

# SCIENTIFIC MAGAZINE

ISSN: 2177-8574  
DOI: 10.29327/218457

O AUTISMO NA  
EDUCAÇÃO INFANTIL

A TRADIÇÃO LITERÁRIA  
DO AMAZONAS

O MUNDO AO  
MEU REDOR



DESAFIOS ENFRENTADOS PELOS PROFESSORES  
NA TRANSIÇÃO PARA O ENSINO HÍBRIDO E A  
NECESSIDADE DE HABILIDADES DIGITAIS



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> 152- Junho/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: 27/05/2023

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**

Doutoranda Rosália Marques dos Santos

Profª Drª. Etiene dos Santos Souza Silva

Profª Esp. Andreia Ferreira Modesto

Profª Esp. Rosa Maria da Costa Vieira

Profª Esp. Silma Aparecida Barbosa

Profª Ms. Laurimar Pantoja da Silva

Profª Ms. Maria Jucielen Saraiva da Silva

Profª Ms. Maria Elzineide do Espírito Santo

Farias

Profª Esp. Rosângela Figueiredo Moreira

da Silva

Profª Esp. Daylly de Miranda Almeida

Profª Esp. Rafaela Maria de Oliveira

Profª Esp. Julia Alessandra Correia da

Silva Fregadolli

Doutoranda Suzaneth Rodrigues de Melo

Profª Esp. Gislane Pereira Coelho

Profª Ms. Kátia Andréia de Oliveira

Brandão

Profº Esp. Climerio Pereira de Araújo

Neto

Profª Esp. Helena Mota da Silva

Profª Ms. Kenny Marinho Isper Guedes da

Silva

Doutoranda Roseane Lima de Oliveira

# 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>DESAFIOS ENFRENTADOS PELOS PROFESSORES NA TRANSIÇÃO PARA O ENSINO HÍBRIDO E A NECESSIDADE DE HABILIDADES DIGITAIS</b> .....	7
Kenny Marinho Isper Guedes da Silva .....	7
<b>DESAFIOS E ESTRATÉGIAS: O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO DO ALUNO COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA)</b> .....	23
Roseane Lima de Oliveira .....	23
<b>USO DO CELULAR COMO FERRAMENTA MEDIADORA DA APRENDIZAGEM, APÓS O ISOLAMENTO SOCIAL DEVIDO AO COVID-19</b> .....	41
Etiene dos Santos Souza Silva .....	41
<b>O AUTISMO NA EDUCAÇÃO INFANTIL</b> .....	56
Gislane Pereira Coelho .....	56
Kátia Andréia de Oliveira Brandão .....	56
Climério Pereira de Araújo Neto .....	56
Helena Mota da Silva .....	56
<b>A TRADIÇÃO LITERÁRIA DO AMAZONAS</b> .....	78
Rosália Marques dos Santos .....	78
<b>A INTELIGÊNCIA EMOCIONAL EM ALUNOS E PROFESSORES NO AMBIENTE ESCOLAR</b> .....	108
Rosângela Figueiredo Moreira da Silva .....	108
Daylly de Miranda Almeida .....	108
Rafaela Maria de Oliveira .....	108
Julia Alessandra Correia da Silva Fregadolli .....	108
<b>O DESAFIO DA ESCRITA NO ENSINO MÉDIO: O TEXTO DISSERTATIVO-ARGUMENTATIVO E SEU LUGAR DE DESTAQUE NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA</b> .....	124
Suzaneth Rodrigues de Melo .....	124
<b>A INCORPORAÇÃO DAS TECNOLOGIAS NO ENSINO DE GEOGRAFIA: POSSIBILIDADES E DESAFIOS NO ENSINO MÉDIO</b> .....	141
Laurimar Pantoja da Silva .....	141
<b>A FAMÍLIA COMO AGENTE PROPULSOR DO SUCESSO EDUCACIONAL: SEU IMPACTO NO DESEMPENHO ESCOLAR DO ALUNO</b> .....	158
Maria Elzineide do Espírito Santo Farias .....	158
<b>COMPETÊNCIAS DIGITAIS NA DOCÊNCIA PÓS-PANDEMIA: DESAFIOS E TRANSFORMAÇÕES NO ENSINO</b> .....	171

Maria Jucielen Saraiva da Silva .....	171
<b>O MUNDO AO MEU REDOR</b> .....	187
Andreia Ferreira Modesto .....	187
Silma Aparecida Barbosa .....	187
Rosa Maria da Costa Vieira .....	187

# DESAFIOS ENFRENTADOS PELOS PROFESSORES NA TRANSIÇÃO PARA O ENSINO HÍBRIDO E A NECESSIDADE DE HABILIDADES DIGITAIS

Kenny Marinho Ispër Guedes da Silva<sup>1</sup>

## RESUMO

A partir da emergência sanitária decorrente da disseminação mundial da COVID-19, os estados tiveram que tomar decisões relevantes nos aspectos econômicos, sociais e políticos. Em pouco tempo, as instituições educacionais de todos os níveis de ensino foram obrigadas a adotar modalidades de ensino híbrido. Isto trouxe a implementação da modalidade a distância como solução alternativa, implicando a adaptação de abordagens orientadas para a utilização das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), levantando questões na perspectiva do docente sobre a preparação e conhecimento prévio na utilização das ferramentas digitais e as formas como a atividade de ensino-aprendizagem foi sendo desenvolvida nessa modalidade. O objetivo compreendeu em analisar os principais desafios enfrentados pelos professores ao desenvolver habilidades digitais para o ensino híbrido. Constitui-se num estudo qualitativo, descritivo, embasado na pesquisa bibliográfica. O estudo apresenta o seguinte questionamento: Quais são os principais desafios enfrentados pelos professores ao desenvolver habilidades digitais para o ensino híbrido? Os resultados do estudo destacaram que os principais desafios enfrentados pelos professores incluíram a necessidade de aprender a utilizar as ferramentas digitais de forma eficaz, adaptar as estratégias pedagógicas para o ensino híbrido, promover a interação e o engajamento dos alunos à distância. Além disso, houve desafios em relação à gestão do tempo, ao equilíbrio entre a vida profissional e pessoal, e à necessidade de apoio e capacitação adequados por parte das instituições educacionais.

Palavras-chave: Ensino Híbrido. Competências Digitais. COVID-19.

## ABSTRACT

As a result of the health emergency resulting from the worldwide spread of COVID-19, states had to take relevant decisions in economic, social and political aspects. In a short time, educational institutions at all levels of education were forced to adopt hybrid teaching methods. This brought the

---

<sup>1</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)

implementation of the distance modality as an alternative solution, implying the adaptation of approaches oriented towards the use of Information and Communication Technologies (ICT), raising questions from the teacher's perspective about the preparation and prior knowledge in the use of digital tools and the ways in which the teaching-learning activity was developed in this modality. The objective was to analyze the main challenges faced by teachers when developing digital skills for hybrid teaching. It constitutes a qualitative, descriptive study, based on bibliographical research. The results of the study highlighted that the main challenges faced by teachers included the need to learn to use digital tools effectively, adapt pedagogical strategies for hybrid teaching, promote interaction and engagement of students at a distance. In addition, there were challenges regarding time management, work-life balance, and the need for adequate support and training from educational institutions.

Keywords: Blended Teaching. Digital Skills. COVID-19.

## **1. INTRODUÇÃO**

A suspensão das aulas presenciais obrigou professores, alunos e familiares a se conectarem virtualmente, seja por meio de plataformas online ou redes sociais, o que levou a uma série de transformações com vistas a oferecer uma educação de qualidade (GATTI, 2020).

As experiências vividas durante a pandemia ensinaram que a interação entre professores e alunos é muito importante e que os vínculos de comunicação devem continuar, seja presencial ou online. As ferramentas tecnológicas têm se mostrado elementos essenciais nesse processo. Em primeiro lugar, houve a necessidade de se adaptar, tanto alunos como professores e familiares.

Os professores, na maioria das vezes, sem formação prévia e sem a familiaridade que o uso diário das tecnologias. Este foi, sem dúvida, um motivo de angústia e estresse que envolveram a classe docente, alunos e com certeza também para as famílias. Essa educação mediada pela tecnologia exigiu um esforço de aprendizagem expresso para muitos professores. Com isso, os contextos mediados pelo acesso à educação a distância, por meio das tecnologias digitais, considerado desiguais; em particular, para os grupos sociais mais vulneráveis (REIMERS e SCHLEICHER, 2020).



A educação a distância foi um substituto para a educação presencial durante a contingência do COVID19. No entanto, na era educacional pós-pandemia, ainda pode ser usado. Para Villas Bôas e Unbehaum (2020), a modalidade a distância parece ser o caminho mais seguro para a educação na etapa pós-COVID19. No entanto, é nestes tempos que se deve estar atento aos fatores que condicionam o sucesso acadêmico dos alunos que aprendem nesta modalidade.

Para Kumada (2022) o formato híbrido de ensino-aprendizagem seria adequado para a fase pós-pandemia, pois não tem limites e pode ser combinado em diversas possibilidades como presencial e a distância, estruturado e não estruturado, ou independente e colaborativo.

Nesse cenário, esse atendimento remoto deixou de considerar as particularidades e as condições de acessibilidade para garantir inclusão, equidade e qualidade na educação. A suspensão das atividades de ensino presencial para dar lugar à virtualização conforme Arruda (2021), trouxe reflexões, além disso, a transição exige o redesenho das atividades e da formação ofertada aos professores. O estudo apresenta o seguinte questionamento: Quais são os principais desafios enfrentados pelos professores ao desenvolver habilidades digitais para o ensino híbrido?

Esta transição para um novo paradigma de ensino-aprendizagem como aclaram Bruns & Rausch (2020), tornou visíveis as desigualdades no desenvolvimento educacional nas atuais condições de crise pós-pandemia. A Covid-19 apela a uma revisão pedagógica e a uma reestruturação da oferta formativa para o docente. Além disso, muitas instituições iniciaram o caminho para uma renovação de conteúdo que privilegie a qualidade e a equidade.

Cardozo & Santos (2020) destacam a importância de investir na preparação dos professores em habilidades digitais, fornecendo-lhes as ferramentas, qualificação e suporte necessários para enfrentar os desafios do ensino híbrido. 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 híbrido, tanto durante a pandemia como no pós-pandemia. Dessa forma, a pesquisa tem por objetivo analisar os principais desafios enfrentados pelos professores ao desenvolver habilidades digitais para o ensino híbrido.

## **2. DESAFIOS ENFRENTADOS PELOS PROFESSORES E SUAS COMPETÊNCIAS DIGITAIS**

É preciso destacar que o uso das tecnologias de informação e comunicação (TIC) tem impactado o campo educacional. Para Dias e Santos (2021), a educação é uma construção da cultura humana para atingir determinados objetivos e se baseia no conhecimento que a humanidade acumulou. Devemos aproveitar todo o potencial que a TIC nos oferecem e saber que essas mudanças não devem permanecer em meros processos fragmentados, mas que as transformações devem ser profundas. As TICs permitiram mudar e modificar as formas de trabalhar, os meios pelos quais as pessoas acessam o conhecimento, se comunicam e aprendem. De um momento para o outro, os educadores tiveram que adaptar e inovar nos modelos educacionais, sempre cuidando da democratização da formação que garante que os alunos recebam a mesma qualidade de ensino independente da região onde estejam.

Um aspecto fundamental foi a pandemia causada pelo COVID-19 ou Coronavírus, que teve um forte impacto na organização em geral e, em particular, no campo educacional em todos os níveis. Como apontam Martins e Cavalcanti (2021), levou ao encerramento prolongado de escolas e universidades, o que implicou um desafio para alunos, professores e pais que tiveram de aderir a um sistema de ensino totalmente virtual diferente do que vivemos hoje: o ensino híbrido.

No esforço de realizar ações que lhes permitissem manter e acompanhar os alunos durante a pandemia, Nascimento e Sousa (2021) discorrem que as instituições têm buscado diferentes formas de mantê-los

engajados e aprendendo em um cenário tão adverso que essa situação significou e significa mundialmente.

Nesse contexto, Nozu & Kassar (2020) esclarecem que a maioria dos estabelecimentos fez esforços incríveis para transferir suas ações e preferencialmente as aulas, para uma lógica totalmente *online* ou híbrida, o que é conhecido como educação remota emergencial, termo utilizado para designar o processo que ocorreu durante a pandemia global para transformar as aulas presenciais para a modalidade virtual, mas com metodologias, recursos e currículo semelhantes aos utilizados na modalidade presencial.

Para muitos professores, conforme Oliveira & Prieto (2021), esta foi a primeira experiência com ensino a distância ou *e-learning*. Esta mudança surpreendeu a maioria e houve quem tivesse pouco tempo para se capacitar e se enraizar nesta nova modalidade. Houve a necessidade de formação para acompanhar professores/tutores de diferentes níveis educacionais, em formação imediata e útil para poder converter o materiais que eram fornecidos em aulas presenciais para aulas virtuais e sobre o uso de plataformas educacionais e criação de espaços virtuais de aula para que pudessem ensiná-los remotamente. Segundo Melo (2020):

[...] Nesse caso, foram trabalhadas diferentes plataformas para a educação para gerenciar cursos à distância, criar fóruns de discussão, compartilhar documentos de qualquer tipo, propor tarefas, organizar equipes. Nele pode inserir vídeos, desenhar atividades, ter arquivos colaborativos, trabalhar com simuladores, fazer exames, pesquisas e se qualificar de forma simples. Ou seja, procurou automatizar atividades relacionadas à gestão do ensino e facilita o trabalho (MELO, 2020, p. 25).

Sem dúvida, com muitos desafios associados, a maioria dos alunos foi e está estudando online e continua recebendo serviços educacionais, principalmente em instituições que fizeram da resiliência uma arma fundamental. Foi diferente o caso dos estabelecimentos universitários que já ministravam cursos e tinham plataformas para a modalidade de aulas a distância, virtuais ou *e-learning*, casos em que a adaptação a esse momento turbulento foi menos traumática.

Com o passar do tempo, Bruns & Rausch (2020) descrevem que as escolas devem buscar adaptar-se a um desenho curricular alternado com o presencial e o virtual. É assim continuar com uma educação híbrida.

Falar em educação híbrida não nos surpreende como aludem Reimers e Schleicher (2020), pois não é um conceito novo. Essa modalidade de ensino, que unifica o melhor da formação *online* com o que há de mais valioso na formação presencial, vem se firmando há vários anos como o formato mais adequado para educar na era digital. É agora que ela ganha maior destaque, em meio ao debate sobre como deve ser a educação em um mundo em pandemia e saber atravessar com qualidade no pós-pandemia.

Essa tendência educacional como expõem Arruda (2021), vem se formando desde a década de 90 em vários países, mas dado o contexto atual, ela foi implantada em nosso país com o apoio de ferramentas tecnológicas de destaque. Por esse motivo, a educação híbrida oferece o uso de ferramentas digitais para criar ambientes colaborativos entre os alunos e receber feedback dos professores. Os conteúdos são mais dinâmicos e flexíveis, e permitem que o aluno construa seu ritmo de aprendizagem com a orientação do professor.

Este tipo de aprendizagem híbrida combinada, conforme expõem Reimers e Schleicher (2020), é conhecida como *Blended Learning* ou *B-learning*. Trata-se de um novo modelo educacional que combina efetivamente o ensino presencial com o apoio de materiais e recursos *online* para desenvolver e fortalecer o conhecimento do corpo discente, além de favorecer o progresso de uma infinidade de habilidades de aprendizagem e o uso de TIC. Como explica Kumada (2022):

Aqui, o professor ou tutor assume um papel tradicional, mas utiliza em benefício próprio todas as potencialidades oferecidas pela plataforma de webservices em que o ambiente educacional está hospedado: publicar editais, assistir a tutoriais a distância e atender os alunos. Ou seja, a formação presencial e *online* que assim se consegue ganhar em flexibilidade e oportunidades (KUMADA, 2022, p. 18).

Vale ressaltar que é assim que os modelos híbridos de aprendizagem estão surgindo como uma inovação híbrida, uma possibilidade de envolvimento do aluno e descoberta sustentável em comparação com a sala de aula tradicional.

[...] Desse modo, apoiado pelas exigências para o uso das TICs, o processo educacional deve repensar o processo de ensino e aprendizagem para que o aluno seja incluído digitalmente e saiba lidar com as inovações tecnológicas (SILVA, 2022, p. 20).

Dessa forma, como colocou a autora, essa educação deve ser entendida como uma combinação de ferramentas e recursos de ensino presencial e virtual. Reimers e Schleicher (2020) mencionam que a educação híbrida é uma mistura entre presencial e a distância, onde comenta que existem desafios que à primeira vista se destacam tanto para professores quanto para alunos, hoje representa um grande oportunidade de garantir a continuidade e resiliência do nosso sistema educacional diante de possíveis crises semelhantes.

Por sua vez, Arruda (2021) define a educação híbrida como um método de ensino baseado em tecnologias educacionais vinculadas à Internet. Neste tipo de ensino, tanto professores como alunos encontram-se com um ensino misto (síncrono, assíncrono, não presencial) que permite chegar a qualquer pessoa com acesso à Internet. Assim, descobrimos que existem diferentes características distintivas para categorizar a aprendizagem híbrida: tempo (quando), espaço (onde) e, por último, interação (como).

A educação híbrida, do ponto de vista de Bruns & Rausch (2020), é uma união de métodos de ensino. Os alunos ainda recebem experiências presenciais em sala de aula; no entanto, isso é apoiado por atividades e aprendizado online. Cada instituição oferece diferentes experiências no desenvolvimento dos trabalhos. Nesse sentido, Bruns & Rausch (2020) indicam que:

[...] alguns oferecem um curso presencial de um dia para atender todos os alunos, enquanto todo o ensino é feito por meio de vídeos,

com entrega de trabalhos online. Outros fornecem leituras e informações on-line antes das aulas, com discussões em grupo ocorrendo quando os alunos se encontram pessoalmente nas aulas (BRUNS & RAUSCH, 2020, p. 65).

Como descreveram os autores, são diferentes formas de abordar e trabalhar com a educação híbrida. Continuando com as definições, Villas Bôas e Unbehaum (2020), que afirma, sobre a aprendizagem híbrida como uma abordagem pedagógica, baseada em competências, focada no aluno, que inclui uma mistura de instrução presencial e interação com instrução mediada por computador.

Como foi detalhado, Arruda (2021) explica que esse tipo de educação está ajudando o modelo tradicional a passar pela transição de maneira mais sutil, uma vez que as sessões de aula não são substituídas, mas transformadas em espaços virtuais e com diferentes estratégias para aprender. É importante ressaltar que as atividades online não pretendem substituir as aulas presenciais. Em vez disso, eles são projetados para complementar e desenvolver o conteúdo discutido em sala de aula.

Gatti (2020) detalha duas características fundamentais da educação híbrida, que são, por um lado, que se concentra menos na tecnologia e mais na forma realmente eficaz de transmitir conhecimento aos alunos; por outro, trata-se de encontrar a combinação certa de todas as possibilidades de aprendizagem, sejam elas offline ou online.

Em relação ao trabalho ofertado por este modelo para os alunos, Reimers e Schleicher (2020) destacam:

1. Quando os alunos participam de uma experiência de interação virtual com seus colegas, eles têm a oportunidade de fazer perguntas e obter explicações adicionais e contexto sobre os principais conceitos;
2. Os alunos podem obter vagas para reforçar os conceitos de que precisam por meio de explicações adicionais, oportunidades de experiência prática produtiva e interação remota com perguntas básicas;

3. O ensino híbrido, por sua vez, colabora com a personalização da aprendizagem para desenvolver uma mais significativa, além de melhorar os resultados na realização dos jovens;

4. Flexibilidade, conciliação, redução de custos, maior autonomia, acesso direto a professores de prestígio, etc.;

5. É um aprendizado mais focado. Como os deveres de casa, questionários e testes podem ser concluídos on-line, o tempo pode ser gasto na sala de aula, fornecendo discussões em classe, ajudando os alunos a realmente entender o material do curso;

6. Outra questão é o feedback instantâneo e a classificação. Isso economiza muito tempo do professor navegando pelo trabalho para avaliar atividades e atribuições On-line, as tarefas podem ser definidas e o feedback instantâneo adicionado assim que o aluno concluir o trabalho, para que ele possa ver instantaneamente como está progredindo sua compreensão do conteúdo;

7. Cuidar do meio ambiente, devido ao pouco uso de papel, já que todos os documentos são online, além do fato de que algumas pessoas tendem a imprimir-los para melhor leitura;

8. Finalmente, promove-se a autonomia dos alunos e motiva-os a serem responsáveis e não apenas entidades passivas que recebem informação. Do ponto de vista administrativo, proporciona flexibilidade que proporciona um melhor aproveitamento dos espaços físicos.

Por sua vez, Kumada (2022) elucida que os trabalhos virtuais lhes permitem tempo de aprendizagem independente suficiente para trabalhar nas aulas e avaliações, sem a pressão do compromisso obrigatório de passar para as sessões presenciais. Sobre o enriquecimento da prática educativa, Silva (2022) comenta que:

[...] O uso de atividades envolvendo as TICs em sala de aula podem ser auxiliares para o enriquecimento da prática educativa pedagógica. Pois, o ambiente pedagógico tem de ser lugar de fascinação e inventividade, fazendo do processo ensino-aprendizagem um despertar para o mundo com mais autonomia e compreensão da realidade onde ela está inserida (SILVA, 2022, p. 45).

Sobre o uso das TICs, no auxílio da prática educativa, como descreveu a autora, os professores precisam ser capacitados para projetar e facilitar experiências de aprendizagem que integrem efetivamente os componentes presenciais e online. Ao contrário de um curso totalmente online, manter a componente de interação presencial ou, na falta desta, ser substituída pela interação virtual, pode também apoiar o sentido de comunidade e de classe dos alunos, uma das maiores dificuldades que um professor enfrenta num curso totalmente online.

Um dos desafios do modelo híbrido para Bruns & Rausch (2020), é que a competência digital dos professores deve estar em constante atualização, mas não deve focar em aprender a usar ferramentas que podem rapidamente se tornar obsoletas e serem substituídas por novas. Esta 'atualização' de competências deve ser desenvolvida através de duas vertentes fundamentais: metodologias ativas em contextos digitais e a utilização de tecnologias digitais para avaliar.

A tecnologia, como mencionado por Arruda (2021), torna-se uma grande aliada na obtenção de uma educação híbrida de sucesso. Existem inúmeras ferramentas que alunos e professores podem usar para melhorar sua prática e desenvolver habilidades para a aprendizagem ao longo da vida. Por exemplo, ferramentas que ajudem ambos a organizar seu trabalho, programas para incentivar a interação, plataformas para avaliar e dar feedback, entre outros.

Em suma, a educação híbrida é uma oportunidade de aprimorar e transformar o setor educacional, começando pelas políticas governamentais, passando pelas estratégias de cada instituição e pelas práticas pedagógicas dos professores, até a responsabilidade dos alunos com sua própria aprendizagem. Além disso, os professores devem ser acompanhados e capacitados para embarcar no novo modelo educacional, desenvolvendo habilidades para a aprendizagem híbrida e para o aproveitamento das tecnologias a fim de acelerar a aprendizagem dos alunos.



## **2.1. Chaves para alcançar uma educação híbrida de sucesso**

De acordo com Cardozo & Santos (2020), existem diferentes formas para alcançar o sucesso na educação híbrida. Uma delas é o desenvolvimento de novas pedagogias, competências e perfil docente. Segundo Dias e Santos (2021, p. 34) “Na dualidade da educação híbrida, é uma oportunidade de otimizar o que fazer presencialmente e o que fazer remotamente” Martins e Cavalcanti (2021, p. 31) explicam ainda que “as tecnologias devem ser utilizadas para tornar a experiência do aluno mais atrativa e captar o seu interesse pela aprendizagem, enquadrando-se num trabalho de aprendizagem profundo e significativo”.

Outra forma conforme expõem Oliveira & Prieto (2021), é o conteúdo e as plataformas. No modelo de educação híbrida, o currículo deve ser priorizado e flexibilizado, concentrando esforços na matemática e na leitura/escrita, bem como nas habilidades do século XXI. Entre as plataformas estão os Learning Management Systems (LMS), Learning Platforms, Communication Platforms e Teacher Training Platforms. A isso se somam os equipamentos, a infraestrutura e a conectividade, que indicam que as lacunas no acesso à conectividade e aos dispositivos continuam sendo um desafio em nosso país e em toda a América Latina, tanto nas escolas quanto nas residências.

Os países que reabriram escolas já caminham para um modelo educacional híbrido. A implementação desse modelo de acordo com Melo (2020), deve ir além do contexto da pandemia. Essa educação deve ser enquadrada em uma estratégia mais ampla de transformação do setor educacional para torná-lo eficaz, equitativo e sustentável para alunos, professores e pais.

Outra forma de trabalhar, como refere Cardozo & Santos (2020), a ter em conta são os dados e acompanhamento dos alunos, estabelecendo onde estão e como os acompanhar. Nesse contexto, os autores explicam que os

Sistemas de Informação e Gestão Educacional (SIGED) são as plataformas que permitem a identificação única dos alunos em todo o sistema educacional.

Conforme Dias e Santos (2021, p. 26) acrescentam que "a urgência de implementar um modelo híbrido pode levar os países a fazer investimentos precipitados que podem resultar em duplicação e ineficiências". Para Martins e Cavalcanti (2021), o ensino híbrido permite enfrentar os desafios que as consequências do COVID-19 deixaram. Estratégias inovadoras na entrega do conhecimento são fundamentais e a criatividade para implementação consiste no grande diferencial para alcançar uma educação inclusiva que não dependa de avanços na infraestrutura tecnológica.

Finalmente, o ponto central, o papel dos professores é essencial para alcançar o sucesso educacional nas condições que prevalecem. A defasagem que os alunos do ensino básico e Médio terão após este ano de crise sanitária só pode ser recuperada através destes modelos, pois um retrocesso aos tradicionais apenas nos levará a agravar ainda mais a crise educativa no nosso país em geral. Pensemos que devemos estar preparados para as duas pandemias que se avizinham no futuro imediato: a econômica e a educacional, que pode ser ainda mais aguda do que a própria saúde. É importante nestes casos ter canais de comunicação muito fluidos entre os professores, e entre a escola e as famílias,

## **2.2. Desafios da educação híbrida**

Para que a educação híbrida seja eficaz na aprendizagem, Cardozo & Santos (2020) comenta que é necessário reduzir a exclusão digital entre os alunos. Não apenas no acesso a ferramentas (banda larga, computadores, etc.), mas em recursos digitais. Mesmo o corpo docente deve ter as habilidades digitais e conhecimento da TIC adequadas para fornecer formação online. Isso significa, por exemplo, entender o ecossistema digital, dominar as metodologias ágeis mais comuns, conhecer softwares específicos e falar a linguagem adequada da Internet.

Diante dessas situações, Dias e Santos (2021, p. 67) questionam: “podemos pensar dessa forma uma educação do futuro, que veio para ficar por muito tempo?” Difícil prever, no contexto atual, a educação híbrida significa dar continuidade ao trabalho *online* que milhões de professores e alunos em todo o mundo têm feito em consequência do encerramento de escolas e universidades, mas sem abrir mão das vantagens de ir às aulas. E de forma organizada, com o objetivo de transmitir o melhor ensino possível.

Se tomar as duas opções de educação (tradicional e híbrida), Melo (2020) menciona que podem pensar em unificá-las e tirar o melhor de cada uma delas para melhorar a situação educacional. As tecnologias favorecem sua aplicação, onde o tempo de aula pode ser limitado e/ou utilizado para outras atividades que se prestem melhor à interação com os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. A ideia seria construir um modelo integrado que acomode uma gama mais ampla de estilos de aprendizagem, oferecendo flexibilidade, mais opções de aprendizagem e integração de atividades que levem a um aprendizado mais profundo.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Conclui-se, que a aprendizagem híbrida é uma excelente opção, pois é um modelo educacional ideal para preparar os alunos para um mundo onde o conhecimento não é um conjunto fixo de fatos que podem ser facilmente divididos em disciplinas independentes.

Compreende-se, que a implantação desse tipo de modelo de educação híbrida deve ir além da pandemia e estar alinhada a uma estratégia mais ampla de transformação do setor educacional. O progresso tecnológico ao longo do século foi gigantesco, agora acelerado pela crise sanitária. Discute-se como incorporar a tecnologia na sala de aula (ou em casa), mas pouco se discute sobre como as tecnologias podem ser um acelerador de práticas pedagógicas para melhorar a aprendizagem, reduzir disparidades e capacitar professores e alunos. Muitas falhas no uso da tecnologia ocorreram

porque ela não fazia parte de um todo, mas sim de uma suposta solução mágica. Alinhar a introdução da tecnologia a um desafio específico e aproveitar suas vantagens comparativas é fundamental para melhorar o aprendizado. Da mesma forma, colabora com o desenvolvimento de competências e habilidades tecnológicas que a vida moderna torna tão necessárias para ser um membro produtivo da sociedade.

Conclui ainda, que a educação híbrida, que combina elementos do ensino presencial e online, emergiu como uma solução educacional durante a pandemia de COVID-19. Uma das principais oportunidades da educação híbrida é a flexibilidade. Esse modelo permite que os alunos tenham acesso a recursos e atividades educacionais em diferentes formatos e locais. Eles podem participar de aulas presenciais, mas também continuar o aprendizado de forma remota, o que oferece uma maior autonomia e personalização da educação. Além disso, a educação híbrida pode fornecer acesso a uma gama mais ampla de recursos educacionais, permitindo que os alunos explorem conteúdos online, interajam com materiais multimídia e participem de discussões virtuais.

No entanto, compreendeu-se, que a implementação da educação híbrida também apresenta desafios. Um dos principais desafios é garantir a equidade no acesso às tecnologias necessárias para o ensino. Nem todos os alunos têm acesso igualitário a dispositivos eletrônicos e conectividade à Internet, o que pode ampliar as desigualdades educacionais existentes. É necessário garantir que todos os alunos tenham acesso adequado às tecnologias necessárias para participar efetivamente da educação híbrida.

Houve a compreensão, que a educação híbrida requer uma abordagem pedagógica adaptada. Os professores precisam ser capacitados para projetar e facilitar experiências de aprendizagem que integrem efetivamente os componentes presenciais e online. Eles devem encontrar maneiras de manter a interação e o engajamento dos alunos, tanto no ambiente presencial quanto no virtual. Também é necessário considerar a

avaliação e o acompanhamento do progresso dos alunos nesse modelo, garantindo uma avaliação justa e significativa.

Em conclusão, a educação híbrida no contexto pós-pandemia oferece oportunidades emocionantes para melhorar a educação e atender às necessidades individuais dos alunos. No entanto, para aproveitar ao máximo essas oportunidades, é importante enfrentar os desafios e trabalhar em colaboração para garantir uma educação híbrida equitativa, inclusiva e de alta qualidade para todos os estudantes.

## 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.

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.

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.

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.

# DESAFIOS E ESTRATÉGIAS: O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO DO ALUNO COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA)

Roseane Lima de Oliveira <sup>2</sup>

## RESUMO

O presente artigo é decorrente da 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. Um dos conhecimentos mais difíceis que um aluno enfrenta é aprender a ler e escrever. Se não existirem as condições necessárias para assumir o processo, o aluno estará exposto ao fracasso, ao medo, à ansiedade e à frustração, o que ameaçará o sucesso de sua aprendizagem. É oportuno, então, selecionar métodos de ensino adequados à escola. O processo de alfabetização dos alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) constitui um desafio devido às particularidades comunicativas, psicopedagógicas e comportamentais que apresentam. O estudo propõe como objetivo: Analisar as estratégias utilizadas pelos professores no processo de alfabetização de alunos com TEA. Compreender como os professores adaptam suas abordagens e metodologias de ensino, os recursos empregados, a interação social e a participação ativa dos alunos com TEA. O estudo traz o seguinte questionamento: Quais são as estratégias utilizadas pelos professores no processo de alfabetização de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA)? Foi desenvolvido um estudo qualitativo, descritivo e bibliográfico. Ao investigar as estratégias utilizadas pelos professores no processo de alfabetização de alunos com TEA, busca-se identificar práticas eficazes que promovam a aprendizagem significativa e inclusiva. Essa análise contribui para aprimorar as abordagens pedagógicas, adaptando-as às necessidades específicas dos alunos com TEA e promovendo seu sucesso educacional. O resultado do estudo aponta que a alfabetização de alunos com TEA demanda estratégias e métodos de ensino adequados. A análise das estratégias utilizadas pelos professores nesse processo é essencial para identificar boas práticas, promover uma educação inclusiva e favorecer o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita dos alunos com TEA.

**Palavras-chave:** Transtorno do Espectro Autista. Alfabetização. Estratégia.

---

<sup>2</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

## **ABSTRACT**

One of the most difficult knowledge that a student faces is learning to read and write. If the necessary conditions do not exist to assume the process, the student will be exposed to failure, fear, anxiety and frustration, which will threaten the success of his learning. It is opportune, then, to select appropriate teaching methods for the school. The literacy process of students with Autistic Spectrum Disorder (ASD) is a challenge due to the communicative, psychopedagogical and behavioral particularities they present. The study aims to: Analyze the strategies used by teachers in the literacy process of students with ASD. Understand how teachers adapt their teaching approaches and methodologies, the resources used, social interaction and the active participation of students with ASD. The study raises the following question: What are the strategies used by teachers in the literacy process of students with Autism Spectrum Disorder (ASD)? A qualitative, descriptive and bibliographical study was developed. By investigating the strategies used by teachers in the literacy process of students with ASD, we seek to identify effective practices that promote meaningful and inclusive learning. This analysis contributes to improving pedagogical approaches, adapting them to the specific needs of students with ASD and promoting their educational success. The result of the study points out that the literacy of students with ASD demands adequate teaching strategies and methods. The analysis of the strategies used by teachers in this process is essential to identify good practices, promote inclusive education and favor the development of reading and writing skills in students with ASD.

**Keywords:** Autism Spectrum Disorder. Literacy. Strategy.

## **1. INTRODUÇÃO**

A questão de encontrar métodos e estratégias eficazes para a alfabetização tem sido uma batalha entre os profissionais que se dedicam à educação. Nos últimos anos têm surgido inúmeras propostas destinadas a responder às dúvidas dos professores que se dedicam ao processo de alfabetizar, mas, sobretudo, as que se dirigem especificamente a alunos com Transtorno do espectro autista (TEA) têm surpreendido, sem ter em conta que estes, bem como os demais, 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 da alfabetização, tem havido uma abordagem inadequada quando se apresenta



o clássico conflito entre os métodos, 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, Grossi (2020), explica sobre o processo de alfabetização do aluno com Transtorno do Espectro Autista (TEA), que requer uma abordagem especializada e adaptada às suas necessidades individuais. Ainda há a necessidade de adequação tanto em termos de estrutura e recursos nas instituições de ensino, quanto de formação continuada dos profissionais que trabalham com esses alunos. É essencial desenvolver estratégias que possibilitem a promoção do desenvolvimento e aprendizagem desses sujeitos.

Outro fator importante, exposto por Filho e Lowenthal (2021) sobre formação continuada dos profissionais é essencial para que possam adquirir conhecimentos atualizados sobre o TEA e estratégias pedagógicas eficazes. É importante que os professores sejam capacitados para identificar as necessidades individuais dos alunos com TEA e utilizar abordagens educacionais baseadas em evidências, que promovam o desenvolvimento da linguagem, leitura e escrita.

Além disso, é necessário promover uma maior conscientização e sensibilização de toda a comunidade escolar sobre as características do TEA, a fim de criar um ambiente inclusivo e acolhedor para o aluno com TEA no processo de alfabetização.

O processo de alfabetização do aluno com TEA como aponta Frias, e Menezes (2021), requer uma abordagem especializada e adaptada. A mediação docente desempenha um papel crucial na facilitação do aprendizado desses alunos, e a formação continuada dos profissionais é essencial para o desenvolvimento de estratégias eficazes. É necessário promover a inclusão e a conscientização para criar um ambiente propício ao

sucesso educacional e social dos alunos com TEA durante o ciclo de alfabetização.

Dessa forma, Schirmer (2021) comenta sobre essa interação com os colegas de classe e o meio também desempenham um papel fundamental na alfabetização dos alunos com TEA. É importante destacar que as estratégias de alfabetização para alunos com TEA devem ser adaptadas às suas necessidades individuais. Cada aluno possui características e habilidades únicas, e é fundamental que os professores identifiquem essas especificidades e desenvolvam abordagens personalizadas.

Nesse contexto, Silva (2020) aponta a importância de trabalhar a alfabetização dos alunos com TEA de forma mais ampla e significativa, valorizando a interação e troca com o meio. Ao utilizar estratégias adaptadas por meio da prática pedagógica, promove uma aprendizagem colaborativa, os professores podem potencializar o processo de alfabetização desses alunos e contribuir para o desenvolvimento de suas habilidades de escrita.

A análise da prática pedagógica do docente segundo Sousa (2020) envolve observar como ele estabelece a interação com os alunos, como promove a colaboração entre eles, como enfrenta as dificuldades e desafios e como busca desenvolver uma proposta de educação inclusiva. Essa análise pode ser feita por meio de observação direta das aulas, análise de registros e materiais utilizados, além do diálogo com os alunos e suas famílias.

Uma prática pedagógica eficaz segundo Vieira (2019), envolve o planejamento cuidadoso das atividades, considerando as necessidades e habilidades dos alunos. Os docentes podem implementar estratégias diferenciadas para envolver todos os estudantes, incentivando a participação ativa e a colaboração. Eles também devem estar abertos ao diálogo e ao feedback, buscando constantemente melhorar suas práticas e adaptá-las às necessidades específicas dos alunos. O estudo traz o seguinte questionamento: Quais são as estratégias utilizadas pelos professores no

processo de alfabetização de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA)?

Nesse sentido, o estudo justifica-se em relação aos desafios que os professores de alfabetização enfrentam na busca desenvolver estratégias que promovam a alfabetização dos alunos com TEA. A análise da prática pedagógica permite identificar a eficácia das estratégias utilizadas e a necessidade de aprimoramentos para promover uma educação mais inclusiva e significativa para todos os alunos. Apresenta-se o objetivo: Analisar as estratégias utilizadas pelos professores no processo de alfabetização de alunos com TEA.

## **2. CONSIDERAÇÕES ACERCA DO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO**

A necessidade de interação com o outro e de estabelecer relações sociais, faz com que as práticas sociais, que são mediadas pela escrita, sejam organizadas de forma a atender à necessidade da referida interação. Assim, Saraiva (2016) coloca que quem escreve não faz sem intenção, mas que tal intencionalidade somente se faz mediante a leitura e compreensão do outro. Não basta, portanto, segundo a autora, conhecer as letras, mas também decodificar o significado que trazem. A referida decodificação, no entanto, de acordo com a mesma autora, não ocorre de forma natural, dependendo diretamente de um processo de ensino e aprendizagem. No intuito de processar a leitura o indivíduo parte de conhecimentos linguísticos e textuais para que, então, dê sentido ao texto e, assim, possibilite uma relação que seja dialógica com o outro.

No entendimento de Goulart (2014) a aprendizagem da leitura e da escrita vem sendo um grande desafio para a sociedade brasileira historicamente e, segundo a autora, se constitui em objeto de estudo da área de Educação na perspectiva de vários ângulos. A autora, a fim de embasar

sua afirmação, coloca que o principal desafio tem sido alfabetizar a população de modo significativo ou, pelo menos, a maioria dela.

[...] Em 1890, o percentual de analfabetos no Brasil era de 85% e, na passagem do século XIX para o século XX, havia baixado para 75%, números preocupantes que foram se modificando muito lentamente ao longo do século XX. Os dados do INAF - Indicador de Alfabetismo Funcional período 2011-2012, entretanto, já possibilitam a mudança de referência - do percentual de analfabetos passa a referir-se à população alfabetizada funcionalmente, que passa de 61%, em 2001, para 73%, em 2011 (GOULART, 2014, p. 36).

Porém, ainda segundo a mesma autora, outros dados do INAF indicam que apenas um a cada quatro brasileiros, têm as habilidades de leitura escrita e matemática. A maioria da população (75%), não consegue entender um texto simples, ou seja, apenas 25% da população brasileira adulta é alfabetizada efetivamente. Concorde-se com a autora, portanto, quando diz que a situação é crítica.

Na última edição do INAF, publicada em 2018, os índices não demonstram muita melhora, principalmente em se tratando da parcela da população efetivamente alfabetizada. Inclusive, em relação aos anos de 2009, 2011 e 2015, para aqueles considerados funcionalmente alfabetizados houve queda e para os analfabetos funcionais houve crescimento em relação aos mesmos anos. Abaixo reproduz-se a tabela do INAF (2018) com os referidos índices.

Soares (2004) apresenta um conceito de letramento bastante amplo com o objetivo de ressaltar a proporção fundamental do processo de alfabetização, que seria o valor social da aprendizagem da escrita. Essa definição casa com o que Militão (2014) coloca, sendo o letramento relacionado com a busca da formação de pessoas criticamente letradas, uma prática coerente para que a pessoa consiga alcançar os seus direitos de aprendizagem. A autora então coloca que:

[...] o modo de falar, de entender, de escrever dos seres humanos é perpassado por questões psicológicas, linguísticas, cognitivas, culturais e sociais. Toda gama de conhecimento envolvida na aquisição do Sistema de Escrita Alfabética juntamente com as suas vivências de letramento pode levar a criança a se alfabetizar de

forma natural sem perder o interesse pelos textos escritos (MILITÃO, 2014, p. 236).

De acordo com Almeida e Farago (2014) pode-se entender que a construção da linguagem escrita pela criança faz parte do seu desenvolvimento geral. Segundo os autores, se adquire a partir de um trabalho contínuo, em que o aluno realiza uma elaboração cognitiva através da inclusão no mundo da escrita por meio das interações sociais e orais.

Durante o processo de letramento/alfabetização acontecem diversas interações sociais e orais, pode-se observar, portanto, a dificuldade que ocorre com as pessoas que têm TEA, pois um dos aspectos mais marcados do transtorno, é justamente não existir ou existir de maneira limitada a interação social do mesmo. Sobre o processo de alfabetização do aluno com TEA, trata-se a seguir.

