escola, as crianças têm curiosidade sobre caracteres como números ou letras. Portanto, atividades que os orientem a reconhecer esse padrão familiar em caracteres escritos devem ser implementadas com eles, como uma variedade de decorações alfabéticas que sejam atraentes para as crianças em sala de aula e atividades de reconhecimento de letras, nomear e reconhecer sons correspondentes às letras. Nesse momento inicial (ou em qualquer outro) Silva (2023) discorre que os processos de compreensão leitora não podem ser negligenciados, devendo ser trabalhados em conjunto com aqueles que promovam o rápido reconhecimento dos caracteres alfabéticos e sua articulação em mensagens coerentes.

A compreensão da leitura em atividades alfabéticas iniciais depende, de forma importante, conforme descrito por Mortatti (2018), da aprendizagem de novo vocabulário. Aprender novas palavras enriquece o conhecimento da criança sobre a linguagem e é um ponto de articulação entre os processos de decifração e a articulação dos conhecimentos prévios do leitor iniciante, aspectos cruciais para o desenvolvimento dos processos de compreensão:

[...] O conhecimento prévio da criança como leitor iniciante fornece conteúdos que determinam o que pode ser mais acessível no início e como esse conteúdo pode ser enriquecido com o que já é conhecido (CAGLIARI, 2019, p. 132).

Como descreveu o autor, afirma que o conhecimento prévio é tão importante na compreensão da leitura que é o melhor ponto de partida quando se deseja projetar a aprendizagem. Fujita e Franco (2018) indicam que o processo da compreensão da leitura deve se estender ao longo da vida de uma pessoa. Para os autores, saber ler no mundo de hoje significa saber se comunicar, saber se relacionar com os outros e saber como funcionar em diferentes cenários reais ou virtuais nos quais letras e textos são os intermediários de ideias, sentimentos e intenções.

Portanto, a leitura é uma habilidade básica para progredir academicamente, para persistir com sucesso na consecução de um objetivo socialmente valorizado. Porém, neste processo de aprendizagem há um enriquecimento de fatores pessoais e recursos cognitivo-motivacionais, institucionais e sociais, associados ao contexto do aluno, que convergem para a situação didática. Ali intervêm as estratégias de leitura, revelam implicitamente as crenças dos professores sobre como ler em sua disciplina, assim como modula o desenvolvimento de habilidades de pensamento de crítico.

### **2.1. Estratégias de leitura e desempenho**

Para o desenvolvimento de habilidades relacionadas à compreensão leitora, Oliveira & Rosa (2021) advertem também que é necessário implementar diferentes estratégias para realizar atividades que promovam o reconhecimento de estilos, dos diversos gêneros de leitura na escola e das estruturas típicas de textos comuns, como narrativas, informativos, descritivos, textos argumentativos e poemas, em atividades como leitura compartilhada. Na leitura compartilhada, Fujita e Franco (2018) expõem que o adulto lê em voz alta e faz perguntas antes, durante e depois da leitura. Nesta atividade estão integrados todos os processos relacionados à compreensão. Além disso, promove desde muito cedo uma elevada motivação para a leitura.

Na leitura compartilhada Barreto (2022) salienta que, continua sendo uma estratégia que reforça as tarefas de leitura no ensino fundamental e médio. Essa estratégia pode ser utilizada segundo o autor, por meio de sessões de leitura rotacionadas entre vários alunos: ao final de cada turno, quem lê deve fazer uma pergunta pertinente ao conteúdo lido, e os demais devem respondê-la em conjunto. A princípio o professor dirige a atividade, depois deixa que um dos alunos a conduza e assim, gradativamente, torna-se mais um participante. Este tipo de estratégia tem mostrado grande sucesso

em melhorar as habilidades de compreensão de leitura de alunos em várias escolas. Para Silva (2023):

[...] Atividades de leitura que incorporam leitura compartilhada a partir da Educação Infantil, parecem funcionar muito bem, pois promovem a inversão de papéis tradicionais entre professores e alunos; eles percebem o que sabem antes e durante a leitura (o que lhes permite controlar seus próprios processos de compreensão) (SILVA, 2023, p. 47).

Além disso, o autor assinala que esse tipo de estratégia reforçam o trabalho em pequenos grupos, nos quais todos os membros têm mais oportunidades de participar. Mas, acima de tudo, parecem funcionar porque permitem que o aluno deixe mais claro que, o que se deve fazer em uma leitura com alto nível de compreensão é captar a imagem ou ideia geral, que já foi delineada desde o início, prestando atenção aos detalhes do que está sendo lido, para melhorar, complementar ou especificar aquela imagem ou ideia. Os demais processos a ele relacionados estão subordinados a esse objetivo. Pena (2022) contribui explicando que:

[...] Com uso das estratégias nas aulas de leitura é possível que o aluno consiga realizar uma leitura mais completa, mais proveitosa e mais eficaz, com melhor compreensão, envolvimento, interação, e produção de sentido do texto, para a construção de significados, conhecimento e formação leitora (PENA, 2022, p. 42).

Para a autora, a aplicação de estratégias nas aulas de leitura desempenha um papel vital no aprimoramento das habilidades dos alunos nessa área fundamental. Essas estratégias não apenas proporcionam uma experiência de leitura mais enriquecedora, mas também contribuem para uma compreensão mais profunda, um envolvimento mais significativo e uma interação mais ativa com o texto. Essa abordagem visa ampliar a capacidade dos alunos de extrair significados do conteúdo, construir conhecimento e desenvolver uma formação leitora sólida e duradoura.

Para Pena (2022), quando os alunos são apresentados a estratégias de leitura, eles aprendem a abordar o texto de maneira mais sistemática e consciente. Essas estratégias podem envolver a pré-leitura, onde os alunos ativam seus conhecimentos prévios e estabelecem expectativas para a leitura; a leitura ativa, na qual eles fazem anotações, destacam informações

importantes e questionam o conteúdo; e a pós-leitura, onde refletem sobre o que leram, fazem conexões com suas experiências e debatem as ideias do texto.

Ao integrar essas estratégias, Castro (2020) alude que os alunos podem realizar uma leitura mais completa e profunda. Eles são incentivados a fazer perguntas, aclarar dúvidas e explorar diferentes camadas de significado dentro do texto. Isso não apenas promove uma compreensão mais robusta, mas também cria um ambiente em que os alunos podem se envolver ativamente com as ideias apresentadas, relacionando-as com suas próprias experiências e conhecimentos.

Além disso, Mendes e Brunoni (2022) assevera que o uso de estratégias de leitura incentiva os alunos a produzirem sentido a partir do texto. Eles se tornam mais capazes de sintetizar informações, identificar padrões, analisar argumentos e tirar conclusões informadas. Essa habilidade de construir significados é crucial para o desenvolvimento do conhecimento e para a formação leitora contínua.

Para Arnaez (2019), a implementação de estratégias de leitura cria uma abordagem mais abrangente e participativa no processo de leitura. Os alunos não apenas absorvem informações passivamente, mas se tornam ativos na construção de sentido e conhecimento. Como resultado, estarão preparados para enfrentar textos desafiadores, compreender conteúdos complexos e, ao longo do tempo, desenvolver uma proficiência leitora que influenciará positivamente sua aprendizagem em todas as áreas do conhecimento. Sobre os momentos de leitura, por meio das estratégias utilizadas na pesquisa Ribeiro (2023) sustenta que:

[...] Antes da leitura, deve-se considerar a motivação e os objetivos, explicando ao aluno o que será lido e por que será lido, proporcionando conhecimentos e experiências. Ele considera que, durante a leitura, o professor deve ler alguns fragmentos do texto, mas aproveitando sua rapidez, deve observar o trabalho do aluno para comprometer a compreensão. Após a leitura, propõe-se trabalhar a recapitulação oral da história completa tentando fazer com que os alunos compreendam os motivos da leitura (RIBEIRO, 2023, p. 66).

Para o autor, é importante orientar a criança antes da leitura do texto, permitindo-lhe uma visão clara dos objetivos a serem alcançados por meio da leitura. O momento antes da leitura é significativo e fundamental para o aluno, pois destaca porque ele vai ler e quais as informações que ele encontrará no texto lhe servirão.

As estratégias de aprendizagem nos processos de leitura Piovezan e Castro (2020) propõem três momentos:

[...] antes da leitura, onde se desenvolvem a motivação, os objetivos, a importância de ativar conhecimentos prévios e estabelecer previsões sobre o texto; durante a leitura, onde se desenvolve a leitura compartilhada, estratégias de leitura independente e conhecer e revelar erros e lacunas na compreensão; após a leitura, onde se obtém a ideia principal, exercita-se o resumo, formulam-se questões e sugerem-se as respostas (PIOVEZAN e CASTRO, 2020, p. 75).

Para ampliar as explicações em estudos dos autores citados acima, a incorporação de estratégias específicas no processo de leitura agrega profundidade e eficácia à compreensão textual. Quando Piovezan e Castro (2020) explica o primeiro momento antes da leitura, considera-se como um terreno fértil, em que prepara para a absorção do conteúdo. Nesse estágio, a motivação ganha vida, estabelecendo o interesse e a curiosidade do leitor em relação ao material. Objetivos claros são delineados, direcionando a leitura para metas específicas. Ativar conhecimentos prévios é vital, pois a conexão com experiências passadas potencializa a compreensão. Antecipar o conteúdo, por meio de previsões baseadas em títulos, subtítulos e imagens, prepara o terreno mental para a exploração do texto.

O outro momento, citado por Piovezan e Castro (2020): durante a leitura, estabelece um diálogo intenso entre o leitor e o texto. A leitura compartilhada proporciona interação, permitindo que a interpretação seja discutida e construída coletivamente. Estratégias de leitura independente, como anotações e destaques, potencializam a concentração e a absorção de detalhes cruciais. Identificar erros e lacunas na compreensão é valioso, pois ajuda a esclarecer pontos obscuros e a estabelecer uma conexão mais forte com o conteúdo.



Após a leitura, no terceiro momento explicado por Piovezan e Castro (2020), o foco se volta para a consolidação do aprendizado. Extrair a ideia principal do texto é essencial, pois encapsula o cerne da informação. O exercício de resumir desenvolve a habilidade de sintetizar o conteúdo de forma coerente e concisa. Formular questões provoca o pensamento crítico, criando uma dinâmica de análise e reflexão. Propor respostas não apenas reforça o entendimento, mas também engendra uma sensação de domínio sobre o material. Essas etapas que precedem, acompanham e sucedem a leitura colaboram para uma experiência mais rica e frutífera. Elas transformam o ato de ler em um processo ativo, engajador e consciente. Adotar estratégias antes, durante e após a leitura não apenas aprimora a compreensão, mas também enriquece a formação do leitor. Esse enfoque não apenas nutre a habilidade de absorver informações, mas também fomenta uma relação mais profunda com o mundo da literatura e do conhecimento, capacitando os leitores a explorar, refletir e aplicar de maneira eficiente e significativa o que foi aprendido.

Por sua vez, Correia (2017) recomenda o uso de estratégias didáticas especiais para criar situações de aprendizagem que se baseiem nas experiências, necessidades e aptidões dos alunos, ele propõe como objetivo de suas teses: implementar estratégias didáticas de leitura inovadoras através da realização atividades em um período de quatro semanas para fortalecer e estimular o processo de compreensão leitora.

Para Gomes (2020), uma estratégia de leitura é uma atividade deliberada, consciente e metacognitiva do leitor em função de controlar e modificar seus esforços para decodificar, entender e construir os significados dos textos. Isso se origina de um autoquestionamento frente a uma dificuldade de compreensão. Como esclarece Pena (2022), sobre uma situação que chama atenção, refere-se ao planejamento dessas estratégias de ensino.

[...] Entendemos que ela deve dar preferência ao desenvolvimento total do estudante, primando pelo crescimento intelectual e social. Com objetivos formulados para a formar alunos-leitores, ativos, autônomos com variadas capacidades de construir significados nas mais diferentes leituras (PENA, 2022, p. 42).

Sobre o planejamento de estratégias de ensino explicado pela autora citada acima, assume um papel crucial no cenário educacional. Nesse contexto, a abordagem adotada deve priorizar o desenvolvimento holístico do estudante, colocando em destaque o crescimento tanto intelectual quanto social. O cerne desse planejamento reside na formação de alunos-leitores capazes de interagir ativamente com o mundo das palavras, construindo significados em uma ampla gama de leituras.

Para pena (2022), ao traçar objetivos para a formação dos alunos, a ênfase recai na criação de uma base sólida que promova não apenas a compreensão superficial dos textos, mas sim uma abordagem profunda e crítica. O aluno-leitor ideal é aquele que transcende a mera decodificação das palavras e mergulha na reflexão e análise, capaz de conectar as informações com suas próprias experiências e conhecimentos prévios. Para isso, o planejamento deve proporcionar uma educação que não apenas transmite conteúdo, mas também estimula o pensamento independente e a construção ativa de significados.

De acordo com Almeida e Cerigatto (2020), o uso de estratégias de leitura é um método de ensino aconselhável para otimizar as habilidades de compreensão leitora dos estudantes. Entre as estratégias formativas locais, a palestra em voz alta acompanhada da reflexão em voz alta do docente. A palestra em voz alta e a reflexão permitem modelar o uso de conhecimentos prévios para ajudar a compreender o vocabulário, identificar o tema e os elementos da história, fazer conexões entre textos, comparar o estilo do autor com outros autores e praticar o autoquestionamento para monitorar o nível de compreensão.

Nos argumentos de Pena (2022, p. 41), “as estratégias de leitura são instrumentos facilitadores que assinalam várias maneiras que podem propiciar aos alunos deferentes habilidades de entendimento do texto.” No contexto educacional, como explicou a autora, as estratégias de leitura se erguem como ferramentas essenciais, prontas para conduzir os alunos através

das complexidades dos textos. Elas desvelam uma série de abordagens que têm o potencial de nutrir diversas habilidades de compreensão textual.

Essas estratégias se assemelham a um guia, iluminando os caminhos que levam a uma compreensão mais profunda e significativa dos materiais de leitura. Cada estratégia como Pena (2022) aclara, é como uma lente que foca em aspectos específicos do texto, permitindo que os alunos explorem e desvendem seus significados em múltiplas camadas. Ao adotar estratégias de leitura, os alunos são capacitados a navegar pelos elementos mais intrincados dos textos, desde os detalhes sutis até as mensagens subjacentes. Eles são encorajados a ativar seus conhecimentos prévios, a fazer conexões com suas próprias experiências e a analisar criticamente os argumentos apresentados. Essas abordagens, por sua vez, amplificam as habilidades de entendimento do texto, permitindo que os alunos extraiam significados profundos, interpretando, questionando e relacionando o conteúdo.

Portanto, por meio dessas estratégias, a leitura transcende a mera absorção de palavras e se transforma em um processo ativo de exploração e interação. Os alunos tornam-se participantes ativos na construção de significados, empregando diferentes técnicas para desvendar a complexidade dos textos. Essa habilidade de navegar por diferentes camadas de informações não apenas aprimora sua compreensão, mas também os prepara para enfrentar com confiança uma variedade de contextos de leitura. Em última análise, as estratégias de leitura atuam como pontes entre as palavras no papel e a compreensão no pensamento do leitor. Elas capacitam os alunos a se tornarem leitores críticos e hábeis, capazes de extrair riqueza de significado dos textos que encontram. Ao dominar essas estratégias, os alunos embarcam em uma jornada que os conduz a uma apreciação mais profunda e perspicaz do vasto mundo da literatura e do conhecimento.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa focada na investigação da implementação de estratégias de leitura em sala de aula como facilitadoras do desenvolvimento cognitivo dos alunos das séries iniciais do Ensino Fundamental, vem reforçar a significativa influência que uma abordagem orientada para estratégias pode exercer no crescimento intelectual dos estudantes.

Os resultados desta pesquisa destacam que o uso deliberado de estratégias de leitura proporciona uma base sólida para a construção de habilidades cognitivas essenciais, desde as primeiras etapas da educação. Ao oferecer aos alunos ferramentas para compreender, interpretar e analisar textos de forma eficaz, a implementação dessas estratégias não apenas melhora a proficiência de leitura, mas também estimula o pensamento crítico, a capacidade de síntese e a análise conceitual.

A sala de aula emerge como um espaço crucial para a aplicação dessas estratégias, com o educador atuando como um facilitador fundamental desse processo. Através de abordagens inovadoras e interativas, os professores podem guiar os alunos na exploração de diferentes técnicas de leitura, encorajando-os a desenvolver uma abordagem ativa e engajada em relação ao conhecimento. Essa abordagem não apenas amplia o repertório de habilidades dos alunos, mas também nutre o seu desejo de aprendizado contínuo.

Além disso, a pesquisa reafirma a importância do desenvolvimento cognitivo durante as séries iniciais do Ensino Fundamental. Ao adotar estratégias de leitura como parte integrante do currículo, as escolas podem estabelecer uma base sólida para o crescimento intelectual dos alunos, preparando-os para enfrentar desafios acadêmicos cada vez mais complexos à medida que progredem em sua educação.

Em análise, a pesquisa conclui que a implementação de estratégias de leitura como facilitadoras do desenvolvimento cognitivo dos alunos nas séries iniciais não apenas aprimora as habilidades de leitura, mas também catalisa

o desenvolvimento de uma mente crítica, curiosa e analítica. Ao incorporar essas estratégias no ambiente de aprendizado, as escolas não só capacitam os alunos a se tornarem leitores proficientes, mas também os equipam com ferramentas cognitivas que são essenciais para um crescimento educacional holístico e duradouro.

Conclui-se também, que as estratégias de leitura não apenas equipam os estudantes com as ferramentas necessárias para lidar eficazmente com textos desafiadores, mas também os incentivam a abordar a leitura de maneira mais envolvente e ativa. Ao fomentar essa mentalidade, os educadores podem capacitar os alunos a não apenas absorver informações, mas também a questionar, analisar e interpretar criticamente os textos. Isso não apenas enriquece sua compreensão, mas também promove habilidades de pensamento crítico e análise, tão cruciais para o desenvolvimento intelectual e a capacidade de se engajar de maneira informada com o mundo ao seu redor.

A sala de aula se torna, portanto, um espaço crucial para a promoção dessas habilidades de leitura e para o desenvolvimento de uma relação mais profunda e enriquecedora com a leitura. O papel do professor como mediador é essencial para orientar os alunos na aplicação eficaz das estratégias de leitura e na exploração de diferentes abordagens para a compreensão textual. Essa interação professor-aluno cria um ambiente de aprendizado colaborativo, no qual os alunos podem compartilhar insights, discutir perspectivas e expandir seus horizontes.

Portanto, as estratégias de leitura não apenas aprimoram a relação entre o educando e o texto, mas também estabelecem as bases para uma educação mais profunda e significativa. Ao adotar uma abordagem centrada nas estratégias de leitura, os educadores capacitam os alunos a se tornarem leitores habilidosos, pensadores críticos e participantes ativos no processo de aprendizado. O resultado é uma educação mais envolvente, enriquecedora e duradoura, que prepara os alunos não apenas para absorver

informações, mas também para enfrentar os desafios intelectuais do mundo com confiança e discernimento.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, L. B. C. and CERIGATTO, M. P. **Os desafios de educar para o novo contexto de leitura, linguagens e produção da informação.** Interculturalidade, linguagens e formação de professores [online]. Campina Grande: EDUEPB, 2020, pp. 203-230. Ensino e aprendizagem collection, vol. 2. ISBN 978-85-7879-347-0. Available from: doi: 10.7476/9788578793470.0010. Also available in ePUB from: <http://books.scielo.org/id/qbsd6/epub/souza-9788578793470.epub>. Acesso, 2023.
- ARNAEZ, Pablo. **Leitura e escrita na educação básica. Educere**, Meridad, v. 13, não. 45, pág. 289-298, jun. 2019. Disponível em <[http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1316-49102009000200004&lng=pt&nrm=iso](http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-49102009000200004&lng=pt&nrm=iso)>. Acessos em: 2023.
- BARRETO, Ricardo. **Fatores que influenciam a compreensão de leitura dos alunos do ensino fundamental e sua relação com as TIC.** Íkala [online]. 2022, vol.27, n.2, pp.332-354. Epub May 31, 2022. ISSN 0123-3432. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v27n2a03>. . Acesso, 2023.
- BREVES, Maria Tereza P. **o livro-de-imagem** um (pré) texto para contar histórias. Ética Editora. 2020.
- CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização & Linguística**, 10<sup>a</sup> ed. São Paulo: Editora Parma Ltda, 2003.
- CORREIA, E.J. **Leitura e argumentação: potencialidades do uso de textos de divulgação científica em aulas de Física do ensino médio.** Ciência educ. [online]. 2017, vol.23, n.4, pp.1017-1034. ISSN 1980-850X. <https://doi.org/10.1590/1516-731320170040010>. Acesso, 2023.
- FREIRE, P. **A Importância do ato de ler.** São Paulo: Cortez, 2001.
- FUJITA, Elza Tie; FRANCO, Sandra Aparecida Pires. **O ato de ler na educação básica e a formação de alunos leitores.** Perspectiva, Florianópolis, v. 36, n. 2, p. 724-740, abr. 2018. Disponível em <[http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-54732018000200724&lng=pt&nrm=iso](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-54732018000200724&lng=pt&nrm=iso)>. acessos em 10 ago. 2023. Epub 23-Jul-2019. <https://doi.org/10.5007/2175-795x.2018v36n2p724>. Acesso, 2023.
- GALVÃO, Izabel. **Uma concepção dialética do desenvolvimento infantil.** Petrópolis. 2018.

GOMES MAM. **O desenvolvimento da leitura no ensino básico**. *Psicol Esc Educ* [Internet]. 2020 Jun;12(1):283–6. Available from: <https://doi.org/10.1590/S1413-85572008000100022>. Acesso, 2023.

JOLY, MCRA. **Escala de estratégias de leitura para etapa inicial do ensino fundamental**. *Estud psicol (Campinas)* [Internet]. 2020. Jul;23(3):271–8. Available from: <https://doi.org/10.1590/S0103-166X2006000300006>. Acesso, 2023.

MENDES, ECCS., and BRUNONI, D. **Competência em leitura: interface entre contextos psicossocial, familiar e escolar** [online]. São Paulo: Editora Mackenzie. Saberes em tese collection, vol. 11, 84 p. ISBN: 978-85-8293-724-2. Available from, 2022: doi: 10.7476/9788582937242. Also available in ePUB from: <http://books.scielo.org/id/g2v7w/epub/mendes-9788582937242.epub>. Acesso, 2023.

MORTATTI, M. R. **Ensino de leitura e escrita na escola brasileira: educadores “intelectuais orgânicos” e disputas seculares por projetos de nação (2018)**. In: Métodos de alfabetização no Brasil: uma história concisa [online]. São Paulo: Editora UNESP, 2019, pp. 131-163. ISBN: 978-85-95463-39-4. <https://doi.org/10.7475/9788595463394.0009>. Acesso, 2023.

OLIVEIRA, K. L. & ROSA, M. T. **Compreensão em Leitura no Ensino Fundamental**. *Psicologia: Ciência E Profissão*, 2021. 36(3), 546–557. <https://doi.org/10.1590/1982-3703001172014>. Acesso, 2023.

ORLANDI, Eli Pulchinelli. **Discurso & Leitura**, 6ª ed. Campinas – SP: Cortez, 2019.

PENA, Regina Lúcia Lisboa. **Formação de leitores: um olhar sobre o planejamento docente em uma Escola da Rede Pública De Itacoatiara- Amazonas/Brasil, no período de 2020-2021**. Dissertação acadêmica de Mestrado em Ciências da Educação Universidad de la Integración de las Américas, Paraguai, 2022.

PIOVEZAN, Nayane Martoni; CASTRO, Nelimar Ribeiro de. **Compreensão e estratégias de leitura no ensino fundamental**. *Psic*, São Paulo, v. 9, n. 1, p. 53-62, jun. 2020. Disponível em <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1676-73142008000100007&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1676-73142008000100007&lng=pt&nrm=iso)>. Acessos em 2023.

RIBEIRO, TL. **Determinantes psicolingüísticos da compreensão de leitura em inglês como língua estrangeira**. *Psicol. esc. educ.* [online]. 2022, vol.7, n.1, pp. 21-31. ISSN 1413-8557. Acesso, 2023.

SILVA, Carlos Alberto. **Leitura e escrita nas series iniciais do ensino fundamental nas escolas públicas de Olinda/PE**. *Rev. Int. Investig. Cienc. Soc.* [online]. 2023, vol.9, n.1, pp.57-74. ISSN 2226-4000.