Segundo Ferreira (2018), o domínio da linguagem escrita significa o domínio de um sistema extremamente complexo para a criança. A linguagem escrita é constituída por um sistema de signos que convencionalmente identificam os sons e as palavras da linguagem oral. É evidente que o domínio desse sistema de signos não pode ser alcançado exclusivamente mecanicamente, de fora, por meio de uma pronúncia.

Com base nessas concepções, Cruz (2020) infere-se que aprender a ler e escrever constitui um desafio para o ensino da língua em qualquer sistema educacional, pela importância que tem para a apropriação e aprendizagem de outras disciplinas. No entanto, algumas das dificuldades que surgem nesse processo, geralmente, encontram suas causas na determinação dos elementos didáticos para o bom desenvolvimento desse processo.

A aprendizagem da leitura e da escrita envolvendo a criança com autismo, segundo Cruz (2020) nesta experiência estrutura-se em duas fases fundamentais: uma fase de aquisição em que se atinge o conhecimento inicial de todos os fonemas da língua e a sua escrita. Ao final desta etapa, que abrange o primeiro e parte do segundo período escolar, a criança deve ler

com certa extensão e ser capaz de responder a questões de primeiro nível de compreensão. Uma segunda etapa na qual se consolidam as habilidades de leitura e escrita.

Para Araújo (2019), um dos conhecimentos mais difíceis que os alunos com autismo enfrentam é aprender a ler e escrever, por isso é necessário um certo nível de maturidade em diferentes áreas para realizar esse processo. Se não existirem as condições necessárias para o enfrentar, o aluno estará exposto ao insucesso, ao medo, à ansiedade, à frustração que ameaçará o sucesso da sua aprendizagem; não só na leitura e na escrita, mas nas restantes áreas do conhecimento.

Na aplicação de qualquer método ou estratégia, Estelzer (2020) coloca que o professor é fator determinante, pois o sucesso ou o fracasso dependerá de sua atitude e do preparo que ele tiver a respeito. O processo de alfabetização de alunos com TEA, constitui um desafio se levar em conta as suas particularidades comunicativas, psicopedagógicas e comportamentais, pelo que se assumem métodos adaptados às particularidades dos alunos para o seu ensino.

Um dos métodos mais utilizados para este processo no âmbito do atendimento a escolares com Transtorno do Espectro Autista (TEA) é justamente o método da leitura globalizada, dadas as necessidades que estes alunos manifestam em processos de pensamento superior, fundamentalmente na abstração e generalização, essenciais para a alfabetização, esse método permite o processo de leitura de forma mais acessível e prazerosa e, por sua vez, constitui um suporte para a realização da fala, pois estimula sobremaneira a linguagem expressiva.

Para que meninas e meninos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) possam acessar a alfabetização, Melo (2020) explica que eles devem alcançar certas habilidades com relação a: atenção, socialização, comunicação, cognição e comportamento. Em particular, para acessar a

alfabetização por meio do método de leitura globalizado, meninas e meninos devem atender aos seguintes requisitos:

- ✓ Interesse e atenção aos materiais gráficos (anagramas, folhetos comerciais, figuras e principalmente qualquer texto escrito);
- ✓ Um mínimo de hábito de trabalho;
- ✓ Memória suficiente para reconhecer, reter e evocar o que foi aprendido;
- ✓ Um certo nível de linguagem abrangente para poder chamar tudo pelo nome;
- ✓ Capacidade suficiente para entender comandos verbais simples;
- ✓ Alguma capacidade de discriminar e combinar objetos.

A leitura globalizada como menciona Moresi (2018) é uma forma que auxilia o processo de aprendizagem da leitura, facilitando da mesma forma a aquisição da escrita. É um método que proporciona o aprendizado funcional da leitura por meio da associação de imagens. Baseia-se na correspondência, tratando as palavras como imagens globais e apresentando uma associação direta entre foto/desenho = palavra.

Dessa forma, levando em consideração que as pessoas com autismo captam melhor a aprendizagem em nível simbólico ou representativo, pois buscam suporte visual ao invés de auditivo para obter informações do ambiente e esse método oferece a possibilidade de aproveitar esse potencial por meio de imagens ou pictogramas.

As estratégias trabalhadas segundo Ferreira (2018), pelo método aprendizagem em nível simbólico ou representativo, permite analisar o conjunto de interações e comportamentos dos alunos, tanto na sala de aula como em qualquer contexto de ensino não formal; portanto, é uma metodologia muito válida para este tipo de estudo, para um aluno com TEA em um contexto de ensino.

Além disso, busca-se um sistema observacional idêntico e que sirva para registrar as fases de observação e tratamento, para posteriormente comparar os dois períodos, a fim de visualizar os resultados e poder

identificar possíveis avanços ou retrocessos e tirar conclusões sobre a interação da criança com TEA com os símbolos. Para Sousa (2020), o que se registra são os tempos dos diferentes comportamentos, tanto de interação quanto de isolamento, observados na criança com TEA e quantificados em minutos que são distribuídos em pequenos grupos de 5 minutos.

Nesse contexto, Estelzer (2020) descreve que a construção do conhecimento em relação à escrita e à leitura é um processo gradativo e contínuo. O alfabetizador, conhecendo os processos, reconhece que cada etapa é importante e valoriza o progresso individual de cada aluno.

O processo de alfabetização do aluno com TEA como aponta Frias, e Menezes (2021), requer uma abordagem especializada e adaptada. A mediação docente como estratégia, desempenha um papel crucial na facilitação do aprendizado desses alunos, e a formação continuada dos profissionais é essencial para o desenvolvimento de estratégias eficazes. É necessário promover a inclusão e a conscientização para criar um ambiente propício ao sucesso educacional e social dos alunos com TEA durante o ciclo de alfabetização.

A abordagem histórico-cultural Vigotskiana tem sido amplamente reconhecida como uma contribuição significativa para a compreensão da aprendizagem em contextos educacionais. Essa abordagem destaca a importância da mediação, interação com o outro e troca com o meio na construção do conhecimento. Para Vigotski (2000) ao analisar a alfabetização dos alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA), no eixo estruturante da produção de textos escritos, é necessário considerar as estratégias desenvolvidas para promover uma aprendizagem mais significativa e adaptada às necessidades desses alunos.

Santana (2019) fala da importância alfabetização dos alunos com TEA. Os professores devem atuar como mediadores, fornecendo suporte e orientação para que os alunos desenvolvam habilidades de escrita de forma gradual e adaptada às suas capacidades individuais. Uma estratégia



importante é a utilização de recursos visuais, como imagens, símbolos e diagramas, para auxiliar na compreensão e expressão escrita dos alunos com TEA. Esses recursos podem servir como suporte visual e facilitar a associação entre palavras e seus significados.

No ciclo de alfabetização, Cruz (2020) aponta que a mediação docente como estratégia desempenha um papel fundamental na facilitação do processo de aprendizagem dos alunos com TEA. Os professores devem adotar práticas pedagógicas inclusivas e adaptativas, buscando identificar as habilidades e dificuldades individuais de cada aluno e oferecendo suporte adequado.

A mediação docente nesse processo segundo Cunha (2020), envolve o uso de recursos visuais, materiais manipulativos e estratégias de comunicação alternativa e ampliada, como a utilização de pictogramas ou sistemas de comunicação por troca de figuras. Além disso, é necessário proporcionar um ambiente estruturado e previsível, com rotinas claras e objetivos específicos, que auxiliem o aluno com TEA a compreender e se engajar nas atividades de alfabetização.

Como explica Melo (2020), cada criança tem um ritmo e uma forma única de aprender. O alfabetizador, ao compreender esses processos, consegue adequar sua prática pedagógica às necessidades individuais de cada aluno. Ele reconhece os momentos em que a criança está pronta para adquirir novos conhecimentos.

## **2.1. Estratégias para a Alfabetização de Crianças com TEA**

As crianças com Transtornos do Espectro Autista (TEA) conforme Ludke (2017) possuem características individuais e únicas que requerem abordagens pedagógicas diferenciadas. Ao reconhecer e compreender as dificuldades e necessidades dessas crianças, as instituições de ensino e os

professores podem criar um ambiente inclusivo e facilitador para seu desenvolvimento educacional e social.

Uma estratégia fundamental é a individualização do ensino que segundo Mantoan (2016), cada criança com TEA é única, com habilidades e dificuldades específicas. Assim, é essencial que os professores identifiquem as necessidades de cada aluno e adaptem o currículo, os materiais e as atividades de acordo com suas capacidades e interesses. Isso pode envolver a criação de planos educacionais individualizados (PEIs) ou adaptações curriculares que considerem as metas e objetivos específicos de cada criança para ser alfabetizada.

A alfabetização de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) conforme aponta Martins (2021), pode ser uma tarefa desafiadora, mas existem estratégias eficazes para facilitar o processo de aprendizagem. Uma abordagem que tem se mostrado útil é a utilização de imagens e desenhos para favorecer a produção de texto por parte desses alunos.

[...] Para muitas crianças com TEA, o processamento visual é uma habilidade forte. Elas tendem a compreender e se comunicar melhor através de estímulos visuais do que por meio da linguagem verbal. Portanto, a incorporação de imagens e desenhos em atividades de alfabetização pode ser altamente benéfica (MARTINS, 2021, p. 54).

Para o autor, trabalhar com estratégias em que a criança visualiza, contribuirá para assimilar com mais facilidade incorporando as imagens. Uma estratégia efetiva conforme expõem Nascimento (2021), consiste na utilização de cartões com imagens ou símbolos representando objetos, ações ou conceitos relacionados à escrita. Por exemplo, ao ensinar as letras do alfabeto, cada letra pode ser associada a um desenho correspondente. Isso ajuda o aluno a visualizar e lembrar a forma e o som de cada letra de maneira mais concreta.

Outra estratégia que pode ser levada em consideração, segundo Nunes (2021), refere-se a construção de histórias visuais, que pode ser uma ferramenta poderosa para desenvolver habilidades de escrita em alunos com TEA. Essas histórias visuais podem ser criadas usando uma sequência de

imagens ou desenhos que representam diferentes eventos ou ações. Os alunos podem ser incentivados a escrever ou contar oralmente a história, utilizando as imagens como ponto de partida para a produção de texto.

Orrú (2021) contribui também explicando a estratégia por meio da utilização de pranchas de comunicação aumentativa e alternativa, que também pode ser útil para promover a produção de texto por parte do aluno com TEA. Essas pranchas contêm símbolos ou imagens que representam palavras ou frases completas. O aluno pode selecionar os símbolos correspondentes e organizá-los para formar suas próprias frases ou textos.

É importante ressaltar que, segundo Passerino (2019), além de utilizar imagens e desenhos, é essencial adaptar as atividades de acordo com as necessidades individuais do aluno:

[...] Cada aluno com TEA é único e possui características e habilidades específicas. Portanto, é fundamental observar as preferências, interesses e habilidades de cada aluno para oferecer suporte personalizado durante o processo de alfabetização (PASSERINO, 2019, p. 67).

Ao incorporar imagens e desenhos nas atividades de alfabetização, os professores podem proporcionar uma experiência de aprendizado mais envolvente e significativa para os alunos com TEA. Essas estratégias ajudam a conectar a linguagem escrita com elementos visuais, facilitando a compreensão, a comunicação e o desenvolvimento da produção de texto por parte desses alunos.

Frias e Menezes (2021) chamam atenção sobre a individualidade de cada criança com TEA, pois é fundamental no planejamento das estratégias pedagógicas para alfabetização, que cada planejamento deve ser único. O que funciona bem para uma criança pode não ser eficaz para outra, devido às suas necessidades e histórico de desenvolvimento únicos. Portanto, é essencial que os professores considerem as características específicas de cada aluno ao implementar as estratégias.

Outro fator segundo Santa Rosa (2021), a busca constante por conhecimento é um componente fundamental para o desenvolvimento de estratégias pedagógicas eficazes. Os professores devem estar dispostos a aprender mais sobre o TEA, atualizando-se sobre as melhores práticas e abordagens educacionais para crianças com esse transtorno. Participar de cursos de capacitação, workshops e buscar recursos especializados são maneiras de aprimorar a prática pedagógica.

Para Weizenmann (2020), é importante que os professores acreditem no potencial de aprendizado das crianças com TEA e não desistam de seu desenvolvimento. Embora possa haver desafios, a persistência, o apoio adequado e a confiança no aluno podem levar a grandes avanços. Ao criar um ambiente inclusivo e acolhedor, as dificuldades podem ser superadas e as barreiras do autismo podem ser ultrapassadas.

Portanto, a implementação de estratégias pedagógicas eficazes para crianças com TEA requer o reconhecimento da individualidade de cada aluno, a colaboração entre a escola e os pais, a busca por conhecimento e o incentivo constante. Com essas abordagens, é possível criar um ambiente de aprendizado inclusivo, que promova o desenvolvimento e o sucesso educacional de todas as crianças, independentemente de suas necessidades especiais.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O estudo apresentou com objetivo analisar as estratégias utilizadas pelos professores no processo de alfabetização de alunos com TEA. Compreendeu-se que no processo de alfabetização desses alunos, as estratégias pedagógicas desempenham um papel crucial. Os professores podem utilizar diversas abordagens, como a mediação, a individualização do ensino e a visualização de imagens, além de técnicas como a construção de histórias visuais e o uso de pranchas de comunicação aumentativa e alternativa. No entanto, é fundamental que o professor leve em consideração

a individualidade de cada criança com TEA ao planejar e implementar essas estratégias.

Concluiu que cada aluno com TEA possui necessidades e características únicas, e o que funciona para um pode não ser eficaz para outro. Portanto, os professores devem estar atentos às particularidades de cada aluno, considerando seus interesses, habilidades e estilo de aprendizagem. Isso permite que as estratégias sejam adaptadas e personalizadas, proporcionando um ambiente de aprendizado mais inclusivo e efetivo.

Houve a compreensão de que, a mediação é uma abordagem importante, em que o professor atua como um facilitador, auxiliando o aluno na compreensão e na produção de texto. A individualização do ensino é essencial para atender às necessidades específicas de cada criança, adaptando o conteúdo e as atividades de acordo com seu nível de desenvolvimento. A visualização de imagens e a construção de histórias visuais ajudam a fortalecer a compreensão e a conexão entre símbolos, palavras e conceitos. Além disso, as pranchas de comunicação aumentativa e alternativa fornecem suporte para a expressão e a comunicação das crianças com TEA, facilitando sua participação no processo de alfabetização.

No entanto, é importante ressaltar que não existe uma fórmula única para o sucesso na alfabetização de crianças com TEA. Cada aluno é único, com suas próprias necessidades e ritmo de aprendizado. Portanto, os professores devem estar dispostos a adaptar e ajustar suas estratégias conforme necessário, sempre acompanhando o progresso e buscando aprimorar sua prática por meio de atualizações e formação contínua.

Em conclusão, as estratégias pedagógicas utilizadas na alfabetização de alunos com TEA devem ser cuidadosamente planejadas e adaptadas às necessidades individuais de cada criança. A consideração da individualidade, juntamente com a utilização de abordagens específicas,

proporciona um ambiente de aprendizado mais inclusivo, eficaz e propício ao desenvolvimento das habilidades de alfabetização desses alunos.

## REFERÊNCIAS

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

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>

CRUZ, Talita. **Autismo e Inclusão: experiências no ensino regular**. Jundiá: 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

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>.

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/Cds2018/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.

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 Cristóvão. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Sergipe: São Cristóvão, 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.** Seminário 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>. Acesso, 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>.



# USO DO CELULAR COMO FERRAMENTA MEDIADORA DA APRENDIZAGEM, APÓS O ISOLAMENTO SOCIAL DEVIDO AO COVID-19

Etiene dos Santos Souza Silva<sup>3</sup>

## RESUMO

Este artigo é decorrente da Tese de Doutorado intitulada: O uso do celular nas aulas remotas em tempo de pandemia da COVID-19 e os impactos no rendimento educacional na Escola Estadual Sérgio Mendonça de Aquino em Novo Remanso Itacoatiara –AM/Brasil, no período de 2020 – 2023. A pesquisa teve como objetivo analisar os possíveis usos do celular nas práticas pedagógicas, como ferramenta mediadora da aprendizagem. Trata-se de um estudo exploratório de abordagem qualitativa, baseado na pesquisa bibliográfica. Trouxe o seguinte questionamento: Como fortalecer os processos de mediação da aprendizagem por meio do uso do celular em sala de aula? Neste estudo ressalta a importância de um planejamento cuidadoso e da orientação adequada por parte dos educadores. É fundamental estabelecer diretrizes claras sobre o uso responsável e ético da tecnologia, promover a conscientização sobre a privacidade e segurança online, e garantir a igualdade de acesso às ferramentas digitais. O resultado aponta que o celular, quando utilizado de forma adequada, pode fortalecer os processos de mediação da aprendizagem em sala de aula. Ele oferece uma série de possibilidades para ampliar o acesso ao conhecimento, promover a interação e colaboração, disponibilizar recursos específicos para o ensino, e estimular a criatividade e autonomia dos estudantes. No entanto, seu uso deve ser integrado de maneira consciente e planejada, considerando as necessidades e contextos educacionais específicos.

Palavras-chave: Celular. Mediação. Ensino. Aprendizagem.

## ABSTRACT

This article stems from the master's thesis entitled: The use of cell phones in remote classes in the time of the COVID-19 pandemic and the impacts on educational performance at the Sérgio Mendonça de Aquino State School in Novo Remanso Itacoatiara –AM/Brazil, in the period of 2020 – 2023. The research aimed to analyze the possible uses of cell phones in pedagogical practices, as a mediating tool for learning. This is an exploratory study with a qualitative approach, based on bibliographical research. It brought the following question: How to strengthen learning mediation processes through the use of cell phones in the classroom? This study underscores the

---

<sup>3</sup> **Graduação:** Licenciatura em História – UNIASSELVI (Centro Universitário Leonardo Da Vinci). **Pedagogia-** ESBAM (Educação Superior Batista do Amazonas). **Pós-graduação:** Psicopedagogia- GAMA FILHO. **Mestrado:** em Ciências da Educação – UNIDA (Universidad de Integracion de Las Américas) - Paraguai. **Doutorado:** Doutora em Ciências da Educação- UNIDA (Universidad de Integracion de Las Américas). [eti.edu@hotmail.com](mailto:eti.edu@hotmail.com)

importance of careful planning and adequate guidance on the part of educators. It is essential to establish clear guidelines on the responsible and ethical use of technology, promote awareness of online privacy and security, and ensure equal access to digital tools. The result points out that the cell phone, when used properly, can strengthen the learning mediation processes in the classroom. It offers a series of possibilities to expand access to knowledge, promote interaction and collaboration, provide specific resources for teaching, and stimulate students' creativity and autonomy. However, its use must be integrated in a conscious and planned way, considering specific educational needs and contexts.

Keywords: Mobile. Mediation. Teaching. Learning.

## **1. INTRODUÇÃO**

Esta proposta surge da situação de isolamento social gerada pelo COVID-19 e da necessidade de chegar aos alunos através de alguns meios tecnológicos, sendo o celular quase a única forma de abordagem em várias comunidades, devido à falta de recursos à disposição da educação. A emergência sanitária que o país atravessou, deixou múltiplos reflexos, incluindo a falta de ferramentas tecnológicas na educação e o mau uso que se tem dado a uma ferramenta que tem estado ao alcance de todos, como o celular.

Os dispositivos móveis têm sido alvo de grande polêmica, tanto que Queiroga (2021) traz à tona discussão sobre o uso deste em escolas públicas, sob o argumento de que violam a convivência saudável, foi uma grande fonte de polêmica na comunidade estudantil, gerando inúmeras polêmicas. Além disso, vários estudos realizados mostram que o uso excessivo de telefones celulares pode causar doenças em crianças e jovens. Esta medida também é apoiada por observações acadêmicas expressas por Gandra (2021) que apresenta determinadas pesquisas recomendando que os pais não permitam o uso de dispositivos móveis para crianças menores de 14 anos de idade, como medida preventiva contra a exploração sexual.

Apesar das controvérsias que surgiram, no contexto educacional percebem-se experiências positivas sobre a implantação do celular como

meio de chegar a todos os alunos; segundo Sousa (2020), os professores de maneira geral criaram estratégias e canais de comunicação com seus alunos em tempo recorde, fizeram adaptações em relação ao ambiente anteriormente presencial, para o novo ambiente virtual e especificamente para serem divulgados via WhatsApp, estabeleceu novas dinâmicas de trabalho e comunicação em grupo; esta situação permitiu reconsiderar a necessidade de regulamentar a correta utilização destes dispositivos, ensinando às crianças e jovens a pertinência e responsabilidade com que se devem comprometer.

Durante a pandemia, Fegert (2020) explica que o uso de celulares fora primordial na realização de atividades de sala de aula, mostrando este dispositivo como uma ferramenta de motivação para alunos, para além de poder dar um apoio preciso no processo de formação acadêmica e para a vida, como aposta inovadora na aprendizagem, e proporcionar uma mudança cultural na adaptação à nova era digital. A nova metodologia trabalhada por diversas instituições de ensino correspondeu em atingir metas de aprendizagem e que os alunos adquirissem habilidades para a vida.

É claro que qualquer mudança exige dedicação e disciplina, principalmente quando novas competências e habilidades devem ser adquiridas. A partir dos planejamentos realizados em diferentes locais, tornou-se possível o uso do celular nas salas de aula, da mesma forma que há uma percepção favorável em relação a esse aparelho, pois foi essencial para os processos educativos durante a emergência de saúde e pode auxiliar no aprendizado.

Não obstante o exposto, Ferreira (2020) menciona que é inegável que também podemos fazer uso desta ferramenta, não só adequada como proativa; para apoiar o processo de ensino-aprendizagem, cenário que ficou evidente na situação de isolamento social decorrente da pandemia de COVID-19. Este dilema é o que encaminhou inúmeras escolas a refletirem, reconsiderar e propor mudanças e estratégias que permitissem a integração desses dispositivos, para que se tornem uma ferramenta que potencialize

habilidades e facilite o processo acadêmicos dentro da sala de aula como foi facilitado durante o isolamento social. Com base no exposto, a seguinte questão de pesquisa é colocada: Como fortalecer os processos de mediação da aprendizagem por meio do uso do celular em sala de aula?

A presente investigação justifica-se em analisar as vantagens e desvantagens do uso de telefones celulares como ferramenta mediadora de aprendizagem para os alunos, após o isolamento social devido ao COVID-19, a partir das recentes mudanças globais geradas pela pandemia e seus efeitos no convívio social a curto e médio prazo, tornou-se necessário e urgente estudar ferramentas que permitam ao sistema educacional enfrentar os desafios e barreiras que esta situação acarreta. Considerando que as características do ambiente geram dificuldades de conectividade, o uso desses dispositivos dentro das salas de aula possibilita a disseminação de materiais e recursos de TIC por outros meios como a intranet institucional, bluetooth ou cabos de transferência de dados. O estudo trouxe por objetivo: analisar os possíveis usos do celular nas práticas pedagógicas, como ferramenta mediadora da aprendizagem.

## **2. O CELULAR COMO FERRAMENTA MEDIADORA DA APRENDIZAGEM**

A nova geração cresce em meio a uma sociedade inundada pela tecnologia e embora as lacunas sociais sejam muito perceptíveis, todos querem saber algo sobre o que está acontecendo (FERREIRA, 2020).

Existe a possibilidade de meninos e meninas de setores urbanos terem acesso a pelo menos um videogame, algo quase impossível para a população rural, devido às deficiências de conectividade e, porque não, ao fator econômico; no entanto, Rocha (2020) esclarece que a situação de pandemia posicionou e promoveu o uso de telefones celulares para além de seu papel tradicional como meio de comunicação e ainda mais atual, como um dispositivo de entretenimento; elevando as suas funções aos campos

laborais e, sobretudo, educativos, tornando-se o melhor aliado do processo pedagógico, aliado que continua a sê-lo após o isolamento social e podendo colocar ao serviço dos processos de ensino e aprendizagem todos os benefícios e pontos fortes que demonstrou ter. Para Silva (2023):

[...] A relevância de aprofundar o conhecimento na área das tecnologias, dentre elas o uso do celular, na educação, é extremamente relevante, tendo em vista que na atualidade tanto professores como alunos, passaram a ser dependentes dessa tecnologia (SILVA, 2023, p. 20).

Como descreveu a autora, é inegável a relevância do aprofundamento do conhecimento e da integração das tecnologias, inclusive o uso do celular, no campo educacional. Tanto professores quanto alunos têm se tornado cada vez mais dependentes dessas tecnologias em seu cotidiano, o que suscita a necessidade de explorar seu potencial como ferramentas de ensino e aprendizagem.

O uso de telefones celulares e outras tecnologias móveis em sala de aula como expõem Lopes e Pimenta (2022), pode oferecer inúmeros benefícios. Essas ferramentas permitem acesso instantâneo a uma ampla variedade de recursos educacionais, como aplicativos, vídeos, e-books e sites especializados. Os alunos podem realizar pesquisas, acessar informações atualizadas e participar de atividades interativas que enriquecem seu aprendizado.

Os telefones celulares podem incentivar a participação ativa e o envolvimento dos alunos. Por meio de aplicativos e ferramentas interativas, Senhoras (2020) explica que os professores podem criar experiências de aprendizagem mais dinâmicas e motivadoras. Os alunos podem colaborar em projetos, participar de atividades de gamificação e participar de discussões online, que promovem o trabalho em equipe, a criatividade e o pensamento crítico.

Nessa perspectiva, Vercelli (2020) comenta que o uso de telefones celulares e tecnologias móveis oferece a oportunidade de personalizar o aprendizado. Cada aluno pode acessar recursos adaptados às suas

necessidades, ritmo e estilo de aprendizagem. Os professores podem usar aplicativos e plataformas educacionais que oferecem monitoramento individualizado, avaliações formativas e feedback instantâneo, facilitando a adaptação do ensino aos pontos fortes e desafios de cada aluno.

No entanto, como é exposto por Ferreira (2020), é importante ter em mente os desafios e as considerações éticas que surgem com o uso de telefones celulares em sala de aula. É preciso estabelecer regras claras sobre o uso responsável da tecnologia e conscientizar os alunos sobre os perigos do uso inadequado, como o cyberbullying e a distração durante as aulas. Também é crucial garantir a igualdade de acesso a essas tecnologias, para evitar a exclusão digital e garantir que todos os alunos possam se beneficiar de suas possibilidades.

Estas ferramentas oferecem inúmeras oportunidades para enriquecer o processo de ensino e aprendizagem, promovendo a participação ativa, personalização e acessibilidade. No entanto, Berg, Vestena e Costa-Lobo (2020) advertem que é essencial enfrentar os desafios associados e estabelecer diretrizes claras para o uso responsável e ético da tecnologia no ambiente educacional. Ao fazer isso, podemos aproveitar ao máximo o potencial das tecnologias móveis para melhorar a qualidade da educação e preparar os alunos para um mundo cada vez mais digitalizado.

Neste mesmo propósito, Hodges (2020, p. 67) argumenta:

[...] Na última década, a adoção de tecnologias digitais para a vida cotidiana transcendeu fronteiras geográficas e grupos sociais, como é o caso do telefone celular que transformou sua função original de comunicação para se tornar um dispositivo multifuncional que integra chamadas, mensagens e conteúdo multimídia (dados, voz e imagem) que pode ser usado como reproduzidor de música, câmera e computador pessoal (HODGES, 2020, p. 67).

Deve-se notar que muitos dos telefones celulares disponíveis hoje têm maior capacidade de processamento e armazenamento do que os computadores pessoais do início do século; essas e muitas outras funções que os dispositivos inteligentes possuem geralmente são subutilizadas por crianças e jovens, porque eles não foram educados no uso adequado da

tecnologia, Sousa (2020) coloca que pode-se dizer que seu conhecimento e uso desses dispositivos é até certo ponto empírico, porque realmente não há orientações voltado para a gestão da tecnologia, que acaba relegada a se tornar um simples entretenimento para essa população, quando na realidade o grande potencial dos smartphones não está em suas funções de entretenimento, mas sim nas ferramentas e aplicativos voltados ao conforto, acesso e organização de sensíveis informações, o que resulta em facilitar a vida e proporcionar uma possibilidade real de ter muitos aspectos da vida realmente à mão em todos os momentos.

Uma dificuldade visível na implementação de recursos educacionais digitais na educação segundo Lopes e Pimenta (2022), diz respeito a apatia e o medo da mudança por parte de alguns professores. Apostar no desenvolvimento de projetos que incluam algum tipo de tecnologia implica adquirir novas habilidades e competências, a fim de adotar e desenvolver novas práticas pedagógicas. Isso, porém, também pode ser permeado pela falta de recursos para capacitação por parte dos professores, uma vez que o desenvolvimento e aquisição de novas competências e habilidades geralmente ocorre por conta própria; pois não existe uma política de estado de formação, qualificação e aperfeiçoamento contínuo dos professores, por isso para serem formados devem ter recursos econômicos próprios.

De acordo com Silva (2023, p. 21) “torna imprescindível que a escola se adeque as mudanças e avanços de uma era digital e tecnológica. Sendo assim, que todos devem se adequar as novas tecnologias que estão em todos os lugares”.

Na era digital e tecnológica em que vivemos, Santos (2023) menciona que é fundamental que a escola se adapte às mudanças e avanços tecnológicos. Nesse sentido, todos os atores envolvidos no processo educacional, professores e alunos, devem estar dispostos a se adaptar às novas tecnologias que estão presentes em todos os lugares. Conforme Hugo (2021):

[...] O telefone celular pode ser usado como uma poderosa ferramenta de aprendizagem. Por meio de aplicativos educacionais, acesso a recursos on-line e a capacidade de transportar uma grande quantidade de informações, os alunos podem aproveitar ao máximo essa tecnologia. Eles podem acessar conteúdo educacional relevante, realizar pesquisas, colaborar com seus colegas e desenvolver habilidades digitais essenciais na sociedade atual (HUGO, 2021, p. 78).

Como discorreu o autor, é importante que os professores estimulem o uso responsável e educativo do celular em sala de aula. Isso implica ensinar os alunos a usar seus dispositivos de maneira adequada, a discernir entre o uso produtivo e o uso distrativo e a aproveitar ao máximo os recursos fornecidos por essa ferramenta tecnológica.

Ao mesmo tempo, a escola precisa oferecer um ambiente seguro e favorável para o uso de telefones celulares como ferramentas educacionais. Isso significa definir regras claras sobre o uso responsável de dispositivos, educar os alunos sobre a importância da privacidade e segurança online e promover o respeito e a empatia nas interações digitais. Portanto, em conclusão, num mundo cada vez mais digital e tecnológico, é fundamental que a escola se adapte a estas mudanças. Os telefones celulares, quando usados de forma responsável e educacional, podem ser ferramentas valiosas para o aprendizado. As novas gerações devem reconhecer o valor agregado desses dispositivos e aprender a tirar proveito de suas capacidades como verdadeiras ferramentas de armazenamento e processamento de informações. Com a mentalidade certa e a abordagem educacional certa, podemos incentivar o uso positivo de telefones celulares e preparar os alunos para um mundo conectado digitalmente.

## **2.1. Práticas pedagógicas mediadas pelas TIC**

É importante que a comunidade docente também volte seu olhar para os benefícios oferecidos por essas novas tecnologias, que segundo Queiroga (2021), torna-se imperativo que os professores percam o medo de se aventurar no campo tecnológico, que deixem de ver esses dispositivos como



inimigos do processo de aprendizagem, como distratores na sala de aula e que, ao contrário, os tornam seus aliados, que por meio dessa constante inovação, por meio de contínuas construções e desconstruções, refazem as práticas de sala de aula, introduzindo esse elemento que tanto desperta interesse e até mesmo vício em crianças e jovens.

Embora seja verdade que os alunos são nativos digitais, isso não garante que eles façam bom uso da tecnologia, como afirma Berg, Vestena e Costa-Lobo (2020), aqui que se torna importante o papel do professor, o papel de orientador e conselheiro na sala de aula, mas também de motivador, utilizando novas estratégias, trocando o discurso pela ação. Mas, para que isso ocorra é preciso ter o comprometimento da comunidade, o que torna necessário implementar mudanças na cultura institucional, a partir da manual de convivência.

É possível refletir segundo Ferreira (2020), sobre a inserção do celular na prática pedagógica, como método e ferramenta que facilita o objeto de aprendizagem, torna-o colaborativo e participativo, respondendo às necessidades do ambiente atual, aproveitando ao máximo o impacto que pode gerar nas aulas e proporcionando uma aprendizagem flexível tendo em conta a sua utilização nos diferentes setores da sociedade, permitindo oportunidades de integração social cada vez mais transformadoras

Uma vez desenvolvida toda a intervenção pedagógica, Fegert (2020) coloca que é necessário proceder a uma análise das constatações e resultados obtidos, verificar o cumprimento ou não, dos objetivos propostos e fazer as recomendações necessárias para que possa ser demonstrada e aplicada no âmbito das atividades planejadas, propondo melhorias nas práticas pedagógicas.

No uso do celular nas práticas pedagógicas, como ferramenta mediadora da aprendizagem nas salas de aula, conforme Santos (2023), deve ser planejada em comum acordo as diversas atividades específicas e complementares ao processo pedagógico. Porém, o que se verifica na

prática, tanto as metodologias como a prática pedagógica, é claramente baixo como uma ferramenta mediadora de aprendizagem nas salas de aula. Para aproveitar possíveis benefícios como facilitar e melhorar a comunicação entre os membros da comunidade educacional, estimular habilidades pessoais nos alunos como autonomia, espírito investigativo, atenção e concentração, além de introduzir ferramentas e estratégias digitais, a ludicidade do processo é aprimorada, gerando maior interesse nos alunos.

Da mesma forma, Skinner (2019) explica que no contexto do uso do celular como ferramenta mediadora no processo de ensino-aprendizagem, é fundamental planejar e aproveitar diversas atividades específicas e complementares em sala de aula. Estas atividades devem ser concebidas de forma a aproveitar os possíveis benefícios que esta tecnologia pode proporcionar, com o objetivo de facilitar e melhorar a comunicação entre os membros da comunidade educativa.

O uso do celular como ferramenta mediadora pode estimular nos alunos habilidades pessoais, como autonomia, espírito investigativo, atenção e concentração. Gandra (2021) discorre que, ao fornecer acesso a recursos digitais e aplicativos educacionais, os alunos têm a oportunidade de explorar, investigar e aprender de forma independente. Isso promove sua capacidade de buscar informações, analisá-las criticamente e desenvolver habilidades de resolução de problemas. Como esclarece Sousa (2020):

[...] a introdução de ferramentas e estratégias digitais por meio do uso de celulares em sala de aula pode melhorar a ludicidade do processo de ensino-aprendizagem. Ao incorporar elementos lúdicos, como jogos educativos, aplicativos interativos e atividades de aprendizagem baseadas em gamificação, os alunos ficam mais interessados e motivados (SOUSA, 2020, p. 54).

Isso promove um ambiente de aprendizagem mais dinâmico e participativo, onde os alunos podem aprender de forma mais eficaz e memorável. Como expõem Rocha (2020), é importante ressaltar que o uso do celular em sala de aula deve ser cuidadosamente planejado e supervisionado pelos professores. Devem ser estabelecidas regras claras sobre o uso responsável de dispositivos e os alunos devem ser educados sobre a

importância da privacidade, segurança online e respeito pelos outros no ambiente digital.

Da mesma forma, é fundamental considerar a equidade no acesso aos telefones celulares e à tecnologia. A escola deve garantir que todos os alunos tenham oportunidades iguais de usar essas ferramentas e garantir que as divisões digitais existentes não sejam aprofundadas. Conclui-se que o uso do celular como ferramenta mediadora no processo de ensino-aprendizagem pode gerar múltiplos benefícios. Ao planejar atividades específicas e complementares, você pode melhorar a comunicação, estimular habilidades pessoais nos alunos, introduzir ferramentas e estratégias digitais e promover a ludicidade no processo de aprendizagem. No entanto, é importante estabelecer regras claras, promover o uso responsável e garantir o acesso justo a essas tecnologias. Dessa forma, o potencial educacional dos telefones celulares pode ser aproveitado para enriquecer a experiência de aprendizado dos alunos.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O estudo trouxe como objetivo analisar os possíveis usos do celular nas práticas pedagógicas, como ferramenta mediadora da aprendizagem. Durante o estudo realizado permitiu ver de forma objetiva os pontos fortes e fracos do uso de celulares dentro das salas de aula, a partir dos benefícios evidenciados por esses dispositivos.

Durante o estudo pode perceber que o celular tem se mostrado um mecanismo versátil e poderoso no contexto educacional, atuando como uma ferramenta mediadora da aprendizagem. O seu potencial de uso nas práticas pedagógicas é vasto e pode trazer benefícios significativos para o processo de ensino-aprendizagem. Uma das possibilidades de uso do celular como ferramenta mediadora é o acesso rápido e fácil a uma infinidade de recursos educacionais. Os estudantes podem utilizar o dispositivo para realizar pesquisas, acessar materiais digitais, ler e-books, assistir a vídeos educativos

e participar de atividades interativas. Dessa forma, o celular amplia o acesso ao conhecimento e permite que os estudantes explorem diferentes conteúdos de forma autônoma e personalizada.

A pesquisa mostrou que, o celular pode ser utilizado como uma plataforma de comunicação e colaboração entre os membros da comunidade educativa. Por meio de aplicativos de mensagens, fóruns online ou até mesmo redes sociais educativas, professores e estudantes podem trocar informações, discutir ideias, compartilhar materiais e colaborar em projetos. Essa comunicação instantânea e constante promove a interação entre os participantes, fortalece os vínculos e estimula a aprendizagem colaborativa.

Outro aspecto importante verificado durante o estudo, é a possibilidade de utilização de aplicativos e ferramentas específicas para o ensino de diferentes disciplinas. Existem aplicativos voltados para o aprendizado de idiomas, matemática, ciências, história e muitas outras áreas do conhecimento. Essas ferramentas podem oferecer exercícios interativos, jogos educativos, e até mesmo simulações, proporcionando uma experiência de aprendizagem mais dinâmica e envolvente.

Compreende-se, que o celular permite a criação e compartilhamento de conteúdos pelos estudantes. Eles podem produzir vídeos, podcasts, apresentações e até mesmo criar blogs ou sites para compartilhar seus trabalhos e projetos. Isso estimula a criatividade, o pensamento crítico e a expressão pessoal dos estudantes, além de promover a autonomia e a responsabilidade pelo próprio aprendizado.

No entanto, é importante destacar que o uso do celular como ferramenta mediadora requer um planejamento cuidadoso e a orientação adequada dos educadores. É fundamental estabelecer diretrizes claras sobre o uso responsável e ético da tecnologia, promover a conscientização sobre a importância da privacidade e segurança online, além de garantir a igualdade de acesso às ferramentas digitais, evitando a exclusão digital.

Portanto, o celular pode desempenhar um papel relevante como ferramenta mediadora da aprendizagem nas práticas pedagógicas. Se utilizado de forma adequada, pode ampliar as possibilidades de acesso ao conhecimento, promover a comunicação e colaboração, oferecer recursos específicos para o ensino de diferentes disciplinas e estimular a criação de conteúdos pelos estudantes. Com uma abordagem educativa consciente e planejada, o celular pode se tornar uma ferramenta poderosa para enriquecer o processo de ensino-aprendizagem e preparar os estudantes para o mundo digital em constante evolução.

## REFERÊNCIAS

ARAÚJO, K. S. S.; MOREIRA, R. P. S. **As tecnologias na educação: desafios e possibilidades na prática docente.** In *As tecnologias na educação: desafios e possibilidades na prática docente.* ARAÚJO, K. S. S.; MOREIRA, R. P. S (Org.) Curitiba: CRV, p. 15-20, 2018.

BARBOSA, André Machado; VIEGAS, Marco Antônio Serra; BATISTA, Regina Lucia Napolitano Felício Felix. **Aulas Presenciais em Tempos de Pandemia:** relatos de experiências de professores do nível superior sobre as aulas remotas. *Revista Augustus*, Rio de Janeiro, v. 25, n. 51, p. 255-280, jul./out. 2020.

BERG, Juliana; VESTENA, Carla Luciane Blum; COSTA-LOBO, Cristina. **Criatividade e Autonomia em Tempo de Pandemia:** ensaio teórico a partir da pedagogia social. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, Madri, v. 9, n. 3, maio 2020.

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

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.

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.

GANDRA, Alana. Empresas Adotam **Home-Office por Conta do Coronavírus Rio de Janeiro**: Agência Brasil, mar. 2020. Disponível em: <<https://agenciabrasil.ebc.com.br/saude/noticia/2020-03/empresas-adotam-home-office-por-conta-do-coronavirus>>. Acesso em: 14 jul. 2020.  
» <https://agenciabrasil.ebc.com.br/saude/noticia/2020-03/empresas-adotam-home-office-por-conta-do-coronavirus>

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.

LOPES, P.A.; PIMENTA, C.C.C. **O uso do celular em sala de aula como ferramenta pedagógica: benefícios e desafios**. In: Revista Cadernos de Estudos e Pesquisa na Educação Básica, Recife, v.3 n. 1, p. 52-66, 2022.

OMS, Organização Mundial da Saúde. **Folha informativa COVID-19: escritório da OPAS e da OMS no Brasil**. jan. 2021. Disponível em: <<https://www.paho.org/pt/covid19>>. Acesso em: 18 jan. 2021.  
» <https://www.paho.org/pt/covid19>

ORLANDI, Eni. **Discurso e texto: formulação e circulação dos sentidos**. Campinas: O uso do celular na sala de aula e a legislação vigente no Brasil. Anais III Congresso sobre Tecnologia na Educação, Cultura Make na Escola. Fortaleza, Ceará – Brasil, p. 111-122, 2019.

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.

SENHORAS, Eloi Martins. **Coronavírus e Educação: análise dos impactos assimétricos**. Boletim de Conjuntura (BOCA), Boa Vista, v. 2, n. 5, p. 128-136, maio 2020.

SILVA, Etiene dos Santos Souza. **O uso do celular nas aulas remotas em tempo de pandemia da COVID-19 e os impactos no rendimento educacional na Escola Estadual Sérgio Mendonça de Aquino Em Novo Remanso Itacoatiara –Am/Brasil, no período de 2020 – 2023**. Tese de Doutorado em Ciências da Educação - Universidade de la Integración de las Americas, Paraguay, 2023.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **O professor e o combate à alienação impostam**. São Paulo, Cortez & Autores Associados, 2020.