## **FORTALECENDO A APRENDIZAGEM: A IMPORTÂNCIA DA PARTICIPAÇÃO FAMILIAR NO PROCESSO EDUCACIONAL**

Maria Elzineide do Espírito Santo Farias<sup>22</sup>

### **RESUMO**

Este artigo é decorrente da dissertação de mestrado intitulado: Escola e Família: A Influência da Família no Desempenho Escolar do Aluno. Traz por objetivo: Investigar as causas que estão acarretando a participação insuficiente da família no processo educacional. A insuficiente participação dos pais na educação escolar constitui um problema fundamental do atual modelo educacional. Na educação, a participação das famílias é fator importante para o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos, juntamente com professores e instituições que permitem o alcance dos objetivos institucionais. Neste artigo são apresentados os fundamentos teóricos e os resultados de um estudo exploratório, descritivo e qualitativo. O resultado do estudo procurou determinar o impacto da participação ativa da família, uma vez que se espera e influencia para promover mudanças no ambiente escolar para ajudar as instituições de ensino a melhorar a qualidade do ensino e exigir informações sobre o desempenho dos alunos. A colaboração do núcleo familiar é fundamental no desenvolvimento acadêmico dos alunos, o que inclui as deficiências mais evidentes que existem no ensino primário nas zonas rurais, problemas que os alunos apresentam em escolas com baixo rendimento acadêmico, onde as famílias não cumprem a responsabilidade de auxiliar no desenvolvimento do ensino.

**Palavras-chave:** Participação. Família. Professor. Aluno.

### **ABSTRACT**

This article stems from the master's thesis entitled: School and Family: The Influence of the Family on the Student's School Performance. It aims to: Investigate the causes that are leading to insufficient family participation in the educational process. The insufficient participation of parents in school education constitutes a fundamental problem of the current educational model. In education, the participation of families is an important factor for the development of students' learning, together with teachers and institutions that allow the achievement of institutional objectives. This article presents the theoretical foundations and results of an exploratory, descriptive and qualitative study. The result of the study sought to determine the impact of the

---

<sup>22</sup> **Graduação:** Licenciatura em Educação Física – Universidade Federal do Amazonas (UFAM). **Graduação:** Licenciatura em Ciências Biológicas - Universidade Federal do Amazonas (UFAM). **Pós-graduação:** Tecnologia Educacional – Universidade Federal do Amazonas (UFAM). **Pós-graduação:** Especialização em Gestão Escolar - Universidade do Estado do Amazonas (UEA). **Mestrado:** Ciências da Educação – Universidade Del Sol – República do Paraguai. [melzineide.1963@gmail.com](mailto:melzineide.1963@gmail.com)



active participation of the family, as it is expected and influences to promote changes in the school environment to help educational institutions to improve the quality of teaching and demand information on student performance. The collaboration of the family nucleus is fundamental in the academic development of students, which includes the most obvious deficiencies that exist in primary education in rural areas, problems that students have in schools with low academic performance, where families do not fulfill their responsibility to help in teaching development.

Keywords: Participation. Family. Teacher. Student.

## 1. INTRODUÇÃO

Por muito tempo a educação gerou esforços para integrar ambas as instituições, professores, famílias em prol do desenvolvimento do aluno; segundo Sarramona (2021), é por isso que deve ser desenvolvido como um projeto conjunto, incluído todos os sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem para que os resultados desse desenvolvimento tenham um impacto positivo para o desenvolvimento do educando gerado um maior progresso educacional. Dessa forma, a colaboração da família na educação dos filhos está associada a uma reação e comportamento positivos em relação ao progresso do aluno, em atividades escolares de melhor qualidade e destaque, globalmente no desempenho acadêmico.

A participação da família na educação como aponta Garcia e Veiga (2021), tornou-se um direito fundamental, amparado por um grande número de leis, canais e regulamentações governamentais necessárias para reequilibrar e fortalecer as relações entre alunos, famílias e instituições educativas; também desempenham um papel fundamental no fortalecimento do desenvolvimento da aprendizagem. A participação da família no ambiente escolar implica opinar, tomar determinadas decisões, propor e discernir nos diversos espaços da instituição educativa. Assim, a escola é uma instância educativa que nasce justamente nas comunidades mais evoluídas e ao mesmo tempo respeita a identidade e o dinamismo da educação familiar.

Para Alves (2020), os sistemas educativos devem permitir e encorajar os pais a terem uma participação ativa na educação dos seus filhos, proporcionando-lhes o acesso aos recursos de aprendizagem oferecidos no ambiente escolar em benefício dos alunos. No entanto, em relação à participação na escola, os pais devem ser hábeis no desempenho e cuidado com a educação do filhos, contribuindo assim para a consolidação da educação. Os alunos dentro da família devem ter um apoio transcendental e imenso e, ao mesmo tempo, desenvolver e expandir alguns aprendizados dentro da escola.

No que diz respeito a família, Nakano (2020) coloca que ocupa um lugar de destaque, pois é em casa que os alunos encontram as primeiras formas de socialização, aprendizagem e comunicação, que depois transcendem para a escola. A escola deve assentar no princípio de reconhecer a família como entidade social essencial na interiorização do patrimônio cultural e das tradições populares que reafirmam a identidade e pertença a um determinado contexto comunitário.

Nas concepções educacionais de Nogueira (2020) a família converge com a escola no desenvolvimento da personalidade de cada aluno como reafirmação de sua individualidade dentro de sua projeção social; bem como, na satisfação das suas necessidades motivacionais, cognitivas e culturais com base na estimulação da aprendizagem; assim como, no desenvolvimento de valores e habilidades necessárias para que sejam pessoas conscientes de sua responsabilidade geracional perante a sociedade.

Por outro lado, Dessen e Polônia (2017) afirmam que a comunidade escolar deve também adaptar-se à existência de vários tipos de famílias; ou seja, na atualidade a família se reinventa por meio de novos modelos e pela existência de múltiplas formas de relacionamento familiar. Por isso, tanto a escola quanto a família constituem componentes sociais que devem construir novos sistemas de relacionamento, baseados nas realidades sociais contemporâneas. Esses novos sistemas de relacionamento socioeducativo devem estimular os alunos a atingirem níveis motivacionais e cognitivos

elevados como premissas para o desenvolvimento pleno de sua personalidade.

Para Rodrigues (2019) também é importante reconhecer que a educação escolar deixou de ser bilateral (aluno-professor), para se tornar um processo multilateral, expandindo-se para toda a comunidade educativa escolar, incluindo as famílias, entre outros.

Por tudo isso, Ariés (2019) menciona que as famílias devem se interessar em participar da educação escolar em benefício dos filhos concebido em sua totalidade e como sujeito de direitos; a integração família/escola resultará na melhoria das condições de vida. Assim, pais e professores devem ser corresponsáveis pela condução do desenvolvimento da personalidade de cada menina e menino que está passando pelos diferentes níveis de educação escolar.

Dessa forma, Oliveira (2019) assegura que a participação dos pais pode ser avaliada através de dois aspectos: um relacionado com a sua informação sobre a escola e outro referente à sua intervenção nas atividades educativas, e sustenta que a informação dos pais sobre o que se passa na escola, facilita uma maior participação nas atividades escolares.

Fernandes (2021) mencionam que, uma das características da atual política educacional instituída é a promoção de um maior vínculo entre a família e a escola e principalmente com o processo de ensino-aprendizagem dos educandos. Na prática diária, isso tem resultado em diversas ações, entre as quais destacam-se a demanda por maior participação da família e o aumento da frequência às atividades escolares.

Siqueira (2020) descreve que o envolvimento dos pais pode ajudar a melhorar a qualidade dos sistemas escolares públicos e que os pais envolvidos podem fornecer um mosaico de oportunidades para que seus filhos tenham sucesso na escola. Segundo esses autores, nos sistemas educacionais de muitos países tornou-se importante favorecer a colaboração entre pais e escolas.

Conforme refletido acima, cabe ao corpo docente promover e orientar a participação dinâmica, colaborativa e inclusiva de pais, mães e responsáveis nos processos de aprendizagem e desenvolvimento, bem como por meio de estratégias, ações e recursos que promovam o estreita ligação entre a família e a escola, a fim de oferecer às crianças, adolescentes e jovens as condições que possibilitem o alcance das aprendizagens estabelecidas nos planos e programas de estudos vigentes.

No entanto, nem sempre é assim, pois, ao analisar estudos sobre a participação familiar em reuniões, oficinas, atividades culturais e esportivas que são realizadas em nível escolar ou em sala de aula, verifica-se que apenas cerca de 30% dos familiares participam dessas atividades educativas; o que permite enunciar como justificativa da pesquisa a necessidade de buscar as causas que estão ocasionando a insuficiente participação da família na educação escolar. Com base na justificativa elaborou-se o problema da pesquisa: Quais são as causas que estão acarretando a participação insuficiente da família no processo educacional? Portanto, o objetivo deste artigo é Investigar as causas que estão acarretando a participação insuficiente da família no processo educacional.

## **2. PARTICIPAÇÃO DA FAMÍLIA NO PROCESSO EDUCATIVO**

A família, como menciona Oliveira (2019, p. 65), é "o elemento natural e fundamental da sociedade e tem direito à proteção da sociedade e do Estado" A partir dessa afirmação, duas abordagens foram levantadas em relação a esse conceito. Numa primeira abordagem, a família aparece como um grupo natural de pessoas unidas por uma relação biológica e assistencial:

- ✓ Procriação: que gera novos membros para o desenvolvimento e perpetuação da família.
- ✓ A assistência: que se concentra nas funções relacionadas com a alimentação, educação e proteção dos membros mais jovens para garantir o seu desenvolvimento e manter a unidade.

Uma segunda abordagem descrita por Fernandes (2021), propõe que, do ponto de vista sociológico, uma família é um grupo de pessoas unidas por laços de parentesco que são principalmente de dois tipos:

1. Laços de afinidade: derivados do estabelecimento de relações socialmente reconhecidas, como o casamento.
2. Laços de consanguinidade: como a filiação entre pais e filhos ou os laços estabelecidos entre irmãos descendentes do mesmo pai ou mãe.

Com base na análise dessas abordagens, Chechia e Andrade (2019), assume a seguinte definição de família:

[...] Grupo humano que partilha um património biológico e/ou cultural; é a primeira instituição socializadora que facilita a transmissão de princípios e valores culturais por meio de complexos processos interativos, nos quais as diferentes formas de atuação e comunicação desempenham um papel essencial na formação e desenvolvimento da personalidade de seus membros (CHECHIA E ANDRADE, 2019, p. 76).

A família, como colocou o autor, por se tornar a primeira janela de educação e cultura, é considerada insubstituível na formação da personalidade; portanto, na escola contemporânea considera-se que todos são alunos e aprendemos com todos; daí a ideia de que o professor também, aprende com seus alunos; na família, os pais educam os filhos, mas, ao mesmo tempo, também aprendem com eles (SIQUEIRA, 2020, p. 79).

Entre as funções insubstituíveis que a família desempenha segundo Espírito Santo Farias, (2018) estão:

- a) Função biológica: vinculada ao cuidado da saúde de seus membros, para que sejam capazes de se reproduzir e manter a família;
- b) Função econômica: relacionada com a satisfação das crescentes necessidades materiais: alimentação, habitação, vestuário, entre outras;
- c) Função cultural: responsável pelo desenvolvimento de sentimentos, expectativas, estados de satisfação, conhecimentos, habilidades; aqueles que juntos compõem a personalidade, que inclui desenvolvimento mental, espiritualidade e modos de ação.

Do ponto de vista de Sarramona (2021), as famílias constituem esferas de relações sociais íntimas, onde convivem e interagem pessoas aparentadas de diferentes gêneros e gerações. Fortes laços de solidariedade são construídos dentro dela; as relações de poder e autoridade estão interligadas; os recursos são reunidos e distribuídos para satisfazer as necessidades básicas dos membros, as obrigações, responsabilidades e direitos são definidos de acordo com as normas culturais, idade, sexo e posição na relação de parentesco de seus membros.

Segundo Garcia e Veiga (2021), a família é a instituição básica de qualquer sociedade humana, que dá sentido aos seus membros e, por sua vez, os prepara para enfrentar as situações que se apresentam. Em relação ao contexto educacional, quando os pais se envolvem no ensino dos filhos, ajudam nas tarefas de casa, reforçando o processo de aprendizagem que ocorre em sala de aula e interagem com as crianças de forma planejada, o desempenho aumenta.

Do ponto de vista de Nakano (2020), exige-se a consciencialização, tanto a nível familiar, como por parte do corpo docente, de que a escola não é o único contexto educativo; pois a família desempenha um papel educativo importante e significativo, uma vez que é a primeira e mais importante instituição socioeducativa. Portanto, o corpo docente deve estimular a participação da família no processo educacional, pois a escola sozinha não pode atender às necessidades de formação dos alunos, mas todo o sistema educacional deve contar com a colaboração dos pais e das mães, como agentes primários da educação.

Nesse sentido, Ribeiro e Ciasca (2016) quando referem ao conceito de participação educativa, estão assumindo que é a colaboração direta da família nos processos de ensino-aprendizagem e desenvolvimento integral da personalidade dos alunos, tanto durante o horário escolar quanto fora dele e nos espaços de formação em casa.

Nesse sentido, Almeida (2018) define a participação da família no processo educativo como um sistema de intervenção crítico e responsável; assumidas por membros da família adequadamente motivados, organizados e capacitados na análise e avaliação das potencialidades e limitações de suas ações como parte da comunidade educativa na proposição de soluções alternativas viáveis e na tomada de decisão em benefício da aprendizagem e da integralidade da formação de suas filhas e filhos, juntamente com o corpo docente. O autor reconhece que a família deve participar das atividades educativas de duas formas distintas: primeiro, como atores diretos no processo ensino-aprendizagem, pois contribuem para a aprendizagem de seus filhos, seja na sala de aula ou em outros espaços extracurriculares. Quando a família participa colaborando nas atividades educativas, as escolas ganham em recursos humanos que apoiam e melhoram a qualidade do processo educativo.

Portanto, a participação da família no processo educativo implica também um processo edificante para as próprias famílias. Nesse sentido, a família deve participar de programas educativos, oficinas, escolas para pais, etc., que respondam às suas necessidades. A criação destes espaços educativos e culturais onde a família pode aprender ativamente reforça o tipo de interações que têm sido classificadas como positivas na avaliação da qualidade da participação da família na educação escolar.

## **2.2 A participação da família na escola**

Pensar em educação de qualidade hoje é necessário ter em mente que a família precisa estar presente na vida escolar do aluno em todos os sentidos, ou seja, é fundamental uma interação entre família e a escola.

Nessa perspectiva, ambos os lados possuem uma grande tarefa, pois é a partir das experiências e direcionamentos que a criança recebe das duas instituições, que irá moldar os primeiros grupos sociais que a criança irá se relacionar.

A interação da criança em um meio, inicialmente estranho, como a escola, é um dos passos para sua adequação em uma sociedade cheia de estereótipos e diferentes níveis sociais. A tão desejada relação que o aluno deverá obter com os novos colegas de sala, faz parte de um grande processo que teve início em casa. É um dos caminhos para alcançar seus objetivos. Segundo Demo (2001, p. 18) “dizemos que participação é conquista para significar que é um processo, no sentido legítimo do termo: infindável, em constante vir-a-ser, sempre se fazendo”.

No meio educacional, quando a família não acompanha e muito menos dá suporte, acaba provocando percalços no processo de ensino-aprendizagem do aluno, que só conseguem ser observados, em muitos dos casos, quando já é tarde. No entanto, é possível acabar com esse jogo de culpado e inocente, se a família e a escola buscarem ações coordenadas, o que poderia garantir que os problemas seriam resolvidos ou, pelo menos, amenizados.

Mas, para que isso aconteça é necessário que o corpo docente seja conscientizado em relação às novas formações familiares e qual é o papel da família no ambiente escolar. E em contrapartida, a família deveria conhecer melhor a escola a qual o seu filho frequenta e procurar a melhor forma para ajudá-lo no seu desenvolvimento.

De acordo com Palato (2009, pp. 102-104), seria positivo se a família em conversas com professores e coordenadores educacionais, explicasse sua situação e qual seria a melhor forma de participação, para facilitar e propiciar uma melhor qualidade na educação de seu filho, com certeza tudo poderia ser bem melhor.

Palato (2009) ainda afirma que alguns mitos deveriam ser revistos ou deixarem de existir. Nesta pesquisa, serão citados apenas três dos mitos considerados mais importantes. O primeiro seria conceber a família desestruturada como problema, quando não é formada por pai, mãe e filhos; a dinâmica familiar mudou muito, hoje existe uma diversidade familiar muito



grande. É homossexual, mono parental, união livre, e muitas outras designações, no entanto, isso não quer dizer que o filho não esteja bem e que a família, independente de qualquer formação, não seja capaz de dar um suporte para a escola, acredito que essa postura é uma questão de escolha.

O segundo mito de acordo com Palato (2009), seria a responsabilidade da família no aprendizado escolar dos filhos. É do conhecimento de todos que a família é a responsável por boa parte da educação e a escola ficaria com a menor parte. A família e a escola compartilham da educação, só que ambas com focos diferentes. A escola se responsabiliza pela formação acadêmica social e a família compartilha da educação informal.

O terceiro mito de acordo com Palato (2009), seria dizer que os pais nunca estão presentes em atividades escolares, mas como contar com eles se os horários não são adequados para o seu comparecimento e não são promovidos trabalhos pedagógicos. Demo (2001) aponta a problemática entre participação e envolvimento:

[...] Muitas desculpas são justificativas do comodismo, já que participação supõe compromisso, envolvimento, presença em ações por vezes arriscadas e até temerárias. Por ser um processo, não pode também ser totalmente controlada, pois já não seria participativa a participação tutelada, cujo espaço de movimento fosse previamente delimitado (DEMO. 2001. pp. 19-20).

Quando Demo (2001) fala em participação, ele mostra uma realidade que a maioria das escolas públicas, os pais, professores e coordenadores não enxergam, ou acham melhor não perceber para não ter que tomar uma posição que muitas vezes é trabalhosa. Se os pais percebessem que a escola pública também tem sua colaboração, que também é contribuição recolhida com seus impostos, ficaria mais fácil perceber que a escola pública não é de graça, sendo que se os impostos fossem somados, sairiam bem mais caro que uma escola particular. E o mais impressionante, é que pais e responsáveis, muitas vezes não acreditam que podem cobrar da escola pública, o mesmo comportamento não acontece com os pais das escolas particulares, pois consideram um alto investimento o pagamento das mensalidades escolares.

Conforme Bordenave (1983, p. 32) desde o começo da humanidade, os homens têm participação no meio social, no meio familiar, nas tarefas de subsistência e nos cultos religiosos. E essas participações são por ele definidas como: participação de fato, a espontânea, a imposta, a voluntária, a provocada e a concedida, uma vez que:

[...] A participação social é transferida deste modo da dimensão superficial do mero ativismo imediatista, em geral sem consequência sobre o todo, para o âmago das estruturas sociais, políticas e econômicas. Em harmonia com o conceito, se uma população apenas produz e não usufrui dessa produção, ou se ela produz e usufrui, mas não toma parte da gestão, não se pode afirmar que ela participe verdadeiramente (BORDENAVE, 1983, p. 25).

Se todos que fazem parte da escola pública comessem a cobrar do Governo e dos integrantes da escola o que lhe é de direito, a escola pública seria muito mais valorizada. Como justifica Bordenave (1983), quando se refere à educação e à qualidade da participação:

[...] A qualidade da participação se eleva quando as pessoas aprendem a conhecer sua realidade; a refletir; a superar contradições reais ou aparentes; a identificar premissas subjacentes; a antecipar consequência; a entender novos significados das palavras; a distinguir efeitos de causas, observações de inferência e fatos de julgamentos. (BORDENAVE, 1983, p. 72-73).

É essa participação que se faz necessária, uma participação coerente e consistente. É o poder que se tem nas mãos. Os pais das escolas públicas têm que resistir ao processo histórico que nos impõe tais condições, como se pode ver:

Quem acredita em participação, estabelece uma disputa com o poder. Trata-se de reduzir a repressão e não de montar a quimera de um mundo naturalmente participativo. Assim, para realizar participação, é preciso encarar o poder de frente, partir dele, e, então, abrir os espaços de participação, numa construção arduamente levantada, centímetro por centímetro, para que não se recue nenhum centímetro. (DEMO, 2001, p. 20).

A escola deveria trabalhar a participação como proposta que oriente os caminhos que possam ser construídos e percorridos pela comunidade escolar, juntamente com a família e com outros grupos que podem apoiar o trabalho realizado por todos os envolvidos no desenvolvimento cognitivo,

psicológico, afetivo do filho/aluno. Não é tarefa fácil mudar uma cultura, leva tempo, mas deve-se tentar, afinal. Como foi dito anteriormente, “participação é um processo”, como afirma Teixeira (2000):

[...] Não obstante, é necessário delimitar o conceito de participação. Para isso, é fundamental na sua caracterização o elemento poder político, que não se confunde com autoridade nem com Estado, mas supõe uma relação em que atores, usando recursos disponíveis nos espaços públicos, fazendo valer seus interesses, aspirações e valores, construindo suas identidades, afirmando-se como sujeitos de direitos e obrigações (TEIXEIRA, 2000, p. 37).

Essa participação deve ser vista como uma ampliação das possibilidades de acertos na educação do filho/aluno sendo uma esperança de fazer ficar visível à criança, com seus problemas e potencialidades. Afinal, a escola é um lugar que possibilita novas experiências, uma vivência social diferente daquela do grupo familiar, no sentido, em que proporciona um universo de interações pessoais e ambientes diferentes, capazes de provocar transformações no processo de desenvolvimento e na formação do indivíduo.

Espera-se com esta pesquisa tratar da interação da escola com as famílias das zonas rural e urbana, analisando os novos paradigmas que condicionam e ampliam as práticas da educação como condição para esses dois pilares fundamentais da sociedade, analisando criticamente a sociedade atual e seus valores.

Embora seja verdade que os pais, em seu papel de participação e responsabilidade, aproximam o núcleo familiar da escola, isso não deve ser por um simples ato momentâneo, mas sim, afirmar o compromisso e correspondência para o ensino dos alunos. Além disso, a cooperação da família no ensino é um esforço conjunto para educar. No qual se mostra um importante desafio para o trabalho educativo dos pais, bem como para o papel dos educadores nesse processo, porque os pais não só ajudam a desenvolver as capacidades de aprendizagem dos seus filhos, mas também querem que eles sejam pessoas capacitadas, e que lhes permita adquirir uma

capacidade para atuar bem em todos os ambientes da realidade humana; portanto, centra-se na aliança entre o núcleo familiar e a escola.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A educação escolar requer modelos educacionais que possibilitem o desenvolvimento do vínculo família-escola. Esta é uma tendência no atual desenvolvimento da educação. Na educação escolar, exige-se que a família não apenas visite as escolas, nem participe passivamente dos processos educativos; em vez disso, eles devem formar uma parte consciente na coparticipação da escola em todas as suas atividades, visando garantir que os pais entendam os objetivos da escola e façam parte das decisões educacionais.

Durante a pesquisa compreendeu que é fundamental que o corpo docente das escolas capacite pedagogicamente cada família dentro do seu contexto educativo; e, ao mesmo tempo, abrir as portas da escola, flexibilizando o horário escolar, para que a família seja motivada a participar do processo educativo escolar.

Por isso, a escola deve ser aberta, um lugar de encontro; respeitoso, democrático e participativo que oferece muitas oportunidades e espaços onde as famílias podem participar, trocar e compartilhar com os professores, valorizando os momentos cotidianos com a família. Este deve estar ciente do enorme potencial educativo que encerra enquanto instituição social, e mesmo transformadora da vida escolar. Participar e desfrutar das experiências da escola com seus filhos e filhas é a melhor forma de a família se envolver no processo educativo.

Com base nas evidências apresentadas como resultados do estudo exploratório realizado, a ligação entre a família e a escola é reconhecida como uma tendência e uma necessidade para atingir os objetivos e finalidades de todos os sistemas educativos; as instituições educativas devem

promover uma educação contextualizada, com a colaboração das famílias; construir pontes por meio da educação, assim como implementar ações de capacitação para a família por meio de oficinas, cursos, entre outros; sobre questões relacionadas com a compreensão da importância da sua participação na escola como forma essencial para elevar os níveis de aprendizagem dos seus filhos.

## REFERÊNCIAS

- ALVES, J.H.M. **Relações estabelecidas entre famílias e escolas**. Natal. Monografia. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2019.
- ARAÚJO, C. A. de. **Pais que educam – uma aventura inesquecível**. São Paulo: Gente, 2018.
- ARIÉS, Philippe. **História Social da criança e da família – 2ª Ed.** Rio de Janeiro. RJ. Zahar, 2019.
- BERTONCELLO, L; ROSSETTE, R.S. **A importância do diálogo na relação professor-aluno e o paradigma da complexidade**. CESUMAR. Paraná. v.13.n.2.p.177-190.2019.
- BORDENAVE, Juan E. Díaz. **O que é participação?** São Paulo: Brasiliense, 1983. (Coleção Primeiros Passos).
- CASARIN, N.E.F. **Família e aprendizagem escolar**. Porto Alegre, Dissertação. Faculdade de Física da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2019.
- CHECHIA, V. A.; ANDRADE, A. D. S. **O desempenho escolar dos filhos na percepção de pais de alunos com sucesso e insucesso escolar**. Estudos de Psicologia, 10(3), 431-440, 2019.
- CHRAIM, Albertina de Mattos. **Família e escola: a arte de aprender para ensinar**. Rio de Janeiro: Wak editora, 2019.
- CÚNICO, S.D; ARPINI, D.M. **A família em mudanças: desafios para a paternidade contemporânea**. Porto Alegre, Artigo Acadêmico. Universidade Federal de Santa Maria, 2020.
- DEMO, Pedro. **Participação é conquista**. São Paulo: Cortez, 2001.