SKINNER, B. F. **Tecnologia do ensino**. São Paulo: EPU, 2019.

SOUZA, A. C. A, et al. “**Ei, desliga esse celular!**”: vilania e heroísmo da utilização de tecnologias móveis na sala de aula [de língua inglesa], 2020. Disponível em: <https://periodicos.ifrs.edu.br/index.php/LinguaTec/article/view/3678>, Parlamento francês aprova proibição dos celulares em escolas na França. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticias/2018/07/31> Acesso em 2023.

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.

## O AUTISMO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Gislaine Pereira Coelho<sup>4</sup>

Kátia Andréia de Oliveira Brandão<sup>5</sup>

Climério Pereira de Araújo Neto<sup>6</sup>

Helena Mota da Silva<sup>7</sup>

### RESUMO

A presente pesquisa tem como tema o autismo na educação infantil, visando à importância da inclusão da criança com autismo no ambiente escolar. O autismo vem sendo ultimamente muito pesquisado, e principalmente quando é inserido no âmbito escolar. O objetivo é conhecer melhor a inclusão escola no ensino de crianças portadoras de autismo na visão de educadores da educação infantil. A pesquisa foi de tipo qualitativa, descritiva, utilizando a metodologia de revisão bibliográfica. A priori, busca-se por meio deste trabalho compreender a inclusão escolar de um aluno autista na ótica de educadores, identificar os procedimentos pedagógicos que facilitam a inclusão escolar de crianças com autismo na educação infantil e averiguar se os educadores da educação infantil estão recebendo uma formação na área de educação inclusiva. O resultado desta pesquisa destaca a importância de compreender o autismo na educação infantil e identificar os alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) nos anos iniciais. Durante a pesquisa, foram observadas as dificuldades ao lidar com crianças que fazem parte do espectro autista. Ressalta a necessidade de compreensão do autismo na educação infantil, assim como sua identificação nos anos iniciais e a preparação de profissionais capacitados para lidar com as particularidades e desafios encontrados no ambiente escolar. A pesquisa reforça a importância de uma abordagem inclusiva e personalizada, visando garantir o pleno desenvolvimento e aprendizado das crianças com TEA.

**Palavras-chave:** Autismo. Inclusão. Educação Infantil. Formação.

### ABSTRACT

This research has as its theme autism in early childhood education, aiming at the importance of including children with autism in the school environment. Autism has been much researched lately, and especially when it is inserted in

---

<sup>4</sup> **Graduação:** Pedagogia/ Uninassau. [gislanepereiracoelho@gmail.com](mailto:gislanepereiracoelho@gmail.com)

<sup>5</sup> **Graduação:** Letras- UNIDERP - Pedagogia- Instituto Superior de Educação Alvorada Plus- São Paulo. **Pós-graduação:** Em Comunicação: linguagens, construção textual e literatura. Associação Educacional do Vale do Itajaí- Mirim. Faculdade do Vale do Itajaí – Mirim – FAVIM; **Mestrado:** Mestre em Educação para Ciências da Educação- Faculdade \_UAB: Universidade Aberta do Brasil. [brandaopereira@hotmail.com](mailto:brandaopereira@hotmail.com)

<sup>6</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](mailto:climerioneto77@gmail.com)

<sup>7</sup> **Graduação:** Licenciatura Plena Em Pedagogia- Universidade Federal de Mato Grosso- UFMT. **Pós-graduação:** Psicopedagogia- Faculdade de Rolim de Moura. [leninhamota@hotmail.com](mailto:leninhamota@hotmail.com)



the school environment. The objective is to better understand school inclusion in the teaching of children with autism from the point of view of early childhood education educators. The research was qualitative, descriptive, using the bibliographic review methodology. A priori, this work seeks to understand the school inclusion of an autistic student from the perspective of educators, to identify the pedagogical procedures that facilitate the school inclusion of children with autism in early childhood education and to ascertain whether early childhood education educators are receiving a training in the area of inclusive education. The result of this research highlights the importance of understanding autism in early childhood education and identifying students with Autism Spectrum Disorder (ASD) in the early years. During the research, the difficulties in dealing with children who are part of the autistic spectrum were observed. It emphasizes the need to understand autism in early childhood education, as well as its identification in the early years and the preparation of trained professionals to deal with the particularities and challenges encountered in the school environment. The research reinforces the importance of an inclusive and personalized approach, aiming to guarantee the full development and learning of children with ASD.

**Keywords:** Autism. Inclusion. Child education.

## **1. INTRODUÇÃO**

Este trabalho tem como objetivo compreender o autismo na educação infantil. A presente pesquisa tem como cunho principal identificar nos anos iniciais os alunos com TEA e as dificuldades encontradas através das situações vivenciadas com crianças portadoras do espectro autismo. Tendo vista, a necessidade de profissionais preparados para lidar com as situações decorrentes dentro do ambiente escolar.

Dentre as diversas pesquisas realizadas no decorrer do trabalho pode-se observar a necessidade de maiores informações para as pessoas que desconhecem sobre o autismo, um tema bastante discutido na atualidade e com bastante resistência por parte da família, uma vez, que desconhecem a sintomatologia deste transtorno, havendo a necessidade da escola encaminhar ao especialista para uma avaliação e possíveis melhorias na qualidade de vida: tratamentos, terapias, fonoaudiólogos, equitação, entre

outras atividades que desenvolvam habilidades para as crianças portadoras de autismo.

Compreender que o autismo está sendo alvo de pesquisas na atualidade, os interesses surgem quando temos contato com indivíduos que possuem dificuldades de comunicação e interação social. Contudo, esta pesquisa nos direciona melhorias no acolhimento e assistência de indivíduos portadores de TEA.

A presente pesquisa, buscou no primeiro momento explicar um breve conceito do tema, a necessidades de profissionais qualificados, a inclusão do aluno com autismo com as demais atividades pedagógicas de fácil compreensão, necessidade de um diagnóstico precoce para que haja a interação entre professor e aluno. No segundo momento a proposta foi analisar de forma clara e objetiva o que se dizia nos conceitos relacionado ao tema proposta no âmbito escola. E por fim objetivo científico buscou fazer a análise com os autores citados na pesquisa.

Estudar o autismo e a inclusão contribui para ampliação de conhecimento na área e com formação de profissionais da educação básica na perspectiva da inclusão escolar. Nesta perspectiva, essa temática reafirma a necessidade de que todos compreendam e aceitem a diversidade humana, podendo contribuir na construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Ainda nos dias atuais existem dificuldades quando tratamos do assunto da Educação Inclusiva.

Apesar de ser, popularmente, mencionada como único transtorno, o autismo é distribuído em um espectro de quadros clínicos, reunindo três principais em um conjunto denominado Transtorno do Espectro Autista (TEA). De forma geral, o autismo é uma falha no desenvolvimento neurológico, a qual é caracterizada pela maior dificuldade de interação social, verbal e não verbal, além de descrever também comportamentos repetitivos e restritivos (ser impassivo em mudança de ações, por exemplo).

A metodologia utilizada no trabalho foi bibliográfica, descritiva e qualitativa, no qual foram pesquisados autores que contemplaram o tema envolvido na pesquisa, assim como foram pesquisados os sites: scielo, google acadêmico, artigos científicos, a declaração de Salamanca, dentre os autores, destaca a autora Mantoan que trouxe um subsídio de excelência para o trabalho.

## **2. CONCEITUANDO O AUTISMO**

A palavra "autismo" tem a sua origem no alemão "AUTISMUS". O psiquiatra Egen Bleuler foi o primeiro a utilizar o termo a fim de descrever um paciente esquizofrênico. O prefixo grego "AUTO", de si mesmo, mais o sufixo "ISMOS", indicativo de ação ou estado, reforçam a denotação do vocábulo.

Essa expressão "autismo" foi utilizada pela primeira vez por Eugene Bleuler em 1911, para designar a perda de contato com a realidade com dificuldade ou impossibilidade de comunicação, comportamento esse que foi, por ele, observado em pacientes diagnosticados com quadro de esquizofrenia. (AJURIGUERRA, 1977, apud ASSUMPÇÃO, 2015, p. 3)

De acordo com a classificação no DSM5 (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2014) o autismo está classificado como um transtorno - Transtorno do Espectro do Autista (TEA).

Segundo a bióloga Patrícia Cristina Baleeiro Beltrão Belga (2015 apud AGUIAR, 2015), para ser considerada uma Síndrome, é preciso conhecer o gene causador e saber exatamente o quadro clínico, fato que não corresponde com a realidade do TEA. Portanto, o autismo não é uma doença, mas sim um distúrbio no neurodesenvolvimento que geralmente aparecem até os três primeiros anos de vida e compromete principalmente as habilidades de comunicação e interação social.

Outra característica do autismo são os movimentos estereotipados que podem incluir: andar na ponta dos pés, estalar os dedos, balançar o corpo e outros maneirismos; esses movimentos são realizados como uma fonte de prazer ou forma de se auto acalmar, que nas palavras de Assumpção Junior e Kuczynski (2015), costumam ocorrer para aliviar a ansiedade gerada pelos pensamentos obsessivos e podem, às vezes, ser exacerbados por situações de estresse. Segundo Teixeira (2016) a criança pode preocupar-se com objetos que giram, passar longos períodos de tempo olhando um ventilador, como pode ainda desenvolver outras atividades como: memorizar números, enfileirar objetos, repetir certas palavras ou expressões. As vinculações aos objetos, quando ocorrem, diferem dos objetos transicionais habituais, no sentido de que existe uma preferência por objetos rígidos.

O transtorno do espectro autista (TEA) é um distúrbio do neurodesenvolvimento caracterizado por desenvolvimento atípico, manifestações comportamentais, déficits na comunicação e na interação social, padrões de comportamentos repetitivos e estereotipados, podendo apresentar um repertório restrito de interesses e atividades. O TEA é classificado também como um tipo de TGD-Transtornos Globais do Desenvolvimento. Pelas características que são apresentadas pelo indivíduo que é considerado com autismo, através das relações sociais e a comunicação.

[...] Os Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD) representam uma categoria na qual estão agrupados transtornos que têm em comum as funções do desenvolvimento afetadas. Entretanto, este conceito recente e se pode ser proposto devido aos avanços metodológicos dos estudos e à superação dos primeiros modelos explicativos sobre o autismo (BELISARIO ECUNHA, 2010, p. 08).

O autor apontou na literatura psiquiátrica, um quadro no qual ele chamou de Autismo da Infância Primitiva, distinguindo de outro quadro, ligado àquelas entidades patológicas realmente graves. As características do autismo grave envolveriam certo atraso no desenvolvimento da linguagem, repetições obsessivas de certas atividades por longos períodos de tempo, um extremo isolamento social, englobando uma inabilidade para desenvolver e

estabelecer vínculos interpessoais, além da presença de certas habilidades exercidas com mais destreza, geralmente de cunho cognitivo-motor, se comparadas com crianças com desenvolvimento normal.

Assim sendo, o autismo é um transtorno complexo, pois apresenta uma variedade de sintomas, dificultando encontrar seu verdadeiro conceito. Podendo perceber que vem sendo estudado por muitos pesquisadores e caracterizado por diversas teorias que tentam explicá-lo. O seu conceito foi ampliando, admitindo-se hoje que existem diferentes graus de autismo.

## **2.1. Características do Autismo**

O autismo é um transtorno que causa dificuldades de desenvolvimento nas áreas da linguagem, no processo de comunicação, na interação e comportamento social da criança. O ideal é que o diagnóstico seja feito até os três anos de idade, pois é o período que os sinais estão mais evidentes e relacionáveis ao transtorno, e podem aparecer até mesmo antes desse período, e raramente aparece depois desse período, mas isso não significa que não possa acontecer posterior a essa idade. Como não existe ainda um indicador definitivo que caracteriza o autismo infantil, o seu diagnóstico é feito em base no quadro clínico que o paciente apresenta.

O TEA ainda não tem um diagnóstico de causa real, mas quem tem esse transtorno se fecha para si mesmo, não consegue interagir com o mundo a sua volta, e por muitas vezes o autista desenvolve várias capacidades como raciocínio e memória, aguça determinadas áreas cognitivas. O lado afetivo da criança portadora de autismo é muito afetado, pois não dá e nem aceita receber afetos e nem tão pouco entende com facilidade o que as outras pessoas estão falando.

A criança com autismo tem mais dificuldade para se comunicar do que para falar propriamente dito. Logo a educação da criança com autismo é um grande desafio para a escola e para a sociedade. É preciso para a escolarização desse aluno que se faça algumas adaptações curriculares e que

se tenha um corpo docente preparado. Nas pessoas com autismo as características presentes são os seus comportamentos que são repetitivos e a falta de interesses, as suas rotinas sempre são as mesmas, essas características podem ser notadas pelos pais ou por pessoas mais próximas da criança acompanhar o seu desenvolvimento.

Segundo Fernandes (1965, p. 143): “Autismo, s. m. (med.) estado mental patológico, em que o indivíduo tende a encerrar-se em si mesmo alheando-se ao mundo exterior”. Ou seja, a pessoa diagnosticada com a síndrome do autismo tem um comprometimento muitas vezes com habilidades de comunicação e interação social.

Com a evolução da ciência, novas abordagens científicas surgiram nos últimos anos e novos termos para se dirigir ao autismo. Assim com base em Menezes(2012) pode-se citar alguns desses termos usados para se referir ao autismo.

- **Transtorno de Espectro autista (TEA):** É utilizado quando se refere a pessoas que tem diferentes variações do autismo, e que tenham gravidade no conjunto de sistema, onde se encontra os quadros mais graves (o autismo não verbal) e nos quadros mais leves, quando existe a linguagem verbal, onde há poucas manifestações dos sintomas.
- **Autismo clássico:** Esse termo é usado para pessoas que apresentam grande parte das áreas afetadas do desenvolvimento de uma forma que seja significativa.
- **Autismo infantil:** Foi utilizado depois das descobertas de Kanner. Crianças que apresentavam dificuldades para estabelecer relações com as outras, que também apresentam atraso na linguagem.
- **Autismo de alto funcionamento:** É usado para pessoas que possuem as características do autismo, mais com capacidade de memorização muito alta quando se refere em especial a algo que seja do seu interesse. Segundo Menezes nos diz:

Em linhas gerais desde sua descoberta, isto é, em percurso de quase 70 anos, os estudos e conceitos sobre autismo sofreram alterações, ficando explícita tanto a dificuldade de nomear e classificar a síndrome, quanto de determinar sua etiologia. No entanto, em uma análise um pouco mais atenta, percebemos que as características básicas para se referir ao autismo ainda são as mesmas identificadas em 1943 por Kanner a) inabilidade no relacionamento interpessoal, b) atraso na aquisição da fala ou uso não-comunicativo da mesma e c) comportamento inapropriados e insistência obsessiva na manutenção de rotinas (MENEZES, 2012, p. 39).

Já existem vários tipos de tratamentos para o autismo, contudo quanto mais rápido for diagnosticado melhor será para a criança, quando tratado desde logo cedo, mais benefícios podem surgir, fazendo que ela possa ter mais participação na vida social e no seu desenvolvimento.

## **2.2. O Autismo na Educação Infantil**

Nos últimos tempos o autismo vem sendo falado principalmente na educação infantil. Uma criança com autismo apresenta dificuldades na interação social, comportamental e na comunicação, prejudicando o seu desenvolvimento.

Alguns hábitos como manter os objetos nos mesmos lugares, seguir a rotina da mesma forma todos os dias, não ter contato visual direto com os olhos, não usar o dedo para apontar um objeto e não reagir quando chamadas pelo nome, podem vir prejudicar na aprendizagem da criança. Durante observações de alunos com autismo, percebemos a admiração dele pelo ventilador da sala de aula, no qual se a professora não interferisse o aluno passava a tarde olhando o ventilador. Outros hábitos como rodar na sala, ficar pulando e utilizar apenas o lápis azul para elaboração das atividades também foram detectadas no mesmo aluno.

[...] a escola não pode continuar ignorando o que acontece ao seu redor nem anulando e marginalizando as diferenças nos

processos pelos quais forma e instrui os alunos. E muito menos desconhecer que aprender implica ser capaz de expressar, dos mais variados modos, o que sabemos, implica representar o mundo a partir de nossas origens de nossos valores e sentimentos (MANTOAN, 2003, p. 12).

Assim, percebemos que a escola apresenta na sala de aula as diferenças existentes nos grupos sociais, porém não demonstram novos conhecimentos, ou seja, o aluno apenas terá conhecimento a partir das suas experiências vivenciadas.

Dessa maneira, a escola deixa de lado o conhecimento que a mesma valoriza, assim percebe-se que a democratização e massificação do ensino, não expande a possibilidade de diálogo entre diferentes lugares epistemológicos, não se abre a novos conhecimentos. Por decorrência disso, as escolas acabam dividindo os alunos em normais e anormais, dividindo também os alunos em escolas regulares e especiais e formando professores para serem especialistas apenas naquela diferença, mas o professor deve estar preparado para qualquer dificuldade que apareça em sala de aula.

Contudo, o professor não vai apenas inserir o aluno na sala de aula, mas buscar maneiras para melhorar o aprendizado da criança. Dessa forma, com a chegada de um aluno com autismo, a sala da educação infantil deve está totalmente programada para recebê-lo, para que assim o professor identifique quais dificuldades e qual o nível de aprendizado. Se caso o aluno ainda não for diagnosticado como uma criança portadora de autismo, o professor pode perceber alguns sintomas e algumas características, como no ritmo de atividades físicas, sociais, afetivas e linguísticas, mas cabe ao professor orientar os pais a procurar um psicólogo e tentar detectar o transtorno da criança, principalmente o autismo que é bastante complexo.

O diagnóstico deve ser cauteloso, sendo necessário observar, avaliar fisicamente e neurologicamente a criança, conversando com os familiares e fazer exames necessários para detectar o autismo. Há alguns critérios utilizados para diagnosticar se a criança é portadora de autismo, mas apresentam controvérsia, assim como a sua definição. Porém, o CID-10 (Código Nacional de Doenças), e o DSM-IV (Manual Diagnóstico e Estatístico



de Transtornos Mentais), são considerados como adequados, lembrando que o diagnóstico só é obtido através de observação clínica e pela história referida pelos pais ou responsáveis. Os dois critérios apresentados acima, buscam organizar o entendimento do autismo.

Ambas apresentam definições semelhantes e são utilizadas no Brasil como o critério oficial, para maior eficiência e confiabilidade diagnóstica.

Após a criança ser diagnosticada muitas escolas ainda têm certa dificuldade de aceitar crianças com algum tipo de deficiência, como observado em algumas escolas que afirmam que as crianças da educação infantil davam “trabalho” e com outra criança com alguma deficiência dificultaria na aprendizagem das demais. A preparação dos professores é algo também destacado, que não são capacitadas para trabalharem com crianças com Síndrome de autismo ou outra deficiência.

A Declaração de Salamanca (1994) afirma:

[...] As competências necessárias para satisfazer as necessidades educativas especiais devem ser tidas em consideração na avaliação dos estudos e na certificação dos professores [...] A formação em serviço deverá realizar-se, sempre que possível, ao nível da escola, através da interação com os orientadores e apoiados pela formação à distância e outras formas de autoformação (1994, pp. 27-28).

Algumas escolas buscam professores que já tenham experiências com crianças com autismo e em outras realizam capacitações dos educadores para manter a continuação da criança na escola regular. É importante que as professores sempre estejam buscando aprender novos métodos para serem trabalhadas na sala de aula, assim as crianças com autismo estarão se desenvolvendo cada vez mais.

### **2.3. O papel do professor na inclusão escolar de alunos com Autismo**

A educação é ato que proporciona para as crianças o desenvolvimento de suas capacidades, transmitindo valores e práticas culturais, que serão usados durante toda vida. Após a constituição de 1988 a educação passou a ser um direito de todas as crianças, tendo o acesso à educação e exercendo a sua cidadania. Sendo assim, outra norma nacional a LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) vem assegurando que a educação infantil, segundo os artigos 29 e 30 da referida lei, é a “primeira etapa da educação básica”, sendo oferecida em creches para as crianças de zero a três anos e em pré-escolas para as de quatro a seis anos de idade.

Mostramos que a educação é um direito de todos, no entanto, para que esse processo ocorra depende de uma política educacional que inclua realmente todos os alunos no âmbito escolar, seja o aluno com qualquer tipo de deficiência ou transtorno. A Lei nº 10.172/01 que instituiu o Plano Nacional de Educação frisa que a inclusão das pessoas com deficiência deve acontecer no sistema regular de ensino “[...] a educação especial, como modalidade de educação escolar, terá que ser promovida sistematicamente nos diferentes níveis de ensino” (BRASIL, 2001, p. 126).

De fato, é lei que os professores incluam os alunos, mas é evidente que encontrará desafios para inserir o aluno com autismo na sala de aula, pois muitos profissionais não têm uma formação adequada para se trabalhar com crianças portadoras de autismo. As dificuldades que podem ser encontradas pelo professor é a linguagem do aluno, a compreensão, agressividade partindo da criança, o medo por parte do professor, dúvidas em relação às práticas pedagógicas, a adequação do espaço, falta de recursos ou insuficientes e inadequados para proporcionar um melhor ensino.

Apesar das dificuldades o professor necessita incluir os alunos, de forma que proporcione oportunidades da mesma maneira dos demais, para que as crianças com autismo sejam aceitas pela turma e por toda a sociedade. Entretanto, não é apenas a inserção nas escolas regulares, mas a busca da

valorização desses alunos mesmo com suas limitações e respeitando suas diferenças. Por sua vez é importante que as escolas desenvolvam atividades pedagógicas adequadas as necessidades dos alunos.

Nos dias de hoje, temos a plena consciência que para uma criança com autismo desenvolver suas habilidades e aprendizagem na sociedade, é indispensável que esteja inserida na escola e alcançando a educação inclusiva. Mas devido à formação do professor como já foi discutido acima, não sendo uma formação específica, este deixa a desejar ao ser trabalhado com um autista.

De acordo com Mantoan (2008):

[...] A escola para se tornar inclusiva, deve acolher todos os seus alunos, independentemente de suas condições sociais, emocionais, físicas, intelectuais, linguísticas, entre outras. Ela deve ter como princípio básico desenvolver uma pedagogia capaz de educar e incluir todos aqueles com necessidades educacionais especiais e também os que apresentam dificuldades temporárias ou permanentes, pois a inclusão não se aplica apenas aos alunos que apresentam algum tipo de deficiência (2008, p. 143).

A inclusão deve ser praticada no currículo escolar não somente por alunos com alguma deficiência ou com algum transtorno, mas é dever da escola buscar criar um currículo adequado para qualquer aluno que apresente dificuldades particulares, ou seja, todos têm o direito à inclusão.

Atualmente, ouvimos as escolas afirmarem que incluem todos os alunos, por tanto, esquecem que para existir a inclusão são necessárias mudanças. Mudar na prática, na linguagem, assumir que as diferenças são positivas para a aprendizagem de todos e introduzir recursos capazes de apoiar a aprendizagem. Mas a verdade é que muitas escolas não estão capacitadas para receber esses alunos, principalmente os com autismo, que é um estudo atual e muitos não têm o conhecimento sobre o tema, assim os professores se sentem mal preparados para lidar com essas situações.

É necessário que o professor esteja disposto para trabalhar com quaisquer dificuldades que lhe apareça. Sua prática educacional deve estar adequada e preparada para receber os alunos e suas necessidades. O professor precisa sempre estar se atualizando, não apenas se acomodar nos conteúdos estudados na graduação, mas buscar através de leituras e de especializações novos conhecimentos para trabalharem com as crianças e não se surpreenderem quando tiver que ensinar uma criança com autismo.

A proposta inclusiva da Educação (um direito assegurado) tem por fim conscientizar os professores (as) sobre as bases filosóficas, políticas educacionais, jurídicas, éticas responsáveis pela formação de competências do profissional que participa ativamente dos processos de integração, desenvolvimento e inserção da pessoa deficiente na vida produtiva em sociedade, evidenciar o direito legal mediante dever do Estado com a educação; e garantir, conforme determina a Constituição da República Federativa do Brasil no seu artigo 208, inciso III, o atendimento educacional especializado aos portadores de deficiências, preferencialmente na rede regular de ensino (RODRIGUES, 2010, pp. 72-73).

A partir desse pensamento, percebemos que a educação é para todos, mas que a inclusão ainda não é uma realidade para as escolas, ou seja, não estão qualificadas para trabalharem com as diferenças existentes. Portanto, para se incluir é necessário mudanças e união entre a escola e a sociedade.

[...] Há na educação inclusiva a introdução de outro olhar. Uma maneira nova de se ver, ver os outros e ver a educação. Para incluir todas as pessoas, a sociedade deve ser modificada com base no entendimento de que é ela que precisa ser capaz de atender às necessidades de seus membros. Assim sendo, inclusão significa a modificação da sociedade como pré-requisito para a pessoa com necessidades especiais buscar seu desenvolvimento e exercer sua cidadania (RODRIGUES, 2006, p. 167).

Assim, concluímos que a sociedade deve contribuir para ser implantada a inclusão em qualquer ambiente e estar sempre buscando novas formas de incluir as crianças, de maneira que coopere para um mundo melhor e com respeito.

## 2.4. Interação Social

Dentro do espectro autista, podemos encontrar diferentes manifestações de contato, que vão desde a aceitação no próprio convívio familiar com demonstração de carinho, afeto e diálogos, até uma recusa às tentativas de aproximação.

Segundo Teixeira (2016), assim como existem crianças que conseguem interagir bem e frequentar lugares com grandes concentração de pessoas, existem casos de crianças com autismo mais severo, onde multidão, luzes e sons tornam-se insuportáveis, gerando reações imprevisíveis tais como birras, agressões, etc.

O ambiente social é responsável por grandes transformações, e é no convívio social que ocorre o desenvolvimento de suas potencialidades, dadas através do estímulo contínuo, pois a falta de interação social é um dos aspectos que interferem no desenvolvimento dessas crianças.

Esta falta de interação social é considerada como uma síndrome comportamental que impede o seu relacionamento e contato com outras pessoas. Tendo em vista os cuidados especiais que devem receber essas crianças, faz-se necessário uma dinâmica familiar e escolar voltada a todos os aspectos do seu desenvolvimento que vise diminuir a exclusão social ao qual elas estão sujeitas.

[...] Acentuando que para enriquecer o ambiente existem alguns protocolos de intervenção que incluem, por exemplo exposição diárias à diferentes fragrâncias de perfumes, escutar diferentes ritmos musicais durante o dia, realizar diferentes atividades motoras e assim por diante. Basicamente, a criança é estimulada diariamente com pelo menos trinta exercícios combinados com os estímulos diferentes envolvendo os cinco sentidos (TEIXEIRA, 2016, p. 63).

A relação familiar traduz um sentimento de segurança indispensável para o relacionamento com o mundo externo. Esta relação resultará em confiança, indispensável para seu relacionamento fora do convívio familiar,

principalmente no convívio escolar. Assim, o estímulo afetivo é a base para novas conquistas e desenvolvimento cognitivo das crianças.

Grandes estudiosos, como Jean Piaget (1896-1980) e Lev Vygotsky (1896-1934), já atribuíam importância à afetividade no processo evolutivo, mas foi o educador francês Henri Wallon (1879-1962) que se aprofundou na questão.

[...] Ao estudar a criança, ele não coloca a inteligência como o principal componente do desenvolvimento, mas defende que a vida psíquica é formada por três dimensões- motora, afetiva e cognitiva-, que coexistem e atuam de forma integrada (SALLA, 2011, p. 1).

Portanto, a criança com autismo não consegue ter uma interação social, lesando seu comportamento e muitas vezes agressivo, mas também inibindo a comunicação verbal.

[...] É por meio da linguagem que o indivíduo realiza sua interação social e cultural, avançando em seu envolvimento social e definindo sua própria identidade. Todavia, é na linguagem e, portanto, na comunicação, que se concentra uma das dificuldades para as pessoas com autismo, uma vez que poucas desenvolvem habilidades para a conversação, embora muitas desenvolvam habilidades verbais e grande parte consiga desenvolver somente habilidades não verbais de comunicação (ORRÚ, 2012, p. 185).

Assim sendo, o autismo é um transtorno complexo, pois apresenta uma variedade de sintomas, dificultando encontrar seu verdadeiro conceito. Podendo perceber que vem sendo estudado por muitos pesquisadores e caracterizado por diversas teorias que tentam explicá-lo. O seu conceito foi ampliando, admitindo-se hoje que existem diferentes graus de autismo.

## **2.5 Afetividade Familiar**

Cuidar para manter uma família saudável em todos os aspectos é um desafio muito grande principalmente nos dias de hoje, quando a necessidade de trabalho leva à ausência dos pais por períodos prolongados fora do ambiente familiar. Conciliar trabalho, afazeres domésticos e educação dos

filhos, por vezes podem gerar desequilíbrios e estes por muitas vezes refletem no ambiente familiar ou escolar causando forte sentimento de culpa por parte das mães que trazem para si toda a responsabilidade devido a sua ausência.

Oferecer uma educação familiar que garanta um convívio social equilibrado, respeitando as diferenças existentes nos diversos grupos ao qual serão inseridos e oferecer uma formação escolar de qualidade, requer grande dedicação por parte de seus membros. Através da afetividade, do bom acolhimento, a criança estará preparada para criar novos laços sociais.

Nem todos os membros de uma família tende a possuir uma vida saudável. Diferenças físicas, ou mentais podem ocorrer por parte de um dos seus membros e acabar por desestruturar este ambiente, causando ciúme por parte dos irmãos devido a intensa necessidade de cuidados que este requer.

Quando a família verifica que possui um filho acometido pelo transtorno autista, essas expectativas de como será a criança, sua genética, personalidade, futuro, amor, medo e carinho, tornam-se mais intensa e confusa. Podem ocasionar comprometimento e mudanças em relação aos aspectos afetivos-emocionais dos pais e como consequência ocorrem prejuízos na psicodinâmica familiar. (MONTE e PINTO, 2015, p. 1).

Por certo tempo acreditou-se que o autismo poderia ser ocasionado pela falta de afeto, negligencia e até violência por parte da mãe. Esta teoria não é mais aceita visto que após muitas pesquisas científicas concluiu-se que a afetividade é importante para o desenvolvimento, mas nunca consequência da sua condição. "Antigamente, acreditava-se que as chamadas "mães geladeiras" seriam as causadoras do autismo infantil. O termo refere-se a mães que demonstravam pouco ou nenhum afeto em relação aos filhos, são negligentes ou violentas" (TEIXEIRA, 2016, p. 36).

Acreditar no desenvolvimento do seu filho é fundamental para que se construa, passo a passo, a confiança através do incentivo e relação mãe-filho. É possível, obter uma evolução no que diz respeito à fala e comportamento,

devido à afetividade recebida por esta criança na família que aceita a sua condição e procura ajuda de profissionais qualificados acreditando no desenvolvimento de suas potencialidades.

O tratamento permanente à criança com autismo por uma equipe de profissionais especializados onera o orçamento familiar. Esta situação financeira gera um desgaste, quando os pais deixam de lado a diversão, limita suas atividades a fim de economizar nos gastos.

Essa nova dinâmica, exige grande dedicação por parte de todos os membros da família no atendimento à criança. O tratamento diversificado e prolongado implica em uma revisão de tarefas desempenhadas no lar. Faz-se necessário também um suporte às famílias destas crianças, que vivem em constantes stress diante dos esforços pela busca do desenvolvimento intelectual, afetivo e social de suas crianças.

Segundo Sprovieri Assumpção Jr. (2001) o fator autoestima apresentou maior comprometimento, pois um filho com tal doença desvaloriza a família. É como se a família não pudesse contar com apoio da sociedade, pois esta geralmente desprestigia crianças deficientes. A família vivência uma pressão social quando tem um integrante que não corresponde as expectativas sociais (MONTE e PINTO, 2015, p. 8).

### **3. METODOLOGIA**

#### **3.1 Natureza da pesquisa**

Para construção de qualquer trabalho científico a pesquisa é de suma importância. E Gil (2002) relata que a pesquisa é o procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos, desenvolve-se por um processo constituído de várias fases, desde a formulação do problema até a apresentação e discussão dos resultados. A construção deste trabalho até o presente momento ocorreu



através de cunho bibliográfico. A pesquisa foi de tipo qualitativa e será utilizada na metodologia de revisão bibliográfica.

A metodologia adotada neste estudo foi de caráter bibliográfico e as técnicas são caráter qualitativo, método descritivo e observacional (ANDRADE, 2006). Tratou-se de uma pesquisa com revisão bibliográfica, descritiva, observacional com abordagem qualitativa indutiva. A pesquisa bibliográfica consiste na procura de referências teóricas publicadas em documentos, tomado de conhecimento e analisando as contribuições científicas ao assunto em questão (LAKATOS & MARCONI, 2018).

Segundo Gil (2016) a pesquisa descritiva e observacional visou observar, registrar, analisar e correlacionar fenômenos ou fatos, sem interferir no ambiente analisado. Estudos descritivos consistiram na análise e descrição de características ou propriedades, ou ainda das relações entre estas propriedades em determinado fenômeno. Para realização do levantamento bibliográfico buscou-se embasamento científico em artigos por meio de pesquisas na base de dados eletrônicos *Scientific Electronic Library Online* (SCIELO).

A estudo foi classificado como qualitativo, com método descritivo observacional (LAKATOS & MARCONI, 2014). E, por se tratar de uma pesquisa bibliográfica, não haverá necessidade de submetê-la ao comitê de ética e pesquisa com seres humanos, no entanto, será respeitada a integridade intelectual dos autores citados, utilizados na pesquisa, sendo também respeitados os princípios dos direitos autorais de acordo com a lei nº 9.610/98 que regulamenta os direitos autorais no Brasil.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Este trabalho permitiu abarcar pontos importantes no que diz respeito a inclusão de crianças com autismo em âmbito escolar. Para que se efetive o

processo de inclusão é necessário que se lance um olhar mais amplo, fazendo conexões além do contexto escolar familiar e social.

É de extrema importância e necessidade que o professor esteja aberto ao processo de inclusão, para atuar junto aos alunos portadores de deficiência, envolvendo a participação da família, da comunidade e de todos da escola, pois são aspectos fundamentais para a efetivação dos princípios inclusivos, a ponte que se cria entre escola e família é propícia para todos, inclusive para o aluno. Entende-se assim que há uma necessidade urgente de avaliar as propostas de reorganização da escola e da prática docente com a afetividade, atendimento especializado e engajamento da família no desenvolvimento das crianças com autismo.

O professor necessita entender que o processo de inclusão precisa partir primeiro do mesmo, para depois abranger o estudante, as famílias e a comunidade escolar como um todo, no entanto para que o processo aconteça de forma viva e eficaz no que diz respeito inclusão. Foi consultado autores (MELO E MARTINS, 2007) que trouxeram contribuições que professor deve conhecer e trabalhar as singularidades de cada aluno, somente assim, poderá intervir adequadamente de maneira pedagógica. Dessa forma, o professor vai contribuir com o processo de aprendizagem dos alunos especiais favorecendo que os mesmos aprendam de forma diferente.

Durante o estudo houve a compreensão de que, é fundamental que todos os professores estejam familiarizados com pesquisas e práticas eficazes para ensinar todos os alunos, incluindo aqueles com deficiência. O ensino inclusivo requer uma abordagem diferenciada, adaptada às necessidades individuais de cada aluno, e isso também se aplica ao processo de alfabetização. Embora possa haver desafios adicionais ao alfabetizar um aluno especial, é importante ressaltar que a alfabetização é possível e alcançável para esses alunos. No entanto, para que isso ocorra, é necessário o comprometimento e a preparação pedagógica adequada por parte do mediador, que pode ser o professor, o educador especializado ou outro profissional envolvido no processo educacional.

Sendo assim, percebe-se que a escola motiva os alunos aos estudos, fazendo com que o estudar se torne prazeroso e ter visão de perspectiva de vida. Nas respostas com sentido negativo, o estudo se torna algo sem fundamento, pois a escola oferece e atende as expectativas do aluno, e muitos anos acabam perdendo ou até mesmo desperdiçando tempo para os estudos.

Os professores são profissionais capacitados e tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras. Esses são os desafios que os professores especializados precisam colocar em prática na vida diária com os alunos especiais, conhecemos escolas onde existem números elevados de crianças especiais e que na mesma não acontece a inclusão e sim interação, e isso precisa mudar.

Diante do exposto, a pesquisa atingiu um objetivo excelente no que tange ao conhecimento do professor dentro da sala de aula e também das salas de recursos, como a gestão da escola. No qual contribui para o processo também do aprendiz, como a formação continuada do docente no processo que tange cada vez mais o conhecimento e a pesquisa.

## REFERÊNCIAS

AMARO, Fausto. Eugen Bleuler, 2014. Disponível em: <<http://www.revpsiqx.org/Upload/artigo/files/61b5cb68-9fb5-4065-bbb3-510ffadb23e9.pdf>>. Acesso em 19 de setembro de 2022.

ANDRADE, Maria Margarida; MARTINS, João Alcino A. **Introdução à Metodologia do Trabalho Científico**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2006. TEIXEIRA, Gustavo. **Manual do autismo**. Rio de Janeiro: Best Seller, 2016. Acesso em 19 de setembro de 2022.

ASSUMPÇÃO JUNIOR, Francisco B. KUCZYNSKI, Evelyn. **Autismo Infantil: Novas Tendências e Perspectivas**. São Paulo: Editora Atheneu, 2015. Acesso em 19 de setembro de 2022.

BOSA, C. A. (2002). **Autismo: atuais interpretações para antigas observações**. In C. R.

BAPTISTA & C. A. BOSA (Orgs.), **Autismo e educação: reflexões e propostas de intervenção** (pp. 21-39). Porto Alegre: Artm. <https://www.soescola.com/2017/12/a-afetividade-no-processo-de-aprendizagem-por-henri-wallon.html> acesso em 30 de out. de 2022.

BELISÁRIO, J. F. Filho; CUNHA, Patrícia. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar. Transtornos globais do desenvolvimento**. Brasília: Ministério da Educação, 2010.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. **Necessidades Educativas Especiais – NEE In: Conferência Mundial sobre NEE: Acesso em: Qualidade – UNESCO**. Salamanca/Espanha: UNESCO 1994. Disponível em: [http://redeinclusao.web.ua.pt/files/fl\\_9.pdf](http://redeinclusao.web.ua.pt/files/fl_9.pdf). Acesso em 09 set. 2022.

FERNANDES, Francisco. **Dicionário Brasileiro Contemporâneo. Edições Melhoramentos**. São Paulo, 1965. 29 de out. 2022.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar Projetos de pesquisa**. 9. ed. São Paulo: Atlas, 2014.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **A integração de pessoas com deficiência**. São Paulo: Memnon, 1997. Acesso em 10 de set. 2022.

MANTOAN, Maria. Teresa. E. **Inclusão social: o que é? por quê? como fazer?** (Coleção cotidiano escolar). Ed. Moderna, São Paulo, 2003, pp. 12-20.

MANTOAN, M. T. E. **Igualdade e diferença na escola: como andar no fio da navalha**. In: ARANTES, V. A. (Org.). **Inclusão escolar**. São Paulo: Summus, 2006. Acesso em 10 de set. 2022.

MELO, Francisco Ricardo Lins Vieira de; MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos. **Acolhendo e atuando com alunos que apresentam paralisia cerebral na classe regular: a organização da escola**. Rev. bras. educ. espec. vol.13 no.1 Marília Jan./Apr. 2007

MONTE, Larissa da C. P.; PINTO, Arlan A. **Família e autismo: Psicodinâmica familiar diante do Transtorno e Desenvolvimento Global na Infância**. 2015. Disponível em [http://portal.estacio.br/docs%5Crevista\\_estacao\\_cientifica/02-14.pdf](http://portal.estacio.br/docs%5Crevista_estacao_cientifica/02-14.pdf). Acesso em 15 de setembro de 2022.

ORRÚ, Silva Ester. **“Trajetórias, avanços e desafios na concepção e educação de educando com autismo”**. In: ORRÚ, Silva (ORG). **Estudantes com necessidades especiais: Singulares e desafios na prática pedagógica inclusiva**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2012.

PETERSON, Patricia J. **Inclusão nos Estados Unidos: filosofia, implementação e capacitação de professores**. Rev. bras. educ. espec. vol.12 no.1 Marília Jan./Apr. 2006.

SALLA, Fernanda. **O Conceito de Afetividade e Henry Wallon**, 2011. Acesso em 10 de setembro de 2022.

SANTOS, Ana Maria Tarcitano. **Autismo: um desafio na alfabetização e no convívio escolar**. São Paulo: CRDA, (2008 p.30).

## A TRADIÇÃO LITERÁRIA DO AMAZONAS

Rosália Marques dos Santos<sup>8</sup>

### RESUMO

O estudo intitulado: A Tradição Literária do Amazonas, que tem por objetivo apresentar a tradição literária da Amazônia brasileira, procurando destacar a riqueza e diversidade dessa tradição na literatura. Por meio de uma pesquisa bibliográfica, descritiva e qualitativa. Através das crônicas e relatos da fase de conquista do Vale Amazônico, é possível obter uma visão histórica das primeiras interações entre colonizadores e populações indígenas na região. O estudo procura apresentar ainda, a literatura colonial que preservou memórias e tradições, retratando as paisagens, a diversidade cultural e a vida amazônica. No século XIX, movimentos literários como o romantismo, o parnasianismo e o simbolismo influenciaram a produção literária amazônica, expressando uma exaltação da natureza, amor à pátria e emoções intensas relacionadas ao ambiente amazônico. As narrativas ficcionais dos seringais destacaram a vida nesse ambiente e as condições sociais e econômicas da época, revelando experiências humanas e relações de poder. O estudo procura trazer a poesia do Amazonas no início do século XX, suas influências modernistas, explorando novas formas de expressão e experimentação estética. Essas produções contribuíram para a diversidade e vitalidade da literatura regional. No século XXI, novos autores emergem com temáticas atuais, trazendo abordagens inovadoras nas áreas de contos, poesia e teatro, refletindo as transformações sociais, ambientais e culturais da região. Compreende-se, que a literatura da Amazônia brasileira e do estado do Amazonas possui uma trajetória rica e diversificada, abrangendo desde as crônicas históricas até as produções contemporâneas. Essas obras revelam a complexidade cultural da região e sua contribuição para a identidade regional e para o panorama literário brasileiro como um todo. A revisitação dessas produções permite apreciar a diversidade literária amazônica e compreender seu valor histórico, cultural e artístico.