DESSEN, M.A; POLÔNIA, A.C. **A Família e a Escola como contextos de desenvolvimento humano.** Distrito Federal, Artigo Acadêmico. Universidade de Brasília, 2017.

DUARTE, M J N P; FEITOSA, M L O. **Ausência da família no âmbito escolar.** Editora Prottexto. 2022 Disponível em: < [www.prottexto.com.br/texto.php?cod\\_texto\\_2520](http://www.prottexto.com.br/texto.php?cod_texto_2520)> acesso em 02/11/2017. Acesso, 2023.

ESPÍRITO SANTO FARIAS, Maria Elzineide. **Escola e família: a influência da família no desempenho escolar do aluno.** / Dissertação (Mestrado) – Universidade Del Sol, Assunção, 2018.

FERNANDES, A.C.O.G. **A família na vida escolar.** Campina Grande, Monografia. Universidade Estadual da Paraíba, 2021.

FERREIRA, S. H.A; BARRERA, S.D. **Ambiente familiar e aprendizagem escolar em alunos da educação infantil.** PSICO. São Paulo. v.41.n.4.p.462-472.out, 2022.

GARCIA, E. G. VEIGA, E.C. **Psicopedagogia e a teoria modular da mente.** São José dos Campos: Pulso. 2021.

MACCARIO, Barbara. **O dano moral no direito de família: a responsabilidade civil pela prática de alienação parental.** Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento. Ano. 07, Ed. 04, Vol. 06, pp. 35-60. Abril de 2022. ISSN: 2448-0959, Link de acesso: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/lei/o-dano-moral>. Acesso, 2023.

MATTOS J.L. **A relação família-escola a partir de um uso eficiente dos recursos da política educacional.** Campinas, Monografia. Universidade Estadual de Campinas. 2019.

NAKANO, J.M.Z. **A percepção dos professores quanto a participação e ausência da família na vida escolar das crianças.** Brasília, Monografia. Universidade de Brasília, 2020.

NOGUEIRA, M.A. **Família e escola na contemporaneidade: Os meandros de uma relação.** EDUCAÇÃO & REALIDADE. Rio Grande do Sul. v.31.n.2.p.155-170. julho, 2020.

OLIVEIRA, C.B.E; MARINHO-ARAÚJO, C.M. **A relação família-escola: intersecções e desafios.** Brasília Artigo Acadêmico. Universidade de Brasília, 2019.

PALATO, Amanda. **Sem culpar o outro.** Revista Nova Escola/ Guia do Ensino Fundamental de 9 anos. São Paulo n.225, Abril. set.2009, p. 102-104.

RIBEIRO, Renata; CIASCA, Sylvia Maria. Relação entre recursos familiares e desempenho escolar de alunos do 5º ano do ensino fundamental de escola pública. *Rev. psicopedag.* [online]. 2016, vol.33, n.101 [citado 2023-07-06], pp. 164-174. Disponível em: <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-84862016000200006&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862016000200006&lng=pt&nrm=iso)>. ISSN 0103-8486

RODRIGUES, M. I. **A importância da parceria família e escola.** Colégio Integral. Bahia. Dez/2012. Disponível em: [www.integralweb.com.br/a-importancia-da-parceria-familia-e-escola/](http://www.integralweb.com.br/a-importancia-da-parceria-familia-e-escola/). Acesso em: 06 de julho de 2019.

SARRAMONA, Jaume. **Educação na Família e na escola: o que é, como se faz.** São Paulo: Editora Loyola, 2021.

SIQUEIRA, Anriet. **Educação e processo.** Boletim Psicológico, 20/10/2020.

SOARES, J.M. **Família e escola:** Parcerias no processo educacional da criança. Amapá. Artigo Acadêmico. Instituto do Ensino Superior do Amapá, 2020.

SOUSA, J.A. **Família e escola:** Desafios de uma relação. Londrina, Monografia. Universidade Estadual de Londrina, 2020.

TEIXEIRA, Elenaldo Celso. **Sociedade Civil e participação cidadã no poder local.** Salvador: EDUFBA, 2000.

TEIXEIRA, G.A.S. **Família e escola:** Considerações sobre o papel social dessas instituições na sociedade contemporânea. Mato Grosso do Sul. Artigo Acadêmico. Universidade Federal da Grande Dourados, 2020.

VASCONCELOS, K.M. **A representação social da família:** Desvendando conteúdos e explorando processos. Brasília. Tese. Universidade de Brasília, 2017.

## O LÚDICO NA APRENDIZAGEM DA EDUCAÇÃO INFANTIL E NO ENSINO FUNDAMENTAL

Climerio Pereira de Araújo Neto<sup>23</sup>

Helena Mota da Silva<sup>24</sup>

Claudia Rosana Nunes Henrique<sup>25</sup>

Maria Aparecida Pinto<sup>26</sup>

### RESUMO

Os jogos, brinquedos e brincadeiras são inerentes ao universo infantil, sendo assim, A importância das atividades lúdicas no universo da educação infantil pretende investigar como a ludicidade contribui para a construção do conhecimento na educação infantil, por meio de consulta a autores que já possuem uma discussão neste campo, bem como a registros documentais, artigos científicos dentre outros. A pesquisa teve uma abordagem quantitativa e qualitativa, a partir da aplicação de questionários constituídos de perguntas objetivas e subjetivas para cada categoria, dos quais os dados obtidos foram analisados por categoria. Adotou-se o método descritivo interpretativo para análise da pesquisa de campo. Percebeu-se que os atores escolares que fizeram parte desta pesquisa possuem uma compreensão sobre a importância do lúdico na educação infantil, entretanto o grupo dos pais demonstrou desconhecimento a respeito do assunto.

**Palavras-chave:** Brinquedos. Brincadeiras. Jogos.

### ABSTRACT

Games, toys and games are inherent to the children's universe, therefore, The importance of ludic activities in the universe of early childhood education intends to investigate how playfulness contributes to the construction of knowledge in early childhood education, through consultation with authors who already have a discussion in this field, as well as documentary records, scientific articles, among others. The research had a quantitative and qualitative approach, based on the application of questionnaires consisting of

<sup>23</sup> **Graduação:** Licenciatura em Pedagogia – Faculdade de Ciências Administrativas e de Tecnologia/FATEC. **Pós-graduação:** Psicopedagogia Clínica e Institucional – Faculdade do Maciço de Baturité – FMB. climerioneto77@gmail.com

<sup>24</sup> **Graduação:** Licenciatura Plena Em Pedagogia- Universidade Federal de Mato Grosso- UFMT. **Pós-graduação:** PSICOPEDAGOGIA- Faculdade de Rolim de Moura. leninhamota@hotmail.com

<sup>25</sup> **Graduação:** Licenciada em Pedagogia. Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT; **Graduação:** Licenciada Em Geografia. Universidade Do Estado De Mato Grosso – UNEMAT; **Pós-graduação:** Psicopedagogia - Instituto Cuiabano De Educação (ICE) - claudiarosananuneshenrique@gmail.com

<sup>26</sup> **Graduação:** Licenciada Em Pedagogia pela INVEST - Faculdade de Ciências e Tecnologia - **Pós-graduação:** Psicopedagogia - INVEST- Faculdade de Ciências e Tecnologia- aparecidapintom98@gmail.com



objective and subjective questions for each category, from which the data obtained were analyzed by category. The descriptive and interpretative method was adopted for the analysis of the field research. It was noticed that the school actors who took part in this research have an understanding of the importance of play in early childhood education, however the group of parents showed a lack of knowledge about the subject.

Keywords: Toys. Games. Games.

## **1. INTRODUÇÃO**

Este artigo tem como objetivo apresentar o trabalho sobre o lúdico na Educação Infantil. Objetiva investigar como as atividade lúdica contribuem para o desenvolvimento da aprendizagem. A atividade lúdica desenvolve na criança várias habilidades como a atenção, memorização, imaginação, enfim, todos os aspectos básicos para o processo da aprendizagem, que está em formação. Sendo a Educação Infantil a base da formação socioeducacional de todo cidadão, o lúdico se constitui num recurso pedagógico eficaz que envolve o aluno nas atividades, permitindo a criança se desenvolver cognitivamente. Valorizando o trabalho com jogos e brinquedos, os professores terão uma ferramenta indispensável para o trabalho cotidiano na aprendizagem de seus alunos.

Dessa forma, a ludicidade faz parte de um processo educacional, no qual o educador e o educando andam juntos no processo de ensino e aprendizagem através de jogos que facilitaram dentro da sala de aula e também no cotidiano da vida do aluno.

O lúdico na educação é um elemento de suma importância, pois promove uma abordagem de ensino que transcende a simples transferência de conhecimento, e se estende para um território fértil onde a aprendizagem se entrelaça com a diversão e a exploração criativa. Essa abordagem se manifesta de maneira notável no desenvolvimento infantil, onde o lúdico desempenha um papel crucial ao favorecer o crescimento físico, intelectual e social das crianças.

A ludicidade na Educação Infantil, quando inserida de forma adequada, oferece uma via para que a criança possa absorver informações e conceitos de maneira mais interativa e envolvente. Através do lúdico, a aprendizagem se desdobra em uma jornada prazerosa, onde as atividades se transformam em desafios instigantes e estimulantes, ao invés de meras tarefas a serem cumpridas. Nesse contexto, a criança se torna uma participante ativa no próprio processo de aprendizado, engajando-se com entusiasmo em explorar, experimentar e descobrir.

Além disso, a abordagem lúdica na Educação Infantil vai muito além do aprendizado cognitivo. Ela abraça o desenvolvimento completo da criança, levando em consideração sua dimensão física, intelectual e social. Ao participar de atividades lúdicas, a criança movimenta-se, exercita seus sentidos e experimenta o mundo de maneira sensorial. Essa interação direta com o ambiente estimula o desenvolvimento motor e sensorial de maneira natural e agradável.

De maneira semelhante, a abordagem lúdica nutre a dimensão intelectual, pois desafia a criança a resolver problemas, a pensar criativamente e a desenvolver habilidades cognitivas essenciais. Através de jogos, quebra-cabeças e outras atividades, a criança é encorajada a encontrar soluções, a tomar decisões e a explorar diferentes abordagens, fortalecendo assim seu pensamento crítico e sua capacidade de análise.

A socialização também é enriquecida pelo lúdico na educação. Ao participar de atividades em grupo, as crianças aprendem a compartilhar, a negociar, a comunicar-se e a respeitar as diferenças. Essas interações construtivas ajudam a construir habilidades sociais que são essenciais ao longo de toda a vida.

Em resumo, o lúdico na educação desempenha um papel fundamental ao promover uma aprendizagem interativa e prazerosa, onde a criança aprende brincando. Ao integrar diversão e aprendizado, o lúdico não apenas enriquece o processo educacional, mas também contribui para o crescimento

holístico da criança. Através dessa abordagem, a educação se torna uma jornada estimulante e significativa, preparando as crianças para um futuro cheio de descobertas e realizações.

## **2. A HISTÓRIA DA LUDICIDADE**

A história da humanidade a partir da Idade Média mostra que os jogos, embora sempre presentes nas atividades socioeducacionais, não eram vistos como um recurso pedagógico capaz de promover a aprendizagem, mas tendo como foco as atividades recreativas. Ariés (1981) afirma que:

[...] Na Idade Média, os jogos eram basicamente destinados aos homens, visto que as mulheres e as crianças não eram consideradas cidadãos e, por conseguinte, estando sempre à margem, não participavam de todas as atividades organizadas pela sociedade. Porém, em algumas ocasiões nas quais eram realizadas as festas da comunidade, o jogo funcionava como um grande elemento de união entre as pessoas.

Ariés (1981) relata que apenas os homens tinham o privilégio de participar dos jogos, pois nesse período as mulheres e as crianças não exerciam esse direito, por não serem considerados cidadãos. Na Idade Média as crianças eram vistas como adultos em miniaturas e tinham que trabalhar, raramente os meninos eram inseridos nas brincadeiras.

Apesar de todas essas restrições, nos momentos festivos os jogos eram considerados um instrumento de união e integração entre a comunidade.

No Renascimento, inicia-se o período no qual uma nova concepção de infância desponta e tem como características o desenvolvimento da inteligência mediante o brincar, alterando a ideia anterior de que o jogo era somente uma distração. Sobre isto, Kishimoto (2002, p. 62) afirma que:

[...] O renascimento vê a brincadeira como conduta livre que favorece o desenvolvimento da inteligência e facilita o estudo. Por isso, foi adotada como instrumento de aprendizagem de conteúdos escolares. Para se contrapor aos processos verbalistas de ensino, à

palmatória vigente, o pedagogo deveria dar forma lúdica ao conteúdo.

A autora confirma a informação de que durante o Renascimento o jogo serviu para divulgar princípios de moral, ética e conteúdo de áreas como história e geografia, com base de que o lúdico era uma conduta livre que favorecia o desenvolvimento da inteligência, facilitando o estudo. Iniciando um processo de entendimento por parte das sociedades, com relação a algumas especificidades infantis, mudando a concepção de que as crianças eram adultas em miniatura. É bastante conhecida a influência portuguesa através de versos, adivinhas e parlendas. Sobre isso Kishimoto (2002, p. 22), afirma que:

[...] Desde os primórdios da colonização a criança brasileira vem sendo ninada com cantigas de origem portuguesas. E grande parte dos jogos tradicionais popularizados no mundo inteiro como, jogo o de saquinho (ossinho), amarelinha, bolinha de gude, jogo de botão, pião e outros, chegou ao Brasil, sem dúvida por intermédio dos primeiros portugueses.

Posteriormente, no Brasil receberam novas influências aglutinando-se com outros elementos folclóricos como, o do povo negro e do índio. Kishimoto (2002) relata que as brincadeiras e as cantigas, que fazem parte da cultura brasileira, receberam fortes influências dos portugueses, não descartando a contribuição de outras culturas de povos, como a do negro e do índio.

Muitos pesquisadores denominam o século XXI como o século da ludicidade. Período que a diversão, lazer e entretenimento apresentam-se como condições muito pesquisadas pela sociedade. E por tornar-se a dimensão lúdica alvo de tantas atenções e desejos, faz-se necessário e fundamental resgatar sua essência, dedicando estudos e pesquisas no sentido de evocar seu real significado. Dalla Valle, (2010, p. 22) relata que:

[...] independentemente do tempo histórico; o ato de brincar possibilita uma ordenação da realidade, uma oportunidade de lidar com regras e manifestações culturais, além de lidar com outro, seus anseios, experimentando sensações de perda e vitória. Dalla Valle, considera que a importância do brincar não depende do espaço e nem do tempo o qual está inserido, em qualquer contexto desempenha muito bem seu papel de oportunizar a criança à compreensão de regras, de estar em grupo e poder absorver para

sua vida manifestações culturais e emoções novas por meio das brincadeiras infantis.

### **2.1. Um espaço de construção do lúdico**

As brinquedotecas no Brasil começaram a surgir nos anos 80. Como toda ideia nova, apesar do encantamento que desperta, tem que enfrentar dificuldades não somente para conseguir sobreviver economicamente, mas também para se impor como instituição reconhecida e valorizada a nível educacional.

A incorporação do jogo como recurso para desenvolver e educar a criança, especialmente da faixa pré-escolar, cresce paralelamente à expansão de creches, estimulada por movimentos sociais de reivindicações populares. Cunha (2009, p. 13) afirma que:

[...] Dento do contexto social brasileiro, a oportunização do brincar assumiu, através da brinquedoteca, características próprias, voltadas para a necessidade de melhor atender as crianças e as famílias brasileiras. Como consequência deste fato, seu papel dentro do campo da educação cresceu e hoje podemos afirmar, com segurança, que ela é um agente de mudança do ponto de vista educacional.

Cunha (2009) relata que no Brasil as Brinquedotecas vêm ganhando espaço no contexto educacional, melhorando significativamente o aprendizado, com características específicas, como o brincar livremente com finalidade educativa, atendendo as necessidades da comunidade escolar.

A mesma tem como objetivo proporcionar estímulos para que a criança possa brincar livremente e, por ser um local onde as crianças permanecem por algumas horas, é um espaço onde acontece uma interação educacional. E as pessoas que trabalham na brinquedoteca são educadores preocupados com a felicidade e com o desenvolvimento emocional, social e intelectual das crianças.

Froebel (1912, p. 52) concebe o brincar como “atividade livre e espontânea, responsável pelo desenvolvimento físico, moral, cognitivo. E os dons e brinquedos como objetos que subsidiam as atividades infantis.”

De acordo com Froebel (1912) por meio da atividade livre, que as Brinquedotecas podem proporcionar, a criança desenvolve sua estrutura física e psíquica, permitindo que a mesma cresça livremente. Já os brinquedos irão ajudar na realização das atividades que serão aplicadas. E assim a criança aprende com aquilo que lhe é natural, o brincar.

Segundo Cunha (2009), coloca que a Brinquedoteca é um espaço preparado para estimular a criança a brincar, possibilitando o acesso a uma grande variedade de brinquedos, dentro de um ambiente especialmente lúdico. É um lugar onde tudo convida a explorar, a sentir, a experimentar.

De acordo com Cunha (2009) a Brinquedoteca proporciona a criança estímulos para que ela possa desenvolver suas capacidades, permitindo que mesma tenha acesso a brinquedos diversificados em um ambiente apropriado e cheio de atrativos, onde ela possa explorar e se desenvolver cognitivamente.

Ressalta-se, então, a importância da brinquedoteca no meio educacional como espaço que propicia diversos estímulos num momento tão decisivo como a infância, pois é nesta fase que ocorre o desenvolvimento harmonioso e consciente do educando, o que permite ampliar suas habilidades e capacidades de forma global.

Pode-se dizer que a Brinquedoteca é um espaço que permite, na contemporaneidade, o resgate em vivenciar o lúdico esquecido pelas pessoas, e negado às crianças. Mas, acima de tudo, como destaca Cunha (2001, p. 16), ela tem a função de "fazer as crianças felizes, este é o objetivo mais importante".

Cunha (2001) afirma que a Brinquedoteca proporciona à criança a felicidade do brincar de forma livre e muito significativa para o

desenvolvimento físico e cognitivo da criança. A principal implicação educacional da Brinquedoteca é a valorização da atividade lúdica, que tem como consequência o respeito às necessidades afetivas da criança. Promovendo o respeito à criança, contribui para diminuir a opressão dos sistemas educacionais extremamente rígidos. Além de resgatar o direito à infância, a brinquedoteca tenta salvar a criatividade e a espontaneidade da criança, tão ameaçada pela tecnologia educacional de massa. Nos últimos anos, a tecnologia e a ciência obtiveram avanços significativos sob todos os âmbitos, refletidos na sociedade atual. Mas, no que tange à infância e o desenvolvimento da criança, houve progressos e regressos. O brincar, por exemplo, faz parte e interfere no desenvolvimento das crianças, e progressivamente, estudiosos da área da Psicologia, da Pedagogia e outras ciências, reconheceram a relevância do brincar para o desenvolvimento global das crianças.

## **2.2. A Brincadeira e a criatividade**

O jogo simbólico ou de faz-de-conta, particularmente, é ferramenta para criação da fantasia, necessária a leituras não convencionais do mundo. Abre caminho para autonomia, a criatividade, a exploração de significados e sentidos. Atua também sobre a capacidade da criança de imaginar e representar outras formas de expressão. Trata-se de oferecer à criança os brinquedos que, por sua forma, sentido e manipulação, criarão possibilidades de desenvolver o raciocínio através do jogo.

A brincadeira favorece o equilíbrio afetivo da criança e contribui para o processo de apropriação de signos sociais. Cria condições para uma transformação significativa da consciência infantil, por exigir das crianças formas mais complexa de relacionamentos com o mundo. Isso ocorre em virtude das características da brincadeira.

Os objetos manipulados na brincadeira, especialmente, são usados de modo simbólico, como um substituto para os outros, por intermédio de

gestos imitativos reprodutores das posturas, expressões e verbalizações que ocorrem no ambiente da criança. Na verdade, só o fato de colocarmos o material a disposição da criança permite que ela desenvolva sua atividade real. Com o material a criança age, e nessa idade toda a aprendizagem ocorre por meio da ação.

É através da apercepção criativa, mais do qualquer outra coisa, que o indivíduo sente que a vida é digna de ser vivida. Muitos indivíduos experimentaram suficientemente o viver criativo para reconhecer, de maneira, a forma não criativa pela qual estão vivendo, como se estivessem presos à criatividade de outrem, ou de uma máquina. Viver de maneira criativa ou viver de maneira não criativa constituem alternativas que podem ser nitidamente contrastadas.

A criatividade que estamos estudando relaciona-se com abordagem do indivíduo a realidade externa. Supondo-se uma capacidade cerebral razoável, inteligência suficiente para capacitar o indivíduo a tornar-se uma pessoa ativa e a tomar parte na vida da comunidade, tudo o que acontece é criativo.

Segundo Marzollo e Lloyd (1972, p. 162): “a criatividade é basicamente uma atitude, que ocorrem facilmente entre as crianças pequenas, mas que precisa ser mantida e reforçada para não ser sacrificada no nosso mundo excessivamente lógico”. Assim, brincando, a criança vai, pouco a pouco, organizando suas relações emocionais; isso vai dando a ela condições para desenvolver relações sociais, aprendendo a se conhecer melhor e a conhecer e a aceitar a existência dos outros.

A criatividade também está situada no domínio cognitivo, mas exerce um influencia mais forte sobre o domínio afetivo, e tem relação com a expressão pessoal e a interpretação de emoções, pensamentos e ideias: Moyles (2002, p. 82) considera que “é um processo mais importante do que qualquer produto específico para a criança pequena, como podemos constatar”.



As crianças criam e recriam constantemente ideias e imagens que lhes permitem representar e entender a si mesmas e suas ideias sobre a realidade. As atividades expressivas das crianças de quatro anos inicialmente vão representar aquilo que as impressionou em situações de vida real, mas dentro de um ano ou dois as crianças rapidamente se tornam mais imaginativas e criativas, na medida em que sua capacidade de simbolizar aumenta. Meek, (1985, p. 41) afirma que:

[...] A criatividade e a imaginação estão enraizadas no brincar de todas as crianças pequenas e, portanto, são partes do repertório de todas as crianças, não de minorias talentosas. Ela diz enfaticamente que elas constituem a base da verdadeira educação.

Poderíamos dizer que o brincar leva naturalmente à criatividade, porque em todos os níveis do brincar as crianças precisam usar habilidades e processos que proporcionam oportunidades de ser criativo.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Dessa forma percebe-se o lúdico é uma forma facilitadora de aprendizado. Com ele a criança desenvolve aspectos afetivos, cognitivos, motores e sociais, podendo assim interagir com o meio em que vive de forma dinâmica e prazerosa. O jogo, a brincadeira e o brinquedo não podem ser ignorados nas fases iniciais da vida da criança e, infelizmente, é o que acontece quando muito professores, em função de não terem acesso a informações mais precisas sobre o lúdico, acabam agindo de maneira tradicional, deixando de utilizar esse elemento facilitador no processo de formação de um cidadão crítico e reflexivo.

Em um exame mais profundo das conclusões, é inegável que as atividades lúdicas desempenham um papel substancial no desenvolvimento integral das crianças na educação infantil. Essa abordagem interativa e envolvente tem demonstrado ser uma ferramenta poderosa para cultivar habilidades e competências essenciais desde tenra idade.

Ao participar de jogos e brincadeiras, as crianças estão imersas em um ambiente que estimula múltiplas dimensões de crescimento. A linguagem oral é enriquecida, uma vez que as atividades lúdicas frequentemente exigem comunicação e interação verbal entre os participantes. Além disso, a atenção é aguçada, o raciocínio é desafiado e as habilidades motoras são aprimoradas, uma vez que muitas atividades lúdicas envolvem a manipulação de objetos e a resolução de problemas.

A beleza do lúdico reside na sua capacidade de resgatar as potencialidades e conhecimentos intrínsecos das crianças. Através de jogos e brincadeiras, as crianças têm a oportunidade de explorar sua imaginação e espontaneidade, o que contribui para um raciocínio mental mais ágil e uma atenção mais focada. A criatividade é nutrida à medida que as crianças são desafiadas a encontrar maneiras inovadoras de abordar os desafios propostos pelos jogos.

A integração do lúdico com jogos e brincadeiras na Educação Infantil revela-se crucial. Através desse casamento, o aprendizado se torna uma experiência atrativa e prazerosa, incorporando regras de maneira natural e divertida. O lúdico desperta o desejo intrínseco de aprender nas crianças, fortalecendo sua personalidade ao criar conceitos e relações lógicas de socialização. Esse aspecto é de suma importância para o desenvolvimento pessoal e social, pois as crianças aprendem a interagir com seus pares de maneira construtiva e colaborativa.

Portanto, fica evidente que a presença do lúdico, especialmente quando combinado com jogos e brincadeiras, é uma fonte inestimável de aprendizado e desenvolvimento para as crianças na educação infantil. Essa abordagem não só prepara os jovens alunos para enfrentar os desafios cognitivos e sociais futuros, mas também nutre a paixão pelo aprendizado, garantindo que a busca pelo conhecimento seja uma jornada alegre e enriquecedora.

**REFERÊNCIAS**

ALMEIDA, Paulo N. **Educação lúdica: Técnicas e jogos pedagógicos**. 10. ed. São Paulo: Loyola, 2000.

ARANÃO, Ivana V. D. **A matemática através de brincadeiras e jogos**. 4. ed. Campinas-SP: Papirus, 2002

BARBOSA, Ângela; GUIMARÃES, Elizabete; LIMA, Hellen. **Gestão escolar: Mudanças nas relações em busca de novos desafios para uma gestão democrática**. Belém: UVA, 2004.

BROUGÉRE, Gilles. **Brinquedo e Cultura**. V. 43. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

FERREIRA, Nilda T. **O jogo infantil e o imaginário da criança**. [PPGEFUGF 535 (Lires – Rio)]. Rio de Janeiro: UFRJ, 2003.

KISHIMOTO, Tisuko M. **O jogo e a educação infantil**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

KISHIMOTO, Tisuko M. (org). **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

MACHADO, Adriana; PANTOJA, Jaspe; AMARAL, Orlandina. **Jogos regionais na alfabetização: Uma proposta inovadora para o ensino-aprendizagem**. Belém: UEPA, 1990.]

MARANHÃO, Diva Nereide M. M. **Ensinar brincando: A aprendizagem pode ser uma grande brincadeira**. 2. ed. Rio de Janeiro: WAK, 2003.

OLIVEIRA, Marta Kohl. Vigotsky: **Aprendizado e desenvolvimento - um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione, 1997.

REGO, Tereza Cristina. Vigotsky: **Uma perspectiva histórico-cultural da educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

ROCHA, Maria Sílvia P. M. L. **Não brinco mais**. Ijuí: Ed UNIJUÍ, 2000.

## OS JOGOS DIDÁTICOS PARA O ENSINO DA MATEMÁTICA

Aurijane Costa de Oliveira<sup>27</sup>

### RESUMO

O artigo é decorrente da Dissertação de Mestrado intitulada: “Explorando as quatro operações por meio dos jogos matemáticos para amenizar as dificuldades de cálculos simples no 6º ano do Ensino Fundamental II, da Escola Estadual Professor Luiz Gonzaga de Souza Filho no município de Codajás-AM/Brasil, no período de 2022/2023”. No âmbito da Matemática, os jogos podem abranger desde simples exercícios até situações complexas que demandam raciocínio estratégico. Ao trabalhar com jogos matemáticos, os estudantes podem experimentar a aplicação prática dos conceitos abstratos aprendidos em sala de aula. Isso não apenas reforça a compreensão, mas também fortalece a capacidade de resolver problemas do mundo real usando as habilidades matemáticas adquiridas. O objetivo geral deste artigo é analisar os jogos educativos como recurso importante na aprendizagem da matemática no Ensino Fundamental. A metodologia utilizada na elaboração desta pesquisa corresponde a uma abordagem qualitativa, descritiva, baseada na revisão sistemática de trabalhos de natureza científica indexados em produções acadêmicas; o resultado do estudo apontou que: os jogos desempenham um papel significativo no ensino da Matemática, oferecendo uma abordagem envolvente e eficaz para promover a compreensão e a aplicação dos conceitos matemáticos. O professor assume um papel fundamental ao incorporar jogos de maneira estratégica em sua metodologia, criando um ambiente de aprendizado estimulante e prazeroso. No entanto, é importante enfrentar os desafios associados a essa abordagem, garantindo que os jogos sejam uma ferramenta valiosa para todos os alunos, independentemente de suas habilidades e preferências individuais.

**Palavras-Chave:** Matemática. Aprendizagem. Ensino Fundamental. Jogo Didático.

### ABSTRACT

The article stems from the Master’s Dissertation entitled: “Exploring the four operations through mathematical games to ease the difficulties of simple calculations in the 6th year of Elementary School II, at the Professor Luiz

---

<sup>27</sup> **Graduação:** Licenciatura em Matemática - Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Pós-graduação: Especialista em Ensino de Matemática - Universidade Federal do Amazonas (UFAM). **Mestrado:** Mestrado em Educação - Unida – Paraguai. janephe8@gmail.com

Gonzaga de Souza Filho State School in the municipality of Codajás-AM /Brazil, in the period 2022/2023". In the context of Mathematics, games can range from simple exercises to complex situations that require strategic thinking. When working with mathematical games, students can experience the practical application of abstract concepts learned in the classroom. This not only reinforces understanding, but also strengthens the ability to solve real-world problems using the acquired math skills. The general objective of this article is to analyze educational games as an important resource for learning mathematics in elementary school. The methodology used in the elaboration of this research corresponds to a qualitative, descriptive approach, based on the systematic review of works of a scientific nature indexed in academic productions; the result of the study pointed out that: games play a significant role in the teaching of Mathematics, offering an engaging and effective approach to promote the understanding and application of mathematical concepts. The teacher plays a key role by strategically incorporating games into their methodology, creating a stimulating and enjoyable learning environment. However, it is important to address the challenges associated with this approach, ensuring that games are a valuable tool for all students, regardless of their individual abilities and preferences.

**Keywords:** Mathematics. Learning. Elementary School. Didactic Game.

## **1. INTRODUÇÃO**

O jogo ocupa um lugar fundamental entre as múltiplas atividades do educando e no seu desenvolvimento cognitivo e socioafetivo. Conforme aponta Alves e Bianchin (2022, p. 43) "O jogo como estratégia didática e como atividade lúdica contribui para o desenvolvimento integral da criança", pois é pertinente para a aprendizagem da matemática, uma vez que pode atuar como mediador entre um problema concreto e a matemática abstrata dependendo da intenção e do tipo de atividade.

Por isso, nesse mesmo pensamento, Araújo (2020) discorre que "O jogo é essencial como estratégia didática para desenvolver o pensamento numérico nas quatro operações básicas" permite desenvolver diferentes habilidades de cálculo e relacionamento, conhecer e reafirmar conhecimento das operações básicas: adição, subtração, produto e quociente, pela

surpresa, prática e diversão, assim como essas operações servem como alternativa de avaliação pelo seu dinamismo.

Para auxiliar as estratégias metodológicas, Passos & Takahashi (2018, p. 38) complementa que esta atividade é muito útil no campo educacional, “os jogos didáticos são uma estratégia participativa que estimula a autodeterminação e a decisão que eles irão adquirir ao utilizá-los em sala de aula”. Neste mesmo pensamento, Kishimoto (2012) descreve que “os jogos didáticos constituem ferramentas necessárias para o trabalho dos professores”, por isso são considerados como uma estratégia didática para auxiliar os alunos a aprender matemática. Por outro lado, Oliveira (2022) aponta que a estratégia do jogo permite o desenvolvimento de habilidades e relações de cálculo, mobilizando as quatro operações básicas como: adição, subtração, multiplicação e divisão, reafirmando assim a interação e construção da competência matemática.

Evidenciando que as pesquisas mostram que os jogos têm a capacidade de transformar aprendizados incompreendidos e transformá-los em interessantes oportunidades de ensino, Andrade e Santos (2020) explicam que, quando os professores se utilizam de jogos em atividades escolares, contribuem para a obtenção de resultados positivos a nível cognitivo, social e pessoal.

De acordo com os estudos realizados por Rodrigues (2021), os jogos despertam a motivação para a aprendizagem e aumentam a atenção, a concentração e o desenvolvimento do pensamento complexo. Na mesma linha, Assis (2021) sustenta que os jogos estimulam o pensamento lógico e crítico e melhoram as habilidades cognitivas para resolver vários problemas matemáticos. Conseqüentemente, é uma ferramenta valiosa que permite aos professores captar a atenção dos alunos, gerando o desejo de serem participantes ativos nas atividades que desenvolvem.

Assim, Sobreira e Viveiro (2018) também contribuem relacionando o jogo com a matemática, afirmando que a exploração do jogo passa pelas

mesmas fases que as estratégias heurísticas, a saber: Entender as regras do jogo, o que implica a incorporação gradativa do aluno nas atividades de desenvolvimento da aula, passando pela elaboração e exercício de procedimentos matemáticos, somado a um domínio do conhecimento. Consequentemente, o jogo contribui para o desenvolvimento do aluno, o pensamento crítico e criativo, habilidade de grande importância na educação digital atual. Dessa forma foi elaborado o problema da pesquisa: Quais são os principais benefícios que os jogos didáticos oferecem para o ensino da matemática no ensino fundamental?

Uma vez que, após consulta aos autores citados, o estudo justifica-se pela importância da integração de jogos e brincadeiras matemáticas como parte essencial do processo pedagógico, que tem se revelado uma estratégia altamente vantajosa. Essa abordagem não apenas enriquece a experiência de aprendizado do aluno, mas também oferece ao professor uma gama diversificada de oportunidades para compartilhar conhecimento. Nesse contexto, é imperativo que os educadores se comprometam a propor atividades que estimulem os alunos em seu cotidiano, alinhando-se com as demandas do mundo contemporâneo.

Outra importante justificativa, dentro da sala de aula, o uso de jogos e brincadeiras matemáticas não só torna o aprendizado mais atraente, mas também capacita os alunos a desenvolverem habilidades cruciais para sua jornada educacional. Ao desafiar os estudantes a resolverem quebra-cabeças, desvendarem enigmas e enfrentarem desafios matemáticos, essas atividades cultivam o raciocínio lógico, a criatividade e a resiliência. O ambiente descontraído criado por essas práticas também fomenta uma abordagem de aprendizado mais ativa e engajada, promovendo uma compreensão mais profunda dos conceitos abordados. Esse entendimento permite considerar como objetivo geral deste artigo: analisar os jogos didáticos como um recurso importante na aprendizagem da matemática no ensino fundamental, uma vez que o uso dos jogos tem gerado mudanças substanciais e novos ambientes de aprendizagem entre os quais despertam curiosidade e interesse tanto em alunos quanto em professores.

## **2. JOGOS COMO FERRAMENTAS PARA ENSINAR E APRENDER MATEMÁTICA**

A disciplina de Matemática nas escolas, faculdades e universidades de diversos países é considerada de grande dificuldade para os alunos. Existe uma variedade de critérios sobre as causas que causam esta situação; entre as quais está a ineficiência dos métodos utilizados (CASTRO E RICO, 2021)

É necessário alcançar um ensino de Matemática onde sejam incorporadas didáticas atuais, segundo Andrade e Santos (2020, p. 65), que por sua vez são menos rígidas e atrativas para os alunos. Muitos pesquisadores apontam para um ensino ativo, onde “o aluno é colocado na posição de descobridor, através do exercício da curiosidade e desejo de adivinhação, tão fortes nele em algumas fases de sua vida”.

O professor, como aponta Rodrigues (2021), como o maior responsável pela direção do ensino de Matemática, tem que conseguir uma aprendizagem adequada em cada um de seus alunos. Para isso, devem ter amplo domínio do conteúdo e pleno conhecimento das características típicas das idades de seus alunos, bem como um diagnóstico adequado do aprendizado de cada um. Desta forma, garante em certa medida o desenvolvimento das possibilidades criativas, uma assimilação mais ativa e consciente do conhecimento nos seus alunos com a ajuda de meios, métodos e atividades que o promovam.

Dentre os métodos que ativam o processo de ensino-aprendizagem da Matemática, Andrade (2017) salienta que se destacam os jogos educativos, que, reconhecidos a partir da didática da Matemática como um dos métodos segundo a fonte de aquisição do conhecimento, mas também são reconhecidos como eficazes auxiliares pedagógicos para a realização de determinados processos educativos. Nessa medida, Santos e Andrade (2021) apontam que:

[...] aprender matemática a partir de experiências motoras introduz as crianças num novo cenário, onde a motivação aproxima o aluno da compreensão e realização de atividades de natureza numérica,



mas com motivações emocionais ao destacar o trabalho em grupo (SANTOS E ANDRADE, 2021, p. 78).

Perante este panorama, daí a necessidade de conceber uma proposta que afirma que os jogos didáticos: “São jogos com regras pré-determinadas onde o conhecimento é reafirmado e aplicado em ambiente lúdico” (ASSIS, 2021, p. 55). Esses jogos são caracterizados por terem uma tarefa didática, ações lúdicas e regras de jogo.

Na tarefa didática, conforme Ricce (2021), o conteúdo é especificado, seu caráter instrutivo tende ao desenvolvimento da atividade cognitiva e pode estar contido no nome do jogo. As atividades lúdicas que diferenciam esse tipo de jogo de outros recursos didáticos que são realizados no processo ensino-aprendizagem, são essenciais, estimulam a atividade, tornam-na mais prazerosa e contribuem para o desenvolvimento da atenção voluntária. As regras são estabelecidas de acordo com a tarefa didática e o conteúdo do jogo, determinam o caráter das ações lúdicas e constituem um elemento instrutivo, organizador e educativo.

A implementação de jogos didáticos no processo de ensino-aprendizagem do ensino fundamental possui características diferenciadas. Para Rodrigues (2021), estes devem corresponder aos objetivos, conteúdos, métodos, avaliação e forma de organização escolar estabelecidos para este subsistema educativo. Em sua utilização, devem ser consideradas as características dos alunos e as particularidades que esse tipo de atividade deve ter nessas idades para que contribuam de forma efetiva no processo de ensino-aprendizagem.

A utilização de jogos didáticos segundo Lima (2020), tem alcance ilimitado no processo de assimilação e aprendizagem, especificamente da Matemática; existe uma relação especial entre as ações lúdicas ou os motivos lúdicos que esses jogos tendem a suscitar nos adolescentes com a tarefa didática que devem realizar. Quando no processo de ensino-aprendizagem da Matemática são utilizados jogos didáticos, os alunos realizam ações conjuntas entre si e durante a comunicação desenvolve-se a linguagem

matemática, aprendem a resolver problemas, assimilam normas de conduta, administram fazer análises críticas ou avaliativas; da mesma forma, assimilam novas aprendizagens e consolidam outras, no exercício de aprender a aprender de forma prazerosa e interessante.

A atividade por meio dos jogos nas disciplinas, conforme Rosada (2021), é compreendida como uma categoria superior na qual o lúdico se manifesta como sua forma fundamental. Durante o processo de ensino-aprendizagem da Matemática no Ensino Fundamental, esta assume-se como uma elevada responsabilidade profissional, pois é dirigida pelo professor, para o qual deve estar devidamente preparado. Nesse sentido, o jogo didático assume-se como método de ensino, consoante a fonte de aquisição do conhecimento e como forma de atividade lúdica que pode ser implementada na aula de Matemática. É uma atividade conjunta que, quando inserida no processo de ensino-aprendizagem, torna-se uma atividade de ensino, por isso deve ser devidamente planejada, organizada, dirigida e controlada pelo professor.

Para Passos & Takahashi (2018), os jogos didáticos constituem ferramentas necessárias para o trabalho dos professores, por isso são considerados como uma estratégia didática para aprender matemática, por outro lado, Oliveira e Rocque (2021) apontam que a estratégia do jogo permite o desenvolvimento de habilidades e relações de cálculo, mobilizando as quatro operações básicas como: adição, subtração, multiplicação e divisão reafirmando assim a interação e construção da competência matemática; situação semelhante é baseada em Sobreira e Viveiro (2018), em que explica que os jogos didáticos estimulam a aprendizagem.

Na tarefa didática, de acordo com Araújo (2020), o conteúdo deve ser especificado seu caráter instrutivo, levando em consideração o desenvolvimento da atividade cognitiva. São as ações lúdicas que diferenciam esse tipo de jogo de outros recursos didáticos que são realizados no processo ensino-aprendizagem, são essenciais para estimular a atividade,

tornando mais prazerosa e contribuem para o desenvolvimento da atenção voluntária. As regras são estabelecidas de acordo com a tarefa didática e o conteúdo do jogo, determinam o caráter das ações lúdicas e constituem um elemento instrutivo, organizador e educativo.

A implementação de jogos didáticos no processo de ensino-aprendizagem do ensino fundamental possui características diferenciadas. Estes devem corresponder aos objetivos, conteúdos, métodos, avaliação e forma de organização escolar estabelecidos para este subsistema educativo. Em sua utilização, devem ser consideradas as características dos adolescentes e as particularidades que esse tipo de atividade deve ter nessas idades para que contribuam de forma efetiva no processo de ensino-aprendizagem.

De acordo com Assis (2021) em relação ao jogo didático, todos os estudos destacam sua importância na aprendizagem da matemática, uma vez que se aprecia que a aplicação dos diferentes jogos desenvolvidos como estratégias em matemática, fomenta nos alunos, situações de integração, interação, liderança, confronto de ideias e geração de estratégias para resolver os problemas ou desafios colocados. Eles também orientam o aprendizado e o prolongam, proporcionando uma experiência real que estimula a atividade do aluno.

Situação semelhante como esclarece Santos e Andrade (2021, p. 61), que sustentam que "o brincar é elemento diferenciador e potencializa o aprendizado da noção de número, são utilizados como ferramentas pedagógicas e permitem melhorar os padrões de aprendizagem e o alcance dos objetivos propostos, do ponto de vista dos indicadores de avaliação. Esses autores concordam em seus resultados que o jogo didático melhora o aprendizado da matemática.

Andrade e Santos (2020) destacam que o jogo pode ser associado a três características fundamentais:

1. Personagem brincalhão. É usado para diversão e prazer sem esperar que forneça utilidade imediata ou sirva a uma função moral. O termo atividade lúdica é demarcado nas dimensões do jogo, estabelecendo que ele "lança capacidades básicas que possibilitam a criação de múltiplos ambientes de jogo em todas as facetas do empreendimento humano;
2. Presença de regras próprias. as diretrizes adequadas que devem ser claras, simples e de fácil entendimento, livremente aceitas pelos participantes e obrigatórias para todos. Onde podem variar de acordo com os competidores;
3. Caráter competitivo: Proporciona o desafio pessoal de vencer os adversários e atingir os objetivos traçados, seja individual ou coletivamente.

Outro aspecto fundamental do jogo, apontado por Castro e Rico (2021), é o desinteresse; já que a concebe como uma atividade livre, capaz de estruturar realidades novas e cheia de significado. No entanto, é sério. Sua seriedade reside em sua natureza de atividade criadora de campos de possibilidades para a conduta humana; por ser o jogo uma atividade criativa, ele modifica a personalidade do aluno, pois ele pode manusear e manipular os recursos que tem à vontade, tomando decisões sobre como jogar e quando fazê-lo.

### **2.1. O papel dos jogos no ensino e aprendizagem da matemática**

A utilização de jogos como ferramenta de promoção da aprendizagem tem sido amplamente explorada no campo da educação em geral e da educação matemática em particular. Esta abordagem é frequentemente utilizada nas fases da Educação Infantil e Ensino Fundamental, sendo a sua utilização pouco difundida no Ensino Médio e Superior.

O jogo segundo Rodrigues (2021), pode ser considerado de diferentes maneiras. Apesar da variedade de definições que podem ser encontradas suas principais características: a) brincar é uma experiência, b) produz motivação intrínseca ao invés de extrínseca, c) o processo é mais

importante do que o resultado final, e d) implica algum tipo de nível de engajamento ativo.

Oliveira e Rocque (2021) argumentam que a motivação fundamental para qualquer jogo deve ser aprender, servindo como uma forma eficaz de fazê-lo. Nesse sentido, os jogos podem ser substitutos muito eficazes para tarefas mais tradicionais em todos os níveis educacionais. Da mesma forma, a abordagem didática baseada em jogos tem lugar dentro da estrutura dinâmica da aprendizagem, pois uma das exigências é que os alunos se envolvam na aprendizagem de conhecimentos considerados difíceis. Tais desafios permitem que cada aluno construa seu próprio conhecimento, o que poderia ser favorecido com métodos alternativos de ensino como o uso de jogos em sala de aula.

Especificamente, Rodrigues (2021) enfatiza-se a prática humana da matemática, em oposição à imagem absolutista. Segundo essa abordagem, o aluno constrói teorias a partir de sua experiência e depois as ajusta quando submetido a outras experiências reais. Para Rodrigues (2021, p. 43) o sujeito epistêmico, ou seja, o professor não transmite conhecimento, ele faz com que o aluno "ensine como desenvolver sua cognição". Ou seja, são apresentadas ao aluno oportunidades para modificar as estruturas de modo a torná-las compatíveis com as expectativas e objetivos do instrutor. Deste ponto de vista, a autonomia do aluno é crucial, contrariando uma visão tradicional que concebe o aluno de forma passiva. Dessa forma, os jogos podem contribuir para oferecer aos alunos uma imagem da matemática escolar humanizada e antiabsolutista.

Por outro lado, um aspecto fundamental da educação é a construção do pensamento crítico. Nesse sentido, os alunos podem desenvolvê-la realizando atividades baseadas no raciocínio e na reflexão, que podem ser potencializadas por meio dos jogos. Para Castro e Rico (2021), os jogos também podem ser usados para estimular o interesse dos alunos e garantir sua participação no processo de aprendizagem.

Do ponto de vista educacional, Rodrigues (2021) salienta que o professor de matemática, ao utilizar jogos em atividades de sala de aula, a função didática deve se sobrepor ao prazer do ambiente lúdico. Assim, os jogos podem constituir uma ponte entre o ensino formal da matemática e o ensino desta em contextos informais.

Assis (2021) definiu um conjunto de qualidades que os jogos devem ter para serem úteis no ensino e aprendizagem: (a) devem estimular a atividade dos alunos de diversas formas dentro da organização de ensino e, uma vez motivados, os alunos devem desenvolver sua atividade cognitiva, consolidando sua aprendizagem de forma ativa; (b) devem melhorar indiretamente a eficiência do processo educacional, exigindo uma atividade mais reflexiva e (c) devem ser colocados em prática de forma bem planejada e consistente com os objetivos educacionais e suas implicações na sala de aula.

Um estudo recente desenvolvido por Santos e Andrade (2021), identificaram que o jogo deve estimular a criatividade artística ou tecnológica do aluno com um papel ativo, estar diretamente relacionado ao seu cotidiano e estimular o trabalho em equipe. Outras características dos jogos, que contribuem para o aprendizado simples e envolventes que os alunos consideram úteis para o aprendizado. Sem dúvida, essa conexão da matemática com a vida cotidiana está intimamente relacionada à abordagem de competência proposta pelos currículos atuais, em que se destinam a que os alunos desenvolvam a capacidade de aplicar os conhecimentos matemáticos a problemas e situações do seu cotidiano. Vários autores como Huizinga (2018), Santos (2007) e Kishimoto (2012) concordam que os jogos educativos podem ser uma boa estratégia para os alunos desenvolverem habilidades em um assunto atraente.

Por outro lado, Ricce (2021) coloca que o uso de jogos educativos pode ser classificado de acordo com o comportamento lúdico apresentado pelo aluno em: a) função, b) ficção, c) construção ou d) agrupamento ou representação do ambiente. Outros critérios de classificação são a finalidade

e a forma ou sua estrutura, entre outros. Assim, os jogos são classificados como: a) cooperativos, b) livres ou espontâneos, c) regras ou estruturados, d) estratégias, e) simulação, f) estruturas adaptáveis, e g) populares e tradicionais. Outra classificação possível é que distinguem em: a) pré, co e pós-instrução, b) conhecimento e estratégia, c) com lápis, papel, calculadora e fichas (xadrez), d) numeração, cálculo, contas, operações, criptogramas, séries, número charadas, com sistema métrico e divisibilidade, e e) jogos aritméticos, algébricos, geométricos, topológicos, manipulativos e lógicos.

O trabalho de Lima (2020), na caracterização de materiais didáticos para o ensino de geometria, conseguiu identificar sete grandes grupos como: quebra-cabeças geométricos, tangrans, geoboards, transformações dinâmicas, origami e objetos do ambiente real. Como pode ser visto, muitos deles estão associados a jogos educativos e, segundo esses autores, são úteis no ensino de geometria.

Independentemente da classificação a que o jogo está inscrito, alguns autores concordam que o jogo contribui para uma melhor aprendizagem (SANTOS E ANDRADE, 2021; HUIZINGA, 2018; SANTOS, 2007; KISHIMOTO, 2012; RICCE, 2021; LIMA, 2020), o que tem levado ao surgimento de um grande número de jogos ou propostas educacionais para o ensino e aprendizagem da matemática na literatura. Do ponto de vista desses autores citados, destaca-se a importância do jogo didático em sala de aula, isto é que ajuda a melhorar o aprendizado do aluno; além disso, meninos e meninas adoram brincar, pelo que esta estratégia permite o desenvolvimento de várias áreas de desenvolvimento pessoal, bem como: emocional, físico, social e cognitivo que integram atitudes sociais e incentivam iniciativas de comunicação, criatividade, respeito e responsabilidade.