Palavras-chave: Literatura Regional Amazônica. Tradição.

### ABSTRACT

The study entitled: The Literary Tradition of the Amazon, which aims to present the literary tradition of the Brazilian Amazon, seeking to highlight the richness and diversity of this tradition in literature. Through a bibliographical,

---

<sup>8</sup> **Graduação:** 1ª - Licenciatura Plena em Pedagogia – Universidade Luterana do Brasil – ULBRA. /AM. **Graduação:** 2ª - Licenciatura Plena em Letras: Língua Portuguesa- Universidade do Estado do Amazonas- UEA. **Pós-graduação:** Supervisão Escolar – Universidade Federal do Amazonas- UFAM. **Mestrado:** Letras- Estudos Literários- Universidade Federal do Amazonas-PPGL/UFAM. **Doutorado:** Doutorado em Ciências da Educação - Universidad de La Integración de Las Américas- Escuela De Postgrado – UNIDA-PY. [rosalia.marques@hotmail.com](mailto:rosalia.marques@hotmail.com)

descriptive and qualitative research. Through the chronicles and reports of the conquest phase of the Amazon Valley, it is possible to obtain a historical view of the first interactions between colonizers and indigenous populations in the region. The study also seeks to present the colonial literature that preserved memories and traditions, portraying the landscapes, cultural diversity and Amazonian life. In the 19th century, literary movements such as Romanticism, Parnassianism and Symbolism influenced Amazonian literary production, expressing an exaltation of nature, love of the homeland and intense emotions related to the Amazonian environment. The fictional narratives of the rubber plantations highlighted life in this environment and the social and economic conditions of the time, revealing human experiences and power relations. The study seeks to bring the poetry of the Amazon in the early twentieth century, its modernist influences, exploring new forms of expression and aesthetic experimentation. These productions contributed to the diversity and vitality of regional literature. In the 21st century, new authors emerge with current themes, bringing innovative approaches in the areas of short stories, poetry and theater, reflecting the social, environmental and cultural transformations of the region. It is understood that the literature of the Brazilian Amazon and the state of Amazonas has a rich and diverse trajectory, ranging from historical chronicles to contemporary productions. These works reveal the cultural complexity of the region and its contribution to regional identity and to the Brazilian literary scene as a whole. Revisiting these productions makes it possible to appreciate the Amazonian literary diversity and understand its historical, cultural and artistic value.

**Keywords:** Regional Amazonian Literature. Tradition.

## **1. INTRODUÇÃO**

Esta pesquisa tem como propósito apresentar a rica tradição literária da Amazônia brasileira, com foco especial no estado do Amazonas. Procura abranger um amplo período histórico, desde as crônicas e relatos da fase de conquista do vale amazônico até as produções literárias contemporâneas do século XXI. As crônicas e relatos da fase, são pontos de partida para a compreensão da literatura amazônica. Esses registros históricos retratam a experiência dos exploradores e a descoberta dessa vasta região, fornecendo valiosos insights sobre a história e a cultura amazônicas.

No período colonial, neste texto, procura apresentar a literatura na Amazônia retratando em prosa e versos, refletindo as influências da época. O século XIX foi marcado por manifestações românticas, parnasianas e simbolistas, que trouxeram uma nova estética e sensibilidade para a

produção literária regional. Além disso, as narrativas ficcionais dos seringais ganharam destaque, apresentando a vida e os desafios dos trabalhadores nessa importante atividade econômica da região.

No século XX, as produções literárias da Amazônia assumiram características modernistas, influenciadas pelo movimento artístico e cultural do período. Em particular, o Clube da Madrugada teve um papel significativo na produção literária amazonense, reunindo escritores e artistas que buscavam explorar novas formas de expressão.

Já no século XXI, observa-se o surgimento de uma nova geração de autores na Amazônia, que têm se destacado na produção de contos, poesias e peças teatrais. Esses novos talentos trazem perspectivas contemporâneas e abordam temas relevantes da realidade amazônica, enriquecendo ainda mais o cenário literário da região.

Neste estudo, são abordados os principais marcos e movimentos literários da Amazônia brasileira, destacando a importância das crônicas e relatos da fase de conquista, as produções no período colonial, as narrativas ficcionais dos seringais, a poesia nas primeiras décadas do século XX e as produções literárias contemporâneas. Essa ampla visão histórica e temática permite uma apreciação mais abrangente e aprofundada da literatura amazônica, revelando sua diversidade, riqueza cultural e contribuições para a identidade regional e nacional.

## **2. A TRADIÇÃO LITERÁRIA DO AMAZONAS**

Este estudo procura revisitar a vasta tradição literária da Amazônia brasileira e, mais particularmente, do estado do Amazonas. O início das considerações se dá a partir das crônicas e relatos da fase de conquista do vale amazônico, percorre as produções em prosa e versos de todo o período colonial, atravessa o século XIX, com as manifestações românticas, parnasianas e simbolistas, além das narrativas ficcionais dos seringais. No século XX, encontram-se as produções de traços modernistas, especialmente



aquelas construídas sob os influxos do Clube da Madrugada. No século XXI, cabe destaque para as produções dos novos autores que vêm surgindo na contística e na poesia, além do teatro.

## **2.1 Crônicas e Relatos da fase de conquista do Vale Amazônico.**

Na tese de doutorado intitulada *A metaforização da Amazônia em textos de Euclides da Cunha*, o pesquisador Guedelha (2014) faz um rastreamento dos textos básicos que efetivaram a apresentação pioneira da Amazônia ao mundo europeu, no século XVI. Segundo ele, “os dois primeiros europeus que puseram os pés na Amazônia foram os espanhóis Vicente Yáñez Pinzón e Diego de Lepe, ambos no ano de 1500, quando Cabral ainda nem pisara nas terras que futuramente viriam a ser chamadas de brasileiras” (GUEDELHA, 2013, p. 20). Dava-se ali o primeiro encontro dos europeus com o grande rio, que futuramente seria denominado de Amazonas. De acordo com Ugarte (2003, p. 5), naquele momento o rio foi batizado por Pinzón “com o nome de *Santa Maria de la Mar Dulce*, embora seus companheiros o denominassem de *Marañón*”.

No entendimento de Guedelha (2013, p. 21),

[...] Pinzón introduziu a região no intrincado traçado de conquistas e colonização da Espanha. E apenas alguns dias depois, seria a vez de Diego de Lepe chegar ao mesmo ponto onde estivera a expedição de Pinzón. Os indígenas, movidos pela amarga lembrança dos parentes aprisionados e assombrados ante a possibilidade de serem escravizados, ofereceram-lhe uma acirrada resistência, e do confronto mortal resultaram grandes baixas dos dois lados.

Essas foram as duas primeiras expedições europeias em solo amazônico a de Pinzon e a de Lepe – que, apesar terem apenas avistado o grande rio sem navegá-lo por inteiro, deram início à percepção europeia sobre o mundo amazônico. A partir daí, diversas outras expedições foram realizadas no vale do grande rio por espanhóis, portugueses, ingleses, franceses e holandeses, em busca de riquezas a serem exploradas. De todas essas expedições ocorridas no século XVI, apenas duas conseguiram navegar todo o rio Amazonas, mantendo contato com as diversas populações que habitavam às suas margens. A primeira foi a comandada pelo capitão

espanhol Francisco Orellana, cuja viagem se deu entre os anos de 1541 e 1542, e teve como cronista o frei dominicano Gaspar de Carvajal; a segunda realizou-se sob a chefia de Pedro de Ursúa e Lopo de Aguirre, nos anos de 1560 e 1561, tendo como cronistas três espanhóis: Francisco Vasques, Pedrarias de Alместo e Capitão Altamirano. Foram esses cronistas das expedições pioneiras de revelaram o grande vale amazônico para o mundo.

A divulgação da Amazônia no velho continente acendeu os interesses pela região, e posteriormente diversas outras expedições se destinariam à Amazônia, em busca de riquezas. Falando sobre os cronistas e viajantes pela região, Pinto (2006, p. 181) esclarece que “a Amazônia se tornou um tema universal desde muito cedo e povoa o imaginário do mundo inteiro graças, sobretudo, à revelação que dela fizeram seus exploradores, seus viajantes, cronistas e cientistas de diferentes épocas”. Na verdade, o imaginário do mundo sobre a região foi alimentado, desde o começo de tudo, por meio de discursos, elaborados por cronistas e viajantes. É o que diz Gondim (1994, p. 9), ao assegurar que “[...] a Amazônia não foi descoberta, sequer foi construída; na realidade, a invenção da Amazônia se dá a partir da construção da Índia, fabricada pela historiografia greco-romana, pelo relato dos peregrinos, missionários, viajantes e comerciantes”. É o que diz também Bueno (2008, p. 78), a respeito da “invenção” discursiva da Amazônia:

[...] A região amazônica vem sendo construída desde a chegada do colonizador europeu ao novo mundo. Crônicas, relatos de viagens, relatórios de expedições, contos, romances e reportagens, além da cartografia, da iconografia e mesmo da filmografia, têm contribuído para a formação de uma visão sobre a Amazônia. Embora caracterizada distintamente por grupos sociais diferentes e apesar das características preponderantemente associadas à região terem se transformado bastante no decorrer dos séculos – a Amazônia tem sido definida como “terra da canela e do ouro”, “paraíso terrestre”, “inferno verde”, “vazio demográfico”, “pulmão do mundo” – alguns elementos permanecem em todas essas representações, mesmo sendo por vezes ressemantizados.

O que se perpetuou nos olhares sobre a Amazônia foi uma tradição de discursos sobre discursos sobre a região, o que significa apresentar a região de uma forma que não condiz com a sua realidade:

[...] Há uma representação da Amazônia construída através de discursos. Os discursos sobre a Amazônia não são construídos sobre a realidade, mas sobre outros discursos sobre a Amazônia, sobre a América, sobre o Novo Mundo e, até mesmo, sobre as Índias. [...] Algumas das expressões que estiveram ligadas ao Novo Mundo, permanecem ainda associadas à Amazônia. Denominações como 'El dorado' e 'paraíso' foram ressemantizadas, mas ainda remetem a essa porção do território (BUENO, 2008, p. 3).

Entre os assuntos da predileção desses exploradores e aventureiros, segundo Guedelha (2012), constam a obsessão pela busca de ouro e outras riquezas, tanto minerais quanto vegetais, assim como o sonho obsessivo de encontrar o Éden perdido no começo dos tempos, segundo a literatura bíblica, e também a curiosidade diante das terras e das gentes, consideradas exóticas. Todos esses escritos estavam a serviço da mediação da expansão política e religiosa dos reinos. Tendo em vista o seu caráter de pioneirismo, esses textos são fundamentais para se entender, ao menos parcialmente, as relações estabelecidas na Amazônia daqueles idos:

[...] O conhecimento do chamado Novo Mundo de forma alguma pôde prescindir da atuação dos cronistas e relatores das mais variadas expedições. A quase totalidade desses autores eram realmente aventureiros. Escreviam a partir do contato com a terra e com a gente de que falavam. Estando em terra estranha, ajudaram a mostrar a Amazônia para o mundo, iniciando uma tradição de transplante do imaginário do Novo Mundo para esta parte da América (GUEDELHA, 2012, p. 23).

As visões da Amazônia presentes nos textos inaugurais, surgidos no bojo das primeiras expedições, veiculam a lógica do colonialismo, que precisava ser transplantada para a nova região. Portanto, esses textos fazem parte de um projeto político, que nada tem de inocente. A região recém-contactada precisava ser codificada, inventariada, para que o processo de colonização surtisse os efeitos desejados.

Souza (2008) se refere a esse período das primeiras navegações como a fase da conquista e da penetração no vale amazônico. Segundo ele, nessa fase:

[...] foram esses relatos que serviram, posteriormente, em grande parte, na orientação, classificação e interpretação da região como literatura e ciência; foram eles, perscrutadores do fantástico e do maravilhoso, que permitiram o conhecimento das coisas visíveis e invisíveis, guiando uma futura expressão de representar o enigma

regional numa peculiar escritura. A Amazônia abria-se aos olhos do Ocidente com seus rios enormes como dantes nunca vistos e a selva, pela primeira vez, deixando-se envolver. Uma visão de deslumbrados que não esperavam conhecer tantas novidades (SOUZA, 2008, p. 59).

Uma visão de deslumbrados, mas que também abriu os diques de uma avalanche de tragédias que haveriam de se abater sobre os povos originários da região, estes sendo vítimas do dismantelamento de seus modos de vida, da sua cultura e do seu próprio mundo. Isso nos permite concluir que estamos diante de uma empresa visceralmente etnocida, já que a tradição de transplante cultural europeu sobre a região passou como um trator sobre o mundo dos nativos: “*É o momento em que a região vai ter seu universo pluricultural e mítico devassado e destruído, desmontado pela catequese e pela violência e lançado na contradição*” (SOUZA, 2008, p. 59). Isso porque os colonizadores, na concepção de Souza (2008), foram incapazes de reconhecer o índio em sua alteridade. “Nega-se ao índio, para sempre, o direito de ser índio. Ele vai pagar, o selvagem, um alto preço pela sua participação na comunhão dos santos. E com o sequestro da alteridade do índio, estará sequestrada também a Amazônia” (SOUZA, 2008, p. 61).

O texto pioneiro entre todos os pioneiros foi o relato do frei Gaspar de Carvajal, responsável pela crônica da expedição de Francisco Orellana. Nesse texto inaugural, parecem estar já codificados os principais motivos de toda uma discursividade que seria cultivada ao longo de séculos a respeito da região. Souza (2008) faz uma análise contundente dessa crônica, cujo título é *Relación del nuevo descubrimiento del famoso río grande de las Amazonas*, destacando que a mesma foi gestada a serviço da ação missionária e da conquista. A paisagem observada, cheia de novidades e exotismos, tinha que ser transformada em roteiros para a futura catrquese. Aproximadamente cem anos depois, um outro cronista, de nome Cristóbal de Acuña, “já havia reduzido o índio à categoria de zoologia fantástica” (SOUZA, 2008, p. 61). E tantos outros cronistas seguiram dando vazão a esse discurso etnocida que negava ao índio o direito à alteridade.

Souza (2008, p. 68) é pontual ao analisar o encaixe contextual dessas crônicas e a sua perpetuação:

[...] a literatura colonial de crônicas e relações nos legou uma forma determinada de expressar a região, particularmente curiosa e assustadoramente viva. Não distingue propositadamente o visto e o acontecido, o relatado do observado, constituindo uma louvação desenfreada da natureza exuberante, mas uma natureza de exuberância utilitária, abrindo as portas à sua destruição ecológica (SOUZA, 2010, p. 68).

Na literatura da Amazônia, esse geografismo paisagístico foi uma constante até parte do século XX, como se a paisagem fosse vazia de homens, um verdadeiro deserto de gente. Isto demonstra a força dos discursos inaugurais sobre a região, que geraram uma tradição multissecular de ver a Amazônia como o espaço do exotismo.

Ainda em relação ao relato do Frei Gaspar de Carvajal, Guedelha (2013, p. 26) esclarece que:

[...] Consta do relato de Carvajal, entre outros fatos pitorescos, o violento combate que os navegantes travaram, no dia 22 de junho de 1541, nas proximidades da foz do rio Nhamundá, um dos afluentes do Amazonas que banha os atuais estados do Amazonas e Pará, com uma tropa de mulheres guerreiras, as quais o capitão e o seu cronista tomaram como sendo a lendária amazonas da mitologia grega, mulheres guerreiras sem homens cuja existência incendiou a imaginação de praticamente todos os desbravadores de terras desconhecidas, que invariavelmente alimentavam o sonho de encontrá-las, em qualquer que fosse o continente.

Devido ao encontro conflituoso com as pretensas Amazonas, Orellana, que já havia batizado o rio como “rio de Orellana”, rebatiza-o com o nome de “rio das amazonas”. “E no decurso do tempo, o rio passaria a ser denominado simplesmente de Rio Amazonas, derivando daí também o nome “Amazônia” para a região onde se situa o rio, e “Amazonas” para um dos Estados dessa região” (GUEDELHA, 2013, p. 27).

## **2.2. A Literatura no Período Colonial da Amazônia.**

No período colonial da Amazônia, que corresponde ao intervalo compreendido entre os anos de 1600 e 1823, cabe destaque para dois tópicos relativos aos acontecimentos literários: a publicação do poema “Muraida” e a produção poética e teatral de Bento de Figueiredo Tenreiro Aranha.

Publicado em 1785, o “Muraida” foi escrito por militar Henrique João Wilkens, um militar português que vivia à época na região. “Muraida ou o triunfo da fé na bem fundada esperança da inteira conversão e reconciliação da grande e feroz nação do gentio muhura”, segundo Guedelha (2012, p. 249), “além de ser a primeira tentativa poética na região, representa um documento histórico inestimável. Publicado em Lisboa, pela Imprensa Régia, no ano de 1819, quase trinta anos depois de sua confecção”.

Os estudiosos do poema de Wilkens são unânimes em apontar no texto semelhanças com *Os Lusíadas*, de Camões. Por exemplo, foi escrito em oitava-rima camoniana e recria alguns episódios da épica de Camões. Por isso, é considerado um dos últimos episódios de *Os Lusíadas* (GUEDELHA, 2012; ROCHA, 1987). O poema é composto de seis cantos, distribuídos em 134 estrofes que totalizam 1072 versos.

Rocha (1987) e Guedelha (2012) salientam que, apesar desse epigonismo, o “Muraida” é camoniano no aspecto formal, mas não o é no aspecto do conteúdo, já que o tema bélico comum às epopeias é substituído pelo tema religioso: o militar-poeta traz para o plano poético as glórias militares da catequização dos insubmissos indígenas da grande nação mura. O autor tenta “dar caráter épico a um conflito entre índios e brancos, pelo uso mal disfarçado de algumas imagens presentes em *Os Lusíadas* e pela estrutura semelhante à que Camões deu ao seu poema, estrutura esta característica a quase todos os poemas épicos” (ALEIXO, 1982, p. 29).

O poema tem um indisfarçável caráter genocida, tendo em vista que “o poeta se esmerou em apresentar os portugueses como gente boa e pacífica ao passo que pinta os índios como bárbaros e sanguinários” (GUEDELHA, 2012, p. 266), uma antítese perversa que abre caminhos para a justificativa do extermínio daquela gente que oferecia dura resistência à colonização. Souza (2003) vê o poema como um “hino de louvor ao colonialismo” e classifica o militar-poeta como “poeta do genocídio”, uma vez que ele celebra como uma grande proeza militar a conversão dos indígenas e seu conseqüente

extermínio. Por ter sido a primeira experiência poética na região, o poema “Muhraida” tem um inegável valor histórico.

Sobre Tenreiro Aranha, convém saber que era nativo da Amazônia, nascido em Barcelos, e viveu no último quartel do século XVIII. Souza (2008) tece considerações a respeito de alguns dados biográficos daquele que ele considera “o primeiro artista amazonense”: uma infância muito sofrida, por ter perdido os pais muito cedo, tendo que suportar o menosprezo e os maus tratos de familiares a quem teve que recorrer. Essa infância sofrida na roça deixaria fortes marcas na sua personalidade. Enviado para Belém por um padrinho, o vigário-geral José Monteiro de Noronha, teve a oportunidade de estudar oratória, gramática e latim. Concluindo os estudos secundários, intentava viajar para Coimbra, a fim de realizar os estudos universitários. Esse sonho não pôde se realizar, uma vez que lhe faltavam as condições financeiras necessárias para arcar com viagens e estudos, tendo em vista o sequestro, por ocasião da cabanagem, dos bens que havia recebido por herança da família. Sua casa foi invadida, saqueada e queimada. Além disso, sofreu um naufrágio em viagem de canoa. Esses acidentes acarretaram a perda de grande parte de sua produção literária. Escreveu como poeta, orador e dramaturgo. A respeito do poeta, Souza (2008) comenta que Tenreiro Aranha se comporta ora como poeta mártir, ora como poeta áulico. O poeta mártir produz uma poesia de queixumes e desabafos de frustrações; o poeta áulico elabora uma “poesia de festejos”, poesia paroquial, usada como mecanismo para a exaltação de figuras proeminentes da época, administradores portugueses. Para Souza (2008, p. 84),

[...] O amazonense, educado entre padres, ávido leitor de obras clássicas, homem pacato, diretor de vila de índios e burocrata colonial, se não pode ser considerado hoje um poeta de primeira grandeza, pelo menos é destes talentos bem formados, de inspiração tranquila e parte daquela estatura de poetas menores que pela qualidade fazem em conjunto qualquer literatura.

Teria sido ele o primeiro artista autenticamente amazonense, no entendimento de Souza (2003). Um destacado orador, um criativo dramaturgo dentro das possibilidades daquele contexto severo, um poeta que tinha inclinações pelo clássico, um neoclássico: “Tenreiro Aranha tenta

refugiar-se nos clássicos gregos e latinos, referindo-se também a um tímido e tardio arcadismo” (SOUZA, 2008, p. 85). Na verdade, há traços do Arcadismo que permeiam toda a sua escrita poética, como a utilização de arquétipos mitológicos, o bucolismo, o pastoralismo e a ambientação em uma natureza grega, sendo que o poeta opera a fusão desses elementos externos com motivos regionais, num evidente sincretismo. A publicação de sua obra literária se deu em duas edições, sendo uma de 1850 e outra de 1899, que reuniam o que restou dos incidentes que ocasionaram a perda da maioria de seus escritos, sob a guarda do filho João Batista, que viria a se tornar o primeiro presidente da Província do Amazonas, em 1850.

### **2.3 O Século XIX e As Narrativas ficcionais dos Seringais Amazônicos**

No decurso do século XIX, vale sublinhar a publicação de dois romances Romances românticos indianistas, a produção de uma poesia que oscila entre o Romantismo, o Parnasianismo e o Simbolismo, e principalmente a tradição de narrativas ficcionais relativas aos seringais amazônicos.

O primeiro romance romântico escrito na Amazônia foi *Simá, romance histórico do alto Amazonas*, de autoria de Lourenço da Silva Araújo e Amazonas, publicado em 1857. Trata-se de um romance histórico-indianista à feição de *O Guarani*, de José de Alencar, publicado no mesmo ano. O autor era um baiano que servia no Amazonas como oficial da Marinha. Há quem diga que o sobrenome Amazonas foi acrescentado ao seu nome como forma de homenagem a terra em que trabalhava.

A narrativa do romance *Simá* cobre o período de 1738 a 1758 e se desenvolve basicamente em torno do índio manau Marcos/Severo. O fio condutor da obra é a aplicação da política pombalina no extremo norte do Brasil, responsável pelo desaparecimento de três povoações do Rio Negro: Lomalonga, Caboquena e Bararoá.

A obra refere-se à lei de 4 de abril de 1755, criada pelo Marquês de Pombal (Sebastião José de Carvalho e Melo, Ministro do Exterior de Portugal).



Essa lei oferecia liberdade total aos índios. Dizia ainda que qualquer índio poderia candidatar-se a cargos antes só ocupados por brancos. Objetivava, na letra da lei, fazer do índio um cidadão à semelhança do colonizador. Mas na verdade constata-se que a introdução da política pombalina em nada alterou a situação do autóctone. Beneficiou, pelo contrário, portugueses como Régis, que passou da prática do regateio à direção de índios, em substituição aos missionários, ou seja, retirou o poder político das missões religiosas, transferindo-o para as mãos de civis. As personagens indígenas do romance exemplificam a ausência dessa liberdade.

No primeiro capítulo, a Introdução, o narrador propõem fazer uma defesa do índio através da obra. Mas o que se percebe, na verdade, é a chancela do trabalho de colonização ao repetir a retórica do colonizador, que considerava bons, denodados, fiéis, probos e honestos os índios não revoltosos e que ajudaram o português nesse processo de colonização. Entre os moradores do sítio da Tapera, espaço da narrativa, há duas classes sociais: a protegida pelo governo português, da qual fazia parte a família de Marcos e de Pacorilha, seguidora de normas morais ditadas pelo branco, e a formada por empregados domésticos ou tapuios, índios aculturados, viciados no álcool e duplamente marginalizados, pelos brancos e por índios que mantinham relações mercantis com o colonizador. Percebe-se que a defesa do narrador pende para o lado do branco colonizador ao adjetivar de polidos os índios que pertenciam à primeira classe.

Marcos/Severo, indígena, é um homem que tem dois nomes, tem também dois comportamentos distintos: é subserviente e amável para com o português, mas é autoritário e intolerante em relação aos demais indígenas. Com o colonizador é condescendente; com o seu povo, é enérgico. Esse olhar de pálpebra baixa em direção ao colonizador nasce da “gratidão” pelos financiamentos recebidos para a manutenção de seus sítios, o que o transformou no maior comerciante da região. Absorvera o individualismo e o distanciamento de suas raízes, destribalizando-se e perdendo o sentido coletivo de comunidade vigente nas nações indígenas amazônicas.

O segundo romance romântico da Amazônia foi *Os selvagens*, de Francisco Gomes de Amorim, publicado em 1875. O romance concentra-se na ação catequética, sob a direção do padre Félix, homem de aproximadamente 60 anos de idade que fora encarregado de algumas missões às margens do rio Tapajós. “Certa feita, seguindo em direção a uma determinada aldeia, esse missionário perdeu-se na mata e passou quase uma semana andando em círculo, quando encontrou um grupo de índios mundurucus acompanhados do cacique Pangip-hu” (GUEDELHA, 2011, p. 67).

Os índios atacam o padre e o aprisionam para servirem-se dele como alimento. Com o padre amarrado em uma árvore, teve início o ritual da devoração, e o sacerdote sente que a única alternativa que lhe resta é rezar, solicitando a Deus a conversão imediata daqueles índios esfaimados:

[...] Preparam a minha morte?... Seja feita a vontade de Deus!... e bem-vinda a hora do martírio, se assim conseguir que a minha alma regenerada entre no seio do Eterno! Senhor! Senhor! Perdoa-me e perdoa também a estes infelizes, mais dignos do que eu da tua misericórdia, porque não sabem o que fazem! (AMORIM, 2004, p. 41).

Em análise a essa passagem do romance, Guedelha (2011, p. 67) comenta o que segue:

[...] Surge aí a antítese estrutural da obra: de um lado o homem santo, abnegado, representante da divindade e da civilização; do outro, um bando de homens brutos, ignorantes e selvagens, representantes da barbárie. A atitude de despreendimento e inclinação ao perdão por parte do padre eleva-o ao nível do mentor do cristianismo, Jesus Cristo, já que o diálogo do texto de Amorim com o texto bíblico do martírio do Messias é evidente. Ou seja, a morte vale a pena se contribuir para a salvação de pecadores, especialmente os seus algozes.

Mas, o padre não morre nesse episódio. A imagem dele beijando o crucifixo com tanto fervor influenciou no ânimo do líder indígena, que, ao tocar no crucifixo, converteu-se ao catolicismo ali mesmo, debaixo da árvore, juntamente com todos os guerreiros que o acompanhavam. Segundo o narrador católico, “era o desabrochar da flor celeste, o embrião da graça, a primeira luz da nova aurora, nuncia da esperança, que raiara milagrosamente nas trevas daquelas almas” (AMORIM, 2004, p. 42).

A partir desse milagre de conversão coletiva,

[...] os mesmos mundurucus que antes viam naquele senhor idoso apenas uma guloseima, agora viam nele a imagem da divindade. E esses mesmos índios retratados antes como bárbaros e sanguinolentos são descritos agora como iluminados pela luz divina. Este preceito parece ser um mote repisado na literatura colonial, especialmente da Amazônia: os indígenas que oferecem obstáculos à ação do colonizador costumam ser descritos como desumanos, desleais, traiçoeiros, preguiçosos e sedentos de sangue, ao passo que aqueles nativos que por algum motivo se aliam a esses colonizadores são retratados como ordeiros, bondosos, pacíficos e trabalhadores (GUEDELHA, 2011, p. 68).

O cacique e sua esposa tornam-se pregadores da mensagem católica, catequistas de seus próprios irmãos. Ao pregarem aos jovens da tribo, renegam sua própria identidade, assimilando a ideologia do colonizador. Após a conversão de toda a tribo, os mundurucus perdem a sua natureza guerreira, esmorecem para a luta e são devastados pelos inimigos. Todavia o narrador exalta e idealiza a ação catequética sobre aquele povo, pondo em evidência a lógica etnocida da ação religiosa na região.

No que diz respeito à poesia, ao longo de todo o século XIX, os poetas desenvolveram uma tendência de oscilação entre o Romantismo, o Parnasianismo e o Simbolismo, o que demonstra uma percepção mal assimilada dessas escolas literárias. Há autores que produziram livros parnasianos e outros simbolistas, assim como há autores que, em um mesmo livro, escreveram poemas ora parnasianos ora simbolistas. Entre esses poetas, cabe destaque para os seguintes, elencados por Aleixo (1982):

A) Em 1872, Torquato Tapajós publica em Manaus o livro *Nevoeiros* e inaugura a poesia romântica no Amazonas. Seus versos lembram Gonçalves Dias e Casimiro de Abreu.

B) Em 1874, Torquato Tapajós lança seu segundo livro, *Nuvens Medrosas*, que tem o mesmo teor do seu livro anterior: ecos do Romantismo, que já havia sido superado no Brasil, com o Parnasianismo dando os primeiros sinais de vida.

C) Em 1897, Torquato Tapajós publica *Cromos*, seu terceiro livro de poesia. O próprio título já demonstra a nova orientação que o poeta adotara: o Parnasianismo.

D) Em 1900, são lançados três livros relacionados à poesia no Amazonas: *Cantos amazônicos*, de Paulino de Brito, livro que oscila entre o Parnasianismo e o Romantismo com seu tom declamatório; *Cantigas*, do piauiense Thaumaturgo Vaz, de inspiração simbolista; *Ânforas*, do também piauiense residente em Manaus Jonas da Silva, outro livro de inspiração simbolista. Depois Jonas da Silva escreveria: *Ulanos* e *Czardas*, também de inspiração simbolista.

#### **4.4 A Poesia no Amazonas nas primeiras décadas do Século XX.**

Ainda segundo o cotejamento feito por Aleixo (1982), nas primeiras décadas do século XX a poesia no Amazonas continua oscilando entre Parnasianismo e Simbolismo, com pitadas de Romantismo em alguns textos, até o surgimento das obras de Pereira da Silva, Violeta Branca Menescal e Thiago de Mello. Os poetas mais representativos desse período são:

A) Xavier de Carvalho: escreveu o livro simbolista *Missas negras*, em 1902.

B) Maranhão Sobrinho: escreveu o livro simbolista *Papéis velhos... roídos pela traça do símbolo*, em 1908.

C) Quintino Cunha: escreveu o livro meio parnasiano meio romântico *Pelo Solimões*, em 1906;

D) Américo Antony: escreveu o parnasiano *Os Sonetos das flores*, em 1959;

E) Hemetério Cabrinha: escreveu a simbolista *Vereda iluminada* e o parnasiano *Frontões*.

Na prosa, após a publicação de “Os Selvagens”, pode-se observar a seguinte tendência: autores cujas obras revelam traços do Naturalismo (prosa neonaturalista) e evidente influência de Euclides da Cunha, que escreveu, entre outras obras, o livro “À Margem da história”. São narrativas que se voltam em geral para o mundo dos seringais e suas implicações. As principais obras em prosa do período são: 1909: *À Margem da história*, de Euclides da Cunha; 1917: *Inferno Verde*, de Alberto Rangel; 1930: *A Selva*, de Ferreira de Castro; 1934: *Terra de ninguém*, de Francisco Galvão; 1934: *Terra de Icamiba*, de Abguar Bastos; 1935: *No Circo sem teto da Amazônia*, de Ramayana de Chevalier; 1949: *Um Punhado de vidas*, de Aristófane Castro; 1956: *Gente dos seringais*, de Álvaro Maia; 1958: *O Beiradão*, de Álvaro Maia; 1963: *Banco de canoa*, de Álvaro Maia.

Nessas obras, de uma forma geral, é possível perceber a descrição de costumes regionais, observação dos fenômenos pelo ângulo da surpresa e do exagero científico ou poético, gosto por cenas cruéis e violentas, descritas em linguagem igualmente cruas, pendor socialista dos autores contraposto à exploração capitalista dos trabalhadores.

F) *Violeta Branca*: Violeta lançou o seu primeiro livro, *Ritmos de inquieta alegria*, em 1935 e o segundo, *Reencontro: poemas de ontem e de hoje*, em 1982, reeditado em 2012, em comemoração ao centenário de seu nascimento. Entre os dois, quase cinco décadas de silêncio literário, ou ao menos, sem publicação. Silêncio literário, ou ao menos, sem publicação. Temos, então, dois livros, dois tempos e dois contextos que, se guardam certas similaridades, como os problemas persistentes que cercam a autoria feminina, por exemplo, trazem também algumas marcantes diferenças.

Inicialmente, considero importante destacar a diferença de tempo entre as duas publicações, mesmo considerando o que diz Bosi (2000, p. 13): “Contextualizar um poema não é simplesmente datá-lo: é inserir suas imagens e pensamentos em uma trama já em si mesma multidimensional [...]”. Violeta publicou sua primeira obra, considerada por muitos como pré-modernista, em 1935, pois trazia em sua produção poética o rompimento com as formas

fixas parnasos-simbolistas. Como primeira mulher a ingressar numa academia de Letras, Violeta Branca ocupou a cadeira nº 28 da Academia Amazonense em 1937, num evidente reconhecimento de sua importante participação na literatura poética local, ainda que, ao longo de sua trajetória, suas obras tenham obtido uma recepção oscilante.

Por tudo isso, torna-se impossível, numa pesquisa pela lírica amazonense de autoria feminina, não citar Violeta Branca, pois, a despeito do número reduzido de livros publicados, sua voz deixou registros e abriu caminhos que, percorridos por outros poetas, trouxeram à existência novos olhares acerca do mundo pela ótica feminina.

*G) Thiago de Mello*: O poeta amazonense se assume poeta em 1951, em cenário ambíguo (era caos e ordem em convívio e embate) entre o pós-guerra, duas grandes guerras, a Guerra Fria e a do Vietnã, e o glamour dos anos 50, no Rio de Janeiro, ainda capital do país. Juntamente, o Rio de Janeiro e São Paulo ditavam para todo o Brasil as questões políticas, eventos artísticos e acontecimentos da produção literária. O livro de estreia de Thiago foi Silêncio e Palavra. O jovem Thiago de Mello chegava ao cenário literário com voz introspectiva e metafísica, ainda seguindo os moldes e heranças da Geração de 45, e junto a outros poetas da mesma faixa geracional que se revelavam naquele momento. As primeiras publicações de Thiago de Mello saíram nesse cenário de expectativas.

Não se permitiu o poeta a omissão e assume Thiago de Mello um novo munus, uma nova forma de cantar, a qual ele próprio chama de poesia comprometida, e à qual chamamos de poesia insubmissa. Os poemas de fúria insubmissa estão reunidos sob o título *Faz Escuro, Mas eu Canto*, livro que Thiago publicou quando retornou ao Brasil.

*H) Clube da Madrugada*: O Clube da Madrugada tem seu início nos anos 50 inspirado na geração modernista de 45, muito ligado à maneira de pensar regionalista, logo esse clube finca os pés em Manaus com sua sede debaixo de uma árvore na Praça da Polícia e decide não mais fazer o êxodo, ou seja,

ninguém mais abandonaria o clube para viver no sul do país, várias produções foram feitas a partir dessa formação clubista. Nos anos de 1950, pouco mais de três décadas após o início oficial do movimento nacional com a Semana de Arte Moderna, a região Norte se encontrava em um cenário de isolamento não apenas geográfico e cultural.

No que diz respeito ao aspecto cultural, havia uma regra de ordem vigente e imperante na época, a qual era determinada pela Academia Amazonense de Letras. Por exemplo, na literatura, nunca se havia superado a negação do academicismo, com exceção do surgimento de raríssimas obras que valoravam o verso livre.

Todavia, a situação literária era apática e pacífica. Não se pensava em novidade, pois só se propagavam modelos europeus camuflados de regionalismo. Estes grupos conduziam a literatura e a arte conforme os paradigmas das escolas romântica, simbolista e parnasiana. Por isso, até a metade do século passado, o Amazonas ainda se situava em uma posição retrógrada, visto que este seu ideário era ultrapassado para a época. Ora, o restante do país já desfrutava as conquistas do Modernismo e em algumas partes do ocidente a modernidade já se encontrava no esgotamento. Este panorama despertou a atitude de jovens da região que se viram vinculado a uma tradição alheia e quiseram se mover para sair dela. O clube chegou até a segunda geração e hoje em dia tenta resgatar a maioria das obras produzidas no passado. Os encontros eram uma espécie de “boêmia literária” e pretendiam elaborar mecanismos que atingissem a Academia de Letras. Além de superar o isolamento geográfico, eles queriam propor a negação do academicismo literário e a renovação estética com a introdução de novos valores artísticos e literários. Nas reuniões, eles debatiam a respeito do recente ideário estético brasileiro como possível solução para fugir de expressões locais importadas e renová-las. Eles também conversavam sobre como se aproximariam das outras partes do país.

Assim, somente após um pouco mais de três décadas da inserção do Modernismo, os jovens amazonenses perceberam a necessidade de mudança

frente ao estado de comodismo pelo qual passavam. Um dos objetivos do grupo foi logo alcançado quando decidiram se dirigir ao sudeste e ao nordeste do país para estabelecer contato com intelectuais que produziam em outras regiões, rompendo as limitações que os isolavam.

I) *Produções paralelas e pós-madrugada*: A tradição desta época estava sob o domínio da Academia Amazonense de Letras, que manipulava a produção cultural com o ideal academicista. Os grêmios literários surgidos nos colégios de Manaus recebiam em seus nomes referência a poetas brasileiros consagrados. As agremiações organizavam suas produções artísticas e literárias conforme os paradigmas das escolas a que pertenciam, sobretudo a romântica, a simbolista e a parnasiana. Por esta razão, a literatura ainda era dominada por modelos europeus, que aqui se regionalizavam. Isto indica que na Academia Amazonense de Letras só proliferava uma cultura ultrapassada, motivo pelo qual os jovens do Clube da Madrugada se opuseram à entidade.

O Modernismo se instala no Amazonas a partir da década de cinquenta, o Movimento Madrugada, torna-se precursor de muitas outras obras que desenvolveram aqui a poesia moderna. No Brasil, se a poesia do século XX passou por diferentes estágios, vivendo, em alguns momentos, a reflexão sobre o sentido da vida ou do tempo e, em outros, a exaltação lírica e o apelo ao subconsciente. Assim como outros movimentos culturais, o Clube da Madrugada teve seu Manifesto, o qual foi publicado em novembro de 1955 na Revista Madrugada I em uma edição única e comemorativa do primeiro ano de existência do grupo. O documento preconizou a análise das contribuições do passado e a transformação de valores em diversos domínios da sociedade.

## **2.5 As Produções Literárias da Atualidade – Século XXI.**

Na virada do século XX para o século XXI, e nas duas primeiras décadas deste, vários autores já conhecidos continuaram em franca produção literária, ao mesmo tempo em que outros autores expressivos foram surgindo



no cenário da literatura regional. Neste tópico, destacam-se os nomes mais expressivos e suas obras de maior destaque. São eles: Thiago de Mello, Márcio Souza, Milton Hatoum, Elson Farias, Astrid Cabral, Zemaria Pinto e Vera do Val.

**Thiago de Mello** estreou na poesia em meados do século XX e seguiu sua trajetória literária até estas primeiras décadas do século XXI. O seu poema mais conhecido talvez seja “Estatutos do homem”, no qual protesta contra as injustiças e celebra o amor, a liberdade e os valores simples da natureza humana, entre eles o senso de solidariedade. No artigo final do poema, o poeta escreveu:

Fica proibido o uso da palavra liberdade  
a qual será suprimida dos dicionários  
e do pântano enganoso das bocas.  
A partir deste instante  
a liberdade será algo vivo e transparente  
como um fogo ou um rio,  
ou como a semente do trigo,  
e a sua morada será sempre  
o coração do homem” (MELLO, 2001, p. 43).

Thiago defendeu a Amazônia em seus escritos, que trazem sempre um grito em favor da proteção da natureza e a preservação da gente da Amazônia. Seu discurso poético e político fez com que se tornasse um nome célebre em todo o mundo.

Souza (2008) produziu literatura, teatro, cinema e História. É crítico literário, ficcionista e produtor cultural. Em 1970 dirigiu o filme *A Selva*, uma adaptação do romance homônimo do escritor português Ferreira de Castro. Sua estreia literária se deu com o romance-folhetim *Galvez, imperador do Acre*, nos idos de 1976, no qual elabora uma carnavalização da história do Acre e, por extensão, da região amazônica, desmontando em muitos aspectos

a versão oficial da história. Por conta disso, o livro e seu autor sofreram uma forte reação contrária das autoridades e da sociedade local.

Muitas de suas obras são ambientadas na Amazônia como os romances *Mad Maria* (1980), foi adaptado como minissérie e exibida em rede nacional de televisão, fato que popularizou ainda mais a obra do autor; *A Resistível Ascensão do Boto Tucuxi* (1982); Como ensaísta, publicou os livros *A expressão amazonense* e *Empate contra Chico Mendes* (1986). Para o teatro, publicou, entre outras, as peças *As folhas do látex* (2005), em que carnavaliza a história referente ao período áureo da borracha, e *A paixão de Ajuricaba* (2005), que põe em xeque a história oficial sobre a morte de um dos mais destemidos guerreiros nativos da região, o cacique Ajuricaba; como contista, escreveu *A caligrafia de Deus* (1993). Como historiador, publicou *Amazônia indígena* (2015).

Para Souza (2003):

[...] Amazônia é uma das pátrias do mito, onde ainda existe uma unidade entre a natureza e a cultura numa constante interação de estímulos e afirmação. A literatura que se faz no Amazonas, seja a escrita pelos brancos quanto a escrita pelos índios, no sonho e na paixão de seus poetas e prosadores, parece nos dizer que se faz necessário reconhecer definitivamente que a natureza é a nossa cultura, onde uma árvore derrubada é como uma palavra censurada e um rio poluído é como um poema proibido (SOUZA, 2003, p. 26).