Por fim, relacionando o jogo com a matemática, afirma-se que a exploração do jogo passa pelas mesmas fases que as estratégias heurísticas, a saber: entender as regras do jogo, o que implica entender os movimentos e requisitos de como vencer nele, como um recurso importante na aprendizagem da matemática no Ensino Fundamental, uma vez que têm

gerado mudanças substanciais nos ambientes de aprendizagem, entre os quais os jogos didáticos despertam curiosidade e interesse tanto em alunos quanto em professores, pois ao participarem dos jogos, estes possuem regras fixas que estabelecem os objetivos ou metas e os jogadores podem escolher seus próprios atos e ações para atingir os objetivos. É por isso que, ao submeter os alunos a um entretenimento com certas regras pré-estabelecidas, favorece-se o ordenamento das ideias a partir do conhecimento prévio associado ao tema selecionado. Em particular, no que diz respeito à aprendizagem matemática, os níveis de abstração são favorecidos com atividades que reforçam essa aprendizagem.

Portanto, o professor de matemática que atende alunos pode utilizar esse tipo de estratégia para aumentar, aprimorar e consolidar conhecimentos prévios. As estratégias lúdicas são sustentadas por objetos como curiosidades matemáticas, que têm a propriedade de conter, em sua essência, conteúdos que permitem explicar o porquê do que acontece nessas situações. Dessa forma, a matemática deixaria de ser uma atividade traumática e favoreceria uma mudança na imagem negativa que alguns alunos têm.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A análise revela a influência positiva e transformadora dos jogos didáticos na aprendizagem da matemática no Ensino Fundamental. A abordagem que integra jogos e brincadeiras matemáticas surge como um recurso pedagógico valioso, capaz de reverter aprendizados incompreendidos em oportunidades atrativas de ensino.

A utilização de jogos em atividades escolares não apenas resulta em benefícios cognitivos, mas também sociais e pessoais. Essa abordagem dinâmica envolve os alunos, estimula a motivação para a aprendizagem e melhora a concentração e o pensamento complexo, também realça a capacidade dos jogos em desenvolver o pensamento lógico, crítico e as



habilidades cognitivas para resolver desafios matemáticos, promovendo uma participação ativa dos alunos nas atividades.

A problemática central da pesquisa emerge a partir dessas considerações, ao indagar sobre os principais benefícios que os jogos didáticos proporcionam ao ensino da matemática no Ensino Fundamental. A resposta a essa pergunta encontra embasamento nas evidências apresentadas, justificando a integração de jogos e brincadeiras como parte essencial do processo pedagógico. A riqueza dessa abordagem enriquece a experiência de aprendizado dos alunos e amplia as possibilidades de compartilhamento de conhecimento por parte dos professores.

Além disso, o ambiente descontraído e desafiador criado pelos jogos e brincadeiras matemáticas cultiva habilidades essenciais, como o raciocínio lógico, a criatividade e a resiliência. Essas práticas também incentivam a participação ativa e o engajamento dos alunos, promovendo uma compreensão mais profunda dos conceitos matemáticos abordados.

Em suma, a análise dessas conclusões ressalta a importância dos jogos didáticos como recurso enriquecedor na aprendizagem da matemática no ensino fundamental. Através de uma abordagem que alia diversão e aprendizado, os jogos se revelam como ferramentas valiosas que despertam o interesse, envolvem os alunos e fomentam habilidades cruciais para o sucesso educacional no mundo contemporâneo. Dessa forma, é imperativo que educadores se comprometam a incorporar essa abordagem inovadora em suas práticas pedagógicas, enriquecendo assim a jornada de ensino e aprendizagem dos estudantes.

## REFERÊNCIAS

ALVES, Luciana; BIANCHIN, Maysa Alahmar. **O jogo como recurso de aprendizagem**. Rev. psicopedagogia., São Paulo, v. 27, n. 83, p. 282-287, 2022. Disponível em

<[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-84862010000200013&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862010000200013&lng=pt&nrm=iso)>. acessos em 11 ago. 2023.

ANDRADE, C. S.; SANTOS, R. A. B. **Da sala de aula para a internet: ferramentas para mediar à aprendizagem no ambiente online**, Lidemberg Rocha de (Orgs.). *As tecnologias digitais mediando a aprendizagem em tempos de pandemia*. São Paulo: Mentis Abertas, 2020. v.1, p. 65-72.

ANDRADE, K. L. A. B. **Jogos no ensino de Matemática: uma análise na perspectiva da mediação**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2017.

ARAUJO LC de. **Jogos como recursos didáticos na alfabetização: o que dizem e fazem as professoras**. Educ rev [Internet]. 2020; 36:e220532. Available from: <https://doi.org/10.1590/0102-4698220532>

ASSIS, J. M. **Os jogos como ferramenta de auxílio no ensino da Matemática**. 2021. 40f. Monografia (Licenciatura em Matemática) - Universidade Estadual de Goiás, Jussara, 2021.

CASTRO Elena and RICO, Luis. **Knowledge of preservice elementary teachers on fractions**. *Uniciencia* [online]. 2021, vol.35, n.2, pp.144-160. ISSN 2215-3470. <http://dx.doi.org/10.15359/ru.35-2.10>.

HUIZINGA, J. **O conceito de lúdico: contribuição da filosofia para a literatura infantil matemática**. *Educación* [online]. 2018, vol.27, n.52, pp.140-159. ISSN 1019-9403. <http://dx.doi.org/10.18800/educacion.201801.008>.

KISHIMOTO, **Jogos Infantis: o jogo, a criança e a educação**. 17. ed. Petropolis, RJ: Vozes, . 128 p., 2012.

LIMA, S. M. **O discurso pedagógico dos professores que lecionam Matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental**. In: Práticas pedagógicas de professores no ensino de matemática nos anos iniciais do ensino fundamental e a resolução de problemas [online]. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2020, pp. 277-322. ISBN: 978-65-5954-011-2. Available from: <https://books.scielo.org/id/f79xx>. <https://doi.org/10.36311/2020.978-65-5954-011-2>.

OLIVEIRA, Ana Teresa de; ROCQUE PALIS, Gilda de la. **O potencial das atividades centradas em produções de alunos na formação de professores de matemática**. Relime, Ciudad de México, v. 14, n. 3, p. 335-359, nov. 2021. Disponible em <[http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1665-24362011000300004&lng=es&nrm=iso](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-24362011000300004&lng=es&nrm=iso)>. accedido em 11 agosto 2023.

OLIVEIRA, Aurijane Costa de. **Explorando as quatro operações por meio dos jogos matemáticos para amenizar as dificuldades de cálculos simples no 6º ano do Ensino Fundamental II, na Escola Estadual Professor Luiz Gonzaga de Souza Filho Localizada no Município de Codajás- AM/Brasil, no período de 2022/2023.** Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação - Universidad de la Integración de las Américas, Paraguay, 2023.

PASSOS, É. O., & TAKAHASHI, E. K. **Recursos didáticos nas aulas de matemática nos anos iniciais: critérios que orientam a escolha e o uso por parte de professores.** *Revista Brasileira De Estudos Pedagógicos*, 99(251), 172-188, 2018. <https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.99i251.3095>

RICCE S., Cruz M. **Jogos didáticos na aprendizagem da matemática.** *Horizontes Rev. Inv. Cs. Ed.*, La Paz, v. 5, não. 18, pág. 391-404, jun. 2021. Disponível em [http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2616-79642021000200391&lng=es&nrm=iso](http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2616-79642021000200391&lng=es&nrm=iso). acessado em 10 de agosto de 2023. Epub 30 de junho de 2021. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v5i18.182> .

RODRIGUES C. A. **A utilização de jogos matemáticos no ensino de conteúdos abstratos.** 2011. 51f. Monografia (Licenciatura em Matemática) - Universidade Estadual de Goiás, Jussara, 2021.

ROSADA, Adriane Michele Costa. **A Importância dos Jogos na Educação Matemática no Ensino Fundamental.** 2021. número de folhas:45. Monografia (Especialização em Educação: Métodos e Técnicas de Ensino). Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Medianeira, 2013. [https://riut.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/20718/2/MD\\_EDUMTE\\_2014\\_2\\_1.pdf](https://riut.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/20718/2/MD_EDUMTE_2014_2_1.pdf)

SANTOS, Renan André Barbosa dos; ANDRADE, **A utilização de jogos como ferramenta auxiliar no ensino da Matemática.** *Revista Educação Pública*, v. 21, nº 42, 23 de novembro de 2021. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/21/42/a-utilizacao-de-jogos-como-ferramenta-auxiliar-no-ensino-da-matematica>

SANTOS, Santa Marli P. dos. **Brinquedoteca: o lúdico em diferentes contextos.** 4.ed. Petrópolis: Vozes. 141 p., 2008.

SOBREIRA, Elaine; VIVEIRO, Alessandra. **Aprendizagem criativa na construção de jogos digitais: uma proposta educativa no ensino de ciências para crianças.** *Rev. Fac. Cienc. Tecnol.* [online]. 2018, n.44, pp.71-88. ISSN 0121-3814.

## **A PRÁTICA PEDAGÓGICA DO PROFESSOR DE ENFERMAGEM E AS NOVAS DEMANDAS EDUCACIONAIS**

Marta Helena de Mesquita<sup>28</sup>

### **RESUMO**

Este artigo é decorrente da Dissertação de Mestrado: Saúde Pública e Docência: um estudo das concepções de docentes da área de saúde, sobre as competências construídas na sua formação inicial, desenvolvidas no seu cotidiano e os saberes construídos junto aos acadêmicos de Enfermagem. A enfermagem é uma profissão reconhecida mundialmente e legitimada pelas pessoas como uma prática de cuidado para a preservação da vida. É uma profissão que atua em várias dimensões, na assistência, na pesquisa e na educação. E ao atuar na educação, o profissional de enfermagem se orienta para a carreira docente por meio da prática pedagógica. Essa prática reflete as ideologias do contexto, atuando assim o processo da existência humana. Observa-se no contexto da enfermagem brasileira que a prática pedagógica tem sido cada vez mais repensada acompanhando as mudanças da globalização, levando em consideração a busca constante pela aproximação das atividades de ensino-aprendizagem para que estas sejam significativas para os sujeitos no processo -aprender e educar. Trata-se de um estudo com abordagem qualitativa, descritiva, optando por uma revisão da literatura. O objetivo deste estudo é investigar como a prática pedagógica impacta a formação profissional no campo da Enfermagem, dada a natureza dinâmica da enfermagem como uma prática interativa com seres humanos e suas subjetividades. A pergunta da investigação compreende: De que maneira a prática pedagógica influencia a formação profissional na Enfermagem? O resultado do estudo demonstra que a prática pedagógica desempenha um papel crucial na formação profissional dos enfermeiros, uma vez que a enfermagem é intrinsecamente uma prática envolvendo seres humanos e suas complexas subjetividades. A área do ensino se destaca como uma opção significativa no mercado de trabalho para os enfermeiros, impulsionando a necessidade de desenvolver habilidades pedagógicas desde a graduação. O estudo aponta que a busca pela formação constante pode ser uma via essencial para capacitar os enfermeiros como educadores no Ensino Superior. Compreende-se, que a identidade profissional da Enfermagem possui uma base educativa sólida, o que sugere que a formação para a docência universitária pode ser naturalmente incorporada. Para isso, é essencial que a formação inicial considere não apenas as diretrizes curriculares nacionais, mas também teorias educacionais inovadoras. Combinar tanto a formação inicial com a formação continuada, esses elementos podem fortalecer a formação pedagógica desde a graduação, preparando enfermeiros para desempenharem papéis transformadores na docência, contribuindo assim não apenas para a profissão, mas também para o sistema de saúde e a comunidade de forma mais ampla.

---

<sup>28</sup> **Mestrado:** em Saúde Pública da Universidad Desarrollo Sustentable - Assunção – Paraguai.

Palavras-chave: Prática Pedagógica. Professor de Enfermagem. Novas Demandas Educacionais.

## **ABSTRACT**

This article is a result of the Master's Dissertation: Public Health and Teaching: a study of the conceptions of professors in the health area, about the competences built in their initial training, developed in their daily lives and the knowledge built together with nursing students. Nursing is a profession recognized worldwide and legitimized by people as a care practice for the preservation of life. It is a profession that operates in several dimensions, in assistance, research and education. And when working in education, the nursing professional is guided towards a teaching career through pedagogical practice. This practice reflects the ideologies of the context, thus acting the process of human existence. It is observed in the context of Brazilian nursing that the pedagogical practice has been increasingly rethought following the changes of globalization, taking into account the constant search for the approximation of teaching-learning activities so that they are meaningful for the subjects in the -learning process and educate. This is a study with a qualitative, descriptive approach, opting for a literature review. The objective of this study is to investigate how the pedagogical practice impacts professional training in the field of nursing, given the dynamic nature of nursing as an interactive practice with human beings and their subjectivities. The research question comprises: How does pedagogical practice influence professional training in Nursing? The result of the study demonstrates that the pedagogical practice plays a crucial role in the professional training of nurses, since nursing is intrinsically a practice involving human beings and their complex subjectivities. The area of teaching stands out as a significant option in the job market for nurses, driving the need to develop teaching skills since graduation. The study points out that the search for constant training can be an essential way to train nurses as educators in Higher Education. It is understood that the professional identity of Nursing has a solid educational base, which suggests that training for university teaching can be naturally incorporated. For this, it is essential that initial training consider not only national curriculum guidelines, but also innovative educational theories. Combining both initial education and continuing education, these elements can strengthen pedagogical training from graduation, preparing nurses to play transformative roles in teaching, thus contributing not only to the profession, but also to the health system and the community in a way wider.

**Keywords:** Pedagogical Practice. Professor of Nursing. New Educational Demands.

## 1. INTRODUÇÃO

A formação do enfermeiro como um profissional é intrinsecamente desafiadora, uma vez que ele traz consigo uma base de ensino primordialmente técnica e voltada para a assistência, seu campo de atuação principal. Durante o processo de preparação profissional, é direcionada uma atenção significativa às habilidades técnicas, frequentemente deixando de lado aspectos ligados à didática e pedagogia. Esse cenário frequentemente resulta em profissionais que, ao se depararem com a docência, percebem a necessidade de adquirir os saberes e práticas pedagógicas (RIOS, 2023).

A transição para a posição de educador muitas vezes desvela a carência de habilidades educacionais entre os enfermeiros, revelando a importância de adotar conhecimentos do campo educacional para aprimorar o processo de ensino-aprendizagem. O reconhecimento do enfermeiro como um docente requer para Levine (2019), a compreensão e aplicação dos princípios fundamentais da pedagogia, a fim de garantir que a transferência de conhecimento seja eficaz e impactante.

Rodrigues e Mendes (2022) entendem a prática pedagógica como uma ação dotada de sentido e razões que permitem compreender, inovar, investigar, aprofundar e transformar o processo ensino-aprendizagem, criando condições adequadas para o acadêmico, em interação com o professor como mediador, estimular o pensamento criativo, crítico e reflexivo na autoconstrução do conhecimento. A partir da realidade da sala de aula, criam-se ferramentas e situações conjuntas a partir de variáveis contextuais que conduzem ao diálogo, à liberdade e autonomia dos atores, que se reconhecem como seres únicos dentro de uma sociedade e cultura que pretendem transformar, desde a formação integral, desenvolvimento humano e mudanças emergentes.

O desenvolvimento deste conceito nos cursos de enfermagem permite passar a partir do ato de compromisso reflexivo, consciente e prudente que o enfermeiro tem como professor mediador, capaz de dignificar, abrir oportunidades, partilhar e escutar no contexto do aluno e ter

experiência teórica, metodológica e prática para desenvolver o processo de ensino em um currículo que, segundo Sampaio (2018), permite desaprender para aprender de forma ativa e experimental, para promover junto ao aluno o desenvolvimento de suas próprias estratégias cognitivas ao sentir-se sujeito atuante de seu processo de aprendizagem.

A prática pedagógica, como aponta Almeida (2018), considera uma extensão dos princípios educacionais, pois engloba um conjunto de valores, normas e abordagens relacionados à transmissão reflexiva de informações e métodos acadêmicos. Essa prática, que se manifesta em comportamentos, crenças e percepções sobre a responsabilidade docente, também reflete os valores compartilhados dentro da profissão educacional. No entanto, alguns aspectos dessa prática pedagógica demandam uma análise mais aprofundada e esclarecimento.

A adoção da prática pedagógica como expõem Manhaes e Tavares (2020), vai além de simplesmente transmitir informações; é uma prática que requer consciência e participação ativa. Quando a prática pedagógica assume o status de práxis, ela se torna um ato consciente e participativo, refletindo a complexidade e a multidimensionalidade subjacentes ao ato de educar. Nesse contexto, a sensibilidade do professor às necessidades individuais e coletivas dos alunos é crucial para uma abordagem eficaz de ensino. Assim, foi proposto a pergunta da investigação: De que maneira a prática pedagógica influencia a formação profissional na Enfermagem?

Este estudo visa explorar as dimensões da prática pedagógica do enfermeiro, levando em consideração sua jornada como profissional de saúde e sua transição para o papel de educador. Ao compreender as nuances da prática pedagógica e sua relevância na formação dos futuros enfermeiros, podemos capacitar esses profissionais para serem educadores mais eficazes e, assim, aprimorar a qualidade do ensino na área da enfermagem. O objetivo deste estudo é investigar como a prática pedagógica impacta a formação profissional no campo da Enfermagem, dada a natureza dinâmica da

enfermagem como uma prática interativa com seres humanos e suas subjetividades.

## **2. O EXERCÍCIO DOCENTE EM ENFERMAGEM**

Para Nóvoa (2020, p. 87) “o conhecimento não é algo separado e autossuficiente, mas está envolvido no processo pelo qual a vida se sustenta e se desenvolve”, transcende a realidade da sala de aula, de forma que o ambiente se torna importante, é lá que o ser humano interage com experiências repletas de conteúdo. O aluno transcende a sala de aula ao ingressar nas unidades de saúde onde são prestados os serviços de enfermagem aos pacientes sob a orientação do docente.

O ensino de enfermagem como discorre Valente (2021), é um desafio para os docentes que devem desenvolver um processo formativo alicerçado nos fundamentos teóricos da profissão, na idoneidade, excelência e qualidade, a partir de uma visão integral e humanística que favoreça o desenvolvimento de competências no futuro profissional.

O exercício docente em enfermagem como discorre Libâneo (2016), denota particularidades que correspondem ao fato de relacionar a teoria com a prática assistencial; desenvolve-se tanto na sala de aula como nas instituições de saúde, de forma intencional e planejada, nestas últimas prevalece implicitamente uma cultura profissional que mostra aos alunos as atitudes e valores exercidos pela comunidade profissional com a qual se identificam.

Devido à sua formação acadêmica e atuação profissional, descrito por Melo (2023), o enfermeiro docente possui um conjunto de representações referentes a si mesmo e ao exercício docente-enfermeiro que se expressam por meio de discursos, ações e emoções. Nesta perspectiva, a sua experiência é o resultado da interação entre o seu modelo educativo, a experiência pessoal e o meio social, cultural e institucional em que se



desenvolve diariamente; refere-se à forma como percebem a enfermagem, o cuidado e as condições para o ensino.

O docente de enfermagem contextualiza sua ação pedagógica para que o aluno aprenda a cuidar na experiência saúde-doença por meio de uma interação pessoal, próxima e ética, onde diferentes interesses e necessidades da pessoa sadia ou doente de qualquer idade, grupo social ou situação de saúde. Como salienta Braga (2022):

[...] Esta prática gera autoconfiança, responsabilidade, liberdade, independência, autonomia e segurança, bem como a elaboração do raciocínio e tomada de decisão, favorece o desenvolvimento do pensamento reflexivo, das habilidades (BRAGA, 2022, p. 77).

A relação por meio da prática pedagógica estabelecida pelo docente de enfermagem para o aluno, favorece o desenvolvimento do pensamento reflexivo, das habilidades para a saúde, a construção de significados de forma holística e situada, sobre a essência da profissão e sua razão moral, que é o cuidado, que também propicia a execução de ações assistenciais ponderadas, científicas, dialógicas e éticas, bem como o desenvolvimento da prática autônoma.

Para que professores e alunos realizem práticas pedagógicas em conjunto, é necessário que no âmbito pedagógico existam ambientes nos quais os domínios teóricos e atitudinais possam ser integrados. Para Burgatti, Leonello e Bracialli (2022), a partir desta consideração, é lógico apreciar que o ambiente de prática de enfermagem influencia o desenvolvimento de habilidades durante o desenvolvimento do estudo. Algumas pesquisas destacam que quando o ambiente de prática é favorável, promove excelência, segurança e eventos adversos no paciente são evitados ou reduzidos

Para Almeida (2018), o ensino requer espaços de formação dinâmica, dialógica, intersubjetiva entre professor-aluno, que permitam ao acadêmico, mergulhar na complexidade da sua formação, para que neste contexto e sob a orientação do professor, deparam-se com situações reais cada vez mais

exigentes, devendo para isso dispor de condições que lhes permitam desenvolver capacidades e competências. A importância das práticas pedagógicas no ensino de enfermagem revela-se num processo pedagógico onde se privilegia o conhecimento do ser e do fazer a partir de perspectivas ontológicas, axiológicas e epistemológicas.

O ensino de enfermagem está intimamente relacionado à capacidade de introspecção dos professores, condizente com uma prática docente que considera a criação de possibilidades de construção do conhecimento, na qual o aluno é um ator participativo. Assim, Duncan (2019) menciona que o trabalho do professor juntamente com sua formação pode ser um caminho mediador na reflexão sobre a prática docente, a individualidade e a vivência com os fatores que condicionam a prática.

[...] O professor do futuro é aquele que redesenha seus processos de ensino. É representada pelo ícone de um cérebro forte, que simboliza o conhecimento, é um ser reconhecido pelos pares e alunos, representa uma hipérbole da situação ou a transição do professor tradicional para o mediador construtivista representado a partir da percepção de ser professor (DUCAN, 2019, p. 55).

Em relação aos significados dessas práticas pedagógicas, infere-se que, a experiência docente reside em reconhecer que essa prática expõe a multidimensionalidade da profissão docente aos aspectos éticos, estéticos, disciplinares e conjunturais desde a sala de aula, onde existe essa experiência e que perpassa a tríade professor-aluno-institucional na construção da história, intenções e significados pedagógico-curriculares. De acordo com Almeida (2018), é aqui que os profissionais de Enfermagem se posicionam como verdadeiros agentes de mudança, contribuindo para o grupo disciplinar a partir da convergência entre teoria e prática. Como discorre Mesquita (2023, p. 38):

[...] na enfermagem o ensino tem passado por inúmeras mudanças em consonância com o contexto histórico e social, dentre as quais, o aperfeiçoamento das práticas docentes, a qualificação do desempenho e a reformulação dos métodos de ensino, aprendizagem e formação do enfermeiro docente é influenciada desde a graduação em enfermagem até as preparações pedagógicas na pós-graduação (MESQUITA, 2023, p. 38).

Esse repensar da prática educativa, segundo as colocações da autora, possibilita a reflexão sobre a prática docente, que vai além de preparar aulas, obriga constantemente o professor a pensar corretamente, e também abrange o movimento dinâmico, do próprio investimento em sua formação dialético entre fazer e pensar, fazer o cotidiano ensino-aprendizagem. Configurando assim o papel do professor como agente de transformação que contribui positivamente para que o aluno busque conduzir sua própria formação com o necessário suporte do educador.

A prática docente segundo Paranhos (2021), precisa ser crítica e implica que o professor pense corretamente, englobando o movimento dinâmico, dialético entre o fazer e o pensar no fazer, ou seja, o movimento contínuo de reflexão sobre o ensino-aprendizagem cotidiano.

Esse movimento de aproximação como a clara Sampaio (2018), representa uma forma de educar, e passa pelo desenvolvimento da capacidade reflexiva dos enfermeiros docentes, em busca de uma prática docente que considere tanto os aspectos da formação em saberes e habilidades, quanto pautada na ética autonomia dos alunos.

Nesse contexto, Reibnitz e Prado (2021) descrevem que o enfermeiro que opta pela atuação como docente, precisa repensar suas práticas de ensino de acordo com sua própria formação e atuação para que se sinta valorizado, não só como enfermeiro, mas também como enfermeiro docente.

Refletir sobre a prática de ensinar enfermeiros, independentemente do contexto internacional ou nacional, como salienta Anastasiou (2021), é um desafio, fazer comparações e observações em diferentes realidades onde a formação em diferentes dinâmicas exige reflexão no contexto.

## **2.1. Desafios da prática pedagógica**

Desde a instauração do Sistema Único de Saúde (SUS), uma série de transformações significativas têm moldado o panorama da saúde e da formação profissional, visando a aderência aos princípios fundamentais de

integralidade, universalidade e equidade. O advento do SUS como esclarece Tanji (2023), não apenas remodelou a estrutura da assistência à saúde, mas também desencadeou uma revisão profunda na maneira como os profissionais da área são formados, a fim de garantir uma abordagem alinhada com esses pilares essenciais.

Para efetivamente atender ao princípio da integralidade, Serrano (2022) comenta que foi imperativo reestruturar a formação dos profissionais de saúde, dotando-os de um conhecimento ampliado que engloba as dimensões objetivas, subjetivas e sociais da saúde. Essa abordagem abrangente capacita esses profissionais a implementarem práticas centradas no cuidado e na formação dos acadêmicos com o foco inabalável no indivíduo em sua completude e indivisibilidade. Nesse contexto, emergiu uma demanda premente para reconfigurar os currículos educacionais na área da saúde.

A percepção de que competências meramente técnicas são insuficientes para enfrentar as demandas de uma assistência integral orientou uma reformulação dos conteúdos e abordagens de ensino. Conforme apontado por Floter (2023) a educação em saúde precisa ir além dos conhecimentos puramente técnicos, visando preparar os profissionais com habilidades e competências que permitam abordagens mais holísticas.

Mourão (2022) fala de outras mudanças que se refere a interdisciplinaridade e o enfoque nas relações interpessoais e comunitárias, que têm se tornado elementos essenciais na formação dos profissionais da saúde, capacitando-os a visualizar cada indivíduo como um todo inserido em um contexto social, cultural e emocional. Essa perspectiva interdisciplinar não apenas alinha-se com os princípios do SUS, mas também responde às complexas necessidades da sociedade contemporânea.

A necessidade de capacitar os profissionais com uma visão ampliada, como aponta Braga (2022), capaz de abraçar a complexidade das dimensões humanas, sublinha a importância de reestruturar os currículos e práticas

pedagógicas para atender às exigências de uma assistência integral e compassiva.

[...] O trabalho do professor como mediador entre teoria e prática está relacionado ao modelo alternativo de ensino baseado em uma concepção sistêmica e complexa da realidade, onde o processo de ensino-aprendizagem busca uma visão do desenvolvimento humano. Assim, o professor é aquele que assume o papel de quem investiga sua própria atividade profissional (BRAGA, 2022, p. 32).

Como descreveu o autor, para efetivar uma formação profissional que esteja em sintonia com as demandas contemporâneas, é essencial que se coloque em destaque o protagonismo do estudante. Isso implica na valoração do conhecimento prévio que os alunos trazem consigo, bem como na criação de cenários de prática diversificados, capazes de romper a dicotomia entre teoria e prática. Além disso, Burgatti, Leonello e Bracialli (2022) aludem que a formação deve estar enraizada na realidade, abordando os problemas que a permeiam e capacitando os estudantes a resolverem os desafios identificados. Incentivar a habilidade de aprendizado autônomo e a gestão do conhecimento também é crucial nesse contexto de mudanças educacionais.

Diante dessas transformações no cenário educacional, Almeida (2018) explica que as instituições formadoras desempenham um papel central. São os ambientes onde tais mudanças devem se concretizar, e entre seus pilares fundamentais estão os professores e suas práticas pedagógicas. Essas práticas, por sua vez, transcendem as fronteiras da sala de aula e se estendem a diversos tempos e espaços de interação educativa. A influência direta das práticas pedagógicas dos professores sobre o processo formativo dos alunos é inegável.

Esse repensar da prática educativa como alerta Duncan (2019), possibilita a reflexão sobre a prática docente, que vai além de “preparar aulas”, desafia e obriga constantemente o professor a pensar corretamente, e também abrange o movimento dinâmico, dialético entre fazer e pensar fazer o cotidiano ensino-aprendizagem. Configurando assim o papel do professor como agente de transformação, que contribui positivamente para que o aluno

busque conduzir sua própria formação com o necessário suporte do educador:

[...] A prática docente precisa ser crítica e implica que o professor pense corretamente, englobando o movimento dinâmico, dialético entre o fazer e o pensar no fazer, ou seja, o movimento contínuo de reflexão sobre o ensino-aprendizagem cotidiano (DUNCAN, 2019, p. 65).

Esse movimento de aproximação representa uma forma de educar, e passa pelo desenvolvimento da capacidade reflexiva dos enfermeiros docentes, em busca de uma prática docente que considere tanto os aspectos da formação em saberes e habilidades, quanto pautada na ética e respeitosa. a autonomia dos alunos.

Nesse contexto, Paranhos (2021) coloca que o enfermeiro que opta por atuar na docência precisa repensar suas práticas de ensino de acordo com sua própria formação e atuação para que se sinta valorizado não só como enfermeiro, mas também como enfermeiro docente.

Os desafios de explorar a prática pedagógica do docente para Melo (2023), em um contexto de mudanças pode ter um impacto profundo e positivo no processo formativo. Isso se traduz na possibilidade de reconfigurar as relações entre teoria e prática, bem como entre professor e aluno. Uma análise abrangente da prática pedagógica pode ser um catalisador para uma abordagem que transcende o enfoque estritamente técnico da docência. Além disso, essa análise pode estimular discussões cruciais sobre a valorização do papel do professor, contribuindo para o aprimoramento das condições de trabalho docente, e, conseqüentemente, aprimorando toda a experiência formativa.

Refletir sobre a prática do enfermeiro docente, seja no contexto internacional ou nacional, conforme Paranhos (2021), é um desafio, pois fazer comparações e observações em diferentes realidades nas quais a formação do enfermeiro atua em dinâmicas distintas requer pensar o contexto. Com essas reflexões, buscou-se na literatura a resposta para a seguinte questão:

Quais os significados da prática pedagógica para os docentes de enfermagem?

Dessa forma, compreender e explorar a prática pedagógica do professor-enfermeiro no âmbito das transformações educacionais é um passo significativo rumo a uma formação mais alinhada com as necessidades contemporâneas. Isso não apenas revitaliza as relações de ensino e aprendizagem, mas também impulsiona uma revisão das concepções tradicionais da docência e contribui para o avanço da qualidade do processo formativo como um todo. Portanto, a prática pedagógica como uma ação dotada de sentido e razões que lhes permitem compreender, inovar, investigar, aprofundar e transformar o processo de ensino-aprendizagem, criando condições adequadas para que o aluno, em interação com o professor como mediador, estimule o pensamento criativo, crítico e reflexivo na autoconstrução do conhecimento.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Ensinar e aprender não se configura como uma tarefa fácil para os educadores no mundo globalizado onde a velocidade da informação e os avanços tecnocientíficos constituem um desafio. Esse desafio torna-se mais complexo, porém, ao ensinar e capacitar aos futuros profissionais, um desafio para o enfermeiro-professor, que precisa estar munido de habilidades que vão além da preparação de uma aula, ou das paredes da sala de aula, pois o enfermeiro-professor constantemente se vê em diferentes situações em seu trabalho diário. Essas situações envolvem não só o professor e o aluno, mas também outros sujeitos, como pacientes, familiares, membros da equipe de saúde.

Embora ser enfermeiro docente seja uma tarefa complexa, há um interesse crescente em buscar novas alternativas na formação do enfermeiro, denotando preocupação com o processo de formação docente e, nesse sentido, formar cidadãos competentes que possam contribuir com a profissão.

Diante das análises e reflexões realizadas, torna-se evidente que os enfermeiros-docentes percebem a prática pedagógica como uma atividade repleta de significado e motivações. Essa compreensão os impulsiona a não apenas transmitir informações, mas também a explorar, inovar, investigar e aprofundar o processo de ensino-aprendizagem. Essa abordagem orientada pela intencionalidade permite a criação de ambientes educacionais que favorecem a transformação e a construção ativa do conhecimento.

A visão dos enfermeiros docentes quanto à prática pedagógica se alinha à noção de que a educação é um processo dinâmico e contínuo, permeado pelo diálogo constante entre educador e educando. Eles atuam como mediadores que facilitam o pensamento criativo, crítico e reflexivo nos alunos, incentivando-os a se tornarem ativos na construção do próprio conhecimento. A sala de aula se torna um espaço de criação, no qual variáveis contextuais são exploradas para fomentar um ambiente de aprendizado envolvente e estimulante.

Essa abordagem não apenas nutre o desenvolvimento acadêmico, mas também promove a liberdade e a autonomia dos envolvidos no processo educativo. Os alunos são incentivados a explorar ideias, expressar opiniões e interagir ativamente com o conteúdo, ao mesmo tempo em que reconhecem a singularidade de cada um dentro de um contexto social e cultural mais amplo.

O impacto da prática pedagógica do enfermeiro docente é substancial, uma vez que ela não só visa à aquisição de conhecimento, mas também à formação integral dos indivíduos. Através da educação, busca-se não somente o desenvolvimento técnico, mas também o humano. Nessa perspectiva, os enfermeiros docentes se veem como agentes de mudança, contribuindo para a transformação da sociedade e da cultura por meio da formação de profissionais de enfermagem qualificados e conscientes.

Portanto, a análise das percepções e práticas dos enfermeiros docentes revela a importância de uma abordagem pedagógica centrada no



aluno, no diálogo e na promoção da autonomia. Através dessa abordagem, eles não apenas influenciam o processo de ensino-aprendizagem, mas também moldam o futuro da enfermagem, capacitando os estudantes a se tornarem profissionais engajados, reflexivos e transformadores.

## Referências

ALMEIDA, E. G. N. **Percepção dos docentes de enfermagem sobre a sua prática pedagógica**. 2018. 88f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino em Ciências da Saúde) - Programa de Pós- Graduação em Ensino em Ciências da Saúde (MPECS), Fundação Universidade Federal de Rondônia (UNIR), Porto Velho, 2018.

ANASTASIOU, LGC. **Processos de ensinagem na universidade: pressupostos para estratégias de trabalho em sala de aula**. 6. ed. Joinville: Univille; 2021.

BRAGA, EM. **O desenvolvimento e o papel do professor/enfermeiro sob a ótica de graduandos de enfermagem**. Invest. Qual. Saúde [Internet] 2022;1 Disponível: <http://proceedings.ciaiq.org/index.php/ciaiq2015/article/view/27/26>.

BRASIL, Ministério da Educação - Resolução nº.3, de 07 de novembro de 2001. Institui diretrizes curriculares nacionais do curso de graduação em enfermagem. Diário Oficial da União 9 nov 2001.

BURGATTI, J. C., LEONELLO, V. M., BRACIALLI, L. **Estratégias pedagógicas para o desenvolvimento da competência ético-política na formação inicial em Enfermagem**. Revista Brasileira De Enfermagem, 2022, 66(2), 282-286. <https://doi.org/10.1590/S0034-71672013000200020>

CHAVES, I. **Formação reflexiva: representações dos professores acerca do uso de portfólio reflexivo na formação de médicos e enfermeiros**. Interface Comun Saúde Educ 2008; 12(27):721-734, 2023.

DUNCAN P. Critical. **Perspectives On Health**. Oxford: Palgrave macmillan; 2019.

FLOTTER, FS. **Aprendizagem para o trabalho em equipe: reflexões na perspectiva do estudante de enfermagem e do pensamento complexo** [tese]. Londrina: Universidade Estadual de Londrina; 2023.

LEVINE, RB, Kern DE, Wright SM. **The impact of prompted narrative writing during internship on reflective practice: a qualitative study.** *Adv Health Sci Educ Theory Pract*;13:723 – 733, 2019

LIBÂNEO, JC. **Organização e gestão da escola: teoria e prática.** 5. ed. São Paulo: Alternativa; 2016.

MANHAES, Letycia Sardinha Peixoto e TAVARES, Cláudia Mara de Melo. **Formação do Enfermeiro Para Atuação Na Docência Universitária.** *Reme: Rev. Min. Enferm.* [online]. 2020, vol.24, e1323. Epub 17-Ago-2020. ISSN 2316-9389. <http://dx.doi.org/10.5935/1415-2762.20200060>.

MELO, KTM, **Formação e práticas pedagógicas dos profissionais de saúde e assistência social de um hospital público do agreste pernambucano.** *Rev. Eletr. Ciências.* [Internet] 2023;3(1) [acesso em 13 de jun de 2017]. Disponível: <http://veredas.favip.edu.br/ojs/index.php/veredas1/article/view/113/228>.

MESQUITA, Marta Helena de. **Saúde pública e docência: um estudo das concepções de docentes da área de saúde, sobre as competências construídas na sua formação inicial, desenvolvidas no seu cotidiano e os saberes construídos junto aos acadêmicos de enfermagem.** Tese (Mestrado em Saúde Pública) - Universidad de Desarrollo Sustentable, Assunção - Paraguai, 2023.

MOURÃO, CML, Albuquerque AMS, **Enfermagem e a prática pedagógica: uma revisão bibliográfica.** *Rev. Rene.* Fortaleza [Internet] 10(3) de jun de 2022. Disponível: <http://www.periodicos.ufc.br/rene/article/viewFile/4833/3566>

NÓVOA, A. **“Professor se forma na escola”.** Disponível em: [http://www.nova escola/ed/142 mai\)! Html/fala mestre.htm](http://www.nova escola/ed/142 mai)! Html/fala mestre.htm) (Acesso em: 15 jun. 2003) PIMENTA, S. G. São Paulo: Cortez, pp. 15-33, 2020.

PARANHOS, VD, **Currículo por competência e metodologia ativa: percepção de estudantes de enfermagem.** *Rev. Latino-Am. Enfermagem.* [Internet] 2021;18(1) [acesso em 13 de jun de 20170]. Disponível: <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-11692010000100017>.

PERRENOUD, Ph. **Dez Novas Competências para Ensinar,** Porto Alegre, Artmed Editora, 2014.

REIBNITZ KS, PRADO ML. **Profissional crítico-criativa em enfermagem: a construção do espaço interseçor na relação pedagógica.** *Rev Bras Enferm*;57(6):439-42, 2021.

RIOS, TA. **Ética e competência.** 18. ed. São Paulo: Cortez; 2023.

RODRIGUES MTP; MENDES, JA de C. **Enfermeiro professor**: um diálogo com a formação pedagógica. Rev Bras Enferm [Internet]. 2022, Jul;60(4):456–9. Available from: <https://doi.org/10.1590/S0034-71672007000400019>

SAMPAIO, M. J. **A prática pedagógica de educação em Saúde dos Enfermeiros das “Unidades de Saúde da Família” do Município de Maceió-AL-Brasil**. Revista Internacional De Apoyo a La inclusión, Logopedia, Sociedad Y Multiculturalidad, 2018, 4(2). <https://doi.org/10.17561/riai.v4.n2.5>

SCHÖN, D. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas; 2008.

SERRANO, MP. **Enfermería comunitaria en estudiantes de pregrado**. Educ Med 2010;13(3):177-185, 2022.

SILVA, RF, Francisco M. A. **Portfólio reflexivo**: uma estratégia para a formação em Enfermagem. Rev Bras Educ Enfer. 33(4):562-570, 2023.

TANJI, SLM. **As potencialidades e fragilidades do portfólio reflexivo na visão dos estudantes de enfermagem**. Rev Enferm UERJ, 16(3):392-398, 2023.

VALENTE, G. S. C. **A formação do enfermeiro para o ensino de nível médio em Enfermagem**: Uma questão de competências. Dissertação de mestrado em Enfermagem. Escola de Enfermagem Anna Nery - UFRJ. Orientadora: Lígia de Oliveira Viana, 2021.

## **ASPECTOS FUNDAMENTAIS QUE IMPLICA O PROCESSO DE FORMAÇÃO DE DOCENTES DE ENFERMAGEM EM METODOLOGIAS DE APRENDIZAGEM EM INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR**

Marta Helena de Mesquita<sup>29</sup>

### **RESUMO**

A formação de professores de enfermagem constantemente enfrenta o desafio da profissionalização devido ao desenvolvimento acelerado da ciência, tecnologia e complexos processos de mudança que exigem novas transformações do conhecimento; é necessário atualizar conhecimentos mais avançados, renovar as metodologias em suas práticas docentes de enfermagem como um processo contínuo e simultâneo para atingir multicompetências. O estudo apresenta como objetivo: Descrever os aspectos fundamentais que implica o processo de formação de docentes de Enfermagem em metodologias de aprendizagem em instituições de ensino superior. O presente estudo é de delineamento descritivo, com pesquisa bibliográfica e qualitativa. Apresenta-se o problema do estudo: quais são os aspectos fundamentais que estão envolvidos no processo de formação de docentes de Enfermagem em metodologias de aprendizagem, dentro do contexto de instituições de ensino superior? O resultado do estudo apontou que todas as profissões e ofícios serão afetados de uma forma ou de outra neste avanço crucial, razão pela qual o papel das instituições de ensino superior por meio dos seus profissionais necessitam reavaliar seus métodos de ensino, assim como os professores de enfermagem devem implementar metodologias que contribuam para a formação discente, pois devem ser aplicadas de forma incontornável nos diferentes conhecimentos, uma vez que a profissão e a ciência da Enfermagem não estão isentas, o que busca um processo transformador de profissionais competentes rumo a uma sociedade do trabalho competitiva.

**Palavras-chave:** Enfermagem. Formação Continuada. Metodologias.

### **ABSTRACT**

The training of nursing teachers constantly faces the challenge of professionalization due to the accelerated development of science, technology and complex processes of change that require new transformations of knowledge; it is necessary to update more advanced knowledge, to renew the methodologies in their nursing teaching practices as a continuous and simultaneous process to achieve multicompetences. The objective of the study is: To describe the fundamental aspects involved in the training process of Nursing teachers in learning methodologies in higher education institutions. The present study has a descriptive design, with

---

<sup>29</sup> **Mestrado:** em Saúde Pública da Universidad Desarrollo Sustentable - Assunção – Paraguai.

bibliographical and qualitative research. The problem of the study is presented: what are the fundamental aspects that are involved in the process of training Nursing teachers in learning methodologies, within the context of higher education institutions? The result of the study pointed out that all professions and trades will be affected in one way or another in this crucial advance, which is why the role of higher education institutions through their professionals need to reassess their teaching methods, as well as teachers of nursing must implement methodologies that contribute to student training, as they must be applied in an unavoidable way in the different knowledge, since the profession and the science of Nursing are not exempt, which seeks a transforming process of competent professionals towards a society of competitive job.

**Keywords:** Nursing. Continuing Training. Methodologies.

## **1. INTRODUÇÃO**

As universidades contemporâneas como mencionam Reibnitz e Prado (2021) têm a missão de formar profissionais comprometidos com as exigências do momento histórico sob os princípios da excelência e da qualidade. Da mesma forma, os profissionais ingressam no campo do ensino superior por diversos motivos e não possuem formação atual e complementar para atuar como docentes, assim, por não terem preparo adequado, acabam repetindo a mesma forma tradicional de ensinar, sem formação e atualização, com condições para atender às novas necessidades de especialização exigidas pelo mercado de trabalho.

Assim, a formação de docentes de Enfermagem enfrenta o enorme desafio de sua profissionalização, em um mundo caracterizado pela globalização, pelo acelerado desenvolvimento da ciência e tecnologia e por complexos processos de mudança que exigem novas transformações do conhecimento. para Nóvoa (2020), é necessário atualizar os conhecimentos mais avançados em metodologias junto ao docente de enfermagem como um processo contínuo e simultâneo para atingir multicompetências e valores.

Os autores consideram que a identificação das necessidades reais e sentidas de aprendizagem são essenciais para garantir a qualidade da formação acadêmica contínua. Muitos profissionais carecem de experiência

de trabalho em ambientes de ensino, habilidades adequadas para atender os alunos, outros trabalham em mais de uma instituição devido a problemas econômicos, o que diminui sua motivação para a preparação pedagógica com vistas a garantir um ensino acadêmico integral, também Pode-se afirmar enfaticamente que a transformação educacional do profissional de enfermagem está na formação do professor.

De acordo com Manhaes e Tavares (2020), é necessário que os professores repensem seus processos de ensino, de forma que a participação dos alunos seja ativa em seu processo de aprendizagem. Portanto, quanto maior for a preparação científica dos docentes da área das ciências, aumentam a relevância, a qualidade e a eficiência do ensino e o desempenho profissional.

Considera-se que o papel do professor de enfermagem perante o aluno se transforma quando ele deixa de ser o eixo central da atenção, as aulas são verbais sobrecarregadas de conceitos, restringindo-se exclusivamente ao que o professor transmite, a matéria é uma tábula rasa, recebendo apenas o que o professor quer e quer dizer, com metodologias tradicionais que já dominam e não respondem à transformação em sala de aula. Como discorre Silva (2023, p. 49), “estamos numa era em que os alunos têm a capacidade de discernir sobre as metodologias utilizadas pelo professor, que são mais ativas, dinâmicas”, permitindo-lhes aprender, organizar, exercitar o trabalho em equipe para a sua autoformação, acompanhado dos seus próprios valores como humanismo, responsabilidade, abnegação e autoestima para se sentirem realizados na construção de seus próprios ensinamentos.

Assim, propõem-se como questões centrais para o estudo: quais são os aspectos fundamentais que estão envolvidos no processo de formação de docentes de Enfermagem em metodologias de aprendizagem, dentro do contexto de instituições de ensino superior? Diante desse ponto de vista, a fim de responder às questões levantadas acima, em análise ao múltiplos textos o estudo em questão traz o seguinte objetivo: descrever os aspectos

fundamentais que compõem o processo de formação de professores de Enfermagem em metodologias de aprendizagem em instituições de ensino superior.

## **2. FORMAÇÃO DOCENTE**

A educação conforme Libâneo (2016), demonstrou sua importância no desenvolvimento histórico da sociedade, transmissora da cultura que a precedeu em cada época ou sistema social particular. Nela, o professor tem sido um dos principais protagonistas nos processos de desenvolvimento e transformação; no entanto, a sua formação como docente nem sempre tem merecido uma atenção especial, tanto na perspectiva da formação inicial como da formação contínua.

Da mesma forma, Schön (2008) refere que o papel do Ensino Superior no desenvolvimento das sociedades é um facto inquestionável, sendo a sua gestão tradicionalmente uma importante preocupação dos governos. Ultimamente, conforme salienta Melo (2023), tem havido um debate mundial sobre se as universidades, como estas devem adotar práticas inovadoras, métodos que sustentam o desenvolvimento e traga efeitos na qualidade da formação profissional a longo prazo.

Pelo exposto, segundo Paranhos (2021), a qualidade do ensino universitário depende da formação pedagógica dos seus docentes, enquanto profissional de perfil alargado cujo objetivo é a orientação pedagógica dos seus alunos. A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), na Estratégia do Decênio de 2014-2024, destacam que a educação é um direito humano de todos, ao longo da vida, e que o acesso ao conhecimento, deve ser acompanhado de qualidade para fomentar aprendizagem sustentável e inovadora.

Braga (2022) refere-se que os professores do século XXI devem agrupar qualidades essenciais que valorizem o seu património profissional e

que se identifiquem pela sua atitude crítico-reflexiva, capacidade de iniciativa, metodologia de ensino ativa e tomada de decisão para a resolução de problemas, enriquecendo o seu desempenho no trabalho universitário transformar as salas de aula em que os alunos produzem conteúdos, para o seu desenvolvimento cognitivo. Para Anastasiou (2021):

[...] É inevitável admitir que as competências na atuação do professor formador de futuros profissionais viraram de cabeça para baixo no processo ensino-aprendizagem, o que traz como consequência que a educação passiva ofertada ao aluno se torna um processo dinâmico e o professor deve representar um papel significativo, mas não dominante, como desempenhava na educação tradicional (ANASTASIOU, 2021, p. 142).

Essa variação como colocou o autor, leva à autoaprendizagem e estimula o aluno a investigar, refletir e buscar juízos de discernimento de toda percepção ou conhecimento, enquanto o professor orienta, supervisiona ou conduz as atividades para que os alunos diferenciem o saber, o fazer, o conviver e, sobretudo, para serem futuros profissionais com emancipação do saber disciplinar e social.

O docente de acordo com Tanji (2023), é responsável pelo domínio e atualização do sistema de conhecimentos, bem como do conjunto de competências intelectuais, profissionais e investigativas da unidade curricular que leciona; assim como deve promover a identificação dos conteúdos chave, proporcionar aos alunos a informação necessária, com a utilização dos métodos e recursos necessários, em correspondência com os objetivos pedagógicos estabelecidos e garantindo a utilização dos vários princípios didáticos.

A formação de professores como salienta Floter (2023), é um processo pedagógico de aprendizagem baseado no potencial dos sujeitos envolvidos, sistemático, investigativo e dialógico, de configuração e autotransformação, que inclui componentes educacionais, o vínculo cognitivo-afetivo, orientado para a aprendizagem significativa e um desenvolvedor que responde a as necessidades de desenvolvimento pessoal de si e dos seus alunos, onde a cultura, a comunicação e a interação social são mediadores essenciais;



organiza-se a partir da intencionalidade e interdisciplinaridade com base na mudança da sociedade.

As competências no campo pedagógico descrito por Mourão (2022), são consideradas essenciais para que o professor/enfermeiro conduza o aluno a uma práxis reflexiva, com raciocínio científico, holístico e parcimonioso, para aplicar ferramentas de gestão do cuidado no planejamento, administração e liderança de suas ações, que o levam a ser aluno com competências e habilidades para construir seu próprio desenvolvimento profissional. Aí reside a importância de aperfeiçoar o ensino, de criar nesse professor um corpo de conhecimentos metodológicos e didáticos que seja eficaz em orientar o estudante de enfermagem na apreensão do conhecimento, em suas atividades de prática assistencial, tanto clínica quanto comunitária.