É o discurso do intelectual nativo, amazônico, em contraposição aos discursos exógenos que desvalorizam a terra e a gente da região.

**Milton Hatoum** é conhecido internacionalmente. É construtor de um universo multifacetado, no qual as imagens do mundo amazônico se entrelaçam com as reminiscências do Oriente, principalmente o Líbano. Estreou com o romance *Relato de um certo Oriente* (1989), que se mostra um verdadeiro caleidoscópio de memórias bem ao estilo machadiano. Esse primeiro romance deu notoriedade e reconhecimento ao autor. Depois viriam outras obras igualmente grandiosas, como *Dois irmãos* (2000), que foi adaptado para a televisão no formato de minissérie; *Cinzas do norte* (2005);

*Órfãos do eldorado* (2008); *A cidade ilhada* (contos, 2009); *Um solitário à espreita* (crônicas 2013).

Milton Hatoum figura entre os grandes nomes da literatura brasileira contemporânea. A maioria de seus romances ganharam prêmios literários significativas, e o autor continua em intensa produção atualmente. Suas narrativas são permeadas pela memória, que retoma e recria fatos do século XX e dá um destaque muito especial ao imigrante, principalmente libanês. A cultura libanesa aparece fundida com o mundo amazônico, e Manaus se apresenta como um espaço privilegiado de memórias e conflitos vividos pelas personagens.

**Elson Farias** integrou o Clube da Madrugada, e atualmente integra a Academia Amazonense de Letras, o Instituto Geográfico e Histórico do Amazonas e a União Brasileira de Escritores do Amazonas. Entre os livros que publicou, cabe destaque para *Romanceiro* (1985), livro em que trata do imaginário amazônico por meio da forma medieval do romance. Em seus livros passeia a mitologia dos povos da Amazônia, sendo o caboclo ribeirinho a personagem de maior realce. Dessa forma, Elson Farias é um dos poetas mais representativos da literatura amazônica, precursor e renovador da poesia amazonense. Sua coleção de literatura infanto-juvenil intitulada *Aventuras de Zezé na floresta amazônica* recupera as suas vivências da infância no interior do Amazonas, onde passou a infância, e também se estende para a representação da vida de todos os curumins da selva e das cidades interioranas. Em 2007 lançou o livro infanto-juvenil *Manaus do Rio Negro, a Capital da Floresta*.

**Astrid Cabral** figura também entre os autores de destaque em atividade literária. Poeta, contista, tradutora e professora, Astrid marcou definitivamente o seu nome na moderna literatura brasileira já na publicação de seu primeiro livro, uma coletânea de contos intitulada *Alameda* (1963). Nessa obra, todos os protagonistas são do reino vegetal, que ali estão para encarnar as contingências humanas. São contos em que o enredo rarefeito cede espaço para a criação de climas existenciais, impulsionando o leitor

rumo à reflexão sobre o mundo e a vida. Em 1979, publicou *Ponto de Cruz*, livro de poemas que foi aclamado pelo público e pela crítica. A partir dessa obra, Astrid já publicou mais de uma dúzia de livros de poemas, o que constitui uma sólida obra poética, onde uma lírica precisa e versos meticulosamente equilibrados investigam ora a interioridade, ora as imprevisibilidades do mundo, ora os pequenos sustos de existir. A inexorabilidade da morte e a celeridade da vida também estão presentes. Em seu livro *Visgo da terra*, presta um tributo à sua cidade natal, Manaus. E em todas as suas obras sobressai a identidade amazônica, em contraposição a outras culturas.

**Max Carpentier** tem produzido uma poesia de alta qualidade, desde sua participação no Clube da Madrugada. É advogado, bancário e escritor. Membro do Instituto Geográfico e Histórico do Amazonas, da Academia Amazonense de Letras, do Clube da Madrugada e da União Brasileira de Escritores do Amazonas. Estreou em livro com *Quarta Esfera* (1975), já demonstrando um grande domínio da técnica do verso, tornando-se um dos poetas mais festejados do Amazonas. Seus textos apresentam um misto de espiritualidade com a defesa da ecologia, sendo uma voz incansável em prol da preservação da Amazônia e sua gente. É o que acontece, por exemplo, em seu livro de maior destaque, *O sermão da selva*, que foi publicado pela primeira vez em 1979. Duas outras obras do autor merecem destaque também pela força lírica de seus versos e pela qualidade estética: *A contemplação das cidades* (2012) e *A palavra de tudo* (2017). No primeiro, focaliza poeticamente os mais variados espaços urbanos, convidando o leitor à reflexão sobre o agir humano e defendendo a justiça sobre todas as coisas; no segundo, numa atitude um tanto panteísta, o poeta dá voz às coisas, imergindo em sucessivas epifanias, no olhar revelador a respeito das angústias humanas refletidas nas coisas com as quais ele lida pela vida inteira.

**Vera do Val** é contista. Apesar de não ser amazonense, a escritora é radicada em Manaus há mais de uma década, tendo escrito narrativas ambientadas na Amazônia, como *Histórias do Rio Negro* (2007) e *O imaginário da floresta* (2007), sendo o primeiro agraciado com o Prêmio Jabuti de 2008

(conto e crônica) e o Prêmio Literário Cidade de Manaus de 2007. Nele, a contista elege o majestoso e enigmático rio Negro como protagonista, que interage com as demais personagens, todas tendo as suas vidas marcadas pela força mágica da água. As cenas dizem respeito tanto às margens rasas quanto às funduras, o rio ditando as normas da vida dos ribeirinhos, o rio enchendo a vida dos humanos de motivos mitológicos e poéticos. Em relação às cenas narradas, pode-se confirmar a assertiva de Leandro Tocantins de que na Amazônia o rio comanda a vida.

Além dos autores citados, há outros, novos escritores que estão surgindo a cada ano no campo da literatura, todavia ainda é cedo para avaliar essas obras e autores, que por enquanto são promessas de uma possível boa literatura de expressão amazônica no futuro que aborda a dinâmica dos rios na vida dos povos amazônicos com todas as suas especificidades destacando a retratação da Amazônia por parte dos moradores da região como sendo, primordialmente, uma descrição da natureza social, que está imbricada na alma das relações entre sujeitos, unindo a virtude literária de expressão clara e atraente ao honesto saber histórico, à acuidade na interpretação sociológica de seu povo.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

As conclusões deste estudo sobre a tradição literária do Amazonas destacam a riqueza e diversidade dessa tradição na literatura amazônica. A pesquisa, realizada por meio de uma abordagem bibliográfica, descritiva e qualitativa, ressalta a importância das crônicas e relatos da fase de conquista do Vale Amazônico para compreender as primeiras interações entre colonizadores e populações indígenas na região.

A literatura colonial da Amazônia é reconhecida por preservar memórias e tradições, retratando as paisagens exuberantes, a diversidade cultural e a vida amazônica. O estudo destaca a influência dos movimentos literários do século XIX, como o romantismo, o parnasianismo e o simbolismo,

que expressaram uma exaltação da natureza, amor à pátria e emoções intensas relacionadas ao ambiente amazônico.

As narrativas ficcionais dos seringais amazônicos são valorizadas pelo seu retrato da vida nesse ambiente e das condições sociais e econômicas da época, revelando experiências humanas e relações de poder específicas desse contexto. Já a poesia no Amazonas no início do século XX, influenciada pelas vanguardas modernistas, trouxe novas formas de expressão e experimentação estética, enriquecendo a diversidade e vitalidade da literatura regional.

No século XXI, observa-se o surgimento de novos autores com abordagens inovadoras nas áreas de contos, poesia e teatro, trazendo temáticas atuais e refletindo as transformações sociais, ambientais e culturais da região. Essas produções contemporâneas contribuem para a renovação da literatura amazônica e sua relevância no panorama literário brasileiro.

Conclui-se, que a tradição literária do Amazonas é reconhecida por sua trajetória rica e diversificada, que abrange desde as crônicas históricas até as produções contemporâneas. A literatura amazônica revela a complexidade cultural da região e sua contribuição para a identidade regional e para o cenário literário do Brasil como um todo. A revisitação dessas produções permite apreciar a diversidade literária amazônica e compreender seu valor histórico, cultural e artístico, consolidando a importância da literatura regional amazônica como um patrimônio cultural significativo.

## **REFERÊNCIAS**

ALEIXO, Marcos Frederico Krüger. Introdução à poesia no Amazonas. Rio de Janeiro: UFRJ, 1982 (dissertação de Mestrado).

AMORIM, Francisco Gomes de. Os selvagens. 2. ed. Manaus: Valer, Governo do Estado do Amazonas, 2004.

ARISTÓTELES. Arte Retórica e Arte Poética. [Trad. Antônio Pinto de Carvalho]. Rio de Janeiro: Editora Tecnoprint, s/d.

ARISTÓTELES. A Poética Clássica. [Trad. Jaime Bruna]. São Paulo: Cultrix, 1981.

ARISTÓTELES. Poética. [Trad. Eudoro de Sousa]. Lisboa: Imprensa Nacional/Casa da Moeda, 2002.

BENTO, Franciele; MEN, Liliana. Teatro e educação: uma relação a ser redesenhada. Curitiba: PUCPR, 2009.

BERTHOLD, Margot. História mundial do teatro. Tradução Maria Paula Zurawski, J. Guinsburg, Sérgio Coelho e Clóvis Garcia. 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 2006.

BOLESLAVSKI, Richard. A arte do ator. São Paulo: Perspectiva, 2015.

BOSI, Alfredo. Reflexões sobre a arte. São Paulo: Ática, 2002.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: MEC, 1997.

BOSI, Alfredo. História concisa da literatura brasileira. 37. ed. São Paulo: Editora Cultrix, 1994.

BUENO, Magali Franco. O Imaginário brasileiro sobre a Amazônia: uma leitura por meio dos discursos dos viajantes, do Estado, dos livros didáticos de geografia e da mídia impressa. São Paulo: USP, 2002 (Dissertação de Mestrado).

CANDIDO, Antonio et. al. A personagem de ficção. 12. ed. São Paulo: Perspectiva, 2011.

CORCETTI, Maria Lucinda; TREVISON, Maria Teresa Ceron. A escola, o currículo e os temas transversais. Revista Espaço Pedagógico. v. 11, n. 2, Passo Fundo, p. 28-46, jul-dez 2004.

COURTNEY, Richard. Jogo, teatro e pensamento: as bases intelectuais do teatro na educação. Tradução Karen Astrid Müller e Silvana Garcia. São Paulo: Perspectiva 1980.

COSTA, Sérgio Roberto. Dicionário de gêneros textuais. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

DOMINGUEZ, José Antonio. Teatro e educação: uma pesquisa. Rio de Janeiro: Serviço Nacional do Teatro, 1978.

EAGLETON, Terry. A ideia de cultura. São Paulo. Edunesp, 2005.

SACRISTAN, Gimeno. O Currículo, uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Editora Artmed, 2000.

FIORINDO, Priscipa Pixinho; WENDEL, Ney. Literatura infantil em cena: o teatro como estratégia pedagógica. Pensares em Revista, nº 5, jul/dez 2014. Disponível em: <file:///C:/Users/ACER/AppData/Local/Temp/14057-55478-1-PB.pdf>. Acesso em 15 de maio de 2020.

GIL, Carlos, A. Como Elaborar Projetos de Pesquisa, 6ª edição. São Paulo, Atlas, 2017.

GONDIM, Neide. A Invenção da Amazônia. São Paulo: Marco Zero, 1994.

GUEDELHA, Carlos Antônio Magalhães. Manaus de águas passadas. Pará de Minas/MG: Virtual Books, 2014.

GUEDELHA, Carlos Antônio Magalhães. Poema muhuraida, a “glória” do extermínio de uma nação. RevLet – Revista Virtual de Letras, v. 04, nº 01, jan./jul, 2012.

GUEDELHA, Carlos Antônio Magalhães. A metáfora da identidade perdida em Os selvagens. Revista Interdisciplinar, Ano VI, V.13, jan-jun de 2011.

GUÉNOUN, Denis. O teatro é necessário? São Paulo: Perspectiva, 2014.

HUIZINGA, Johan. Homo ludens: o jogo como elemento da cultura. Trad. João Paulo Monteiro. São Paulo: Perspectiva, 2007.

FONSECA, Vitor da. Importância das emoções na aprendizagem: uma abordagem neuropsicopedagógica. Revista da Associação Brasileira de Psicopedagogia, volume 33, edição 102, 2016. Disponível em: <http://www.revistapsicopedagogia.com.br/detalhes/505/importancia-das-emocoes-na-aprendizagem--uma-abordagem-neuropsicopedagogica>. Acesso em 10 de agosto de 2020.

JAPIASSU, Ricardo. A linguagem teatral na escola: pesquisa, docência e prática pedagógica. Campinas: Papirus, 2007.

JOUVE, Vincent. Por que estudar literatura? Trad. Marcos Bagnos e Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2012.

KOUDELA, Ingrid Dormien. Jogos teatrais. São Paulo: Perspectiva, 2017.

KRÜGER. Amazônia, mito e literatura. Manaus: Valer, 2003.



- LEÃO, Allison. Amazonas, natureza e ficção. São Paulo: AnnaBlume, 2011.
- LAKATOS, Eva Maria e MARCONI, Marina de Andrade. Metodologia Científica. 4º ed. São Paulo: Atlas, 2004.
- LIMA, Lucilene Gomes. Ficções do ciclo da borracha. Manaus: Edua, 2009.
- LOUREIRO, João de Jesus Paes. Cultura amazônica – uma poética do imaginário. Belém: CEJUP, 1995.
- MAGALDI, Sábato. Iniciação ao teatro. 3 ed. São Paulo: Editora Ática, 1986.
- MELLO, Thiago de. Estatutos do homem. Manaus: Valer; Governo do Estado do Amazonas, 2001.
- MINAYO, M.C.S. O desafio do conhecimento: pesquisas qualitativas em saúde. São Paulo (SP): Hucitec, 2014. 393p.
- MONTEIRO, Mário Ypiranga. Fatos da Literatura Amazonense. 2. ed. Manaus: EDUA, 1998.
- MOISÉS, Massaud. A análise literária. São Paulo: Cultrix, 2002.
- \_\_\_\_\_. Fases da literatura amazonense. Manaus: Imprensa Oficial, 1977.
- NEVES, Libéria Rodrigues. O uso dos jogos teatrais na educação. Belo Horizonte: UFMG, 2006 (Dissertação de Mestrado).
- NEVES, João das. A análise do texto teatral. Rio de Janeiro: INAGEN, 1987.
- NITRINI, Sandra. Literatura comparada: história, teoria e crítica. 3. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2015; 2000.
- PILETTI, Nelson. Sociologia da Educação. 13ª ed. São Paulo: Ática, 1993.
- PINTO, Renan Freitas. A viagem das ideias. Manaus: Valer, 2006.
- PINTO, Zemaria. O conto no Amazonas. Manaus: Valer, 2011.
- RAMOS, Tereza de Sousa. A Amazônia de Leandro Tocantins. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Instituto de Ciências Humanas e Letras. Universidade Federal do Amazonas. Amazonas. 2012.

ROCHA, José Paula da. Muraida. São Paulo: USP, 1987 (Dissertação de Mestrado).

SAMOYAUULT, Tiphaine. Intertextualidade. Trad. Sandra Nitri. São Paulo: Aderaldo & Rothschild, 2008.

SANTIAGO, Socorro. Uma poética das águas. Manaus: Puxirum, 1986.

SACRISTAN, Gimeno. O Currículo, uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Editora Artmed, 2000.

SAMPIERI, R. H.; COLLADO, C. F.; LUCIO, M. P. B. Metodologia de Pesquisa. 5. ed. Porto Alegre (RS) : Penso, 2013. 624p.

SILVA, Armando Sérgio da. Oficina: do teatro ao te-ato. São Paulo: Perspectiva, 2008.

SOUZA, Márcio. A literatura no Amazonas: as letras na pátria dos mitos. São Paulo: Revista Poligramas, 2008.

SOUZA, M. A Expressão amazonense, do colonialismo ao neocolonialismo. Manaus: Valer, 2003.

STAM, Robert. Teoria e prática da adaptação: da fidelidade à intertextualidade. Florianópolis: Revista Ilha do Desterro, UFSC, nº 51, julho-dezembro de 2006.

TELLES, Tenório. Clube da madrugada – presença modernista no Amazonas. Manaus: Valer, 2014.

TELLES, Tenório e KRÜGER, Marcos Frederico. Poesia e poetas do Amazonas. Manaus: Valer, 2006.

\_\_\_\_\_. Antologia do conto do Amazonas. Manaus: Valer, 2009.

TENÓRIO, Robinson Moreira. Introdução: a avaliação como pesquisa, gestão e ação social. In: LOPES, Uaçai de Magalhães; TENÓRIO, Robinson Moreira (Org.). Avaliação e gestão: teorias e práticas. Salvador: EDUFBA, 2010. p.15-24.

TOCANTINS, Leandro. Amazônia: natureza, homem e tempo – uma planificação ecológica. 2. ed. Rio de Janeiro: civilização Brasileira, 1982.

\_\_\_\_\_. O Rio comanda a vida – uma interpretação da Amazônia. 9. Ed. rev. Manaus: Valer; Governo do Estado, 2000.

WILKENS, Henrique João. Muraida ou o trunfo da fé... Manaus: Biblioteca Nacional/UFAM/Governo do Estado do Amazonas, 1993.

VEIGA, Neto Alfredo. *Cultura e Currículo*. Campinas: Contrapontos, 2002.

ZYNGIER, Sonia. O lúdico, o imaginário e o pragmático no ensino de literatura. Florianópolis: *Revista Fragmentos*, v.7, n.1, p.009-016, 1997.

ZILBERMAN, Regina et al. *Leitura: perspectivas interdisciplinares*. São Paulo: Ática, 1988.

## A INTELIGÊNCIA EMOCIONAL EM ALUNOS E PROFESSORES NO AMBIENTE ESCOLAR

Rosângela Figueiredo Moreira da Silva<sup>9</sup>

Daylly de Miranda Almeida<sup>10</sup>

Rafaela Maria de Oliveira<sup>11</sup>

Julia Alessandra Correia da Silva Fregadolli<sup>12</sup>

### RESUMO

Os desafios da educação contemporânea são cada vez maiores e trazem preocupações para os gestores e educadores. A inteligência emocional na escola é uma forma de dar aos alunos e professores mais controle sobre os aspectos emocionais, afinal, todos os indivíduos têm pensamentos positivos e negativos, momentos de dificuldade e sentimentos que incomodam. Por isso, é fundamental aprender a lidar com essas emoções, controlar o comportamento e moldar a atitude de uma forma que seja positiva e benéfica para a saúde. O desenvolvimento da inteligência emocional pode ser incentivado pelas famílias das crianças e pela escola. Assim como é possível aprender sobre os diversos conteúdos intelectuais, as características e habilidades emocionais também podem ser trabalhadas. Este artigo tem como objetivos sugerir algumas maneiras de como desenvolver a inteligência emocional em alunos e professores, tendo em vista que a escola é um dos primeiros locais em que a criança começa a interagir com pessoas além da sua família. Para a realização desse trabalho, foi feita uma pesquisa bibliográfica com base nos teóricos que abordam sobre a inteligência emocional em alunos e professores e sites que abordavam sobre o tema a inteligência emocional em alunos e professores no ambiente escolar. É onde ela inicia seus relacionamentos interpessoais e enfrenta situações as quais ainda não estava acostumada. Por isso, a seguir, listamos algumas atividades que podem ser realizadas no ambiente educacional para incentivar o desenvolvimento da inteligência emocional desde a educação infantil: estimular o diálogo, desenvolver atividades lúdicas e em grupos, aproximar a relação entre o educador e o educando, aprimorar a resiliência e estimular a empatia. A inteligência emocional é utilizada para designar a capacidade do ser humano de lidar com as emoções.

**Palavras-chave:** Educação Infantil. Inteligência Emocional. Professores.

---

<sup>9</sup> **Graduação:** Licenciatura em Pedagogia – UNIC- Universidade de Cuiabá. **Pós-graduação:** Especialista em Inteligência Socioemocional na educação – Faculdade Faipe. rosafm\_silva@hotmail.com

<sup>10</sup> **Graduação:** Licenciatura em Pedagogia –UNIVAG- Centro Universitário de Várzea Grande. **Pós-graduação:** Lúdico e Psicomotricidade na Educação Infantil. Centro Universitário de Teófilo Otoni-Unidoctum. daylnha2010@gmail.com

<sup>11</sup> **Graduação:** Licenciatura em Pedagogia – UFMT- Universidade Federal de Mato Grosso; **Pós-graduação:** Educação Infantil, Séries Iniciais e Gestão Escolar. Faculdade Serra Geral. raffaoliveira84@gmail.com

<sup>12</sup> **Graduação:** Licenciatura em Formação Pedagógica em Pedagogia- UNIASSELVI- Centro Universitário Leonardo da Vinci. **Pós-graduação:** Pós-graduação Lato Sensu em Educação Infantil e Anos Iniciais- UNIASSELVI- Centro Universitário Leonardo da Vinci. juliafregadolli@hotmail.com

## **ABSTRACT**

The challenges of contemporary education are increasing and raise concerns for managers and educators. Emotional intelligence at school is a way to give students and teachers more control over emotional aspects, after all, all individuals have positive and negative thoughts, moments of difficulty and feelings that bother them. Therefore, it is essential to learn to deal with these emotions, control behavior and shape the attitude in a way that is positive and beneficial to health. The development of emotional intelligence can be encouraged by the children's families and by the school. Just as it is possible to learn about the various intellectual contents, emotional characteristics and skills can also be worked on. This article aims to suggest some ways to develop emotional intelligence in students and teachers, considering that school is one of the first places where children begin to interact with people beyond their family. In order to carry out this work, a bibliographical research was carried out based on the theorists who address emotional intelligence in students and teachers and sites that addressed the topic of emotional intelligence in students and teachers in the school environment. It's where she starts her interpersonal relationships and faces situations she wasn't used to. Therefore, below, we list some activities that can be carried out in the educational environment to encourage the development of emotional intelligence from early childhood education: stimulating dialogue, developing playful and group activities, bringing closer the relationship between the educator and the student, improving resilience and encourage empathy. Emotional intelligence is used to designate the ability of human beings to deal with emotions.

Keywords: Early Childhood Education, Emotional Intelligence, Teachers.

## **1. INTRODUÇÃO**

“Educar a mente sem educar o coração não é educação”.  
(ARISTÓTELES, 2003, p. 134)

A sociedade sofre alterações exponenciais, por sua vez a escola permanece ancorada em formas tradicionais de ensino (PUNSET, 2010). A escola preocupa-se com o desenvolvimento acadêmico, por meio de uma preparação para o mercado de trabalho, mas não com a preparação para a vida, distanciando as próprias emoções deste processo educativo, apesar destas serem uma força constante, e muitas vezes a mais difícil de operar e entender.

Existem métodos para revigorar e exercitar a inteligência emocional, em grande parte ignorados pela educação, no que concerne à aplicação prática dos mesmos. Nos últimos anos, tem-se verificado um crescente interesse na investigação sobre a importância das emoções na educação, sendo estas, analisadas considerando os diferentes intervenientes e relacionando-as tanto com as tarefas escolares, como com os contextos e as relações interpessoais aí estabelecidas (SCHUTZ & DECUIR, 2002). No entanto, continua a verificar-se a ausência de um ajustamento entre a investigação académica desenvolvida sobre inteligência emocional e a aplicação prática da mesma no contexto educativo.

[...] Num mundo em crise, os professores exercem a sua profissão numa sociedade cheia de desequilíbrios de várias naturezas e em escolas que, no meio de sucessivas reformas, tardam em encontrar um rumo que vá ao encontro das necessidades dos diferentes alunos e pais (COELHO, 2012 p. 433).

O currículo escolar dita que até ao ensino secundário os alunos aprendem disciplinas essenciais para a vida adulta. Mas, a par da matemática, das ciências e do português, há outro conjunto de aptidões que desempenham um papel importante no futuro de qualquer pessoa: o desenvolvimento da inteligência emocional, que pode ajudar alunos a obterem melhores resultados escolares assim como professores a terem uma melhor prática docente.

Estrela (2010) defende que a compreensão que o professor tiver da sua história de vida ajuda-o a lidar de forma mais eficaz com as incertezas e dúvidas exercício da profissão e, conseqüentemente a adotar comportamentos mais adequados no processo de ensino-aprendizagem.

O desenvolvimento da inteligência emocional pode ser incentivado tanto pelas famílias das crianças quanto pela escola. Da mesma forma que é possível aprender sobre diversos conteúdos intelectuais, as características e habilidades emocionais também podem ser trabalhadas e aprimoradas. Reconhecer e lidar com as próprias emoções, compreender as emoções dos outros, desenvolver empatia, tomar decisões conscientes e estabelecer

relacionamentos saudáveis são algumas das competências emocionais que podem ser cultivadas. O objetivo deste artigo consiste em: sugerir algumas maneiras de como desenvolver a inteligência emocional em alunos e professores. O estudo justifica-se, por considerar que a escola é um dos primeiros ambientes em que a criança começa a interagir com pessoas além de sua família. Ao promover a inteligência emocional na escola, busca-se criar um ambiente propício para o bem-estar emocional, o crescimento pessoal e o sucesso acadêmico dos estudantes. Ao longo da pesquisa, serão abordados os objetivos específicos: descrever o que é e como surgiu a inteligência emocional; discorrer acerca da inteligência emocional e conflito escolar; relatar sobre educação socioemocional como desenvolvê-la.

## **2. O QUE É E COMO SURTIU A INTELIGÊNCIA EMOCIONAL?**

Segundo Goleman (2006), a inteligência emocional é a capacidade de uma pessoa gerenciar seus sentimentos, de modo que eles sejam expressos de maneira apropriada e eficaz. Segundo o psicólogo, o controle das emoções é essencial para o desenvolvimento da inteligência de um indivíduo.

Um dos aspectos que mais contribuiu para o desenvolvimento do constructo de inteligência emocional foi o conceito de emoção (REGO & FERNANDES, 2005). A emoção pode ser definida como uma panóplia de reações e de alterações fisiológicas que ocorrem no organismo, e o sentimento como a interpretação e a tomada de consciência dessas mesmas alterações (DAMÁSIO, 2003).

A interação humana tem, assim, um lugar de destaque quando relacionada com as emoções. Estas estão subordinadas aos atos e respostas que advêm da interação com os outros, isto é, as emoções são concebidas numa ligação entre o indivíduo e o meio, representando um contributo para o raciocínio e para a inteligência em geral, sendo adaptativas e funcionais (MAYER, DIPAOLO & SALOVEY, 1990).

Por conseguinte, as emoções são determinantes para a qualidade de vida, visto que ajudam a descobrirmo-nos e a compreendermo-nos, a nós próprios e aos outros, desempenhando um papel importante nos nossos relacionamentos (EKMAN, 2012). Os responsáveis por fixar a teoria de inteligência emocional por meio de estudos acadêmicos, foram os psicólogos e pesquisadores estadunidenses Peter Salovey e John D. Mayer, em 1990, cinco anos antes de Goleman (Daniel Goleman é PhD em psicologia pela Universidade de Harvard e conhecido como o pai da Inteligência Emocional. Seu livro, intitulado “Inteligência Emocional”, foi publicado em 1995 e se manteve na lista dos mais vendidos por um ano e meio, além de ter sido traduzido para 40 idiomas).

O conceito de Goleman (2006) de inteligência ligada às emoções foi considerado uma ideia revolucionária por especialistas e estudiosos da mente. Certamente, um grande divisor de águas para a forma como pessoas e profissionais de todo o mundo enxergam suas emoções.

Uma das habilidades psicológicas consideradas mais importantes por Daniel Goleman é a capacidade de resistir ao impulso. O cérebro emocional é capaz de responder a um acontecimento com mais rapidez do que o cérebro pensante. É por isso que desenvolver a inteligência emocional é tão necessário (1 de jul. de 2021). Mas as pesquisas em torno da influência das emoções já vinham sendo realizadas há algum tempo. Em seu Livro intitulado “Inteligência Emocional” publicado em 1995, Goleman afirma que a inteligência emocional está diretamente ligada ao sucesso profissional, às relações interpessoais e à automotivação.

Pessoas que conseguem ter o controle sobre as suas emoções também têm mais autogestão sobre suas vidas, possibilitando assim, alcançar os propósitos estabelecidos, a inteligência emocional também é essencial para se adaptar ao futuro do trabalho.

Segundo Edward Thorndike em 1970, a inteligência emocional é a habilidade de administrar as emoções. Depois dele, outros nomes



aparecem na linha do tempo, acrescentando informações e fatos importantes para o enriquecimento do conceito.

O conceito de inteligência emocional foi desenvolvido ao longo do último meio século, surgindo pela primeira vez em 1990, por Peter Salovey e John D. Mayer que ao redefinirem as inteligências pessoais de Gardner, cartografaram o modo de trazer inteligência às emoções, criando o conceito de inteligência emocional. De acordo com Mayer e Salovey (1997, citado EM MAYER, SALOVEY & CARUSO, 2004) a inteligência emocional é o conjunto de quatro capacidades distintas que interagem entre si: a percepção emocional, a facilitação emocional do pensamento, a compreensão emocional e a gestão emocional, com a finalidade de promover melhores emoções e pensamentos.

Em 1920, Edward Thorndike, também psicólogo norte-americano, descreveu a inteligência emocional como a habilidade de administrar as emoções.

Ele aponta os principais benefícios da inteligência emocional na vida profissional:

- ✓ Melhora da relação com colegas e líderes;
- ✓ Equilíbrio emocional diante de situações estressantes e desafiadoras;
- ✓ Mas poder de decisão;
- ✓ Diminuição da ansiedade no trabalho;
- ✓ Definição de metas mais inteligentes;
- ✓ Foco e determinação no cumprimento dos objetivos;
- ✓ Crescimento da produtividade;
- ✓ Melhor administração do tempo;
- ✓ Mais responsabilidade e comprometimento.

O saber gerir as emoções remete-nos para o domínio das competências emocionais, que ao serem trabalhadas e desenvolvidas permitirão, em todo o contexto escolar um ambiente mais saudável e rico

em aprendizagens. Valente e Monteiro (2016), se baseiam em Damásio (1995) e Goleman (2006) defendendo que as pessoas emocionalmente competentes, apresentam nos contextos de vida prática, uma relação consigo e com os outros, francamente mais positiva do que aqueles que apresentam sinais de iliteracia emocional.

Os atributos emocionais do professor na relação pedagógica geram emoções e comportamentos nos alunos, e este processo remete-nos para a importância da educação emocional (VEIGA BRANCO, 2005 p. 67).

### **2.1. Inteligência Emocional e Conflito Escolar**

A escola é um lugar onde convivem pessoas com diferentes características, opiniões, religiões e personalidades. Face à existência de tais diferenças é natural que emergam desacordos de diversas ordens. É necessário que as escolas aprendam a conviver com os conflitos que possam surgir, considerando-os como uma oportunidade de aprendizagem (CASCÓN, 2000).

As emoções podem dificultar uma gestão positiva do conflito por diversos motivos: interferem na nossa atenção; a sua demonstração pode tornar-nos vulneráveis à manipulação; e as emoções dificultam o pensamento objetivo e preciso (MACIEL, 2013).

No entanto, a capacidade de lidar positivamente com as emoções aumenta a possibilidade de se alcançarem os objetivos numa negociação. Logo, torna-se vantajoso compreender a informação transmitida através das emoções, dado que estas exprimem a importância que cada um confere aos seus interesses e necessidades no conflito (SHAPIRO, 2004).

### **2.2. Educação Socioemocional**

A educação socioemocional se preocupa com o desenvolvimento de habilidades que vão auxiliar as crianças a lidarem melhor com situações de

conflito, reduzindo a vulnerabilidade dos estudantes. Isso é feito estimulando o espaço para que os alunos possam expressar seus anseios, temores e frustrações.

As metodologias utilizadas buscam estimular o debate e a autorreflexão. Isso pode ser feito por meio de meditações, dinâmicas e atividades que discutam temas relevantes, como ansiedade, preconceito, dentre outros. Os estudantes são incentivados a colocar suas opiniões para debate e a contrapor pontos de vista diferentes, o que fortalece a necessidade de buscar argumentos, além de ampliar a capacidade de interações.

As crianças nos dias atuais passam uma boa parte de seus dias nas escolas, por isso, as famílias precisam se preocupar em visitar várias instituições e escolher as mais adequadas e preparadas para seus filhos. É preciso avaliar as propostas pedagógicas e qual é a importância que é dada para os fatores emocionais, entre outros. Quando uma escola inclui a educação socioemocional em sua grade curricular, ela melhora a experiência de aprendizagem, proporcionando um ambiente saudável para as crianças, o qual não se preocupa somente com o aspecto formal do desenvolvimento do aluno, mas com a formação completa enquanto cidadãos. Além disso, a educação socioemocional traz algumas habilidades importantes para as crianças. Entre elas, podemos destacar a flexibilidade cognitiva, o julgamento e tomada de decisão e a resolução de problemas complexos, possibilitando a melhora do rendimento dos estudantes e favorecendo o aprendizado.

Os relacionamentos são muito importantes para a evolução de cada ser humano, e nos locais de estudo e trabalho, isso não é diferente. Essa é uma forma de dar vazão aos sentimentos e à humanidade dos envolvidos no ambiente escolar, promovendo vínculos mais estreitos entre as crianças e os educadores. Esse método de ensino trabalha com competências que são imprescindíveis para a formação de profissionais mais humanizados — perfil que não é somente buscado pelo mercado de trabalho, mas estimulado e

valorizado.

### **2.3. Como Desenvolvê-La?**

De acordo com Augusto Cury (2011), não existe apenas uma forma de promover o desenvolvimento da inteligência emocional, pois ele é a soma de vários fatores. Destacamos abaixo, algumas maneiras de trabalhar esses aspectos na sequência, destacados pelo autor.

#### **1) ESTIMULAR A BUSCA PELO AUTOCONHECIMENTO**

A busca pelo autoconhecimento é importante. É necessário entender o que se está sentindo, saber reconhecer as capacidades e também os limites. Quando a pessoa tem consciência de suas próprias habilidades e competência, é capaz de traçar objetivos para a vida e transformar os sonhos em realidade.

#### **2) APRENDER A LIDAR COM AS EMOÇÕES**

É normal, e relativamente comum, esconder alguns sentimentos e ignorá-los, porém, esse não é um hábito positivo. Uma pessoa saudável precisa lidar com suas emoções e saber o que deve ser feito em cada situação. Esse aprendizado é conquistado gradativamente em um processo que respeita o tempo e o crescimento de cada um.

#### **3) SABER COMO REAGIR AOS SENTIMENTOS NEGATIVOS**

As emoções negativas são inevitáveis, o que torna fundamental saber como reagir a esses sentimentos. Quando o fato negativo é intenso, pode acabar com a estabilidade emocional de uma pessoa. Quando as emoções negativas, como medo, raiva e tristeza, aparecem, é preciso dominá-las e não deixar que elas controlem a vida. É impossível viver apenas com bons sentimentos, por isso conviver com a negatividade de forma equilibrada é essencial.

#### **4) PRATICAR A EMPATIA**

A empatia parece ser um sentimento natural de um indivíduo, mas

também podese praticada e desenvolvida. Colocar-se no lugar do outro ajuda a entender algumas atitudes, a gerar mais tolerância e compreensão. Dessa forma, é possível ver que os indivíduos ao redor têm necessidades, limitações e falhas, assim como talentos e qualidades. O respeito mútuo surgirá naturalmente, como consequência desse exercício.

#### 5) INCENTIVAR A AUTOCONFIANÇA

A autoconfiança é parte fundamental da inteligência emocional. Apesar de ser uma característica pessoal, ela pode ser desenvolvida por meio do incentivo e de situações específicas.

Saber o que deseja, definir metas e alcançar os objetivos nem sempre são tarefas fáceis. Para tanto, é necessário que a pessoa reconheça os pontos fracos e fortes e trabalhe para modificá-los ou aprimorá-los. O problema é que a maioria das pessoas não acredita em seus potenciais e julgam alguns desafios como impossíveis.

É preciso desenvolver uma mentalidade de confiança no potencial e nas habilidades existentes, fortalecendo a compreensão de que existe a capacidade necessária para superar os momentos de crise e dificuldades.

#### 6) ESTIMULAR A EXPRESSÃO DAS IDEIAS

Expôr os sentimentos e expressar a opinião são fundamentais para que o equilíbrio emocional seja mantido. É necessário existir um espaço para o diálogo e ambientes que permitam a conversa sobre as emoções e opiniões.

Falar sobre esses assuntos é uma maneira segura de entender e trabalhar as impressões internas. Por meio do diálogo, é possível esclarecer os pontos de vista e debater sobre questões complexas em busca de uma solução.

#### 7) PRATICAR A RESILIÊNCIA

A pessoa resiliente tem uma capacidade maior de lidar com

problemas e encarar dificuldades. Essa habilidade deve ser praticada, pois ajuda a prevenir a depressão e mostra como ser otimista auxilia na felicidade e satisfação pessoal.

A resiliência depende da interação e do entendimento com o outro. Ao ser resiliente, é possível compreender que nem sempre tudo acontecerá do jeito planejado e esperado, sendo que, às vezes, é preciso abrir mão das vontades em prol de outras pessoas.

## 8) COMO TRABALHAR A INTELIGÊNCIA EMOCIONAL EM ALUNOS E PROFESSORES?

No contexto educacional, é fundamental saber trabalhar a inteligência emocional em alunos e professores. O corpo docente também precisa estar preparado emocionalmente para saber incentivar essas habilidades nos estudantes. Vamos ver um pouco mais sobre como isso pode ser feito com esses grupos.

### 9) ALUNOS

Como o desenvolvimento emocional tem forte influência do contexto, as escolas

precisam exercer um papel decisivo na formação das crianças e dos jovens. Isso pode ser feito de forma direta, como em disciplinas que se preocupam exclusivamente com as emoções. Nelas, os alunos são incentivados a contar suas experiências e sentimentos.

Também existe a abordagem que busca a solução criativa de conflitos, programas de desenvolvimento e competência social, entre outros. É uma forma prática de colocar os estudantes em situações de desenvolvimento emocional.

Outra maneira é inserir a educação emocional ao interligar atividades de várias disciplinas. Isso deve ser coordenado pelos professores, sendo que é um processo um pouco mais complexo. Entretanto, ele cria momentos de

debate menos artificiais, problematizando relações e emoções que surgem ao longo de um trabalho em grupo ou quando um aluno se sente contrariado por professores e colegas, por exemplo.

#### 10) PROFESSORES

A função do professor no aprendizado socioemocional é fundamental. Ele precisa saber usar a sua sensibilidade para abrir o debate e oferecer o espaço adequado de expressão para os estudantes. O profissional precisa atuar com a intenção de realmente preparar os alunos a serem conscientes e responsáveis em sua forma de sentir, pensar e agir.

Para tal, é importante que o corpo docente seja preparado para entender tudo o que envolve a inteligência emocional. Quem não tem a sua desenvolvida, dificilmente conseguirá contribuir para desenvolver essa característica nos outros.

Isso pode ser feito por treinamentos que demonstrem a importância dessa característica para os professores. É claro que um curso não ensina ninguém a ter inteligência emocional, mas ele pode servir para dar as diretrizes de como desenvolver as habilidades.

A tecnologia também pode ser utilizada para estimular o ensino de competências socioemocionais. Assim como as crianças, os professores podem ser instigados a resolver desafios que contribuirão para o desenvolvimento da inteligência emocional na escola. A ideia é fazer com que eles reflitam sobre seus hábitos, costumes, conhecimentos e limitações, a fim de identificar os aspectos que necessitam de aperfeiçoamento.

#### **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Desenvolver a capacidade para gerir as emoções e filtrar estímulos estressantes é de extrema importância no dia a dia de todos os envolvidos no contexto educativo. Vários autores mostraram neste estudo que as competências emocionais são fundamentais para a adaptação do ser

humano aos ecossistemas em que se encontra (BISQUERRA & PÉREZ, 2007; CARUSO & SALOVEY, 2007; GOLEMAN ET AL., 2007). Deste modo, o professor deverá conhecer e ensinar um vasto vocabulário emocional aos seus alunos, desenvolvendo nestes, capacidades para conhecerem e gerirem as suas emoções.

É quase impossível pensar a escola, ou um ambiente de trabalho, onde não ocorram situações de conflitualidade. Se é uma realidade que a sociedade evoluiu e está conseqüentemente aberta às mudanças sociais que possam suceder, aparenta não ser menos verdade que na escola, parte integrante dessa sociedade, se tenham operado enormes transformações no decurso do tempo. Face à inevitabilidade de conflitos na escola, importa formar os professores com as competências suficientes para os enfrentar, reconhecendo a sua existência, ou seja, dever-se-á alterar e adequar a formação de professores à realidade e às exigências atuais, nomeadamente no que concerne às emoções.

Assim, uma concepção de educação que preconize a construção de uma cultura de paz nas escolas tem, necessariamente, como componente principal a operacionalização de diversas formas de resolução colaborativa dos conflitos e da gestão das emoções.

Quando observamos o modo de viver das nossas crianças brasileiras, podemos explicar o porquê de tantas reclamações de comportamentos que consideramos inadequados por parte das nossas crianças, voltando um pouco atrás podemos observar o quanto as nossas crianças eram livres, interagiam com todos e brincavam o dia todo, livres em seus quintais, ruas, praças, brincavam na chuva sem que seus pais se preocupassem com resfriados ou qualquer outra coisa que poderia acontecer com os pequenos.

Atualmente esse cenário tem mudado e muito, temos crianças que apesar de sua pouca idade, não são tratadas como crianças, não sendo-lhes oferecidas a oportunidade de interação com a natureza, com pessoas e principalmente com outras crianças.



Segundo os estudos sobre inteligência emocional, com aprofundamento nos temas e estudos, podemos mudar esse cenário, ajudando os profissionais não só professores mas todos os profissionais a desenvolver essa inteligência emocional, criando assim um ambiente acolhedor, inovador, seguro, e principalmente possível para todas as crianças, e dizendo “todas as crianças” não me refiro apenas à inclusão das crianças que venham a apresentar impedimentos de natureza intelectual, mental ou sensorial, graves ou severos.

Um corpo docente preparado emocionalmente tem muito mais facilidade em desenvolver inteligência emocional em seus alunos, promovendo e incentivando essas habilidades de forma natural através de atividades, resoluções de conflitos, desenvolvendo a inteligência emocional em sincronia com atividades que façam parte da proposta da própria criança, adaptando estórias, teatros, contos, cantos, roda de conversa, construção de brinquedos etc. Preservando esse período da permanência da criança na unidade garantindo que ela se movimente, se exercite e gaste sua energia, mas sempre pensando no desenvolvimento da inteligência emocional, proporcionando experiências diversas sem deixar de lado as atividades que exigem mais calma e concentração.

Os estudos sobre Inteligência emocional nos abrem fronteira entre o presente e o futuro, através dela entendemos o passado, tratamos o presente e podemos de alguma forma mudar o futuro.

Conclui-se, que é fundamental que a escola assume o papel de fomentar um ambiente emocionalmente saudável, promovendo o desenvolvimento integral dos estudantes e preparando-os para enfrentar os desafios da vida de forma equilibrada e resiliente. A inteligência emocional é uma competência cada vez mais valorizada no mundo contemporâneo, e seu cultivo na escola pode trazer benefícios duradouros para o bem-estar dos indivíduos e para a construção de uma sociedade mais saudável e harmoniosa.

## REFERÊNCIAS

BARRANTES-ELIZONDO, L. (2016). Educación emocional: El elemento perdido de la justicia social. *Revista Electrónica Educare*, 20(2), 1-10. Bippus, A. M., & Rollin, E. (2003).

BARBOSA, Suria. Inteligência Emocional: entenda o que é, a importância e como desenvolver. Disponível em: <https://www.napratica.org.br/o-que-e-inteligencia-emocional/> Acesso em: 20/06/2022.

BISQUERRA, R., & PÉREZ, N. Attachment style differences in relational maintenance and conflict behaviors: Friends' perceptions. *Communication Reports*, 16, 113-123. (2007).

BISQUERRA, R., & RENOM, A. Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10, 61-82. (2007).

BISQUERRA & PÉREZ, 2007; CARUSO & SALOVEY, 2007; Goleman et al., 2007.

BHATTACHARJEE, B. Emotional Intelligence and teachers. *Research Paper: Education*, 2(5), 83-84 (2016).

BRACKETT, M. A., PALOMERA, R., MOJSA-KAJA, J., REYES, M. R., & Salovey, P. (2010). Emotion-regulation ability, burnout, and job satisfaction among British secondary-school teachers.

CURY, Augusto. Escola da Inteligência educação socioemocional. Disponível em <https://escoladainteligencia.com.br/blog/inteligencia-emocional-na-escola>. Acesso em 29/06/2022.

EKMAN, P. Profissão docente: dimensões afectivas e éticas. Porto: Areal Editores. (2012).

ESTEVIÃO, C. O mal-estar docente. Lisboa: Escher, Fim de Século Edições. (2012).

ESTEVE, J. M. Ao encontro de Espinosa: as Emoções Sociais e a Neurologia do Sentir. Mem Martins. Publicações Europa-América. (1992).

ESTRELA, M. T. Políticas e valores em educação - Repensar a educação e a escola pública como um direito. Vila Nova de Famalicão: Edições Húmus. (2010)

ESTRELA, M. T. O erro de Descartes – Emoção, Razão e Cérebro Humano. Mem Martins: Publicações Europa-América. Damásio, A. (2003).

GOLEMAN, D. **Inteligência Emocional** Rio de Janeiro: Objetiva, 2006.

MARQUES, José. O pai da inteligência emocional. Disponível em: <https://www.ibccoaching.com.br/portal/coaching-e-psicologia/conheca-daniel-goleman-o-pai-da-inteligencia-emocional>. Acesso em 29/06/2022.

REUS, Schutz, P., & DECUIR, J. T. Gestión positiva de conflictos y mediación en contextos educativos. Madrid: Editorial (2002).

RENOM, A. (Coord.), Educación emocional: Programa para educación primaria (6-12 años) (pp. 11-14). Madrid: Wolters Kluner.

SHAPIRO, D. Inquiry on emotions in education. Educational Psychologist, 37, 125-134. (2004).

SHIH, H.; SUSANTO, E. Emotions in negotiation: Peril or promise? Marquette Law Review, 87, 737-745. (2010).

VALENTE, Maria. MONTEIRO, Ana. Disponível em: <http://edupsi.utad.pt/index.php/component/content/article/83-revista-6/143-inteligenciaemocional-em-contexto-escolar>. Acesso em 10/07/2022.

VEIGA BRANCO, M. A. Conflict management styles, emotional intelligence, and job performance in public organizations. International Journal of Conflict Management, 21, 147-152 (2005). Competência emocional em professores, um estudo em discursos do campo educativo. Tese de Doutorado, Universidade do Porto, Porto.

# **O DESAFIO DA ESCRITA NO ENSINO MÉDIO: O TEXTO DISSERTATIVO-ARGUMENTATIVO E SEU LUGAR DE DESTAQUE NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA**

Suzaneth Rodrigues de Melo<sup>13</sup>

## **RESUMO**

O presente artigo constitui como parte da Dissertação de mestrado intitulado: 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, trouxe como objetivo: analisar os desafios e dificuldades enfrentados pelos alunos no aprendizado da escrita dissertativa. Foi desenvolvido um estudo qualitativo, descritivo explorativo, fundamentado numa pesquisa bibliográfica. Apresenta-se como problema: Quais são os principais desafios enfrentados pelos alunos ao escrever textos dissertativos? Compreende-se, que o desenvolvimento das habilidades de escrita, especialmente no contexto da argumentação, representa um desafio significativo para os professores de língua portuguesa, assim como para os alunos. É essencial que eles auxiliem os estudantes a superar essas dificuldades e aprimorar sua capacidade de produzir textos argumentativos eficazes. Os resultados enfatizam a importância de uma abordagem holística no ensino da escrita argumentativa, envolvendo a conexão entre o conteúdo abordado nas aulas, o desenvolvimento de habilidades linguísticas básicas e a orientação interpretativa por parte dos professores. Ao adotar essa abordagem, os professores podem contribuir para o crescimento dos alunos no domínio da escrita argumentativa, capacitando-os a expressar seus pontos de vista de maneira clara, coerente e persuasiva.

Palavras-chave: Redação. Língua Portuguesa. Ensino Médio.

## **ABSTRACT**

This article forms part of the Master's Dissertation entitled: The importance of writing for high school students at the State school Sérgio Mendonça de Aquino de Itacoatiara in Amazonas in the year 2021, aimed to: analyze the challenges and difficulties faced by students in learning essay writing. A qualitative, descriptive and exploratory study was developed, based on a bibliographical research. It presents itself as a problem: What are the main challenges faced by students when writing dissertation texts? It is understood that the development of writing skills, especially in the context of

---

<sup>13</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

argumentation, represents a significant challenge for Portuguese language teachers, as well as for students. It is essential that they help students overcome these difficulties and improve their ability to produce effective argumentative texts. The results emphasize the importance of a holistic approach in the teaching of argumentative writing, involving the connection between the content covered in the classes, the development of basic language skills and the interpretive guidance on the part of the teachers. By adopting this approach, teachers can contribute to students' growth in the mastery of argumentative writing, enabling them to express their points of view clearly, coherently, and persuasively.

Keywords: Writing. Portuguese language. High school.

## **1. INTRODUÇÃO**

A escrita é uma habilidade extremamente importante em diversas áreas, seja acadêmica, empresarial ou até mesmo na vida social. Segundo Oliveira (2021), a escrita como habilidade fundamental para o desenvolvimento da cognição humana, deve ser cultivada e aperfeiçoada. Além de ser parte integrante das atividades sociais e do contexto profissional do indivíduo, a escrita também contribui para o crescimento pessoal e para o processo de ensino-aprendizagem.

A capacidade de comunicar eficazmente através da escrita continua a ser crucial na sociedade de hoje. Baptista (2020) coloca que, para um aluno que pretende ingressar no ensino superior, a preparação e o domínio da redação podem facilitar significativamente esse processo. A redação requer habilidades específicas, como a capacidade de organizar ideias, estruturar argumentos de forma coerente e persuasiva e de se expressar com clareza e precisão. Estas competências não são apenas valiosas para os exames de admissão ao ensino superior, mas também são transferíveis para outras áreas da vida acadêmica e profissional.

Uma boa redação segundo Bronckart (2020) não apenas demonstra proficiência na escrita, mas também permite que o aluno comunique seus pensamentos de forma eficaz, demonstre sua compreensão do tópico e argumente seus pontos de vista de forma convincente. Isso não apenas facilita o processo de admissão, mas também é uma habilidade essencial para o

sucesso no ensino superior, onde se espera que os alunos conclua trabalhos acadêmicos, pesquisas e apresentações escritas.

Um dos desafios mais importantes enfrentados pelos alunos do ensino médio está relacionado às barreiras para ingressar nas universidades, seja por meio de vestibulares específicos, seja por meio do ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), principalmente no que diz respeito à prova de redação, que não possui mais total peso na nota do exame (ADAM, 2020).

Nos últimos 40 anos, conforme Bordini e Aguiar (2020), a escrita tem sido objeto de análise no Brasil, especialmente em relação aos vestibulares a partir de diferentes perspectivas teóricas, os fenômenos linguísticos e textuais presentes nos textos dos alunos. A análise das provas escritas e da sua influência no ensino da escrita tem permitido identificar áreas de melhoria e propor novas estratégias pedagógicas.

É fundamental entender que esse cenário representa um dos principais desafios para os professores de língua portuguesa que lecionam nesse nível de ensino. Para Barthes (2020), seu principal objetivo é orientar seus alunos para que aprendam a escrever com eficácia, desenvolvendo as habilidades necessárias para a redação de textos dissertativos, que são avaliados em vestibulares e no ENEM, que contribua também para ser bem-sucedido.

Para enfrentar esse desafio, Calabria & Leurquin (2022) mencionam que é necessário implementar estratégias pedagógicas que promovam o aprendizado da escrita. Os professores devem fornecer aos alunos ferramentas e técnicas que lhes permitam organizar suas ideias, estruturar argumentos e se expressar de forma clara e coerente em seus textos.

É essencial que os alunos adquiram conhecimentos sólidos no que diz respeito à estrutura dos textos dissertativos, bem como em relação aos elementos chave, como a introdução, o desenvolvimento dos argumentos e a conclusão. Além disso, Colomer (2020) explica que é importante ensiná-los a

usar recursos linguísticos adequados, como conectores e vocabulário preciso, para enriquecer sua escrita.

De acordo com José e; Coelho (2018) é primordial proporcionar aos alunos, uma prática constante de redação, dando oportunidade de compor diversos tipos de textos e receber feedbacks construtivos de seus professores. Isso permitirá que eles melhorem suas habilidades de redação ao longo do tempo e se preparem de forma mais eficaz para os vestibulares e o ENEM.

Porém, Mata (2017) explica que é importante ressaltar que o desenvolvimento da escrita vai além do vestibular e do ENEM. A escrita eficaz é uma ferramenta essencial na vida acadêmica e profissional dos alunos. Isso permite que eles expressem suas ideias com clareza, argumentem de forma convincente e se comuniquem de maneira eficaz em vários contextos. Dessa forma surge o seguinte questionamento: Quais são os principais desafios enfrentados pelos alunos ao escrever textos dissertativos?

Nesse contexto, é essencial que os alunos estejam adequadamente preparados para essa etapa, conhecendo os desafios e dificuldades enfrentados, a fim de desenvolverem as competências necessárias para alcançar um bom desempenho. Os professores podem adaptar suas práticas pedagógicas, oferecer suporte específico aos alunos, fornecer feedback individualizado e propor atividades que visem ao desenvolvimento das habilidades exigidas na redação. Portanto, justifica-se o estudo pela necessidade de identificar os desafios e dificuldades enfrentados pelos alunos no aprendizado da redação voltada para o ENEM, a fim de promover uma preparação mais eficaz, superar obstáculos, desenvolver habilidades e aumentar as chances de sucesso dos estudantes no exame. O estudo tem por objetivo: analisar os desafios e dificuldades enfrentados pelos alunos no aprendizado da escrita dissertativa.

## **2. PRODUÇÃO TEXTUAL E INCENTIVO À ESCRITA**

A leitura e a escrita são práticas fundamentais no processo de formação dos indivíduos, uma vez que a linguagem marca sua interação e socialização em diferentes contextos sociais e culturais. No campo educacional, Oliveira (2016) menciona que trabalhar a produção de textos e promover a escrita tornou-se uma prioridade, pois o domínio da língua garante ao aluno o desenvolvimento de sua capacidade crítica e, portanto, o pleno exercício de sua cidadania.

O ambiente escolar tem papel fundamental como mediador na promoção dessas habilidades, pois segundo Orlandi (2013), promove a interação social e estimula a criticidade dos alunos por meio de atividades relacionadas à leitura e à escrita. A escola torna-se um espaço propício para o aprimoramento dessas habilidades, permitindo que os alunos se envolvam ativamente no processo de aprendizagem da leitura e da escrita, desenvolvendo sua capacidade de análise e compreensão do mundo que os cerca. Ao identificar esses desafios, estratégias e abordagens pedagógicas mais eficazes podem ser projetadas para enfrentá-los. Isso implica fornecer aos alunos as ferramentas e recursos necessários para melhorar suas habilidades de leitura e escrita, além de promover um ambiente de aprendizagem que incentive a prática constante e significativa dessas habilidades. Ao analisar os desafios que eles enfrentam em relação à leitura e à escrita, estratégias pedagógicas mais eficazes podem ser desenhadas para lidar com essas dificuldades e promover uma formação integral dos alunos.

No entanto, Riolfi & Igreja (2020) discorrem que o desenvolvimento da escrita nos alunos continua sendo um desafio, pois deve ser trabalhado esses desafios e dificuldades que os alunos enfrentam na aprendizagem da escrita. Apesar dos avanços tecnológicos e das ferramentas disponíveis, muitos alunos ainda lutam para se expressar de forma clara e eficaz por escrito.

Nesse sentido, Rizzo (2020) adverte que o professor de língua portuguesa assume papel fundamental no desenvolvimento das habilidades



relacionadas à leitura e à escrita. É responsabilidade do professor fornecer aos alunos as ferramentas e estratégias necessárias para melhorar suas habilidades de escrita. No entanto, o contexto atual mostra que os professores sentem dificuldades ao avaliar individualmente os textos de diferentes alunos no cotidiano escolar.

De acordo com Silva (2019), o tempo limitado e o grande número de alunos por turma dificultam que os professores dediquem atenção suficiente e feedback personalizado a cada um deles. Além disso, muitos professores são forçados a se concentrar em outros aspectos do currículo escolar, deixando pouco tempo em sala de aula para o ensino específico da escrita. Outro grande desafio é a ênfase excessiva em testes padronizados, especialmente em países onde existem exames nacionais de aproveitamento, como o ENEM. Em vez de avaliar o progresso individual de cada aluno no desenvolvimento de habilidades de escrita ao longo do tempo, esses testes tendem a avaliar conhecimentos e habilidades em tempo hábil, sem levar em conta o processo de aprendizagem.

Como resultado, Yunes (2020) chama atenção, pelo fato de que os alunos podem não receber feedback e orientação suficientes para melhorar suas habilidades de escrita. Eles se concentram em atender aos requisitos específicos do exame, em vez de desenvolver uma redação eficaz e autêntica.

Para enfrentar esses desafios, Barbosa (2021) explica que é preciso que o professor promova uma abordagem equilibrada para o ensino da escrita. Devem ter tempo e recursos adequados para fornecer feedback individualizado aos alunos. Além disso, é importante incentivar a escrita como um processo contínuo e reflexivo, em vez de apenas uma tarefa pontual para atender aos padrões de avaliação:

[...] É necessário oferecer oportunidades para que os alunos pratiquem e aprimorem suas habilidades de escrita em diferentes contextos e gêneros. Isso pode incluir projetos de redação criativa, discussões escritas e revisão colaborativa de textos (BARBOSA, 2021, p. 87).

Para o autor, além de abordar os desafios listados acima, é fundamental que os professores também trabalhem em estreita colaboração com os alunos e suas famílias para promover o desenvolvimento de habilidades de escrita. Isso envolve estabelecer uma comunicação aberta e consistente, fornecer feedback construtivo e definir metas realistas e alcançáveis. Segundo Melo (2021)

[...] É através da prática da leitura que o escritor descobre as regularidades da língua escrita. Ela vai assim constituindo um repertório de recursos linguísticos a ser utilizado na produção de textos (MELO, 2021, p. 15)

À medida que os alunos se envolvem com diferentes tipos de textos, eles têm a oportunidade de descobrir as regularidades da língua escrita. Através da leitura, eles começam a internalizar estruturas gramaticais, expandir seu vocabulário e desenvolver uma compreensão mais profunda da organização textual. Como descreveu Melo (2021), ao se depararem com uma variedade de estilos e gêneros literários, os alunos começam a reconhecer padrões na forma como as ideias são expressas, como os parágrafos são estruturados e como os conectores são utilizados para criar coesão. Eles também têm a chance de observar o uso de figuras de linguagem, recursos retóricos e técnicas narrativas que enriquecem a escrita.

Além disso, Oliveira (2021) aponta que a leitura oferece aos discentes um repertório de recursos linguísticos a serem utilizados na produção de textos. Eles podem se inspirar nas diferentes maneiras pelas quais os autores utilizam a linguagem para transmitir suas ideias, criar atmosferas, desenvolver personagens e argumentar pontos de vista. Ao observar essas técnicas em ação, podem aprender a aplicá-las em seus próprios textos de maneira eficaz e criativa.

A relevância do ato de redigir, segundo Bordini e Aguiar (2020, p. 44), “exige dos estudantes não apenas habilidades de escrita, mas também capacidade de argumentação”, é essencial para a formação do pensamento crítico dos alunos, de sua escrita acadêmica e de sua capacidade de gerar novos conhecimentos.

A importância atribuída à redação no âmbito acadêmico para Bronckart (2021) pode ser relacionada a uma concepção bastante difundida de escrita especializada como dirigida, pelo menos subjacentemente, à persuasão. Nesse sentido, o ato de redigir costuma ser entendido como um gênero de orientação argumentativa, que busca persuadir o leitor sobre as ideias e perspectivas originais e criativas que o escritor propõe sobre um assunto.

No entanto, no campo acadêmico, Calabria & Leurquin (2022) explicam que esta orientação argumentativa é complementada pela exposição de aparatos teóricos e conceptuais que permitem sustentar o ponto de vista levantado pelo autor. Assim, há um consenso na literatura sobre a constante inter-relação de sequências argumentativas e expositivas para a construção de redação acadêmica, bem como sobre sua estrutura, que costuma ser descrita em termos da estrutura retórica típica de introdução, desenvolvimento e conclusão.

É importante reconhecer que cada aluno tem pontos fortes e fracos individuais na escrita. Ao personalizar a instrução e a avaliação, os professores podem adaptar seus métodos e abordagens para atender às necessidades específicas de cada aluno.

Essa aparente regularidade da redação no meio acadêmico para Coracini (2019) no entanto, aponta que, embora os professores costumem pedir a seus alunos que escrevam redações, muitas vezes eles próprios não têm clareza sobre as características do texto que esperam. Por outro lado, o ato de redigir pode variar de acordo com os diferentes contextos disciplinares em que é produzido: É de se esperar que uma redação de Literatura tenha características que o diferenciem, por exemplo, de uma redação de Teologia. Desta forma, detecta-se uma dupla complexidade: a falta de clareza dos professores sobre o tipo de texto que solicitam aos seus alunos e a proliferação do termo redigir para se referir a um número potencialmente elevado de gêneros de natureza diversa no campo acadêmico e disciplinar

Segundo Ducrot (2019), é essencial promover um ambiente de aprendizagem positivo e motivador que incentive os alunos a explorar sua criatividade e expressão pessoal por meio da escrita. Promover a autoconfiança e a autoestima dos alunos em relação às suas habilidades de escrita é fundamental para o seu desenvolvimento. Para Kato (2020):

[...] é importante ter em mente que a escrita não se limita apenas à sala de aula. Os alunos devem ter oportunidades de praticar e aplicar suas habilidades de escrita em contextos reais fora do ambiente escolar. Isso pode incluir atividades extracurriculares, como clubes de escrita, concursos literários ou até postagens online (KATO, 2020, p. 55).

Para a autora, superar os desafios no desenvolvimento da escrita dos alunos requer uma abordagem abrangente e colaborativa. Professores, alunos, famílias e a comunidade educacional como um todo devem trabalhar juntos para proporcionar um ambiente de apoio e promover o amor pela escrita. Ao fazer isso, um progresso significativo pode ser feito no desenvolvimento de habilidades de escrita eficazes e duradouras nos alunos.

Portanto, o desenvolvimento da escrita nos alunos continua sendo um desafio no campo educacional. Os professores de língua portuguesa desempenham um papel crucial na promoção de habilidades de escrita efetiva, mas enfrentam dificuldades na avaliação individual dos textos dos alunos. É necessário dedicar mais tempo em sala de aula ao ensino da escrita e promover uma avaliação mais abrangente e focada no processo. Fazer isso pode encorajar o desenvolvimento de habilidades de escrita fortes e autênticas nos alunos.

## **2.1. Dissertação**

É considerada a modalidade mais difícil de ser trabalhada ao nível de Ensino médio porque exige do aluno argumentos que realmente convençam o leitor daquilo que se afirma.

Para ela ser trabalhada, é necessário que os alunos tomem contato

com bons modelos, partindo depois para a discussão de textos que serão a base da sua dissertação.

Após o aluno ter claro o assunto sobre o qual irá dissertar, o professor deverá auxiliar para que o aluno tenha claro o seu objetivo ou sua tese, para poder argumentar sobre ela e defendê-la.

Aparentemente difícil, pode se tornar fácil, desde que bem trabalhadas. Para isso, é necessários apenas bons textos em sala de aula, discussões e que o professor saiba como fazer uma dissertação e passar isso para o aluno, de uma forma clara e objetiva.

Como se pode perceber, não há como confundir esses três tipos de redação. Enquanto a Descrição aponta os elementos que caracterizam os seres, objetos, ambientes e paisagens, a Narração, por sua vez, implica uma ideia de ação, movimento compreendido pelos personagens da história. Em contrapartida, a Dissertação assume um caráter totalmente diferenciado, na medida em que não fala de pessoas ou de fatos específicos, ao contrário, trata da análise de certos assuntos que são abordados de modo impessoal.

Como observamos a dissertação baseia-se em três partes fundamentais: Tese (introdução), parte em que se apresenta o assunto a ser questionado; antítese (desenvolvimento), a segunda parte consiste em discutir a proposta, mostrando argumentos que dão apoio à ideia principal; nova Tese (conclusão), é a parte em que se podem levantar perspectivas sobre o problema discutido, procurando possíveis soluções, ou uma retomada da tese, reafirmando-se o posicionamento nela proposto (KOCH, 2000).

Com a importância dada ao Enem o texto dissertativo-argumentativo passou a ter lugar de destaque nas aulas de língua portuguesa nos anos do ensino médio com vistas ao ingresso do aluno nas faculdades/universidades. Desse modo, o livro didático utilizado nas escolas públicas passa a ser um recurso importante no auxílio do aluno na preparação para a produção das redações do Enem conforme os critérios estabelecidos pelos MEC.

Com isso, faz-se necessário a importância do gênero textual dissertativo- argumentativo em sala de aula, logo que este tipo de texto pode ser usado como estratégia de leitura no desenvolver dos alunos durante as atividades, garantindo a eles autonomia e participação efetiva no processo de ensino-aprendizagem.

## **2.2. Os desafios enfrentados pelos alunos ao desenvolver uma redação argumentativa**

Compreendendo que um dos principais desafios do professor de língua portuguesa no Ensino Médio é orientar seus alunos a aprender a escrever, é importante abordar a dificuldade de escrita dos alunos e a forma como são ensinados a escrever.

Muitas vezes, o conteúdo abordado nas aulas de língua portuguesa não está diretamente relacionado ao ensino da redação de textos dissertativos. Segundo Adam (2020), isso suscita a necessidade de refletir sobre o suposto “fracasso escolar” no que se refere à capacidade de redigir. É importante questionar não apenas as condições de produção da escrita, mas também as condições históricas de aprendizagem na escola.

Ao refletir sobre essa situação, conforme Baptista (2020) pode-se concluir que a inserção do aluno no mundo letrado corresponde à tentativa de dissociar-se do mundo pré-alfabetizado. Ou seja, os alunos enfrentam um processo de transição e aquisição de novas habilidades de escrita que requerem orientação e suporte adequados.

De acordo com Breves (2016), é primordial que os professores forneçam uma orientação interpretativa dirigida aos alunos para promover o desenvolvimento da argumentação. Os professores podem orientar os alunos na compreensão de como estruturar e desenvolver seus argumentos de forma eficaz em textos dissertativos. Isso implica

ensinar estratégias de organização, coerência e coesão textual, bem como o uso adequado de evidências e exemplos para sustentar seus argumentos.

Assim como, José e Coelho (2018) salienta que é necessário considerar que o desenvolvimento da escrita demanda tempo e prática. Os alunos precisam de oportunidades regulares para praticar a redação de textos dissertativos e receber feedback construtivo dos professores. Isso permitirá que eles melhorem gradualmente suas habilidades de argumentação e escrita ao longo do tempo. Como discorre Kato (2020):

[...] É importante reconhecer que aprender a escrever não se limita apenas à instrução em sala de aula. Os alunos também podem se beneficiar de atividades extracurriculares, como participar de debates, clubes de redação ou até concursos de dissertação (KATO, 2020, p. 98).

Essas oportunidades como descreveu a autora, lhes dão espaço extra para praticar e desenvolver suas habilidades de argumentação, ao mesmo tempo em que desenvolvem confiança e autoexpressão.

Nesse mesmo pensamento, Kleiman (2017), argumenta que, para enfrentar o desafio de ensinar os alunos a escrever textos dissertativos, é preciso refletir sobre as dificuldades que eles enfrentam e a forma como são ensinados. A orientação interpretativa dirigida pelos professores pode ser fundamental para favorecer o desenvolvimento da argumentação dos alunos. Além disso, é fundamental oferecer oportunidades de prática regular, feedback construtivo e atividades extracurriculares que promovam o desenvolvimento de habilidades de escrita eficazes.

Para a análise de textos argumentativos, Moraes (2019) salienta, que convém considerar a dimensão do uso linguístico que destaca a noção de argumentação quando vinculada à noção de discurso. Nesse sentido, é importante remeter os problemas de argumentação às "condições de

produção do discurso" ao invés de simplesmente atribuí-los à falta de habilidade do autor que produziu o texto. Conforme Mata (2017):

[...] Ao analisar os desafios enfrentados por alguns alunos do Ensino Médio e também calouros de universidades ao tentarem escrever textos argumentativos, observa-se que muitas vezes as dificuldades decorrem de lacunas na formação de frases e na compreensão de operações primárias, como o reconhecimento do sujeito, sua ação, seu estado e suas qualidades (MATA, 2017, p. 58).

Essas dificuldades colocada pela autora citada acima, podem afetar diretamente a capacidade dos alunos de desenvolver uma redação argumentativa forte, como no caso da redação. É importante abordar essas lacunas e fornecer uma base sólida na estrutura da frase, na gramática e no uso adequado dos elementos linguísticos necessários para a argumentação.

Nesse contexto, Rizzo (2020) esclarece que o trabalho do professor nesse caso, deve pautar por ensinar aos alunos as estratégias específicas da escrita argumentativa. Isso inclui entender os diferentes tipos de argumentos, como estruturar um ensaio argumentativo, como usar evidências e exemplos para apoiar argumentos e como refutar possíveis objeções.

É importante observar que desenvolver habilidades de escrita argumentativa leva tempo e prática. Silva (2019) descreve que os alunos devem ter a oportunidade de praticar regularmente a redação de ensaios argumentativos e receber feedback construtivo para melhorar suas habilidades. Os professores desempenham um papel fundamental na orientação e apoio aos alunos neste processo.

Por outro lado, Calabria & Leurquin (2022), apontam que é benéfico promover um ambiente de aprendizagem colaborativa onde os alunos possam interagir e discutir suas ideias. Isso permite que eles fortaleçam sua capacidade de apresentar argumentos de forma eficaz, responder a objeções e se envolver em um diálogo construtivo.

Portanto, a análise de textos argumentativos deve considerar a dimensão do uso linguístico e as condições de produção do discurso. Dificuldades na escrita argumentativa estão frequentemente relacionadas a



lacunas na formação de frases e na compreensão de operações primárias. É importante proporcionar formação sólida nestes aspectos, bem como ensinar estratégias específicas de escrita argumentativa. Com tempo, prática e orientação adequada, os alunos podem desenvolver fortes habilidades na redação argumentativas.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Com base no objetivo levantado: analisar os desafios e dificuldades enfrentados pelos alunos no aprendizado da escrita dissertativa, podemos concluir que o desenvolvimento da escrita, principalmente no campo da argumentação, é um desafio significativo no ensino da língua portuguesa. Os professores têm a responsabilidade de auxiliar os alunos a superar essas dificuldades e melhorar sua capacidade de produzir textos argumentativos eficazes.

Compreende-se, que é importante observar que, ao ensinar a forma de redigir de maneira argumentativa, vai além de simplesmente ensinar regras gramaticais e estrutura de redação. Também envolve promover uma compreensão profunda dos diferentes tipos de argumentos, como estruturá-los e como usar evidências para apoiá-los.

Outro ponto importante, destaca-se a importância da leitura como ferramenta fundamental para o desenvolvimento da habilidade de escrita. A exposição a diferentes tipos de textos permite que os alunos aprendam com exemplos e modelos, internalizem estruturas e vocabulário e melhorem sua capacidade de construir argumentos persuasivos.

Assim como, é crucial que os professores forneçam apoio contínuo aos alunos durante todo o processo de escrita. Isso envolve fornecer feedback construtivo e oportunidades de prática regular, bem como ensinar estratégias específicas de redação argumentativa.

Também é reconhecido que as dificuldades na escrita argumentativa podem estar relacionadas a lacunas na formação de frases e na compreensão das operações básicas da linguagem. Dessa forma, é importante preencher essas lacunas e fornecer uma sólida formação em aspectos fundamentais da gramática e da estrutura das frases.

Conclui-se, que para melhorar as habilidades de escrita argumentativa, é necessária uma abordagem abrangente que inclua a compreensão da dimensão do uso linguístico, a análise das condições de produção do discurso e o ensino de estratégias específicas de escrita argumentativa. Com tempo, prática adequada e apoio, os alunos podem desenvolver fortes habilidades na redação argumentativas e melhorar sua capacidade de se comunicar de maneira eficaz e persuasiva por meio da escrita.

## 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.

## **A INCORPORAÇÃO DAS TECNOLOGIAS NO ENSINO DE GEOGRAFIA: POSSIBILIDADES E DESAFIOS NO ENSINO MÉDIO**

Laurimar Pantoja da Silva <sup>14</sup>

### **RESUMO**

Este artigo é decorrente da dissertação de mestrado intitulada: O aparelho celular como recurso tecnológico e metodológico nas aulas de Geografia com alunos do 1º ano do Ensino Médio na Escola Estadual Sérgio Mendonça de Aquino, Comunidade de Novo Remanso, Município de Itacoatiara-AM/Brasil no período de 2019 E 2020. A inovação tecnológica desempenha um papel fundamental no campo da Geografia, pois oferece uma gama de possibilidades e recursos que enriquecem o ensino e a aprendizagem dessa disciplina. Ao explorar as tecnologias disponíveis, os educadores têm a oportunidade de proporcionar aos alunos discussões críticas sobre o uso dessas ferramentas como instrumentos de reflexão e aprendizagem. O estudo tem por objetivo analisar as possibilidades de incorporação das tecnologias no ensino de Geografia no contexto do Ensino Médio. Foi desenvolvido um estudo qualitativo, descritivo exploratório e bibliográfico, que apresentou o seguinte questionamento: Quais são os desafios e obstáculos enfrentados pelos professores ao incorporar as tecnologias no ensino de Geografia no Ensino Médio? O estudo evidenciou que os dispositivos móveis são subutilizados no contexto do ensino-aprendizagem, e destacou a importância de incentivar os professores a criarem recursos didáticos personalizados, levando em consideração as características e necessidades individuais dos alunos. Os resultados do estudo fornecem insights valiosos para aprimorar o uso efetivo dos dispositivos móveis no Ensino Médio, visando potencializar a experiência de aprendizagem dos alunos. Espera-se que os resultados desta pesquisa forneçam insights sobre o uso atual dos dispositivos móveis na educação básica e destaquem a importância de uma utilização mais efetiva dessas tecnologias no contexto educacional. Além disso, espera-se que o desenvolvimento do Objeto Móvel de Aprendizagem proporcione uma abordagem inovadora para promover a interação e colaboração entre os alunos, facilitando o desenvolvimento de habilidades básicas. O estudo também visa incentivar os professores a criarem recursos didáticos personalizados, adaptados às necessidades individuais dos alunos, a fim de potencializar sua experiência de aprendizagem.

Palavras-chave: Dispositivos Móveis. Ensino Aprendizagem. Ensino Médio. Geografia.

---

<sup>14</sup> **Graduação:** Licenciatura em Geografia- UNIASSELVI (Centro Universitário Leonardo Da Vinci). **Graduação:** em Educação Física- UNIASSELVI (Centro Universitário Leonardo Da Vinci); **Pós-graduação:** Metodologia do Ensino de Geografia- UNIASSELVI (Centro Universitário Leonardo Da Vinci). **Mestrado:** em Ciências da Educação – UNIDA (Universidad de Integración de Las Américas) - Paraguai. [lpantojadasilva@gmail.com](mailto:lpantojadasilva@gmail.com)

## **ABSTRACT**

This article stems from the master's thesis entitled: The cell phone as a technological and methodological resource in Geography classes with 1st year high school students at Sérgio Mendonça de Aquino State School, Novo Remanso Community, Municipality of Itacoatiara-AM/Brazil in the period from 2019 to 2020. Technological innovation plays a fundamental role in the field of Geography, as it offers a range of possibilities and resources that enrich the teaching and learning of this discipline. By exploring available technologies, educators have the opportunity to provide students with critical discussions about the use of these tools as instruments for reflection and learning. The study aims to analyze the possibilities of incorporating technologies in the teaching of Geography in the context of High School. A qualitative, descriptive, exploratory and bibliographical study was developed, which presented the following question: What are the challenges and obstacles faced by teachers when incorporating technologies in the teaching of Geography in High School? The study showed that mobile devices are underused in the context of teaching and learning, and highlighted the importance of encouraging teachers to create personalized teaching resources, taking into account the characteristics and individual needs of students. The study results provide valuable insights to improve the effective use of mobile devices in high school, aiming to enhance the students' learning experience. It is hoped that the results of this research will provide insights into the current use of mobile devices in basic education and highlight the importance of a more effective use of these technologies in the educational context. In addition, it is expected that the development of the Mobile Learning Object will provide an innovative approach to promote interaction and collaboration among students, facilitating the development of basic skills. The study also aims to encourage teachers to create personalized teaching resources, adapted to the individual needs of students, in order to enhance their learning experience.

**Keywords:** Mobile Devices. Teaching Learning. High school. Geography.

## **1. INTRODUÇÃO**

As tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC) desenvolveram processos de inovação educacional no contexto educacional. Esses recursos aceleraram o processo de comunicação em todo o mundo. Hoje os dispositivos móveis estão ao alcance de toda a sociedade, gerando imenso acesso à informação e comunicação. À medida que sua usabilidade, funcionalidade e potencial de comunicação aumentaram, também aumentou sua facilidade de se beneficiar de novas metodologias de aprendizado. A inovação tecnológica foi fundamental em contextos educativos no

desenvolvimento de novas ferramentas que contribuíram para a sociedade num acesso mais rápido ao conhecimento.

Berg, Vestena e Costa-Lobo (2020, p. 51) indicam que “as TIC na sala de aula fornecem ferramentas úteis tanto ao educador quanto ao seu posicionamento como protagonista de sua própria aprendizagem”. Nessa perspectiva, a educação está continuamente sujeita a vivenciar inovações tecnológicas que contribuem com processos significativos para o conhecimento, permitindo quebrar paradigmas tradicionais, que atuam isoladamente dos meios de informação e comunicação. Os novos paradigmas da era digital visam suprir as deficiências que os modelos pedagógicos tradicionais apresentavam, como a ausência de recursos digitais para o ensino e aprendizagem.

Nessa mediação, Ferreira (2020) menciona que nasceu a necessidade de se aventurar em cenários de inovação educacional, especificamente na integração de tecnologias móveis emergentes em processos educacionais. Considera-se que a inovação tecnológica é uma preferência atualmente das instituições de ensino e dos sistemas desenvolvidos, o valor do conhecimento e da produção intelectual deve ser considerado como um valor importante acima das matérias-primas que um país pode obter. A evolução da tecnologia permitiu a geração de novos cenários educacionais para promover a aprendizagem, porém, o professor deve ser capacitado e motivado para estabelecer um uso adequado das tecnologias móveis, com base nas características, necessidades do aluno e um design instrucional relevante com a obtenção de autoconhecimento aprender a atingir objetivos de aprendizagem.

Aprender com recursos móveis segundo Fegert (2020), está rapidamente vinculado à educação escolar; especialmente, no estudo do trabalho em casa, ou seja, em contexto não presencial que é uma das áreas que está experimentando importantes inovações. A (UNESCO) desenvolveu uma série de programas destinados a estudar como esse tipo de tecnologia contribui para melhorar a qualidade educacional na América Latina e, ao

mesmo tempo, alcançar uma compreensão clara de como as tecnologias móveis podem ser usadas como um mecanismo para melhorar o acesso a serviços móveis e educação ubíqua na inclusão de novas abordagens de ensino e aprendizagem.

Os dispositivos móveis conforme apontam Santos (2023), são cada vez mais usados para interação social, comunicação e compartilhamento; dessa forma, a aprendizagem é observada como a produção de conceitos situados culturalmente dentro e fora das instituições de ensino. Nesta perspectiva, foi necessário expor estratégias que auxiliem a incorporação de dispositivos móveis em cenários de aprendizagem de contextos educacionais na América Latina. Por isso, foi realizada uma análise do impacto do M-Learning como estratégia em processos de inovação educacional que integram dispositivos móveis.

A Geografia é uma disciplina que possui suas próprias necessidades e expectativas em relação ao ensino e à aprendizagem. Para garantir que o ensino da Geografia ocorra de maneira eficaz, Skinner (2019) coloca que é essencial explorar de forma assertiva todas as ferramentas oferecidas, incluindo as tecnológicas.

Os avanços tecnológicos como discorre Gandra (2021), proporcionam uma ampla gama de recursos que podem ser utilizados pelos professores de Geografia para enriquecer as aulas e despertar o interesse dos alunos. Através do uso adequado das tecnologias, é possível criar um ambiente de aprendizagem estimulante, no qual os estudantes são incentivados a realizar uma leitura crítica dos conteúdos digitais aos quais têm acesso diariamente, tanto nas interações virtuais como no espaço escolar.

Os conhecimentos tecnológicos dos professores são fundamentais para promover essa leitura crítica. Para Sousa (2020), eles devem estar preparados para orientar os alunos na compreensão e análise dos conteúdos digitais, incentivando-os a questionar as informações apresentadas, identificar possíveis vieses e buscar fontes confiáveis. Essa habilidade de



leitura crítica é essencial para que os alunos do Ensino Médio desenvolvam uma visão mais ampla e contextualizada dos temas geográficos.

Conforme descreve Rocha (2020), as tecnologias podem ser utilizadas como ferramentas de pesquisa, permitindo que os alunos do Ensino Médio acessem diferentes fontes de informação, explorem mapas interativos, imagens de satélite e bases de dados geográficos. Isso contribui para uma compreensão mais aprofundada dos conceitos e fenômenos geográficos, além de estimular a curiosidade e o pensamento crítico.

No contexto do relacionamento virtual, Lopes e Pimenta (2022), destacam que as tecnologias também possibilitam a conexão entre os alunos e o mundo, permitindo a troca de experiências e conhecimentos com pessoas de diferentes lugares. Essa interação amplia a perspectiva dos alunos e os ajuda a compreender a interdependência e a diversidade das relações espaciais. Assim, foi elaborado o problema da pesquisa: Quais são os desafios e obstáculos enfrentados pelos professores ao incorporar as tecnologias no ensino de Geografia no Ensino Médio?

Nesse contexto, o estudo justifica-se pela importância de trazer esse conteúdo atual na disciplina de Geografia ao utilizar as ferramentas tecnológicas disponíveis de maneira adequada, pois os professores de Geografia têm o potencial de tornar as aulas mais atrativas e significativas, despertando o interesse dos alunos pelo estudo. A leitura crítica dos conteúdos digitais e a exploração das tecnologias como recursos de pesquisa e interação promovem uma aprendizagem mais contextualizada e conectada com a realidade, preparando os alunos para compreender e atuar no mundo contemporâneo. Dessa forma, estudo tem por objetivo analisar as possibilidades de incorporação das tecnologias no ensino de Geografia no contexto do Ensino Médio.

## **2. APRENDIZAGEM MÓVEL MEDIADA POR APLICATIVO**

As tecnologias móveis estão em constante evolução, conseguindo favorecer oportunidades educacionais em diferentes ambientes

educacionais. Há cada vez mais estudos conforme descreve Senhoras (2020), que mencionam que esses onipresentes dispositivos móveis, principalmente celulares e tablets, são utilizados por professores e alunos em todo o mundo para acessar informações a fim de facilitar o aprendizado de forma inovadora, motivando, tornando-se dispositivos eletrônicos que podem ser carregados pelos usuários devido ao seu tamanho e permitir que eles acessem o conhecimento enquanto o carregam.

Conforme sustentado por Vercelli (2020), os telefones celulares tornaram-se centros de comunicação e informação e edição de vídeo. A utilização deste instrumento no Ensino Médio tem muitas vantagens e tem um impacto positivo no ensino e aprendizagem. Uma característica dos dispositivos móveis é sua onipresença; no mundo existem mais de 3,2 bilhões de usuários que utilizam telefones celulares, sendo a modalidade de TIC mais utilizada na sociedade; nos países desenvolvidos, 4 em cada 5 pessoas possuem e usam um telefone celular, embora o número seja significativamente menor nos países em desenvolvimento, apenas 2 em cada 5 pessoas o usam (UNESCO, 2020).