É por isso que o ensino superior ou universitário como esclarece Serrano (2022), em ambientes formativos, é importante demais para ser deixado ao acaso. Mas, contrastando com a pouca conscientização dos professores sobre seu papel como agentes de mudança educacional, eles declaram que deve utilizar as metodologias de ensino usuais dessa modalidade de ensino. Assim, desde o âmbito universitário é assegurado que o professor tenha uma formação pedagógica e didática que o capacite a enfrentar os desafios que esse ensino acarreta.

### **2.1. Formação continuada de docentes em enfermagem**

Reconhece-se a importância e necessidade de os profissionais de enfermagem terem uma formação acadêmica coordenada e contínua que lhes permita sistematizar os processos que dirigem, alcançando a qualidade com base na responsabilidade social que deve assumir para com as presentes e futuras gerações; no entanto, Braga (2022) aponta que a formação acadêmica deste pessoal está associada ao seu desempenho, do mesmo modo, esta formação tem evoluído ao longo do tempo, ainda que lentamente, passando

de uma forma menos diretiva para uma mais reflexiva, pelo que se entende que se dá na relação docente -aprendizagem, formal ou informal.

A formação, como explica Burgatti, Leonello e Bracialli (2022), a atualização e/ou especialização de docentes de enfermagem, deve estar orientada para o metodológico, instrumental, didático, pedagógico e humanístico, sem esquecer o filosófico, é uma necessidade vital, no sistema de ensino superior, é importante destacar que o problema, neste nível de ensino, é que, na sua maioria, os que trabalham na sala de aula têm uma formação disciplinar abrangente, “mas o mesmo, às vezes não acontece com a formação didático-pedagógica” (BURGATTI, LEONELLO e BRACIALLI (2022, p. 79).

É evidente para Rodrigues e Mendes (2022), sobre a necessidade de formação de docentes de enfermagem, o que requer ferramentas didático-pedagógicas, pois o que é intuitivo e baseado em experiências passadas não necessariamente está relacionado com as metodologias atuais, o que dificulta o desenvolvimento de transposições adequadas e pertinentes.

Nessa perspectiva, Guillaumet (2021) descarta-se que a aprendizagem tenha um caráter social e que os alunos sejam preparados para serem criativos, críticos, autônomos, competentes, independentes e reflexivos, capazes de trabalhar também em equipe.

É notório destacar os saberes disciplinares, pois como alude Sampaio (2018), a educação atual deve integrá-los a todos: disciplinar, pedagógico e acadêmico; na primeira, o professor está preparado para argumentar as informações que possui de seu meio, na segunda está relacionada à forma como instrui, esse conhecimento é dado pela experiência prática profissional e a terceira é fruto de trabalho disciplinar e pedagógico.

As práticas de formação de docentes de enfermagem como explicam Duncan (2019), devem optar por aquelas que fomentem a aplicação de tais metodologias capazes de construir conhecimentos sólidos, atrativos e que respondam às necessidades de aprendizagem, para aumentar a qualidade

dos sistemas educativos, proporcionando ferramentas imprescindíveis para a sua utilização e que conduzam a um louvável desenvolvimento dentro e fora do contexto educativo, promovendo a melhoria contínua do modo de atuação do profissional, elevando assim os padrões de qualidade e equidade nos sistemas educativos. Para Almeida (2018):

[...] Estima-se que o papel do docente de enfermagem não se deva enquadrar na sucessão de atividades dirigidas a um aluno ou grupo deles com vista a uma pontuação ou qualificação específica, não sendo evidente que as entidades formadoras provoquem motivação nesta massa crítica ou manifestas suas experiências na área da pedagogia, ao invés da clínica, esses fatores são limitantes em um modelo de ensino-aprendizagem com o uso de metodologias inovadoras (ALMEIDA, 2018, p. 63).

Confirma-se a necessidade de estratégias institucionais para fortalecer a formação dos alunos e professores, nas competências exigidas pelo desenvolvimento. No entanto, tudo o que foi referido acima traz importante reflexão em relação a preparação como formadores dos atuais profissionais de enfermagem deve ser encarada como um desenvolvimento ininterrupto, que permite transformar o atual modelo universitário, promovendo atitudes de participação ativa para a excelência do processo de ensino.

Da mesma forma, a formação pedagógica deve ter no quadro de práticas metodologias inovadoras, que lhes permitem direcionar o processo formativo não só para a transmissão de conhecimentos, mas também para a forma de emití-los, pois na maioria das vezes, apresentam sérias limitações quando se deparam com saberes desconhecidos, consideram insuficiente a formação pedagógica recebida na universidade, reconhecem as limitações de sua formação e apontam a necessidade de enfrentar esse problema que afeta diretamente a competência dos alunos. Portanto, sua formação permanente e contínua deve ser garantida ao longo de sua atuação profissional.

## 2.2. Metodologias de aprendizagem

A utilização de metodologias de aprendizagem na carreira de Enfermagem mencionado por Rios (2023), tem como objetivo dinamizar o processo ensino-aprendizagem a partir de uma visão de cuidado integral nesta especialidade para responder às necessidades do acadêmico, a partir de uma concepção biopsicossocial do cuidado. Estas metodologias capacitam o aluno e promovem a formação para o cuidado como um processo interpessoal, dinâmico e integral que combina harmoniosamente as dimensões humanística, científica e acadêmica.

Nesse sentido, Burgatti, Leonello e Bracialli (2022) explicam sobre a importância de as universidades modificar seus modelos educacionais e formar profissionais capazes de responder às necessidades do ambiente. Mudar as estratégias tradicionais de ensino-aprendizagem para metodologias inovadoras.

Assim, em consonância com o exposto, Melo (2023) expõem também a importância de trabalhar com as metodologias ativas de aprendizagem, uma vez que contribuem potencialmente para a formação de sujeitos autônomos e participativos que envolvam as dimensões cognitiva, comunicativa e estética em um trabalho eminentemente colaborativo, comprometido com as transformações sociais. Dentre os quais destacam-se:

[...] aprendizagem baseada em projetos, gamificação, *Design Thinking*, aprendizagem baseada em problemas, aprendizagem baseada em pensamento, aprendizagem baseada em competências e simulação; observa-se que os mais utilizados na profissão docente de enfermagem são aprendizagem cooperativa, sala de aula invertida e mapa conceitual (MELO, 2023, p. 56).

Todos responderão à relevância pedagógica das instituições educativas que assim o utilizam sem diminuir a importância dos existentes. Em uma ampla variedade de tópicos, a metodologia foi comprovada graças à sua flexibilidade, os alunos geram bastante conteúdo valioso e reutilizável. Além disso, expressaram altos níveis de satisfação com a implementação da proposta.

Os estudantes do ensino superior exposto por Guillaumet (2021), necessitam cada vez mais de desenvolver, ao longo do seu percurso acadêmico, um conjunto de competências pessoais, sociais e profissionais que permitam a sua rápida integração no mercado profissional. Isto requer uma estreita colaboração entre as IES e o contexto que atua, mas também uma mudança nos modelos pedagógicos, que devem passar a assentar em metodologias ativas de aprendizagem. De acordo com Manhaes e Tavares (2020):

[...] Existe uma lacuna relevante sobre como os alunos estão acostumados a ter aulas com a metodologia tradicional; mas a nova abordagem de aprendizagem ativa indica maior participação, menos percepção de tédio e necessidade de sair da zona de conforto e a satisfação de resolver um problema real; as práticas de utilização de metodologias ativas são ferramentas facilitadoras no ensino-aprendizagem (MANHAES e TAVARES, 2020, p. 41).

É notório salientar que segundo os autores, estas metodologias devem ser aplicadas por docentes previamente qualificados. Deve ser levado em consideração que a aprendizagem ativa é uma ferramenta instrucional eficaz na educação, portanto, os professores precisam de tempo para desenvolver essas competências.

A implementação de metodologias, sejam ativas ou de aprendizagem no corpo docente das escolas e faculdades de enfermagem como aponta Chaves (2023), deve ser articulada não só com a obtenção de conhecimentos procedimentais, mas com a conjugação destes nos conhecimentos, atitudes e valores do corpo discente, o que acarretará o desenvolvimento do conhecimento que atinge a excelência na qualificação do futuro profissional.

Valente (2021) explica sobre a importância dos estudantes de enfermagem na utilização de metodologias ativas para melhoria da aprendizagem autônoma, a aprendizagem indutiva e a integração teórico-prática e, ainda, a obtenção de competências transversais como a comunicação oral, a resolução de problemas, o trabalho em equipe, tão importantes para o profissional e seu desempenho.

Conforme Guillaumet (2021), os docentes devem entender a relevância das metodologias ativas e de aprendizagem para a formação em enfermagem, elaborar um planejamento pedagógico ativo, que demonstre afinidade com a transmissão de conteúdos, o que indica a importância de uma atitude reflexiva constante no campo do ensino desta especialidade.

Portanto, tudo isto terá impacto numa mudança de paradigma educacional a partir de métodos inovadores que promovam o protagonismo do aluno; uma vez que se nota a necessidade de uma mudança em sua formação que demonstre os ganhos no desenvolvimento de habilidades cognitivas e metacognitivas que promovam a implementação de metodologias e formas inovadoras para modificar o conhecimento pedagógico nos espaços educativos.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

De posse do objetivo da pesquisa que procurou descrever os aspectos fundamentais que implica o processo de formação de docentes de Enfermagem em metodologias de aprendizagem em instituições de ensino superior, compreendeu-se que as atuais demandas do ambiente educacional e profissional destacam a importância vital de as universidades reestruturarem seus modelos educacionais. É fundamental que essas instituições adaptem suas abordagens para formar profissionais altamente competentes, capazes de atender às necessidades em constante evolução. Nesse contexto, a mudança de estratégias tradicionais de ensino-aprendizagem em direção a metodologias inovadoras emerge como uma necessidade imperativa.

Compreende-se, que a formação pedagógica dos docentes enfermeiros deve incorporar a integração de práticas metodológicas inovadoras, capazes de conduzir o processo de formação além da mera transmissão de conhecimento. Essa evolução é essencial para capacitar os educadores a não apenas transmitir informações, mas também a estimular a

capacidade dos alunos de gerar conhecimento e aplicá-lo de forma flexível em situações diversas. A natureza dinâmica do mundo contemporâneo requer profissionais adaptáveis, capazes de enfrentar saberes desconhecidos e se destacar diante de desafios complexos.

A pesquisa evidencia que muitos docentes percebem lacunas significativas em sua formação pedagógica, que muitas vezes resultam em dificuldades ao lidar com abordagens de ensino inovadoras. A constatação de limitações em sua própria preparação os leva a reconhecer a necessidade urgente de abordar essa questão. A influência direta dessa lacuna na competência dos alunos não pode ser subestimada. É evidente que a falta de preparo pedagógico afeta negativamente a qualidade da educação e, por extensão, a formação dos futuros profissionais. A sua implementação é necessária de forma incontornável para dotar o pessoal de enfermagem, vocacionado para o ensino, de capacidades cognitivas, atitudinais e processuais que lhes dotem as ferramentas para um ensino de excelência. A profissão da Enfermagem deve implementar um processo transformador com elementos educacionais atuais que levem ao desenvolvimento de profissionais de excelência na competitiva sociedade do trabalho.

Em conclusão, a transformação dos métodos educacionais nas universidades, junto com a integração de abordagens pedagógicas inovadoras, é uma resposta crucial à evolução das necessidades do ambiente educacional e profissional. A formação de docentes enfermeiros devem ser enriquecida com conhecimentos e práticas que os capacitem a cultivar uma geração de aprendizes capazes de se adaptar, criar e aplicar conhecimento de maneira eficaz. A superação das limitações da formação pedagógica é um passo vital para garantir a excelência educacional e a competência dos profissionais que irão impactar as próximas gerações.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, E. G. N. **Percepção dos docentes de enfermagem sobre a sua prática pedagógica**. 2018. 88f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino em Ciências da Saúde) - Programa de Pós- Graduação em Ensino em Ciências da Saúde (MPECS), Fundação Universidade Federal de Rondônia (UNIR), Porto Velho, 2018.

ANASTASIOU, LGC. **Processos de ensinagem na universidade: pressupostos para estratégias de trabalho em sala de aula**. 6. ed. Joinville: Univille; 2021.

BRAGA, EM. **O desenvolvimento e o papel do professor/enfermeiro sob a ótica de graduandos de enfermagem**. Invest. Qual. Saúde [Internet] 2022;1 Disponível: <http://proceedings.ciaiq.org/index.php/ciaiq2015/article/view/27/26>. Acesso, 2023.

BRASIL, Ministério da Educação - Resolução nº.3, de 07 de novembro de 2001. Institui diretrizes curriculares nacionais do curso de graduação em enfermagem. Diário Oficial da União 9 nov 2001.

BURGATTI, J. C., LEONELLO, V. M., BRACIALLI, L. **Estratégias pedagógicas para o desenvolvimento da competência ético-política na formação inicial em Enfermagem**. Revista Brasileira De Enfermagem, 2022, 66(2), 282–286. <https://doi.org/10.1590/S0034-71672013000200020>. Acesso, 2023.

CHAVES, I. **Formação reflexiva: representações dos professores acerca do uso de portfólio reflexivo na formação de médicos e enfermeiros**. Interface Comun Saúde Educ 2008; 12(27):721-734, 2023.

DUNCAN P. Critical. **Perspectives On Health**. Oxford: Palgrave macmillan; 2019.

FLOTTER, FS. **Aprendizagem para o trabalho em equipe: reflexões na perspectiva do estudante de enfermagem e do pensamento complexo** [tese]. Londrina: Universidade Estadual de Londrina; 2023.

GUILLAUMET, Olives M. **La carpeta de aprendizaje**. Innovación docente en relación de ayuda . Rev Enferm;34(7):506-511, 2021.

LEVINE, RB, Kern DE, Wright SM. **The impact of prompted narrative writing during internship on reflective practice: a qualitative study**. Adv Health Sci Educ Theory Pract;13:723 – 733, 2019

LIBÂNEO, JC. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 5. ed. São Paulo: Alternativa; 2016.



MANHAES, Letycia Sardinha Peixoto e TAVARES, Cláudia Mara de Melo. **Formação do Enfermeiro Para Atuação Na Docência Universitária.** *Remede: Rev. Min. Enferm.* [online]. 2020, vol.24, e1323. Epub 17-Ago-2020. ISSN 2316-9389. <http://dx.doi.org/10.5935/1415-2762.20200060>. Acesso, 2023.

MELO, KTM, **Formação e práticas pedagógicas dos profissionais de saúde e assistência social de um hospital público do agreste pernambucano.** *Rev. Eletr. Ciências.* [Internet] 2023;3(1) [acesso em 13 de jun de 2017]. Disponível: <http://veredas.favip.edu.br/ojs/index.php/veredas1/article/view/113/228>. Acesso, 2023.

MESQUITA, Marta Helena de. **Saúde pública e docência: um estudo das concepções de docentes da área de saúde, sobre as competências construídas na sua formação inicial, desenvolvidas no seu cotidiano e os saberes construídos junto aos acadêmicos de enfermagem.** Tese (Mestrado em Saúde Pública) - Universidad de Desarrollo Sustentable, Assunção - Paraguai, 2023.

MOURÃO, CML, Albuquerque AMS, **Enfermagem e a prática pedagógica: uma revisão bibliográfica.** *Rev. Rene.* Fortaleza [Internet] 10(3) de jun de 2022. Disponível: <http://www.periodicos.ufc.br/rene/article/viewFile/4833/3566>. Acesso, 2023.

NÓVOA, A. **“Professor se forma na escola”.** Disponível em: <http://www.nova escola/ed/142 mai! Html/fala mestre.htm> (Acesso em: 15 jun. 2003) PIMENTA, S. G. São Paulo: Cortez, pp. 15-33, 2020.

PARANHOS, VD, **Currículo por competência e metodologia ativa: percepção de estudantes de enfermagem.** *Rev. Latino-Am. Enfermagem.* [Internet] 2021;18(1) [acesso em 13 de jun de 2017]. Disponível: <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-11692010000100017>. Acesso, 2023.

PERRENOUD, Ph. **Dez Novas Competências para Ensinar,** Porto Alegre, Artmed Editora, 2014.

REIBNITZ KS, PRADO ML. **Profissional crítico-criativa em enfermagem: a construção do espaço interseçor na relação pedagógica.** *Rev Bras Enferm;*57(6):439-42, 2021.

RIOS, TA. **Ética e competência.** 18. ed. São Paulo: Cortez; 2023.

RODRIGUES MTP; MENDES, JA de C. **Enfermeiro professor: um diálogo com a formação pedagógica.** *Rev Bras Enferm* [Internet]. 2022, Jul;60(4):456–9. Available from: <https://doi.org/10.1590/S0034-71672007000400019>. Acesso, 2023.

SAMPAIO, M. J. **A prática pedagógica de educação em Saúde dos Enfermeiros das “Unidades de Saúde da Família” do Município de Maceió-AL-Brasil.** *Revista Internacional De Apoyo a La inclusión,*

Logopedia, Sociedad Y Multiculturalidad, 2018, 4(2).  
<https://doi.org/10.17561/riai.v4.n2.5>. Acesso, 2023.

SCHÖN, D. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas; 2008.

SERRANO, MP. **Enfermería comunitaria en estudiantes de pregrado**. Educ Med 2010;13(3):177-185, 2022.

SILVA, RF, Francisco M. A. **Portfólio reflexivo**: uma estratégia para a formação em Enfermagem. Rev Bras Educ Enfer. 33(4):562-570, 2023.

TANJI, SLM. **As potencialidades e fragilidades do portfólio reflexivo na visão dos estudantes de enfermagem**. Rev Enferm UERJ, 16(3):392-398, 2023.

VALENTE, G. S. C. **A formação do enfermeiro para o ensino de nível médio em Enfermagem**: Uma questão de competências. Dissertação de mestrado em Enfermagem. Escola de Enfermagem Anna Nery - UFRJ. Orientadora: Lígia de Oliveira Viana, 2021.

## DESENVOLVIMENTO DAS COMPETÊNCIAS PEDAGÓGICAS DO PROFESSOR NA ÁREA DA ENFERMAGEM

Marta Helena de Mesquita<sup>30</sup>

### RESUMO

Este artigo é resultante da Dissertação de Mestrado: Saúde Pública e Docência: um estudo das concepções de docentes da área de saúde, sobre as competências construídas na sua formação inicial, desenvolvidas no seu cotidiano e os saberes construídos junto aos acadêmicos de Enfermagem. O objetivo deste estudo é explorar as mudanças e modificações na competência na área da enfermagem, destacando a importância da preparação do professor/enfermeiro para orientar os estudantes futuros profissionais de enfermagem. O foco está na adaptação das práticas educacionais para abordar as transformações na área da enfermagem e garantir uma formação alinhada às necessidades contemporâneas. A pesquisa traz o seguinte questionamento: Como as transformações na área da enfermagem afetam a competência do professor/enfermeiro na orientação dos estudantes para uma formação alinhada às demandas atuais da profissão? O estudo apontou como resultado da pesquisa que a área da enfermagem está passando por mudanças significativas, com o papel do enfermeiro se expandindo para diversas áreas de atuação. Essas mudanças exigem que a educação em enfermagem acompanhe essa evolução, preparando os estudantes não apenas com conhecimentos técnicos, mas também com habilidades adaptativas e críticas. O papel do professor/enfermeiro atualizado se torna fundamental nesse contexto. Ele precisa estar capacitado não apenas em termos de conhecimento teórico, mas também em habilidades pedagógicas que permitam a criação de abordagens de ensino personalizadas. Isso implica desenvolver sua própria didática, ajustando-a de acordo com o contexto social e as demandas da profissão. Ao fazer isso, a aprendizagem em enfermagem se conecta mais profundamente com a realidade profissional, tornando-a mais relevante e prática. Isso garante que os estudantes estejam preparados para enfrentar as demandas atuais e futuras da enfermagem, enquanto cultivam um pensamento crítico e reflexivo que contribui para o desenvolvimento contínuo da área.

Palavras-chave: Competência. Professor. Enfermagem. Formação.

---

<sup>30</sup> **Mestrado:** em Saúde Pública da Universidad Desarrollo Sustentable - Assunção – Paraguai.

## **ABSTRACT**

This article is the result of the Master's Dissertation: Public Health and Teaching: a study of the conceptions of professors in the health area, about the competences built in their initial training, developed in their daily lives and the knowledge built together with nursing students. The objective of this study is to explore changes and modifications in competence in the area of nursing, highlighting the importance of teacher/nurse preparation to guide students who are future nursing professionals. The focus is on adapting educational practices to address changes in the field of nursing and ensure training aligned with contemporary needs. The research raises the following question: How do changes in the field of nursing affect the competence of the teacher/nurse in guiding students towards training aligned with the current demands of the profession? The study pointed out as a result of the research that the nursing area is undergoing significant changes, with the role of the nurse expanding to several areas of activity. These changes demand that nursing education follow this evolution, preparing students not only with technical knowledge, but also with adaptive and critical skills. The role of the updated teacher/nurse becomes fundamental in this context. He needs to be qualified not only in terms of theoretical knowledge, but also in pedagogical skills that allow the creation of personalized teaching approaches. This implies developing their own didactics, adjusting them according to the social context and the demands of the profession. By doing so, nursing learning connects more deeply with professional reality, making it more relevant and practical. This ensures that students are prepared to face the current and future demands of nursing, while cultivating critical and reflective thinking that contributes to the continuous development of the field.

**Keywords:** Competence. Teacher. Nursing. Training.

## **1. INTRODUÇÃO**

O objetivo da educação da Enfermagem é capacitar o aluno para promover a saúde em tempo hábil e contribuir para o desenvolvimento do indivíduo, da família e da sociedade. Para isso, o aluno deve adquirir domínio sobre o primeiro pilar da saúde. É obrigação do professor/enfermeiro facilitar a busca de ferramentas para adquirir uma formação sólida, baseada em competências, evidências e resolução de problemas, formação ética, formação de hábitos para obter aprendizagem ativa e significativa, espírito de investigação, capacidade de coletar dados para a sua autoaprendizagem e incentivá-los a realizar a formação continuada (PARANHOS, 2021).

As competências pedagógicas do professor/enfermeiro são o conjunto de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores que possui, e que relacionados entre si, permitem o bom desempenho das atividades e funções do processo educativo, de acordo com o estabelecido indicadores e padrões que representam uma estrutura aberta, dinâmica e flexível de um sistema de ensino. Nessa perspectiva, Braga (2022) explica que as propostas que contribuam para o desenvolvimento profissional docente devem se basear em abordagens contextuais e integrais, que levem em consideração todos os fatores que contribuem para facilitar o trabalho docente.

O termo competências é abordado a partir de diferentes acepções por teóricos dessa área do conhecimento. Anastasiou (2021, p. 79) aponta que “existe uma longa tradição de abordagens, práticas e experiências educativas que utilizam o conceito de competências para nomear os objetivos dos programas educativos”. Assim como Tanji (2023) que explica, que as competências do educador consistem em “compreender e desenvolver o currículo, dirigir o ensino, organizar atividades de aprendizagem dos alunos e focar na avaliação do aluno”. Tudo isso representa uma forma de identificar a aprendizagem substantiva funcional, útil e eficaz na formação do acadêmico.

A competência, descrita por Floter (2023), entendida como a capacidade de articular e mobilizar conhecimentos, saberes, atitudes, formas de pensamento e habilidades em diferentes situações, é uma qualidade essencial no ambiente profissional. No campo da enfermagem, a atuação do professor/enfermeiro, alinhada com sua expertise profissional, desempenha um papel crucial na relação com os alunos e na dinâmica institucional. Esse papel vai além do ensino tradicional, abrangendo aspectos como planejamento, metodologia, avaliação e compreensão histórica, que são fundamentais para um desempenho docente exemplar.

A relação entre competência e ação é intrincada. Não basta possuir conhecimentos teóricos ou capacidades isoladas para ser considerado competente. A verdadeira competência envolve a capacidade de traduzir esses conhecimentos em ações práticas eficazes. Um professor pode dominar

as teorias de ensino e compreender a teoria pedagógica, mas a verdadeira medida de competência reside na habilidade de aplicar esses conceitos de maneira assertiva em situações do cotidiano escolar.

Como ressalta Serrano (2022), a competência é testada quando o professor/enfermeiro é confrontado com situações complexas e desafiadoras. Ter o conhecimento sobre como agir em teoria é uma coisa, mas a verdadeira competência se manifesta quando se lida com a imprevisibilidade do ambiente real. Como mencionado por Braga (2022), a competência também implica a capacidade de agir com iniciativa e autonomia nessas situações desafiadoras.