Um estudo mais recente como de Ferreira (2020), e do Banco Mundial estima que 87 em cada 100 pessoas na América Latina têm um telefone celular, estima-se que até 2030 os celulares representem 88% do total de conexões e que 76% da população latino-americana terá disponível banda larga. Da mesma forma, o relatório regional denominado "a economia móvel na América Latina 2023" da GSMA indica que a rede 5G continuará sendo a base da indústria móvel no curto prazo e representará quase 73% do total conexões para o final de 2025.

Com o aumento considerável de dispositivos móveis como celulares nos últimos anos, Hodges (2020) salienta que é importante contar com metodologias e ferramentas para aproveitar o potencial dos aplicativos móveis. Considera-se aplicativo móvel aquele software desenvolvido para celulares ou tablets. Por outro lado, "mobile refere-se ao acesso a qualquer hora e lugar à informação por meio dos aplicativos instalados nos

dispositivos". Os aplicativos são desenhados levando em consideração as limitações de cada dispositivo, como velocidade de processamento e capacidade de armazenamento. Os dispositivos móveis são muito leves para serem carregados no bolso e possuem uma boa capacidade de bateria para funcionar de forma autônoma.

Sobre as aplicações para dispositivos móveis no Ensino Médio, Sousa (2020) coloca que são geralmente simples, desenhadas por programadores com um peso reduzido e qualidade que lhes permite ter um elevado nível de competitividade que exige a distribuição ativa de versões que vão atingir um número significativo de utilizadores. Por esta razão, para o design de aplicações móveis, os desenvolvedores de software devem ser capazes de responder às necessidades dos projetos a serem desenvolvidos, com a participação ativa dos usuários, entregas regulares, mudanças reversíveis e trabalho cooperativo e colaborativo, ou seja, eles devem ser adaptados às condições das metodologias ágeis de design de software.

A incursão na educação de recursos tecnológicos que favorecem os processos de aprendizagem móvel, segundo Lopes e Pimenta (2022), deu origem a uma estratégia de ensino-aprendizagem relativamente nova, cujo impacto educacional está se desenvolvendo. Baseia-se na utilização de ferramentas digitais disponibilizadas pelas tecnologias de informação e comunicação de forma a facilitar a aprendizagem independentemente da sua localização física. Como assinala Silva (2023), a sua utilização “está numa fase incipiente, pelo que o seu potencial educativo ainda está por investigar”, mesmo conhecendo vários estudos sobre mobile learning cujos resultados têm impacto positivo na aprendizagem.

Com relação ao exposto, Santos (2023) menciona que a educação ubíqua se concentra no uso de estratégias para aproveitar o potencial educacional oferecido pelos dispositivos móveis, para ter informações a qualquer hora e lugar, o que permite aprender em qualquer situação ou contexto e a partir do ambiente.

[...] A ferramenta ubíqua é concebida como uma ferramenta complementar na formação, permitindo que os professores ofereçam conteúdos formativos aos seus alunos em diferentes momentos, facilitando o desenvolvimento de atividades para horas extracurriculares (VÁSQUEZ E SEVILLANO, 2020, p. 18).

Os dispositivos móveis como discorreu o autor, permitem não só a produção de conteúdos mas também de contextos; no caso da educação, permite uma nova relação do aluno com o espaço e lugar. Os alunos do Ensino Médio passam a serem produtores de conteúdo e fazer parte de uma geração de atividades na área de conteúdo por outros usuários, incluindo professores. Nessa perspectiva, impõe-se a necessidade de posicionar o celular como mais um recurso no processo pedagógico, deve-se conscientizar o aluno para o uso racional e responsável, considerando-o como uma estratégia para superar a apatia em relação ao aprendizado e mostrar a ele que as novas tecnologias não servem apenas para entretenimento, mas também podem ser um aliado na construção do conhecimento.

Pelo exposto, os aplicativos móveis educacionais são considerados como ferramentas didáticas para o aprendizado e motivam o aluno a obter um bom desempenho acadêmico; graças ao mobile learning, o aluno tem maior interação, atitude ativa e criatividade na criação de seu próprio conhecimento. Os aplicativos móveis alteram todos os recursos disponíveis para enriquecer a experiência de aprendizado.

## **2.1. Impacto da aprendizagem móvel no ensino de Geografia**

O potencial educativo das TIC tem aumentado rapidamente, conseguindo-se o enriquecimento dos ambientes de aprendizagem com a utilização de recursos de apoio como os dispositivos móveis. Hugo (2021) indicara que sua distribuição progressiva, a apropriação dos telefones celulares na sociedade sem exceção de idade, condição socioeconômica ou atividades diárias do ser humano, e o impacto na educação dos alunos sem limites de espaço, lugar ou tempo são fatores que pode ser considerado para o aumento do uso do telefone celular. Nesse sentido, o M-Learning é uma

estratégia que envolve a utilização de recursos móveis como celulares e tablets no processo de ensino e aprendizagem no ensino de Geografia, pois oferece um terreno fértil para promover o aprendizado dos alunos, especialmente quando se utiliza as diversas ferramentas tecnológicas disponíveis no contexto escolar e social.

Atualmente, tem-se avançado no design de um grande número de aplicativos móveis que geralmente são orientados para a aprendizagem centrada no interessado, apresentando características importantes em termos de conectividade, sensibilidade ao contexto, individualidade, mobilidade, ubiquidade, acessibilidade e criatividade. Dessa forma, origina-se uma comunicação constante entre alunos e professores, tornando o processo de aprendizagem um espaço para troca de experiências e integração dos atores do ambiente educacional. Para Queiroga (2021):

[...] A partir da aprendizagem móvel, as instituições de formação têm de explorar novas metodologias de ensino. A partir desta nova realidade é preciso assumir a transformação da educação. A Geografia escolar pode aproveitar essas ferramentas como forma de acompanhamento e formação dos alunos, contribuindo para uma abordagem mais dinâmica e interativa (QUEIROGA, 2021, p. 78).

Nessa perspectiva, as TICs entraram nos programas de inovação educacional como ferramenta tecnológica que pode ser utilizada na disciplina de geografia como por exemplo, o Google Maps, que permite aos alunos localizar lugares, definir rotas, mensurar espaços e explorar outras opções de utilização, com o objetivo de melhorar a qualidade dos processos de ensino e aprendizagem e aumentar a cobertura da educação para todos os alunos da região.

O ensino de Geografia como refere afirma Berg, Vestena e Costa-Lobo (2020), vai além da memorização de fatos e conceitos geográficos. Ele busca desenvolver habilidades de análise, interpretação e pensamento crítico, capacitando os alunos a compreenderem o mundo em que vivem e a refletirem sobre as interações entre sociedade, espaço e ambiente.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) estabelece as diretrizes para a educação em relação a Geografia. Uma das competências gerais presentes na BNCC destaca a importância do conhecimento tecnológico e sua aplicação crítica, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais, incluindo as escolares.

A competência geral da BNCC (2020) menciona a necessidade de compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de maneira crítica, significativa, reflexiva e ética. Essa competência abrange diferentes aspectos, como a capacidade de se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria tanto na vida pessoal quanto na coletiva.

No contexto da Geografia, para o Ensino Médio, essa competência implica em utilizar as tecnologias digitais como ferramentas que possibilitam uma abordagem mais ampla e dinâmica dos conteúdos geográficos. Para Ferreira (2020), os estudantes devem ser capazes de utilizar essas tecnologias de forma crítica, questionando as informações disponíveis.

De acordo com Fegert (2020), os alunos devem ser estimulados a produzir conhecimentos por meio das tecnologias digitais, seja por meio de pesquisas, elaboração de projetos, análise de dados ou criação de conteúdos geográficos. Eles devem ser incentivados a resolver problemas e exercer protagonismo, utilizando as tecnologias como ferramentas para a análise espacial, a interpretação de dados geográficos e a compreensão das relações entre sociedade e espaço.

No entanto, é fundamental que o uso das tecnologias seja pautado por uma reflexão ética, promovendo a responsabilidade no compartilhamento de informações e a conscientização sobre o impacto social, ambiental e cultural das tecnologias digitais.

Dessa forma, a BNCC reconhece a importância do conhecimento tecnológico e estabelece a necessidade de sua aplicação crítica e reflexiva

no ensino de Geografia. Ao desenvolver essa competência nos alunos, a escola contribui para a formação de cidadãos capazes de utilizar as tecnologias de forma consciente, significativa e ética, tanto em suas práticas sociais quanto no contexto escolar.

Nesse sentido, as tecnologias podem ser aliadas poderosas no desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem, uma vez que os dispositivos móveis são utilizados como mediadores, pois com esses dispositivos pode-se acessar uma grande variedade de conteúdos educacionais, isso admitiria que sua implementação promove o desenvolvimento de habilidades envolvidas na tarefa de aprendizagem. Neste estudo, os colaboradores expressaram que os dispositivos móveis favoreceram as habilidades de pensamento e socialização com seus professores. Como destaca Santos (2023):

[...] Ao utilizar recursos tecnológicos, como softwares de geoprocessamento, mapas interativos, imagens de satélite e aplicativos móveis, os professores podem apresentar de maneira mais dinâmica e visual os conteúdos geográficos, despertando o interesse dos alunos e facilitando a compreensão dos temas abordados (SANTOS, 2023, p. 45).

Essas ferramentas permitem explorar o espaço geográfico de forma interativa, estimulando a participação ativa dos estudantes em atividades práticas e projetos de pesquisa. Muitos aplicativos em dispositivos móveis estão se tornando recursos essenciais para a aprendizagem autônoma dos alunos. A esse respeito Skinner (2019) evidenciou que os alunos que usam aplicativos móveis geralmente lembram mais facilmente do modelo de busca (habilidade processual) do que do resultado obtido regularmente (habilidade cognitiva). Pode-se dizer que o cérebro se ajusta ao uso da tecnologia. Conseqüentemente, a responsabilidade das tarefas é dividida pela memória transacional, assumindo na tecnologia o “esforço” de lembrar.

Além disso, Gandra (2021) complementa afirmando que o uso das tecnologias digitais na Geografia possibilita a análise de dados geográficos em tempo real, fornecendo informações atualizadas sobre questões ambientais, sociais e econômicas. Isso permite que os alunos explorem

problemas e desafios globais, como mudanças climáticas, desigualdades espaciais e problemas urbanos, de forma mais aprofundada e contextualizada.

Ao aplicar um olhar diferenciado sobre os mais variados temas geográficos, Sousa (2020) menciona que os educadores podem incentivar discussões críticas sobre o uso das tecnologias. É importante estimular os alunos a refletirem sobre as implicações sociais, ambientais e éticas dessas ferramentas, bem como sobre as desigualdades de acesso e o impacto nas dinâmicas socioespaciais.

Ao utilizar o Google Maps, Rocha (2020) discorre que os alunos têm a oportunidade de explorar visualmente diferentes lugares do mundo, analisar e comparar paisagens, identificar elementos geográficos e compreender relações espaciais. Além disso, eles podem realizar pesquisas sobre questões geográficas específicas, como a distribuição de recursos naturais, problemas ambientais ou características culturais de uma região.

No entanto, Rocha (2020) destaca que é importante ressaltar que o uso das ferramentas tecnológicas no ensino de Geografia não se resume apenas ao Google Maps. Existem muitos outros aplicativos e softwares disponíveis que podem auxiliar no ensino e aprendizagem, como os que permitem a criação de mapas interativos, a visualização de imagens de satélite e a análise de dados geográficos.

O professor desempenha um papel fundamental ao utilizar essas ferramentas de forma atualizada e contextualizada, adaptando-as às necessidades e objetivos de aprendizagem dos alunos do Ensino Médio. É importante criar situações de aprendizagem que incentivem a exploração e a reflexão dos alunos, promovendo a interação e o diálogo sobre os temas geográficos abordados.

Dessa forma, o uso das ferramentas tecnológicas no ensino de Geografia amplia as possibilidades de aprendizado, tornando as aulas mais dinâmicas e atrativas. Proporciona aos alunos a oportunidade de desenvolver



habilidades de análise espacial, interpretação de dados geográficos e compreensão das relações entre sociedade e espaço. Através do uso consciente e criativo das ferramentas tecnológicas, a Geografia escolar pode promover um ensino mais significativo e conectado com o contexto atual dos alunos.

Portanto, a importância da inovação tecnológica para a Geografia está intrinsecamente ligada à capacidade de proporcionar aos educandos discussões críticas sobre o uso das tecnologias como instrumentos de reflexão e aprendizagem. Ao incorporar recursos tecnológicos de forma consciente e contextualizada, os professores podem tornar o ensino de Geografia mais dinâmico, relevante e estimulante, preparando os alunos para compreender e interagir com o mundo em constante transformação.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O estudo em questão, abordou como objetivo analisar as possibilidades de incorporação das tecnologias no ensino de Geografia no contexto do Ensino Médio. Nessa perspectiva, compreendeu que a tecnológica revolucionou e massificou o impacto educacional por meio dos recursos digitais e encontra nos dispositivos móveis um fenômeno emergente, dinâmico e cheio de possibilidades de inovação em diferentes campos da educação. É importante refletir sobre como essa tecnologia pode facilitar a implementação de diferentes metodologias e até que ponto elas auxiliam a atingir nossos objetivos curriculares, por outro lado, também existem outros recursos, outras formas e nesse sentido, os professores devem aprender a desenvolver outras estratégias, mesmo que sejam difíceis devido à área que atuam.

Vários estudos de aprendizagem móvel mediada por Apps, baseiam-se no uso de aplicativos móveis, em vista disso, as plataformas online foram concebidas como um aplicativo inventor que permite ao professor projetar

aplicativos móveis para atividades curriculares em sintonia com as condições específicas da sua disciplina. Vale ressaltar então, a importância da apropriação de recursos digitais para implementar e inovar o desenvolvimento de aulas presenciais com ambientes de participação massiva, eliminando as limitações físicas e cognitivas dos alunos.

A inovação tecnológica tem dado origem a vários projetos educativos inovadores com o objetivo de melhorar a aprendizagem dos alunos, isto envolve a construção de uma aprendizagem cooperativa em que se desenvolvem competências e aquisição de novos conhecimentos, impulsionados pela reintegração das aplicações móveis. É importante que os professores utilizem efetivamente dispositivos como tablets ou telefones celulares em contextos educacionais, o uso adequado desses dispositivos é essencial para apresentar o conteúdo de diferentes maneiras, além disso, por meio desses dispositivos, interações multidirecionais entre alunos, professores e o comunidade pode ser incentivada.

Em conclusão, os instrumentos tecnológicos como celulares, tablets e computadores, que já são amplamente utilizados pelos estudantes, podem e devem ser incorporados de forma significativa no planejamento didático dos professores de Geografia. Ao aproveitar essas tecnologias, é possível proporcionar atividades que promovam a transformação dos conhecimentos preliminares dos alunos em definição de conceitos práticos e úteis para o seu cotidiano.

A inclusão das tecnologias no contexto educacional permite uma abordagem mais dinâmica e interativa, estimulando a participação ativa dos alunos e promovendo a construção de conhecimentos de forma mais significativa. Os estudantes podem utilizar seus próprios dispositivos para realizar pesquisas, acessar informações geográficas, produzir e compartilhar conteúdos, resolver problemas e participar de atividades colaborativas.

Ao envolver os alunos no uso das tecnologias, os professores têm a oportunidade de explorar diferentes recursos, como aplicativos, sites, jogos

e ferramentas interativas, que enriquecem o processo de ensino e aprendizagem. Isso permite que os conceitos geográficos sejam compreendidos de maneira prática e aplicável à realidade dos alunos, tornando o aprendizado mais relevante e estimulante.

Além disso, a incorporação das tecnologias no planejamento didático promove a habilidade dos alunos em utilizar as ferramentas digitais de forma crítica, ética e responsável. Eles aprendem a avaliar a veracidade das informações, a analisar diferentes perspectivas e a refletir sobre as implicações sociais, ambientais e culturais das tecnologias.

No entanto, é importante que os professores acompanhem as novidades tecnológicas, se atualizem constantemente e sejam capazes de orientar os alunos no uso adequado das tecnologias digitais. Também é necessário considerar a disponibilidade de recursos tecnológicos na escola e garantir a equidade de acesso para todos os estudantes.

Conclui-se, ao integrar as tecnologias de forma consciente e planejada, os professores de Geografia têm a oportunidade de transformar os conhecimentos preliminares dos alunos em conceitos práticos e úteis para suas vidas cotidianas. A utilização desses instrumentos tecnológicos proporciona uma aprendizagem mais significativa, engajadora e alinhada com as demandas da sociedade contemporânea.

## **REFERÊNCIAS**

ARAÚJO, K. S. S.; MOREIRA, R. P. S. **As tecnologias na educação: desafios e possibilidades na prática docente.** In *As tecnologias na educação: desafios e possibilidades na prática docente.* ARAÚJO, K. S. S.; MOREIRA, R. P. S (Org.) Curitiba: CRV, p. 15-20, 2018.

BARBOSA, Andre Machado; VIEGAS, Marco Antônio Serra; BATISTA, Regina Lucia Napolitano Felício Felix. **Aulas Presenciais em Tempos de Pandemia:** relatos de experiências de professores do nível superior sobre as aulas remotas. *Revista Augustus*, Rio de Janeiro, v. 25, n. 51, p. 255-280, jul./out. 2020.

BERG, Juliana; VESTENA, Carla Luciane Blum; COSTA-LOBO, Cristina. **Criatividade e Autonomia em Tempo de Pandemia**: ensaio teórico a partir da pedagogia social. Revista Internacional de Educación para la Justicia Social, Madri, v. 9, n. 3, maio 2020.

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

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.

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.

GANDRA, Alana. Empresas Adotam **Home-Office por Conta do Coronavirus Rio de Janeiro**: Agência Brasil, mar. 2020. Disponível em: <<https://agenciabrasil.ebc.com.br/saude/noticia/2020-03/empresas-adotam-home-office-por-conta-do-coronavirus>>. Acesso em: 14 jul. 2020. » <https://agenciabrasil.ebc.com.br/saude/noticia/2020-03/empresas-adotam-home-office-por-conta-do-coronavirus>

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.

LOPES, P.A.; PIMENTA, C.C.C. **O uso do celular em sala de aula como ferramenta pedagógica: benefícios e desafios**. In: Revista Cadernos de Estudos e Pesquisa na Educação Básica, Recife, v.3 n. 1, p. 52-66, 2022.

OMS, Organização Mundial da Saúde. **Folha informativa COVID-19**: escritório da OPAS e da OMS no Brasil. jan. 2021. Disponível em: <<https://www.paho.org/pt/covid19>>. Acesso em: 18 jan. 2021. » <https://www.paho.org/pt/covid19>

ORLANDI, Eni. **Discurso e texto: formulação e circulação dos sentidos**. Campinas: O uso do celular na sala de aula e a legislação vigente no Brasil. Anais III Congresso sobre Tecnologia na Educação, Cultura Make na Escola. Fortaleza, Ceará – Brasil, p. 111-122, 2019.

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.

SENHORAS, Eloi Martins. **Coronavírus e Educação**: análise dos impactos assimétricos. Boletim de Conjuntura (BOCA), Boa Vista, v. 2, n. 5, p. 128-136, maio 2020.

SILVA, Etiene dos Santos Souza. **O uso do celular nas aulas remotas em tempo de pandemia da COVID-19 e os impactos no rendimento educacional na Escola Estadual Sérgio Mendonça deAquino Em Novo Remanso Itacoatiara –Am/Brasil, no período de 2020 – 2023**. Tese de Doutorado em Ciências da Educação - Universidade de la Integración de las Americas, Paraguay, 2023 .

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **O professor e o combate à alienação impostam**. São Paulo, Cortez & Autores Associados, 2020.

SKINNER, B. F. **Tecnologia do ensino**. São Paulo: EPU, 2019.

SOUZA, A. C. A, et al. **“Ei, desliga esse celular!”**: vilania e heroísmo da utilização de tecnologias móveis na sala de aula [de língua inglesa], 2020. Disponível em: <https://periodicos.ifrs.edu.br/index.php/LinguaTec/article/view/3678>, Parlamento francês aprova proibição dos celulares em escolas na França. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticias/2018/07/31> Acesso em 2023.

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.

# **A FAMÍLIA COMO AGENTE PROPULSOR DO SUCESSO EDUCACIONAL: SEU IMPACTO NO DESEMPENHO ESCOLAR DO ALUNO**

Maria Elzineide do Espírito Santo Farias<sup>15</sup>

## **RESUMO**

Este artigo constitui como parte da dissertação de mestrado com o título: Escola e Família: A Influência da Família no Desempenho Escolar do Aluno. O envolvimento da família nas tarefas escolares facilita a qualidade da educação. Ambos os contextos têm um impacto decisivo nos processos educativos dos discentes. Esta pesquisa tem por objetivo: investigar a influência da família no desempenho escolar dos alunos e o rendimento escolar. Realizou-se uma investigação descritiva de metodologia quantitativa e bibliográfica. O estudo apresentou o questionamento: Qual é o impacto da participação e envolvimento familiar no desempenho escolar dos alunos? Os resultados deste estudo revelam que a relação entre família e escola desempenha um papel significativo no desempenho escolar dos alunos. O envolvimento ativo da família nas tarefas escolares e no acompanhamento da vida escolar do aluno facilita a qualidade da educação recebida. Este estudo reforça a importância da influência da família no desempenho escolar dos alunos e destaca a necessidade de promover uma relação sólida e colaborativa entre família e escola. A conscientização sobre essa influência pode auxiliar na implementação de políticas e práticas educacionais que valorizem e fortaleçam essa parceria, visando proporcionar um ambiente educativo mais enriquecedor e promover o sucesso acadêmico dos alunos. Palavras-chave: Desempenho Acadêmico. Relação Família-Escola.

## **ABSTRACT**

This article forms part of the master's thesis entitled: School and Family: The Influence of the Family on the Student's School Performance. Family involvement in school tasks facilitates the quality of education. Both contexts have a decisive impact on students' educational processes. This research aims to: investigate the influence of the family on the school performance of students and school performance. A descriptive investigation of quantitative and bibliographic methodology was carried out. The study presented the following question: What is the impact of family participation and involvement on students' school performance? The results of this study reveal that the relationship between family and school plays a significant role in students' school performance. The family's active involvement in school tasks and in monitoring the student's school life facilitates the quality of education

---

<sup>15</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)

received. This study reinforces the importance of family influence on students' school performance and highlights the need to promote a solid and collaborative relationship between family and school. Awareness of this influence can help implement educational policies and practices that value and strengthen this partnership, aiming to provide a more enriching educational environment and promote students' academic success.

Keywords: Academic Performance. Family-School Relationship.

## **1. INTRODUÇÃO**

Acrescente-se que a família é o principal agente de socialização, ou seja, é o contexto em que o sujeito aprende a interiorizar as normas sociais e por isso tem um papel central na organização social, daí a importância de não descurar as suas próprias funções. Durante a infância, Ferreira (2022) explica que a família tem um papel fundamental, pois é nela que se desenvolvem as primeiras relações interpessoais e se iniciam as noções básicas do mundo que o envolve, é o principal cenário da educação informal e não formal. Além disso, é o contexto onde o sujeito interage pela primeira vez com seu ambiente, fato muito significativo para seu futuro social e pessoal, pois dependendo de como for o processo nessa área, sua personalidade vai se formando gradativamente.

Nesse contexto, a família exerce uma influência progressiva e lenta na vida do sujeito a curto, médio e longo prazo, e durante fases primordiais na evolução das áreas de desenvolvimento, no caso a cognitiva e a socioemocional. A estabilidade emocional favorece o desenvolvimento cognitivo ideal. O ambiente familiar segundo Sarramona (2021), ajuda principalmente a formar o sentido de si (identidade), que tem impacto na própria segurança do sujeito e do seu meio, e na autoestima de acordo com a qualidade das relações e interações. Os efeitos educativos que têm serão decisivos na sua vida, bem como na aquisição de valores que lhe permitirão uma educação integral. Para alcançar este objetivo, uma relação fluida entre família e escola é essencial. A participação e incorporação das famílias na educação formal permite uma gestão mais democrática do contexto escolar.

Assim como, essa relação recíproca pode permitir o aumento do desempenho acadêmico de seus filhos e filhas, assumindo o professor um papel fundamental como mediador dos processos de ensino e aprendizagem. As famílias, por sua vez, como discutem Garcia e Veiga (2021) devem confiar nos profissionais da educação para facilitar e possibilitar o desenvolvimento integral dos alunos, sendo fundamental sua aproximação com a realidade educacional. A boa relação que deve existir entre família e escola torna mais viável a integração social e cultural, com estabilidade emocional e vínculo afetivo adequado.

Nesse sentido, o desempenho acadêmico alcançado pelos alunos é um dos preditores dos efeitos educacionais após o trabalho realizado em conjunto. É definido como os resultados alcançados após a avaliação dos conhecimentos adquiridos pelo aluno em seu processo educacional. Segundo Alves (2020), diferentes aspectos afetam o desempenho acadêmico, como o potencial e as aptidões do aluno, devendo ser levados em consideração outros fatores como o processo evolutivo, as diferenças individuais e o próprio contexto do sujeito. Os múltiplos agentes que exercem influência denotam seu caráter multidimensional, e isso se reflete em uma infinidade de investigações.

A família e escola têm a responsabilidade de serem referenciais e promoverem um ambiente propício ao aprendizado como descreve Sousa (2020):

[...] Quanto melhor for o relacionamento entre família e escola, maiores serão as chances de sucesso do aluno. No entanto, não há uma receita mágica para essa relação, pois cada família e cada escola têm suas próprias realidades e desafios (SOUSA, 2020, p. 67).

Nesse entendimento, segundo o autor, é essencial que ambas as partes se conheçam e compreendam suas respectivas realidades, trabalhando juntas para construir uma relação de diálogo e parceria efetiva.

A família, como aclara Nakano (2020), como o primeiro ambiente de socialização da criança, pode contribuir de maneira significativa para o



desempenho escolar ao fornecer um suporte emocional e motivacional. O apoio e interesse dos pais na educação dos filhos, a valorização da importância da educação e a criação de um ambiente propício ao estudo são fatores fundamentais para o sucesso acadêmico. O estudo traz como questionamento: Qual é o impacto da participação e envolvimento familiar no desempenho escolar dos alunos?

Por sua vez, a escola desempenha um papel essencial na formação educacional, oferecendo um ambiente de aprendizagem estruturado e recursos pedagógicos adequados. O estudo justifica-se pela importância da escola em manter um diálogo com as famílias, compartilhando informações sobre o desempenho acadêmico dos alunos e promovendo oportunidades de envolvimento dos pais na vida escolar. Assim como justifica também, pela relação sólida e colaborativa entre família e escola que resulta em benefícios mútuos. A família se sente mais confiante e envolvida no processo educativo, enquanto a escola se beneficia do apoio e do acompanhamento dos pais, o que pode contribuir para uma melhor qualidade de ensino.

Portanto, é fundamental que família e escola se esforcem para estabelecer uma relação de confiança, respeito mútuo e colaboração. Juntas, elas podem construir um ambiente educativo enriquecedor, onde a criança se sinta apoiada e motivada, propiciando um melhor desempenho escolar e o desenvolvimento integral do aluno. Dessa forma, o estudo trouxe como objetivo: investigar a influência da família no desempenho escolar dos alunos e o rendimento escolar

## **2. A RELAÇÃO DOS PAIS NO RENDIMENTO ESCOLAR**

Numerosos estudos revelam que o ambiente familiar determina o sucesso ou o fracasso acadêmico (RIBEIRO E CIASCA, 2016, ALMEIDA, 2018; CHECHIA E ANDRADE, 2019), além de considerar fatores pertencentes ao escolar. Nogueira (2020) estima que o envolvimento da família melhora o rendimento escolar em 86,2% e previne o insucesso escolar em 74,1%. Desta

forma, a família tem um impacto no desempenho. De acordo com Vasconcelos (2017), o objetivo final do desempenho acadêmico é atingir uma meta de aprendizagem educacional. Isso é influenciado por fatores cognitivos e ambientais, intelectuais, motivacionais, de personalidade, interesses e aptidões, nível de autoestima, hábitos de estudo ou relacionamento entre aluno e professor, entre outros. Dessen e Polônia (2017) afirmam que o baixo rendimento escolar nem sempre é consequência de um problema de aprendizagem, podendo afetar o desempenho dos alunos, aspectos pessoais menores como resiliência, autoeficácia e autoestima, aspectos com clara influência do contexto familiar.

Na pesquisa realizada por Rodrigues (2019) sobre a relação dos pais no rendimento escolar, concluíram que os escolares que moram com os dois pais obtiveram melhores resultados na área de Matemática, destacando também a relação direta e positiva entre a formação de tutores com bom desempenho acadêmico, 20% dos alunos de famílias com dificuldades socioeconômicas repetem um curso pelo menos uma vez ao longo de sua escolaridade, esse percentual permanece em 7% no caso de escolares que repetem um curso sem ter dificuldades socioeconômicas.

As famílias dos alunos constituem uma parte essencial do processo educacional e, atuando em colaboração com o corpo docente como membros da comunidade educativa, são agentes básicos para a melhoria da educação" A comunicação fluida entre escola e família é essencial, Ariés (2019) menciona que essa relação afeta diretamente o desempenho acadêmico. Entre esses contextos deve haver um compromisso mútuo para estabelecer vínculos de colaboração, envolvimento e participação.

A educação é influenciada por diversos fatores e ações derivadas do núcleo familiar. Nesse sentido, Oliveira (2019) afirma que:

[...] as formas mais ativas de participação produzem maior sucesso escolar do que as mais passivas, sendo um dos melhores preditores de sucesso escolar e ajustamento social. de meninos e meninas, as expectativas que os pais têm sobre o desempenho acadêmico e a satisfação com a educação nas escolas (OLIVEIRA, 2019, p. 76).

O baixo desempenho acadêmico depende tanto do indivíduo quanto do ambiente familiar. Os escolares com baixo desempenho pode ser marginalizados em sala de aula e em casa, além de negarem o interesse pelas atividades acadêmicas e se desvalorizarem. Suas causas são variadas, podendo-se destacar (CHECHIA E ANDRADE, 2019, p. 66). Fernandes (2021) comenta também a respeito da desintegração familiar:

[...] Desintegração familiar, estilos parentais, pais que trabalham, desinteresse parental, vícios, filhos preferidos, filhos indesejados, etc. Essas causas podem estar associadas a variáveis pedagógicas e pessoais do aluno; entre os pedagógicos são considerados: domínio pedagógico-personalidade, processo didático, acompanhamento pedagógico, clima de sala de aula e tamanho do grupo (FERNANDES, 2021, p. 79).

Das variáveis pessoais do aluno, Ferreira (2022) destacam que o baixo desempenho acadêmico é consequência de vários fatores de risco e da combinação de desvantagens ao longo da vida. Em relação aos alunos, os aspectos socioeconômicos e demográficos podem influenciar (devido ao gênero, imigrantes ou estrutura familiar inadequada, entre outros), embora também deva ser levada em consideração a incidência de outros fatores no desempenho, como reprovação e frequência jovem.

Relativamente Siqueira (2020) descreve que às atitudes e comportamentos na aula e na escola, o absentismo injustificado, o tempo de aprendizagem, o baixo autoconceito e a perseverança na tarefa têm impacto negativo. Segundo as escolas, a composição socioeconômica na escola influencia (relacionada à concentração do aluno), pois nos ambientes onde ocorre o aprendizado existem fatores de risco como a participação ou não em atividades extracurriculares, o envolvimento dos pais na escola, a qualidade dos recursos disponíveis e as características do corpo docente. Desta forma, fica clara a complexidade dos processos educativos e a necessidade de abordagens multidimensionais na resposta escolar, devendo ser dada atenção a qualquer circunstância particular que possa estar a influenciar a formação de um indivíduo.

## **2.1. A influência familiar na educação dos filhos**

Nem sempre houve escola e nem sempre ela foi do jeito que a conhecemos. Em vários momentos da história, tipos diversos de sociedades criaram diferentes caminhos para percorrer a estranha aventura de lidar com o saber e os poderes que ele carrega consigo. A escola atual vem sendo objeto de estudo, críticas e projetos que muitas das vezes, não levam em consideração os atores que fazem parte dela (ESPÍRITO SANTO FARIAS, 2018).

A Lei de Diretrizes e Bases - LDB (1996) determina que a escola deve vincular-se ao mundo do trabalho e às práticas sociais. Desta forma, espera-se que a educação escolar prepare o estudante para a vida e que o inspire nos princípios de liberdade e em ideais de solidariedade humana. Tais princípios e valores são universais e devem orientar toda a ação educativa da escola, das organizações sociais, das famílias e de outros segmentos que queiram colaborar com a educação escolar.

É notório que a presença dos pais na escola, muitas vezes causa certo desconforto. Quando participam ou solicitam explicações, era entendido como queixa e até como invasão. Hoje, a presença dos pais e da comunidade está sendo considerada como uma ampliação das possibilidades de uma boa relação, tanto da escola quanto das famílias (ESPÍRITO SANTO FARIAS, 2018)

O papel da escola, assim como o da família é ajudar no desenvolvimento e formação da criança. A escola em todos os lugares representa o saber, a cultura e às vezes se confunde com a própria educação. No conceito de muitas pessoas, a escola é o lugar onde nasce a educação. Para Heidrich:

[...] A escola foi criada para servir à sociedade. Por isso, ela tem a obrigação de prestar conta de seu trabalho, explicar o que faz e como conduz a aprendizagem das crianças e criar mecanismos para que a família acompanhe a vida escolar dos filhos (HEIDRICH, 2009, p. 25).

No entanto, não é papel apenas da escola educar, ela também busca preparar o aluno para uma sociedade, porém, a sociedade também tem uma parcela de contribuição nesse processo, com as mais variadas manifestações culturais que exercem, de algum modo, influência sobre o ser humano e segundo Tiba (1996, p. 121) “Cada aluno traz dentro de si sua própria dinâmica familiar, isto é, seus próprios valores (em relação a comportamento, disciplina, limites, autoridades, etc.) cada um têm suas características psicológicas pessoais”.

A formação do caráter e personalidade do indivíduo ocorre ainda na infância e as principais instituições responsáveis por este desenvolvimento são, sem dúvida, a escola e a família. A escola, como segunda instância, oferece um maior grau de socialização que a família (ESPÍRITO SANTO FARIAS, 2018). É lá que a criança passa a conviver com outras crianças, experimenta um ambiente novo, com novas regras e novos conceitos educativos. É um lugar para formar pessoas inteligentes.

Segundo Morin (2006, p. 24), “a escola, em sua singularidade, contém em si a presença da sociedade como um todo”. É um local que possibilita novas experiências, uma vivência social diferente daquele grupo familiar, no sentido de proporciona um contato com o conhecimento sistematizado e com um universo de interações com pessoas e ambientes diferentes, capazes de provocar transformações no processo de desenvolvimento e formação. Tiba (2007, p. 189), ainda complementa dizendo que “a escola oferece também atividades específicas conforme a idade das crianças, o que geralmente não acontece em casa”.

A escola é, como qualquer outra instituição social, uma disseminadora de saberes e ideologias, e o professor, deixa de ser visto como um transmissor de conhecimento e se transforma em um gestor de conhecimento, alguém que dá a direção na aprendizagem e na relação da escola com esse aluno. Libâneo (2002) coloca que as práticas educativas é que, verdadeiramente, podem determinar as ações da escola e seu comprometimento social com a transformação. E o professor é fonte de

informação, dentre outras tantas que estão discutidas atualmente, é também transmissor de ideologia e o seu papel na sociedade é fundamental.

O papel do professor na sociedade seria o de um profissional que pode colaborar para que os alunos tenham uma visão crítica do mundo, levando-os a ter uma postura autônoma. E para um bom funcionamento desse papel, é conveniente que haja uma ligação direta dessa instância com o educando (ESPÍRITO SANTO FARIAS, 2018).

Ter consciência da importância da educação é estabelecer um canal de comunicação com as famílias, para criar confiança entre os pais e escola. Segundo Moraes (1997, p. 209) “a paz e a solidariedade, harmonia é alguma coisa que se aprende sim na escola, e a escola é profundamente responsável por isso, não através dos conteúdos que ela cria para pessoas e principalmente para as crianças”. A escola é importante para o convívio em sociedade, mas é necessário também estar preparado para aceitar a atualidade e os novos paradigmas. E Gadotti (1997, p. 160) vem ressaltar que:

[...] A educação hoje está se repensando a partir de outra concepção que os educadores estão tendo dela: longe de ser um lugar imutável, ela está sendo descoberta como um lugar provisório, inacabado, precário, prolongamento de uma sociedade. E descobrindo sua precariedade abre-se para o profissional do ensino uma situação extremamente desconfortante, conflitante (GADOTTI, 1997, p. 160).

A precariedade está por toda parte. Ajudando ao aluno adquirir conhecimento e a entender e participar socialmente e politicamente dos problemas de sua comunidade.

O desempenho acadêmico é um fator essencial para o sucesso ou fracasso acadêmico. São inúmeros os fatores determinantes que interferem nisso, portanto, conhecê-los e considerá-los é um fato relevante para toda a comunidade educativa. Uma dessas condições é derivada do contexto familiar. A relação família-escola, qualquer que seja a estrutura e dinâmica familiar existente, deve ser caracterizada pela reciprocidade e ser presidida por um clima positivo, compreensivo e respeitoso, garantindo um envolvimento e comunicação claro e fluido de ambos os cônjuges em relação

a todos os processos, atividades e atividades. objetivos que se pretende realizar em benefício dos alunos.

O acompanhamento, a motivação e a ajuda da família no processo educativo tornam-se variáveis determinantes que afetam a aprendizagem das crianças desde tenra idade. Pelo contrário, a falta de reforço e apoio em casa vai gerar desmotivação e fragilidade na aprendizagem, uma vez que estas são internalizadas na medida em que são aplicadas nas atividades diárias, impossibilitando a formação de hábitos de estudo e responsabilidades escola

### **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Nesta pesquisa, procurou-se investigar a influência da família no desempenho escolar dos alunos e o rendimento escolar. O estudo revelou que há uma relação significativa entre o ambiente familiar e o desempenho escolar dos alunos. Os autores que sustentaram este estudo, de maneira geral, concordam que alunos com mau desempenho tendem a viver em um ambiente familiar desestruturado, com falta de estímulo, recursos limitados e poucas oportunidades de lazer e cultura. Por outro lado, alunos com desempenho mediano a bom convivem com pais e familiares que se preocupam com sua formação educacional, dedicando tempo e esforço à vida escolar do filho e fornecendo recursos estimulantes.

Os resultados indicam que o apoio e envolvimento da família têm um impacto positivo no desempenho acadêmico dos alunos. Pais e familiares que se interessam pela educação de seus filhos, participam ativamente da vida escolar e proporcionam um ambiente estimulante contribuem para o sucesso escolar dos estudantes.

Além disso, o estudo também aponta que a influência familiar vai além do suporte material e envolve aspectos emocionais e motivacionais. O apoio emocional, o estímulo ao aprendizado, a valorização da educação e o estabelecimento de expectativas positivas em relação ao desempenho acadêmico são fatores importantes que podem impulsionar o rendimento escolar.

Conclui-se, que esses resultados ressaltam a importância de uma parceria efetiva entre família e escola no processo educativo. A colaboração entre pais, familiares e educadores pode promover um ambiente favorável ao desenvolvimento acadêmico, proporcionando melhores oportunidades de aprendizagem e preparando os alunos para um futuro de sucesso.

## **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; ROSSETE, 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.

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.

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 Protexito. 2022 Disponível em: <[www.protexito.com.br/texto.php?cod\\_texto\\_2520](http://www.protexito.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.

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

RODR IGUES, 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.

TEXEIRA, 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.

# COMPETÊNCIAS DIGITAIS NA DOCÊNCIA PÓS-PANDEMIA: DESAFIOS E TRANSFORMAÇÕES NO ENSINO

Maria Jucielen Saraiva da Silva <sup>16</sup>

## RESUMO

Nos últimos anos, a rápida evolução das tecnologias digitais transformou profundamente a educação, especialmente durante a pandemia global que afetou as atividades presenciais nas escolas. Nesse contexto, os professores tiveram que se adaptar rapidamente ao ensino remoto e desenvolver competências digitais para garantir a continuidade das aprendizagens dos alunos. Este trabalho tem como objetivo discorrer sobre as competências digitais desenvolvidas pelos professores, destacando os desafios enfrentados na docência pós-pandemia. Foi desenvolvido um estudo descritivo, explicativo, qualitativo com pesquisa bibliográfica, que apontou o seguinte questionamento: Quais foram os principais desafios enfrentados pelos professores na adaptação às competências digitais durante a pandemia? O resultado do estudo apontou que a docência pós-pandemia trouxe consigo uma série de desafios, mas também oportunidades de transformação na prática educativa. A aquisição e aplicação de competências digitais pelos professores desempenharam um papel fundamental nesse processo. A formação inicial, juntamente com formações continuadas, desempenha um papel crucial na capacitação dos professores para lidar com as demandas da educação digital. Compreender essas competências e as relações existentes entre a formação e a prática em sala de aula é essencial para melhorar a qualidade da educação e promover um ensino mais efetivo no contexto pós-pandemia.

Palavras-chave: Competência Digital. Docência. Pós-Pandemia. Educação.

## ABSTRACT

In recent years, the rapid evolution of digital technologies has profoundly transformed education, especially during the global pandemic that has affected face-to-face activities in schools. In this context, teachers had to quickly adapt to remote teaching and develop digital skills to ensure the continuity of student learning. This work aims to discuss the digital skills developed by teachers, highlighting the challenges faced in post-pandemic teaching. A descriptive, explanatory, qualitative study with bibliographical research was developed, which pointed to the following question: What were the main challenges faced by teachers in adapting to digital skills during the pandemic? The result of the study pointed out that post-pandemic teaching brought with it a series of challenges, but also opportunities for transformation

---

<sup>16</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

in educational practice. The acquisition and application of digital skills by teachers played a key role in this process. Initial training, together with continuing training, plays a crucial role in training teachers to deal with the demands of digital education. Understanding these skills and the existing relationships between training and practice in the classroom is essential to improve the quality of education and promote more effective teaching in the post-pandemic context.