No contexto da enfermagem, para Burgatti, Leonello e Bracialli (2022), a competência vai além da simples transmissão de informações. Os professores/enfermeiros devem estar preparados para enfrentar situações-problema que emergem, considerando as peculiaridades individuais dos alunos. Cada estudante possui uma personalidade única, histórico de vida e ritmo de aprendizado. Portanto, é essencial que o professor/enfermeiro tenha uma visão abrangente e compreenda a diversidade presente em sua turma.

Nesse sentido, a competência no âmbito da enfermagem segundo Rodrigues e Mendes (2022), não se resume apenas a conhecimentos teóricos, mas envolve a habilidade de traduzir esses conhecimentos em ações eficazes e adequadas no ambiente real. A capacidade de enfrentar desafios complexos com autonomia e iniciativa é fundamental para um professor/enfermeiro de sucesso. Além disso, a compreensão da heterogeneidade dos alunos e a adaptação às suas necessidades individuais são aspectos essenciais para cultivar um ambiente educacional enriquecedor e eficaz.

No campo da educação do professor/enfermeiro de acordo com Guillaumet (2021) é inevitável falar sobre a necessidade de ter bons professores para garantir uma formação adequada. No entanto, falta ainda definir qual deve ser o perfil do professor, que pedagogia utilizar, que

tecnologia é mais conveniente, como avaliar e como medir o perfil do egresso da forma mais objetiva, o que envolve o problema da pesquisa: Como as transformações na área da enfermagem afetam a competência do professor/enfermeiro na orientação dos estudantes para uma formação alinhada às demandas atuais da profissão? Assim como foi elaborado o objetivo deste estudo: explorar as mudanças e modificações na competência na área da enfermagem, destacando a importância da preparação do professor/enfermeiro para orientar os estudantes futuros profissionais de enfermagem.

## **2. COMPETÊNCIAS BÁSICAS DE ENSINO**

No âmbito da prática de enfermagem, o papel do professor transcende a mera transmissão de conhecimento, a sua competência assume uma dimensão mais ampla como modelo intelectual para os estudantes que aspiram a se tornar acadêmicos. O docente não apenas instrui, mas também exemplifica um papel de liderança intelectual, fornecendo um modelo a seguir para aqueles que buscam se tornar futuros profissionais da área acadêmica. Para Duncan (2019):

[...] O papel do acadêmico, nesse contexto, ressalta várias características essenciais. A clareza na comunicação é crucial para a transmissão efetiva de informações e conhecimentos complexos. Além disso, a relevância das informações apresentadas é fundamental para conectar o conteúdo ao contexto atual e às necessidades da disciplina. A assertividade permite que o acadêmico defenda suas ideias de maneira convincente, enquanto a originalidade e a diversidade intelectual incentivam a exploração de novas perspectivas e abordagens no campo da enfermagem (DUCAN, 2019, p. 43).

Como explica o autor, o desenvolvimento do conhecimento da disciplina ocorre através do academismo, que engloba a descoberta, integração e aplicação do conhecimento. Isso se alinha com a noção de que a educação e a prática de enfermagem estão em constante evolução, impulsionadas pelo constante avanço do conhecimento e das práticas.

Os papéis desempenhados por esses professores vão além do ensino. Eles também incorporam as dimensões de produzir, colaborar e utilizar pesquisa tanto na educação quanto na prática de enfermagem. Almeida (2018) coloca que deve buscar oportunidades de pesquisa tanto dentro quanto entre diferentes disciplinas fortalece a base de conhecimento e enriquece a abordagem educacional. Além disso, integrar os resultados da pesquisa na prática da educação em enfermagem garante que os estudantes estejam sendo expostos às informações mais atualizadas e relevantes.

Dessa maneira, Rios (2023) destaca que o papel do professor na área da enfermagem é muito mais do que transmitir conhecimento. Ele serve como um modelo intelectual para os acadêmicos, destacando características como clareza, relevância, assertividade, originalidade e diversidade intelectual. O desenvolvimento do conhecimento da disciplina ocorre através da prática do academismo, que envolve a descoberta, integração e aplicação do conhecimento. Além disso, a incorporação da pesquisa na educação e na prática de enfermagem enriquece a experiência educacional e mantém a disciplina alinhada com os avanços contemporâneos.

Não é possível esperar uma formação por competências se não houver um grupo de professores que reúna os atributos necessários para o seu desenvolvimento e avaliação. Um requisito considerado essencial é que o professor esteja aberto a mudanças, podendo romper com os paradigmas educacionais. São estipulados segundo Melo (2023) três grupos de competências básicas de ensino que os professores desejavelmente devem ter: acadêmicas, didáticas e administrativas, que são discriminadas a seguir:

1. Competência acadêmica: domínio dos conteúdos da disciplina;
2. Competência didática: educação centrada no aluno, abordagem sistêmica dos objetivos, conteúdos, método, meios, formas de ensino e avaliação como controle importante desse sistema. Compreensão da natureza humana da relação entre aluno e professor;



### 3. Competência administrativa: domínio das fases do processo gerencial - do planejamento ao controle - com foco nas ações docentes.

A responsabilidade docente implica o enorme empenho não só em garantir que o aluno adquira as competências técnicas previstas, mas também em contribuir para a sua formação global. Na área de Enfermagem, o duplo caráter da maioria dos professores segundo Guillaumet (2021):

[...] Professor/enfermeiro, obriga-os a serem exemplares em ambos os campos e a manter uma correspondência permanente entre ambos os papéis. Não dá para pregar em sala de aula e se contradizer na prática sem que o aluno perceba a incoerência. Por isso, é muito bem-vinda a oportunidade de refletir sobre qual é o papel do profissional que forma outros profissionais e quais os desafios que o exercício responsável e pedagógico adequado do seu trabalho na sala de aula da universidade apresenta é muito bem-vinda (GUILLAUMET, 2021, p. 51).

A Enfermagem se aprende na interação com o paciente. No entanto, esses ambientes educacionais exigem uma mudança conceitual no processo de ensino e aprendizagem. Implica visualizar teoria e prática em um processo dinâmico e em interação contínua, levando em consideração que o conhecimento faz sentido e relevância nas decisões.

A missão do docente enfermeiro conforme Manhaes e Tavares (2020), é intrincadamente entrelaçada com uma crescente complexidade de competências, todas elas voltadas para envolver os estudantes em seu próprio processo de aprendizado. Os professores não apenas transmitem conhecimento, mas também se tornam modelos práticos do exercício do ensino, especialmente no que diz respeito ao cuidado direcionado a diversas populações nos serviços de saúde. Além disso, desempenham um papel intelectual e orientador, guiando os estudantes em sua jornada de formação.

As competências necessárias para esses docentes enfermeiros são fundamentadas em diversos pilares. Primeiramente, eles baseiam-se em princípios, filosofias e teorias de aprendizagem que moldam a maneira como abordam a educação. Segundo Chaves (2023), eles possuem um vasto repertório de estratégias de ensino, que lhes permitem se adaptar às diferentes necessidades e estilos de aprendizado dos estudantes. Além disso,

desempenham um papel crucial no desenvolvimento curricular, garantindo que os conteúdos sejam relevantes e atualizados.

A avaliação como aponta Valente (2021), também desempenha um papel importante nas competências desses professores. Eles dominam instrumentos de avaliação que permitem medir o progresso dos estudantes de maneira justa e precisa, garantindo que o processo educacional seja eficaz. Além disso, estão profundamente cientes dos princípios legais que regem a prática profissional na enfermagem, orientando os estudantes no caminho ético e legal.

No centro de suas competências está a habilidade de orientar os estudantes. Os docentes enfermeiros não apenas fornecem informações, mas também atuam como guias, incentivando a reflexão crítica, o desenvolvimento de habilidades práticas e o entendimento mais profundo das complexidades da profissão. Eles são catalisadores que promovem o pensamento independente e a busca pelo conhecimento.

A missão do docente enfermeiro como descreve Reibnitz e Prado (2021), envolve um conjunto diversificado de competências que vão além da transmissão de conhecimento. Eles se tornam modelos práticos do cuidado, orientando os estudantes em seu desenvolvimento acadêmico e profissional. Essas competências são fundamentadas em teorias de aprendizagem, estratégias de ensino, desenvolvimento curricular, avaliação precisa, princípios legais e orientação ética. Como facilitadores do aprendizado, eles capacitam os estudantes a se tornarem enfermeiros competentes, críticos e compassivos.

O delineamento do perfil de competências destinado à ação educativa do enfermeiro ilustra, de maneira substancial, a demanda premente por reinterpretar o escopo da atividade educacional no contexto da saúde. Essa reestruturação implica não apenas na contextualização das práticas pedagógicas, mas também na atenta observação e avaliação dessas abordagens. O objetivo é discernir suas potencialidades e limitações,

identificando os pontos de convergência ou discrepância, com a intenção de aproximá-las da perspectiva dos estudantes envolvidos.

Essa superação conduz a considerar a ação educativa não meramente como uma atividade suplementar ocorrente nos serviços de saúde, mas sim como uma prática que forma a base e direciona toda a atenção ao processo formativo do qual é integrante.

É conhecido que a formulação de um perfil de competência, como alude Nóvoa (2020), por si só, não assegura uma renovação efetiva das práticas educacionais em saúde. Portanto, é necessário canalizar esforços na promoção de discussões e reflexões acerca da maneira pela qual esse perfil pode ser concretamente implementado no dia a dia dos serviços de saúde, bem como na formação do enfermeiro.

Erguer um perfil de competências voltado para a ação educativa do professor/enfermeiro dentro de seu percurso para explorar as mudanças e modificações na competência na sua área de trabalho, deve ser destacado a importância da preparação para orientar os acadêmicos. Portanto, como uma das obrigações primordiais no âmbito da formação inicial em enfermagem. Isso se desenvolve na encruzilhada entre o processo de ensino e a prática intrínseca à enfermagem, e visa alicerçar a preparação abrangente desses profissionais.

### **2.1. Competências e desempenho na orientação dos acadêmicos**

As competências enfermeiro docentes abrangem tudo o que está relacionado com a sua prática docente, com a sua finalidade, com a preocupação de aperfeiçoá-la e com a sua profissionalização. Portanto, para conhecê-los é preciso considerar três questões: conteúdo, classificação e formação, ou seja, saber o que ensinar, como ensinar, a quem se ensina e para quê, na perspectiva das necessidades de desenvolvimento econômico e social e, mais especificamente, das demandas do sistema produtivo. Este tipo

de educação evidencia a passagem de um processo centrado no ensino para um centrado na aprendizagem, o que significa redefinir a organização dos processos de aprendizagem.

O ponto de partida para o desenho de um currículo orientado por competências conforme aponta Nóvoa (2020), seria integrar conhecimentos, potencialidades, habilidades, práticas e ações de diversos tipos (pessoal, coletivo, afetivo, social, cultural) nos diferentes cenários de aprendizagem e atuação. A competência, então, é uma interação reflexiva e funcional do conhecimento (cognitivo, procedimental, atitudinal e metacognitivo) enquadrado pela motivação dos alunos para aprender e se desenvolver como pessoas que podem atuar em diferentes contextos e transformar seu ambiente.

Como resultado, Manhaes e Tavares (2020), assumem-se que a competência como produto da aprendizagem. Essa definição refere-se aos recursos internos agrupados em três categorias: conhecimento declarativo (saber aprender), conhecimento procedimental (saber fazer) e conhecimento condicional (saber ser e agir); para o autor, um indivíduo é competente quando identifica várias alternativas e escolhe um curso de ação em situações complexas, tanto individualmente, quanto coletivamente e profissionalmente.

As competências gerais do docente enfermeiro segundo Silva (2023), foram conceituadas como: a capacidade de proporcionar aos alunos formação e atualização que respondam efetivamente às demandas sociais e que envolva o ensino e pesquisa.

Partindo do conceito geral, sobre as principais funções dos professores e as "competências específicas" com o propósito em definir e organizar seus componentes em unidades e elementos de competência, de acordo com Libâneo (2016), são as seguintes:

- Capacidades para conceber ou redesenhar planos e programas de estudos coerentes com as necessidades sociais e com o modelo educativo da

instituição que estimulem os alunos a desenvolverem competências profissionais;

- Capacidades para conceber e organizar técnicas, métodos, práticas e recursos de ensino coerentes com os modelos pedagógicos institucionais e fundamentados na teoria educacional; que incentivam os alunos a desenvolver as habilidades profissionais;

- Capacidades para coordenar eficazmente os processos educativos pelos quais são responsáveis, bem como para promover o desenvolvimento de competências profissionais;

- Capacidade para exercer o seu trabalho docente de forma condizente com o profissionalismo; que promovam nos alunos a construção de uma sólida postura ética e humanística perante o exercício da profissão;

- Capacidades para desenvolver um sistema de avaliação válido e fiável; que permite re-informar sobre a qualidade dos processos educativos e resultados de aprendizagem;

- Capacidades para participar de forma empenhada na geração de conhecimento científico na área disciplinar e educativa da sua responsabilidade; melhorar a qualidade dos cuidados de saúde e da educação.

Para Libâneo (2016), de nada adianta a formação por competências, se o professor/enfermeiro não construir junto aos alunos todo um corpo de conhecimento, se não o colocarem em prática de maneira ideal. Para favorecer o desempenho, Schön (2008) aponta que o professor precisa encenar estratégias como análise e resolução de problemas, aprender habilidades básicas, simular atividades profissionais de problemas, estudos de caso, ensino baseado em evidências por meio de revisões bibliográficas e análise crítica de vídeos interativos relacionados a tópicos a serem ministrados.

Tendo em vista que a educação por competências segundo Melo (2023), orienta o processo formativo para o desempenho profissional adequado, pois é necessário definir o significado de cada competência com base nos critérios que caracterizam o desempenho desejado.

Paranhos (2021), descreve que a conceituação de competência como a "capacidade de mobilizar saberes e conhecimentos". Nesse contexto, as estratégias na abordagem da aprendizagem por competências transcendem a tradicional dicotomia entre teoria e prática. Essa abordagem é caracterizada pela habilidade de aplicar diversos recursos de maneira integrada em uma mesma situação. Entre esses recursos estão os conhecimentos resultantes da reflexão sobre questões práticas, bem como aqueles adquiridos ao longo da trajetória profissional e pessoal. Essa capacidade é fundamental para atender às variadas demandas apresentadas pelas diferentes situações de trabalho.

O enfoque das estratégias para o desenvolvimento de competências do professor/enfermeiro, como preconizado Braga (2022) tem por objetivo central proporcionar uma base para a atividade profissional. Esse enfoque não apenas promove a aprendizagem, mas também ressalta a importância de adquirir um "conhecimento útil" que seja diretamente aplicável no exercício da profissão. Nesse sentido, a avaliação da aprendizagem é reposicionada, passando a se concentrar na habilidade de efetivamente aplicar os conhecimentos adquiridos e de buscar novos conhecimentos sempre que necessário para a prática profissional.

A noção de competência como a capacidade de mobilizar conhecimentos e saberes permanece central no cenário educacional e profissional. Para Anastasiou (2021), aprendizagem por competências transcende a tradicional separação entre teoria e prática, permitindo a integração de diferentes recursos para lidar com as demandas do mundo do trabalho. A ênfase na aquisição de conhecimentos aplicáveis reforça a ideia de que a competência é mais do que apenas acumulação de informações teóricas, destacando a importância de aplicar eficazmente esse conhecimento na atuação profissional.

A formação inicial em Enfermagem como expõem Tanji (2023), encontra-se diante do desafio premente de preparar profissionais habilitados para enfrentar as demandas complexas do setor de saúde. A Resolução nº 03, datada de 07 de novembro de 2001, emanada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) em conjunto com a Câmara de Educação Superior (CES), e que estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Enfermagem, delineou o perfil profissional a ser trabalhado:

[...] enfermeiros que sejam não apenas dotados de competência técnica, mas também humanistas, críticos e reflexivos. Diante disso, emerge a necessidade de compreender de forma mais aprofundada as implicações das capacidades críticas e reflexivas, transcendentais ao senso comum (TANJI, 2023, p. 45).

A obtenção do perfil profissional almejado requer uma exploração mais minuciosa das dinâmicas de ensino e aprendizado. Em um contexto no qual a formação de enfermeiros capacitados deve englobar as esferas técnica, científica, ética e política, criando sujeitos capazes de atuar em ambientes permeados por incertezas e complexidade, que segundo Floter (2023) emerge uma indagação: quais estratégias pedagógicas podem ser empregadas para concretizar essa meta? A relevância desse questionamento repousa na necessidade de investigar a dimensão ética e política que permeia a competência profissional, bem como na proposição de abordagens pedagógicas que propiciem seu florescimento no âmbito da formação inicial em Enfermagem. Tudo isso visa romper com um ciclo prejudicial de justificativas que perpetuam a falta de uma postura crítica e reflexiva por parte dos futuros profissionais.

Portanto, a busca por um ensino que some com os enfermeiros aptos a transcender os desafios atuais da saúde demanda, nesse caso, a reinterpretção das bases pedagógicas. Esse processo de reinvenção deve visar não somente à capacitação técnica, mas também à construção de uma visão holística que contemple os aspectos éticos, políticos e sociais, permitindo a formação de profissionais que não apenas reajam, mas também influenciem positivamente a evolução da área da Enfermagem e da saúde como um todo.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

No âmbito da formação em Enfermagem, o enfoque na aquisição de habilidades práticas é amplamente enfatizado. No entanto, o caminho para a competência transcende meramente possuir conhecimentos e destrezas necessárias para exercer a profissão. É imperativo que o profissional não apenas detenha as competências técnicas, mas também saiba executá-las com maestria. Esse domínio abrange não somente a aptidão intrínseca, mas também o desejo inerente de desempenhar com excelência e a capacidade de agir em consonância com os limites e as oportunidades inerentes ao contexto em que sua atividade profissional é realizada.

Houve a compreensão de que, o verdadeiro discernimento da competência profissional vai além da simples execução de tarefas. Envolve uma dimensão mais profunda, onde a motivação intrínseca é um fator crucial. A vontade genuína de realizar as ações de forma primorosa, com dedicação e respeito pela importância do ofício, desempenha um papel fundamental na busca da excelência profissional. Além disso, a competência vai além do mero desejo; ela está intrinsecamente conectada com a capacidade real de agir, considerando os limites e as nuances do ambiente em que o profissional está inserido.

Conclui-se, que ao buscar a competência no campo da Enfermagem, é essencial considerar tanto a vontade ardente de se destacar quanto a habilidade de operar de maneira hábil e consciente dentro dos parâmetros do contexto em que atua. Isso não somente reforça a qualidade do serviço prestado, mas também contribui para a construção de uma prática profissional sólida, eticamente embasada e plenamente consciente das complexidades inerentes ao ambiente de saúde. Em última análise, a busca pela competência não é apenas uma busca pela proficiência técnica, mas sim uma aspiração por se tornar um profissional que molda positivamente o campo da Enfermagem por meio de seu engajamento, maestria e discernimento contextual.



## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, E. G. N. **Percepção dos docentes de enfermagem sobre a sua prática pedagógica**. 2018. 88f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino em Ciências da Saúde) - Programa de Pós- Graduação em Ensino em Ciências da Saúde (MPECS), Fundação Universidade Federal de Rondônia (UNIR), Porto Velho, 2018.

ANASTASIOU, LGC. **Processos de ensinagem na universidade: pressupostos para estratégias de trabalho em sala de aula**. 6. ed. Joinville: Univille; 2021.

BRAGA, EM. **O desenvolvimento e o papel do professor/enfermeiro sob a ótica de graduandos de enfermagem**. Invest. Qual. Saúde [Internet] 2022;1 Disponível: <http://proceedings.ciaiq.org/index.php/ciaiq2015/article/view/27/26>. Acesso, 2023.

BRASIL, Ministério da Educação - Resolução nº.3, de 07 de novembro de 2001. Institui diretrizes curriculares nacionais do curso de graduação em enfermagem. Diário Oficial da União 9 nov 2001.

BURGATTI, J. C., LEONELLO, V. M., BRACIALLI, L. **Estratégias pedagógicas para o desenvolvimento da competência ético-política na formação inicial em Enfermagem**. Revista Brasileira De Enfermagem, 2022, 66(2), 282-286. <https://doi.org/10.1590/S0034-71672013000200020>. Acesso, 2023.

CHAVES, I. **Formação reflexiva: representações dos professores acerca do uso de portfólio reflexivo na formação de médicos e enfermeiros**. Interface Comun Saúde Educ 2008; 12(27):721-734, 2023.

DUNCAN P. Critical. **Perspectives On Health**. Oxford: Palgrave macmillan; 2019.

FLOTTER, FS. **Aprendizagem para o trabalho em equipe: reflexões na perspectiva do estudante de enfermagem e do pensamento complexo** [tese]. Londrina: Universidade Estadual de Londrina; 2023.

GUILLAUMET, Olives M. **La carpeta de aprendizaje**. Innovación docente en relación de ayuda . Rev Enferm;34(7):506-511, 2021.

LEVINE, RB, Kern DE, Wright SM. **The impact of prompted narrative writing during internship on reflective practice: a qualitative study**. Adv Health Sci Educ Theory Pract;13:723 – 733, 2019

LIBÂNEO, JC. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 5. ed. São Paulo: Alternativa; 2016.

MANHAES, Letycia Sardinha Peixoto e TAVARES, Cláudia Mara de Melo. **Formação do Enfermeiro Para Atuação Na Docência Universitária.** *Remede: Rev. Min. Enferm.* [online]. 2020, vol.24, e1323. Epub 17-Ago-2020. ISSN 2316-9389. <http://dx.doi.org/10.5935/1415-2762.20200060>. Acesso, 2023.

MELO, KTM, **Formação e práticas pedagógicas dos profissionais de saúde e assistência social de um hospital público do agreste pernambucano.** *Rev. Eletr. Ciências.* [Internet] 2023;3(1) [acesso em 13 de jun de 2017]. Disponível: <http://veredas.favip.edu.br/ojs/index.php/veredas1/article/view/113/228>. Acesso, 2023.

MESQUITA, Marta Helena de. **Saúde pública e docência: um estudo das concepções de docentes da área de saúde, sobre as competências construídas na sua formação inicial, desenvolvidas no seu cotidiano e os saberes construídos junto aos acadêmicos de enfermagem.** Tese (Mestrado em Saúde Pública) - Universidad de Desarrollo Sustentable, Assunção - Paraguai, 2023.

MOURÃO, CML, Albuquerque AMS, **Enfermagem e a prática pedagógica: uma revisão bibliográfica.** *Rev. Rene.* Fortaleza [Internet] 10(3) de jun de 2022. Disponível: <http://www.periodicos.ufc.br/rene/article/viewFile/4833/3566>. Acesso, 2023.

NÓVOA, A. **“Professor se forma na escola”.** Disponível em: <http://www.nova escola/ed/142 mai! Html/fala mestre.htm> (Acesso em: 15 jun. 2003) PIMENTA, S. G. São Paulo: Cortez, pp. 15-33, 2020.

PARANHOS, VD, **Currículo por competência e metodologia ativa: percepção de estudantes de enfermagem.** *Rev. Latino-Am. Enfermagem.* [Internet] 2021;18(1) [acesso em 13 de jun de 2017]. Disponível: <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-11692010000100017>. Acesso, 2023.

PERRENOUD, Ph. **Dez Novas Competências para Ensinar,** Porto Alegre, Artmed Editora, 2014.

REIBNITZ KS, PRADO ML. **Profissional crítico-criativa em enfermagem: a construção do espaço interseçor na relação pedagógica.** *Rev Bras Enferm;*57(6):439-42, 2021.

RIOS, TA. **Ética e competência.** 18. ed. São Paulo: Cortez; 2023.

RODRIGUES MTP; MENDES, JA de C. **Enfermeiro professor: um diálogo com a formação pedagógica.** *Rev Bras Enferm* [Internet]. 2022, Jul;60(4):456–9. Available from: <https://doi.org/10.1590/S0034-71672007000400019>. Acesso, 2023.

SAMPAIO, M. J. **A prática pedagógica de educação em Saúde dos Enfermeiros das “Unidades de Saúde da Família” do Município de Maceió-AL-Brasil.** *Revista Internacional De Apoyo a La inclusión,*

Logopedia, Sociedad Y Multiculturalidad, 2018, 4(2).  
<https://doi.org/10.17561/riai.v4.n2.5>. Acesso, 2023.

SCHÖN, D. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas; 2008.

SERRANO, MP. **Enfermería comunitaria en estudiantes de pregrado**. Educ Med 2010;13(3):177-185, 2022.

SILVA, RF, Francisco M. A. **Portfólio reflexivo**: uma estratégia para a formação em Enfermagem. Rev Bras Educ Enfer. 33(4):562-570, 2023.

TANJI, SLM. **As potencialidades e fragilidades do portfólio reflexivo na visão dos estudantes de enfermagem**. Rev Enferm UERJ, 16(3):392-398, 2023.

VALENTE, G. S. C. **A formação do enfermeiro para o ensino de nível médio em Enfermagem**: Uma questão de competências. Dissertação de mestrado em Enfermagem. Escola de Enfermagem Anna Nery - UFRJ. Orientadora: Lígia de Oliveira Viana, 2021.