Keywords: Digital Competence. Teaching. Post-Pandemic. Education.

## **1. INTRODUÇÃO**

As Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) estão presentes em todos os aspectos da vida. Nesta sociedade cada vez mais tecnológica, a formação em TIC é essencial em todos os setores profissionais, e ainda mais na comunidade docente. Conforme Winters e Nogueira (2023), a integração de ferramentas digitais nas escolas tem causado grande impacto, principalmente para os professores. O professor tem visto a necessidade de remodelar suas práticas pedagógicas para integrar essas ferramentas no desenvolvimento de suas aulas.

O uso da Internet em escala global revolucionou os conceitos de interatividade, conexão, link e empoderamento da informação. O avanço irrefutável das tecnologias nos últimos acontecimentos pandêmicos reformou os planos da atuação humana, traz rapidamente mudanças significativas na perspectiva social e seguirá forjando alto impacto nas ciências com tendências cada vez mais vertiginosas (OLIVEIRA e SILVA, 2021).

O desenvolvimento das mídias digitais conforme Lopes e Santos (2021), afetou a vida cotidiana e penetrou em todos os setores socioeconômicos a tal ponto que é inimaginável uma área de trabalho distante da informatização de seus processos. Observa-se a integração das tecnologias emergentes no ambiente educacional, o que permitiu o incremento das tecnologias de informação e comunicação (TIC) nos ambientes de aprendizagem, e é justamente aí que se abrem recursos

educacionais e objetos de aprendizagem expressam seu melhor potencial educacional.

Segundo Khalil (2021), ao incorporar a tecnologia aos processos curriculares e pedagógicos do sistema educacional, estes caminham para novos conhecimentos a partir da pesquisa e da participação ativa de alunos e professores. Por outro lado, segundo Merino (2022) não basta modernizar os ambientes de aprendizagem e os ambientes educacionais com tecnologia, é necessária uma mudança pedagógica. Ou seja, é preciso que os professores alcancem as competências digitais para renovar o que se faz em sala de aula, repensando as atividades, procedimentos e recursos para atender às necessidades dos alunos, sem descuidar da parte socioafetiva do corpo discente e sua relação social com seu ambiente.

Um professor digitalmente competente, bem-preparado e atualizado na utilização das TIC na sala de aula, poderá oferecer a “todos” os seus alunos um ensino onde a aprendizagem seja mais eficaz. No entanto, Ourique e Lage (2021) colocam que isso está ligado à necessidade de formação de professores, ou seja, para a melhoria da competência digital do professor, que é essencial para alcançar a plena inclusão das TIC no sistema educacional. As tecnologias avançam a um ritmo elevado, o que torna a formação e atualização contínua em TIC um requisito essencial. O professor deve ser capaz de usar as TIC no campo educacional de forma rentável.

Para Lopes e Santos (2021) a pandemia trouxe consigo um duplo efeito sobre os participantes do processo educativo. Por um lado, foi possível tornar mais visível o fosso tecnológico e as competências digitais tanto de professores como de alunos e, por outro lado, é necessário alargar o espectro da formação para que o professor possa elevar os seus conhecimentos a um nível educação, onde professor e aluno não são apenas consumidores de tecnologia, mas já podem criar seu próprio conteúdo educacional digital.

Essas ferramentas têm a finalidade de melhorar o processo de ensino-aprendizagem dos alunos, portanto, sua aplicação na educação tem

aumentado gradativamente nos últimos anos. Uma boa formação em TIC garante um bom desenvolvimento da competência do professor, que por sua vez se traduz numa melhoria da aprendizagem do aluno. E se esta formação for bem-sucedida, irá por sua vez encorajar o professor a continuar a querer formar-se continuamente nas TIC e ao longo da sua vida.

Amorim e Santos (2021) colocam que os educadores, então, cumprem uma função fundamental ao serem os que sustentam a aprendizagem em um contexto social digitalizado, podendo usar as tecnologias para melhorar e transformar as práticas de sala de aula, enriquecendo seu desenvolvimento e também sua identidade, bem como a de seus alunos.

Isso se traduz em habilidades digitais tanto para o educador quanto para os alunos. Com esse pano de fundo, o assunto é aprofundado. Ficam como questões: Quais foram os principais desafios enfrentados pelos professores na adaptação às competências digitais durante a pandemia? Que vertentes abrangem as competências digitais? Qual a relevância do domínio das competências digitais pelo professor para proporcionar um ensino de qualidade? Com a presente investigação propõe-discorrer acerca das competências em relação ao trabalho do professor.

Dessa forma, justificativa o estudo em discorrer sobre as competências digitais desenvolvidas pelos professores, destacando os desafios enfrentados na docência pós-pandemia, pois é fundamentada na necessidade de compreender e analisar os impactos da transição para o ensino remoto e híbrido nas práticas educacionais. A pandemia global provocou uma rápida e significativa transformação no cenário educacional, exigindo dos professores a aquisição e desenvolvimento de competências digitais para garantir a continuidade do processo de ensino-aprendizagem. O estudo trouxe por objetivo; discorrer sobre as competências digitais desenvolvidas pelos professores, destacando os desafios enfrentados na docência pós-pandemia.

## **2. O QUE SÃO COMPETÊNCIAS DIGITAIS?**

As chamadas habilidades digitais são compreendidas como um conceito que tem gerado diversas linhas de pesquisa que, à luz dos novos avanços tecnológicos no campo das TICs. Para Aguiar e Ferreira, (2023), a sua vasta significação no domínio da sua aplicação à Tecnologia Educativa, cujo espectro de atuação abrange várias vertentes, quer de aprendizagem, quer de investigação, quer lúdica, quer social, entre outras. De acordo com Costa (2023), as competências digitais, na formação dos cidadãos, permitem perspectivas de empoderamento em relação a aspetos sociais intrínsecos como a política, a economia, a empregabilidade; bem como aspectos das novas tendências culturais e de enfrentamento educacional deste século.

As competências compreendidas a partir do panorama educativo, como afirmam Coutinho e Alves (2022) assumem-se como instrumentos muito úteis que permitem a mobilização de atitudes, saberes e processos; através do qual os alunos adquirem habilidades para facilitar a transferência de conhecimento e gerar inovação. Por seu lado, Cruzeiro, Andrade e Machado (2023) propõem que as competências digitais sejam assumidas na formação do professor como os resultados mais práticos e mensuráveis dos processos formativos face à nova literacia digital.

Para Felizardo (2022) o significado de alfabetização digital, entendido como um construto, limita-se estreitamente aos processos cognitivos que permitem a aquisição de certas capacidades para o uso das TIC e gestão da informação, embora, para ser mais preciso, suponham que esses processos são o produto de formação que deve envolver tanto o professor, quanto o aluno e a gestão com base em tecnologias do mundo da informática.

Lucas e Moreira, (2022) comentam em relação às competências digitais ao estabelecer que este aspecto é um direito, que deve ultrapassar os limites clássicos da formação técnica que, para completar a ideia, também devem ser assumidos os parâmetros da gestão do conhecimento como os mecanismos de gestão da informação e, entre outros, delinea-se para uma

abordagem mais humanística ao afirmar que também são exigidas qualidades como colaboração, responsabilidade, ética, entre outras.

Segundo Machado e Formosinho (2023), as competências digitais devem ser compreendidas sob uma visão holística que inclui conhecimentos e capacidades tecnológicas, que devem ser desenvolvidas em primeira ordem compreendendo todo o complexo educacional, e que, para além disso, devem ser suportadas por uma rede de elevada complexidade em literacia tecnológica que se agrava com carácter funcional. Esse aspecto já foi apontado por Meirinhos e Osório (2020) que já afirmam com ousadia que novas competências, habilidades e atitudes são exigidas para o contexto atual e o caminho que seja coerente com tal abordagem está vinculado à implementação de um novo processo de literacia digital.

Em relação às competências digitais, Normand e Derouet (2021), afirmam que a competência digital é a união ou soma de inúmeros letramentos e a outra conceituação corresponde ao fato de que a competência digital é uma nova forma de letramento, pois implica novas desafios e/ou formas de alfabetização.

O termo competência é relativamente novo, pois para se considerar alguém competente é necessário que a pessoa atue de forma autônoma, eficiente e crítica em um contexto (PEDRO, PIEDADE e DOROTEA, 2021).

Para Tapscott (2020), o professor é considerado competente quando é capaz de resolver de forma coerente uma situação dentro de um contexto diferente com complexidade envolvida; além disso, pode fornecer uma série de possibilidades de resolução, considerando os diferentes resultados obtidos no referido processo.

Assim, Koehler e Mishra (2021) discorrem que as competências digitais influenciam as competências pedagógicas, devem ser aplicadas nos processos educativos e administrativos, evidenciando a necessidade de formar pessoas competentes digitalmente. O conhecimento deve ser adquirido de forma pessoal e interpessoal, gerado pelas relações sociais com



as diferentes pessoas do seu meio e isso permite que seja um conhecimento mais enriquecido e produtivo.

Da mesma forma, Lucas e Moreira (2022) acrescentam que os professores devem se envolver continuamente com a tecnologia digital, para que possam desenvolver suas aulas por meio de plataformas ou utilizando diferentes ferramentas digitais, com condições necessárias, adequada e alcançável para poder dosá-los e ensinar de acordo com as necessidades dos educandos, para que possa promover o uso de estratégias inovadoras de ensino-aprendizagem mediadas pelas Tecnologias de Informação e Comunicação.

### **2.1. Competências digitais na prática docente**

As tecnologias facilitam a comunicação e o acesso a conteúdos por diferentes canais (visuais, auditivos ou táteis) a todos os alunos, independentemente de suas características pessoais, de forma mais simples do que pelo modelo tradicional (WINTERS E NOGUEIRA, 2023).

O desenvolvimento das tecnologias trouxe inúmeras vantagens para os cidadãos, mas também traz alguns inconvenientes, pois alguns setores da sociedade, com menos recursos, encontram dificuldades para acessá-las. É essa situação que leva ao conceito de “divisão digital”, entendida como a desigualdade nas oportunidades de acesso à informação, ao conhecimento ou à educação por meio das tecnologias (OLIVEIRA E SILVA, 2021).

Para compreender as tecnologias de informação e conhecimento (TIC) é necessário compreender dois conceitos básicos da sociedade do século XXI: Informação e conhecimento. O homem, segundo Iglesias-Prada *et al.* (2021) deve ter a capacidade de adquirir conhecimento suficiente da sociedade em que está inserido para que, desta forma, possa se adaptar às suas constantes flutuações. Porém, essa sociedade em que o indivíduo se desenvolve gera informação ou conhecimento?

Os significados da sociedade da informação ou sociedade do conhecimento que à primeira vista destacam uma igualdade em sua semântica, são discutidos por muitos teóricos que indicam que diferentes significados são apresentados neles. Oliveira e Silva (2021), indica que a sociedade do conhecimento se refere à mudança social que ocorre devido à revolução digital e ao acesso à tecnologia em diferentes campos da vida cotidiana. Por outro lado, Silva e Correa (2021, p. 43) “a sociedade da informação é considerada uma revolução digital cuja base assenta nos media e na sua difusão através das Tecnologias de Informação e Comunicação.

No entanto, a incorporação das TIC, nos últimos anos, teve um crescimento vertiginoso porque a sociedade mudou devido a fatores externos, como a pandemia causada pelo Covid-19. Nesse sentido, Ourique e Lage (2021) esclarece que a incorporação das TIC no campo educacional gerou um grande impacto na sociedade, pois tem um efeito multiplicador da informação, fazendo com que chegue cada vez mais a mais pessoas em formatos claros e acessíveis para todos os tipos de público.

No entanto, Winters e Nogueira (2023) discorrem que no campo educacional não há apenas o uso de novos recursos como as TIC para melhorar o aprendizado, mas vai muito além e começou a desconstruir a didática tradicional baseada em ter uma ampla gama de ferramentas que motivar os alunos a aprender a partir de sua interação com seu ecossistema estudantil e seu contexto social para que a aprendizagem significativa possa ser alcançada usando a tecnologia. Todavia é necessário que o educador tenha competência digitais para contribuir com a formação do educando.

As competências digitais conforme Lopes e Santos (2021), são essenciais não só no contexto acadêmico, mas no desempenho das pessoas em vários domínios como o laboral, social, entre outros. Na educação, o uso destes se consolidou em decorrência da pandemia e seu uso é quase obrigatório para a continuidade do sistema educacional. No entanto, é importante definir o que é uma competência digital e onde nasce este termo. Em primeira instância, para Winters e Nogueira (2023) a competência digital

é entendida como o uso adequado e seguro da tecnologia com certo grau de criticidade em sua aplicação em atividades cotidianas como se comunicar, trabalhar ou simplesmente se divertir.

Por outro lado, Ferreira (2021) acrescenta que a competência digital é um requisito que as pessoas devem ter para que possam se integrar de forma ideal com o novo tipo de sociedade em que estamos imersos. Também Ourique e Lage (2021) mencionam que as competências digitais podem melhorar os processos de aprendizagem no âmbito educacional; No entanto, estes autores explicam que, para que isso aconteça, são necessários cinco fundamentos básicos que relacionem a educação à era digital.

Nesse sentido, Merino (2022) esclarece que as competências digitais correspondem basicamente ao uso consciente, crítico e seguro das tecnologias de informação e comunicação para as diferentes atividades em que são utilizadas, como estudos, por isso implicam na aquisição de conhecimentos, habilidades e estratégias para seu uso.

No entanto, Winters e Nogueira (2023) colocam que a educação teve que passar por processos severos para que houvesse uma transformação e para que os professores entendessem a relevância das TIC no contexto educacional atual, independentemente de serem aplicadas ou não. No entanto, a grande maioria que concorda com seus benefícios é porque teve que aprender sobre o uso e aplicação da tecnologia graças à pandemia, o que levou à autoeducação em termos de tecnologias emergentes e aprendizagem mediada por TIC. necessidades de seus alunos em um contexto virtual.

Neste sentido, na fase mais aguda da Covid-19, Merino (2022) aponta que a resposta do contingente educativo teve de ser eficaz, pelo que os professores tiveram de desenvolver e praticar novas competências que lhes permitissem inserir-se em novos cenários educativos para que pudessem ser adequados às restrições do distanciamento social e da modalidade online.

Desta forma, no que diz respeito ao grupo docente, para Ourique e Lage (2021), as TIC e a sua implementação dentro da sala de aula tornaram-

se o novo paradigma que atravessa a educação atual, uma vez que em resultado da pandemia foram encontradas novas formas de ensinar, em diferentes modalidades e com outros recursos além dos usuais. No entanto, o fator humano não pode ser relegado pela tecnologia, mesmo que ela ajude a melhorar o processo de ensino-aprendizagem.

[...] O professor é a própria essência da educação e as TICs geram uma espécie de novidade sobre novas estratégias e paradigmas tecnológicos que podem ser implementados para quebrar a monotonia do processo de ensino-aprendizagem e melhorar a motivação do aluno para aprender (OURIQUE E LAGE, 2021, p. 45).

Apesar de tudo o que foi dito acima, há opiniões divididas quando se trata de estabelecer quais níveis são adequados para o uso da tecnologia educacional, pois muitos professores indicam que não é bom para todos, pois em alunos quando estão na educação básica o uso de dispositivos eletrônicos poderia dificultar sua aprendizagem e quebrar a harmonia da aprendizagem social e coletiva. Por outro lado, os professores dos cursos superiores indicam os benefícios da tecnologia na educação.

Porém, o letramento digital segundo adverte Oliveira e Silva (2021), é entendido como um construto. Mantém-se atrelado a processos cognitivos que permitem e facilitam o ganho de capacidades irrefutáveis de utilização das TIC, gestão da informação e gestão de recursos com base em tecnologias do mundo informático.

Para Lopes e Santos (2021), a introdução das TIC, nos ambientes de aprendizagem têm apresentados ganhos. Aliado a isso, os professores estão cientes da importância de sua preparação em habilidades digitais, ao atender ao enorme potencial desse campo com a digitalização dos processos educacionais. Para os autores:

[...] Para o professor, o domínio das competências digitais é da maior importância, pelo que não deve assumir outra posição que não a de aprofundar a sua aprendizagem. Não basta pensá-los para fins de gestão, busca de informações ou criação de recursos educacionais, pois considera-se que existem grandes oportunidades na área de avaliação de práticas educativas, na geração e aplicação em linhas de pesquisa, entre outros (LOPES e SANTOS, 2021, p. 57).

No que diz respeito ao panorama das competências digitais, são animadores, pois Merino (2022) acrescenta que cresce a preocupação atual dos professores pós pandemia, em realizar um trabalho mais eficiente com os computadores. Com o melhor desempenho das TIC, iniciam-se novas perspectivas de estratégias de ensino, que agora são acomodadas e manifestadas em seu formato virtual.

Por outro lado, em relação às ferramentas tecnológicas utilizadas para o desenvolvimento de habilidades digitais em ambientes virtuais de aprendizagem, Amorim e Santos (2021) esclarecem que há evidências do uso frequente de recursos e métodos que estão sendo utilizados inclusive no cotidiano do aluno, ou seja, mobile dispositivos, laptop e tablet. Além disso, o acesso frequente ao aprendizado por meio de aulas online. E, do ponto de vista do desenvolvimento de habilidades, percebe-se que frequentemente são realizadas atividades como exposições, pesquisas, exercícios, entre outras, que favorecem a comunicação, a interação, a cooperação e a troca de informações. Ou seja, tal interação permite que eles se familiarizem com os ambientes virtuais e seus elementos.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O estudo trouxe a importância das competências digitais na docência pós-pandemia, procurou destacar a relevância das competências digitais para os professores na nova realidade educacional. A capacidade de utilizar efetivamente as tecnologias digitais permitiu que os educadores se adaptassem e continuassem a promover o aprendizado dos alunos mesmo diante das restrições impostas pela pandemia. As competências digitais demonstraram ser essenciais para o ensino remoto e híbrido, ampliando as possibilidades de engajamento dos estudantes e o acesso a recursos educacionais.

A transição para a docência no pós-pandemia apresentou desafios significativos para os professores em relação ao desenvolvimento de

competências digitais. A falta de familiaridade com as tecnologias, a necessidade de adaptação a novas plataformas e ferramentas digitais, a gestão do tempo e das interações online foram alguns dos obstáculos enfrentados pelos educadores. A superação desses desafios exigiu esforço, capacitação e apoio contínuo.

Compreende-se que, a importância da formação inicial e continuada dos professores, desempenha um papel crucial na preparação para o uso de competências digitais. No entanto, a pesquisa revelou que a formação continuada e o acesso a oportunidades de desenvolvimento profissional foram fundamentais para aprimorar as competências digitais ao longo da carreira docente. A atualização constante e a exploração de novas abordagens pedagógicas e recursos tecnológicos são essenciais para acompanhar as demandas do ensino pós-pandemia.

Percebeu que existe a necessidade de integração das competências digitais na prática docente e sua aplicação prática nas aulas, pois são elementos-chave para melhorar a qualidade da educação no contexto pós-pandemia. Os professores devem ser capazes de utilizar as tecnologias digitais de forma eficaz, selecionando recursos relevantes, promovendo interações significativas e adaptando as estratégias pedagógicas para atender às necessidades dos alunos. A integração das competências digitais na prática docente não se trata apenas do uso das tecnologias, mas de aproveitar seu potencial para enriquecer o processo de ensino-aprendizagem.

Conclui-se, que a docência pós-pandemia requer professores com competências digitais bem desenvolvidas, para que possam superar os desafios enfrentados na aquisição e aplicação dessas competências, pois é essencial para melhorar a qualidade da educação e promover uma experiência de aprendizado mais efetiva para os alunos. Investir em formação inicial e continuada, explorar recursos digitais relevantes e integrar as competências digitais na prática docente são passos cruciais para enfrentar os desafios e aproveitar as oportunidades dessa nova era educacional.

## 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.

CARDINI, A., D'Alessandre, **Educar em tempos de pandemia**. Obtido das respostas provinciais ao COVID-19, 2020: <https://www.cippecc.org/wp-content/uploads/2020/05/Cardini-D%E2%80%99Alessandre-y-Torre-mayo-de-2020-Eduque-em-tempos-de-pandem...-1.pdf>. Acesso em 2023.

CEPAL (Comisión Económica para América Latina y el Caribe) (2020a), **“América Latina y el Caribe ante la pandemia del COVID-19: efectos económicos y sociales”**, Informe Especial COVID-19, N° 1, Santiago, 3 de abril.

CEPAL-UNESCO. **Relatório CEPAL-UNESCO COVID-19**. Obtido em <https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/45904/S2000510es.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em 2023.

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.

CRUZEIRO, M.; ANDRADE, A.; MACHADO, J. **Formação de professores e utilização das tecnologias digitais na escola**. Revista Portuguesa de Investigação Educacional, Lisboa, n. 19, p. 281-307, 2023. <https://doi.org/10.34632/investigacaoeducacional.2023.5301> » <https://doi.org/10.34632/investigacaoeducacional.2019.5301>. Acesso, 2023.

CUMMINGS, M. (2021). **O fechamento de escolas devido à COVID é o que mais prejudica os alunos dos bairros mais pobres**. Obtenido de Yale University: <https://news.yale.edu/2021/01/05/covid-school-closures-most-harm-students-poorest-neighborhoods>. Acesso em 2023.

EYLES, A., Gibbons, S., **Fechamento escolar por Covid-19: o que farão com a educação de nossos filhos?**, 2020. Obtenido

de <https://cep.lse.ac.uk/pubs/download/cepcovid-19-001.pdf>. Acesso em 2023.

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

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.

IGLESIAS-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, 106713. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2021.106713>. Acesso em 2023.

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>

LAGARTO, J. R.; LOPES, M. L. Digital literacy teachers of the 2nd and 3rd cycles of Viseu. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 23, e23003, 2018. <https://doi.org/10.1590/s1413-24782018230003>  
» <https://doi.org/10.1590/s1413-24782018230003>

LIBÂNIO, José Carlos. **Adeus Professor, Adeus professora?: Novas Exigências Educacionais e Profissão Docente**. 11 ed. São Paulo: Editora Cortez, 2017.

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.

MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos. **Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica**. São Paulo: Editora Papyrus, 2018.

Nações Unidas. (agosto de 2020). *Policy Brief: Educação durante e após a COVID-19*. Recuperado de [https://www.un.org/sites/un2.un.org/files/policy\\_brief\\_-\\_education\\_during\\_covid-19\\_and\\_beyond\\_spanish.pdf](https://www.un.org/sites/un2.un.org/files/policy_brief_-_education_during_covid-19_and_beyond_spanish.pdf). 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.

PEDRO, A.; PIEDADE, J.; DOROTEA, N., **Confiança dos docentes na utilização do digital na transição para o ensino a distância** Lisboa: Ministério da Educação, 2021.

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, n°: 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.

VYGOTSKY, L. (1979). *O desenvolvimento de processos psicológicos superiores*. Barcelona: Grijalbo.

WINTERS, J. R. da F., NOGUEIRA, D. R. **Remote teaching during the COVID-19 pandemic**: repercussions from professors' perspective. *Revista Brasileira De Enfermagem*, 76, e20220172.2023. <https://doi.org/10.1590/0034-7167-2022-0172>. Acesso em 2023.

## O MUNDO AO MEU REDOR

Andreia Ferreira Modesto<sup>17</sup>

Silma Aparecida Barbosa<sup>18</sup>

Rosa Maria da Costa Vieira<sup>19</sup>

### RESUMO

O presente estudo foi desenvolvido por meio de um projeto em uma creche Municipal “Amália Curvo de Campos”, que tem como título: O Mundo ao Meu Redor. O estudo tem por objetivo: analisar como a criança se conecta com o mundo ao seu redor desenvolvendo suas habilidades e conhecimentos em relação ao outro e ao meio ambiente. foi desenvolvido um estudo bibliográfico, descritivo e qualitativo. Apresentou o seguinte questionamento: Como a criança se conecta com o mundo ao seu redor, desenvolvendo suas habilidades e conhecimentos em relação ao outro e ao meio ambiente? O resultado do estudo durante a pesquisa, observou-se que a criança estabelece uma conexão com o mundo ao seu redor por meio de suas experiências e interações cotidianas. Mostra também que a criança, ao se conectar com o mundo ao seu redor, desenvolve suas habilidades e conhecimentos de forma significativa e lúdica. Essa conexão permite que ela compreenda o outro, valorize as diferenças e respeite a diversidade cultural. Também permite que a criança se torne consciente de sua responsabilidade em relação ao meio ambiente e desenvolva uma atitude de cuidado e preservação.

Palavras-chave: Espaço. Interação. Aprendizagem. Ambiente.

### ABSTRACT

The present study was developed through a project in a municipal nursery "Amália Curvo de Campos", which has the title: O Mundo ao Meu Redor. The study aims to: analyze how children connect with the world around them by developing their skills and knowledge in relation to each other and the environment. a bibliographic, descriptive and qualitative study was

---

<sup>17</sup> **Graduação:** Licenciatura em Pedagogia para a Educação Infantil / Universidade Federal de Mato Grosso/NEAD/Campus Cuiabá. **Pós-graduação:** Especialização em Docência na Educação Infantil / Universidade Federal de Mato Grosso/Campus Cuiabá. [andreiaufmt65@gmail.com](mailto:andreiaufmt65@gmail.com)

<sup>18</sup> **Graduação:** Faculdades Integradas Mato Grossenses de Ciências Sociais e Humanas/Instituto Cuiabano de Educação / **Licenciada em Pedagogia.** Universidade de Cuiabá UNIC/ **Licenciatura Plena Curso de Letras.** **Pós-graduação:** Instituto Cuiabano de Educação / **Educação Especial e Inclusão.** Faculdade Invest de Ciências e Tecnologia / **Educação Infantil e Séries Iniciais.** [silmaap@hotmail.com](mailto:silmaap@hotmail.com)

<sup>19</sup> **Graduação:** Pedagogia – Licenciatura - UNIC – Universidade de Cuiabá; **Pós-graduação:** Especialização em Docência na Educação Infantil. Área do Conhecimento: “Ciências humanas/Educação Infantil” - UFMT - Universidade Federal de Mato Grosso. Instituto de Educação - Secretária de Pós – Graduação Lato Sensu; Curso: Escola de Gestores; UFMT - Universidade Federal de Mato Grosso. PRÓ – Reitoria de Cultura, Extensão e Vivência. Departamento de Ensino e Organização Escolar/UFMT. [rosamariadacostavieira@gmail.com](mailto:rosamariadacostavieira@gmail.com)

developed. He presented the following question: How does the child connect with the world around him, developing his skills and knowledge in relation to the other and the environment? The result of the study during the research, it was observed that the child establishes a connection with the world around him through his experiences and everyday interactions. It also shows that the child, when connecting with the world around him, develops his skills and knowledge in a meaningful and playful way. This connection allows her to understand the other, value differences and respect cultural diversity. It also allows the child to become aware of their responsibility towards the environment and to develop an attitude of care and preservation.

Keywords: Space. Interaction. Learning. Environment

## **1. INTRODUÇÃO**

A educação infantil representa um avanço de grande valor no desenvolvimento integral de meninos e meninas de 0 a 6 anos. Implica o reconhecimento de uma etapa educacional com identidade e características próprias, significando o reconhecimento de meninas e meninos como sujeitos ativos e únicos desde o nascimento.

A interação, a troca de experiências, o estímulo e a apropriação dos diversos conhecimentos na Educação Infantil segundo Carvalho (2020), desempenham um papel fundamental no desenvolvimento e na formação integral da criança como ser humano. Nessa fase crucial da vida, é por meio dessas experiências que a criança constrói sua identidade, desenvolve habilidades cognitivas, socioemocionais e motoras, além de adquirir conhecimentos que serão fundamentais para sua trajetória educacional e vida adulta.

A interação com outras crianças e adultos é um aspecto essencial para o desenvolvimento infantil. Para Lima (2020), é por meio dessas interações que as crianças aprendem a se comunicar, a compartilhar ideias, a expressar seus sentimentos e a construir vínculos sociais significativos. O convívio com os pares também proporciona oportunidades para a prática da empatia, da cooperação e do respeito às diferenças, promovendo a formação de cidadãos mais tolerantes e inclusivos.

Sobre a troca de experiências e conhecimentos no ambiente escolar, Davis e Oliveira (2019) esclarecem que contribui para ampliar o repertório da criança, proporcionando diferentes estímulos e desafios cognitivos. Através de atividades lúdicas, projetos pedagógicos e exploração do ambiente, a criança desenvolve habilidades de observação, experimentação, resolução de problemas e pensamento crítico. A Educação Infantil deve ser um espaço que estimule a curiosidade natural da criança, incentivando-a a fazer perguntas, investigar, descobrir e construir seu próprio conhecimento de forma ativa e significativa.

É importante ressaltar que segundo Fantin (2019), a apropriação dos diversos conhecimentos não se limita apenas aos conteúdos curriculares, mas também abrange o desenvolvimento de competências socioemocionais. A criança precisa aprender a reconhecer e lidar com suas emoções, a estabelecer relações saudáveis com os outros, a resolver conflitos de forma pacífica e a desenvolver habilidades de autogestão. Essas competências socioemocionais são fundamentais para o bem-estar da criança e para sua capacidade de enfrentar os desafios da vida de forma equilibrada e saudável.

No contexto da Educação Infantil, o espaço físico segundo Oliveira (2020) desempenha um papel fundamental no sucesso do desenvolvimento e aprendizagem do educando. A organização desse espaço deve ser cuidadosamente pensada, com o princípio de oferecer um lugar acolhedor e prazeroso para a criança, que ele possa também desenvolver-se por meio da ludicidade. É nesse ambiente que as crianças têm a oportunidade de brincar, criar e recriar suas brincadeiras, sentindo-se estimuladas e independentes em suas ações. Nesse contexto, foi elaborado o seguinte questionamento: Como a criança se conecta com o mundo ao seu redor, desenvolvendo suas habilidades e conhecimentos em relação ao outro e ao meio ambiente?

Um espaço bem planejado e estruturado de acordo com Campos-De-Carvalho (2019), permite que a criança explore livremente, desenvolva sua imaginação, exercite sua criatividade e adquira habilidades cognitivas, socioemocionais e motoras de maneira natural e espontânea. Ele deve ser

projetado levando em consideração a faixa etária e as necessidades específicas das crianças, oferecendo diferentes ambientes e recursos que atendam a seus interesses e possibilidades de aprendizado.

Dessa forma, o estudo justifica-se em considerar o espaço físico na Educação Infantil, sendo essencial compreender que sua importância vai além das características físicas. É preciso valorizar a interação entre as pessoas e o espaço, reconhecendo que as relações construídas e as experiências vivenciadas são determinantes para a qualidade do ambiente educativo. Dessa forma, o objetivo procura analisar como a criança se conecta com o mundo ao seu redor desenvolvendo suas habilidades e conhecimentos em relação ao outro e ao meio ambiente.

## **2. O ESPAÇO FÍSICO E SUA RELAÇÃO COM A APRENDIZAGEM DA CRIANÇA**

O espaço físico segundo Mourão & Cavalcante (2020), desempenha um papel crucial na vida da criança, permitindo que ela estabeleça relações com o mundo ao seu redor e com as pessoas nele presentes. Esse espaço se torna um pano de fundo no qual as emoções e as interações se desenrolam, influenciando diretamente a experiência da criança.

Nessa perspectiva, Carvalho (2022) esclarece que o espaço físico está intrinsecamente ligado ao ambiente, e ambos se complementam mutuamente. É a interação entre as pessoas e o espaço organizado que dá sentido e significado a cada ambiente. No entanto, é importante ressaltar que essa relação não é linear, pois um mesmo espaço pode abrigar ambientes distintos. Para Alves (2020):

[...] Cada ambiente se define pela relação construída pelas pessoas com o espaço que as cerca. Essa relação é moldada por fatores como a disposição dos objetos, a organização dos materiais, a iluminação, as cores e os elementos presentes no ambiente. É a interação das pessoas com esses elementos que cria a atmosfera, influenciando as emoções, as interações sociais e as atividades desenvolvidas (ALVES, 2020, p. 67).

Dessa forma, mesmo que dois espaços possuam semelhanças físicas, como mobiliário similar ou disposição parecida dos objetos, eles podem se diferenciar pelos significados e pelas relações que as pessoas estabelecem com eles. Cada ambiente é único, pois é construído e vivenciado de forma singular por cada indivíduo.

Ao proporcionar um ambiente acolhedor, estimulante e bem-organizado, Gandini (2019) coloca que, levando em conta as necessidades e os interesses das crianças, cria-se um espaço propício para o desenvolvimento integral. Através dessa interação entre as pessoas e o espaço organizado, as crianças têm a oportunidade de explorar, criar, expressar-se e construir significados, enriquecendo sua aprendizagem e fortalecendo sua relação com o mundo que as cerca.

Para Horn (2020) o espaço físico na Educação Infantil desempenha um papel fundamental na vida da criança, permitindo que ela estabeleça relações com o mundo e com as pessoas. A relação entre as pessoas e o espaço organizado é única e influencia diretamente as emoções, as interações e as experiências vivenciadas. Portanto, ao considerar o espaço físico na Educação Infantil, é imprescindível compreender que ele é muito mais do que suas características físicas, valorizando a interação e a construção de significados pelos indivíduos envolvidos.

Um espaço bem-organizado conforme Kramer (2020) também promove a interação social entre as crianças, favorecendo a cooperação, a comunicação e o desenvolvimento de habilidades socioemocionais, como o respeito, a empatia e a resolução de conflitos de forma construtiva.

Ao criar um ambiente adequado para a criança, Elali (2020) menciona que é essencial organizar o espaço levando em consideração sua faixa etária, oferecendo estímulos que desafiem seu desenvolvimento cognitivo e motor, incentivando-a a avançar em suas potencialidades. Além disso, o espaço deve estar repleto de objetos que reflitam a cultura e o meio social nos quais a criança está inserida.

Segundo Gandini (1990, p.150), o espaço reflete a cultura das pessoas que o habitam de diversas maneiras e, por meio de uma análise cuidadosa, revela até mesmo as diferentes camadas dessa influência cultural. Isso significa que o ambiente escolar deve ser um reflexo autêntico da comunidade em que a criança vive, oferecendo objetos, materiais e elementos que representem sua cultura local, histórias, tradições e diversidade.

Ao trazer a cultura local para o espaço da criança, Kuhlmann (2023) coloca que é possível estabelecer uma conexão entre sua realidade e o ambiente educativo, promovendo o sentimento de pertencimento e valorizando suas experiências e conhecimentos prévios. Isso contribui para que a criança se sinta acolhida e reconhecida, fortalecendo sua identidade e sua autoestima.

Como discorre Goldscmied (2023), o ambiente escolar também pode ser um espaço de descoberta e exploração de diferentes culturas, ampliando os horizontes da criança e estimulando seu respeito pela diversidade. Ao incorporar materiais e objetos que representem diferentes culturas e contextos, a criança tem a oportunidade de aprender sobre o mundo de forma ampla e inclusiva.

Nesse mesmo pensamento, Mourão & Cavalcante (2023) salienta que organizar o espaço de acordo com a faixa etária da criança significa proporcionar desafios adequados ao seu estágio de desenvolvimento. Isso envolve oferecer materiais e atividades que incentivem suas habilidades cognitivas, como quebra-cabeças, jogos de construção, livros, e também atividades que promovam o desenvolvimento motor, como áreas de movimento, brinquedos que estimulem o equilíbrio e a coordenação motora.

Dessa maneira, ao criar um ambiente educativo para a criança, é fundamental considerar sua faixa etária e oferecer estímulos que a desafiem a avançar em suas capacidades. Além disso, o espaço deve refletir a cultura local e as influências sociais, proporcionando um ambiente acolhedor,



inclusivo e enriquecedor. Dessa forma, a criança terá a oportunidade de se desenvolver plenamente, valorizando sua identidade, sua diversidade e seu potencial. Segundo o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (1998, p. 21-22),

[...] o conhecimento das crianças é construído a partir das interações que estabelecem com outras pessoas e com o meio em que vivem. Essa afirmação ressalta a importância das relações sociais e do ambiente na formação e no desenvolvimento das crianças na Educação Infantil.

As interações que as crianças estabelecem com outras pessoas, sejam elas educadores, familiares ou pares, são fundamentais para sua aprendizagem. É por meio dessas interações que elas têm a oportunidade de compartilhar ideias, expressar suas opiniões, trocar conhecimentos e construir significados. O diálogo e a interação social contribuem para o desenvolvimento da linguagem, da capacidade de argumentação, do respeito às diferenças e da construção de vínculos afetivos.

Na concepção de Bomfim (2020), as crianças, como protagonistas de sua própria aprendizagem, têm a capacidade de responder e interagir com o ambiente ao seu redor. Através dessa interação, elas têm a oportunidade de descobrir e explorar de forma pessoal e ativa, seja individualmente ou em pequenos grupos. Essa vivência ativa com outras pessoas e objetos é fundamental para que as crianças realizem descobertas pessoais e construam conhecimentos significativos.

Os espaços criados para as crianças segundo Barbosa (2021), devem ser concebidos levando em consideração essa interação total. Eles devem ser explorados pela própria criança, em uma relação de troca de saberes entre os pares, de liberdade de movimento e de expressão, de prazer e de respeito às individualidades. É nesse ambiente estimulante e acolhedor que as crianças encontram espaço para se divertir enquanto aprendem.

Ao permitir que as crianças explorem o ambiente de maneira autônoma, Davis e Oliveira (2019) apontam que elas têm a oportunidade de desenvolver habilidades sociais, emocionais, cognitivas e motoras de forma

integral. A interação com os colegas, o uso de objetos e materiais disponíveis no espaço e a liberdade para experimentar e descobrir novos conhecimentos promovem uma aprendizagem significativa e prazerosa.

Portanto, o ambiente educativo deve proporcionar momentos de troca e colaboração entre as crianças, incentivando a construção coletiva de conhecimento. Essa interação entre pares enriquece a aprendizagem, permitindo que as crianças compartilhem suas descobertas, ideias e perspectivas. Assim, os espaços construídos para crianças devem ser explorados por elas em uma relação de interação total. Esses ambientes devem ser concebidos de forma a promover a liberdade de expressão, o prazer de aprender, a valorização das individualidades e a troca de saberes entre os pares. Ao proporcionar um ambiente estimulante e acolhedor, as crianças têm a oportunidade de se divertir enquanto aprendem, construindo conhecimentos significativos e desenvolvendo-se integralmente.

### **2.1. A relação entre espaços lúdicos, brinquedos e brincadeiras no desenvolvimento e aprendizagem infantil**

O brinquedo conforme Lima (2023), é uma parte essencial da vida de qualquer criança, independentemente de seu nível social ou cultural. Conforme apontado por Horn (2020, p. 70), "o brinquedo sempre fez parte da vida das crianças, independentemente da classe social ou cultural em que estão inseridas". O ato de brincar é intrínseco à natureza da criança, e ela o expressa em todas as suas atividades diárias, inclusive durante as refeições, quando brinca com os alimentos.

Nesse sentido, Fantin (2019) indica que é de extrema importância proporcionar à criança uma variedade de espaços nos quais ela possa brincar e agir livremente. Ao oferecer esses espaços, estamos oferecendo novos desafios que tornam a criança protagonista de sua própria aprendizagem, de uma forma mais lúdica.

A brincadeira como aponta Carvalho (2022), desempenha um papel fundamental no desenvolvimento infantil. Através dela, a criança explora o mundo, experimenta diferentes papéis, desenvolve habilidades motoras, cognitivas, emocionais e sociais. O brincar é uma forma natural de aprendizado, na qual a criança descobre, cria, imagina e se expressa.

Ao proporcionar espaços para brincadeiras, Alves (2020) discorre que estamos incentivando a criança a explorar sua criatividade, sua curiosidade e seu espírito de investigação. Os diferentes ambientes oferecidos permitem que ela experimente diferentes situações, interaja com diferentes materiais, explore diferentes texturas e cores, estimulando sua imaginação e capacidade de resolução de problemas.

Além disso, Bomfim (2020) aclara que os espaços de brincadeiras promovem o desenvolvimento de habilidades socioemocionais. Através das interações com outras crianças, a criança aprende a compartilhar, a negociar, a respeitar as diferenças e a desenvolver habilidades de comunicação e colaboração. Essas habilidades são essenciais para sua vida em sociedade, preparando-a para enfrentar os desafios do mundo adulto.

Dessa forma, Kramer (2020) salientam, que ao proporcionar uma variedade de espaços para a criança brincar e agir, estamos estimulando seu desenvolvimento integral. O brincar se torna uma ferramenta poderosa para sua aprendizagem, permitindo que ela seja protagonista de suas experiências e construa conhecimentos de maneira lúdica e significativa.

Nesse ponto, valorizar os espaços de brincadeiras é reconhecer a importância do brincar na infância. É proporcionar à criança um ambiente rico em estímulos, desafios e possibilidades, onde ela possa explorar, criar, experimentar e se desenvolver plenamente. Ao investir nesses espaços, estamos investindo no bem-estar e no desenvolvimento saudável da criança, permitindo que ela viva sua infância de forma plena e feliz.

Vygotsky, citado por Gandini (2019, p. 80), destaca o brinquedo como uma importante fonte de promoção do desenvolvimento infantil. Ele ressalta

a importância do brincar na infância e a necessidade de proporcioná-lo em ambientes preparados, nos quais a criança possa brincar com liberdade de ação e em total interação com outras crianças.

O brincar de acordo com Barbosa (2021), desempenha um papel crucial no desenvolvimento cognitivo, socioemocional e motor da criança. Através do brincar, a criança explora, experimenta, imagina, cria e desenvolve habilidades essenciais para sua aprendizagem e crescimento. É por meio das brincadeiras que ela elabora suas representações mentais, desenvolve a capacidade simbólica, a criatividade e a resolução de problemas. Como alude Alves (2020):

[...] Ao proporcionar o brincar em ambientes preparados, estamos criando espaços nos quais a criança pode se envolver de forma ativa, livre e autônoma. Esses ambientes oferecem materiais adequados e variados, que estimulam a imaginação, a descoberta e a exploração. Além disso, promovem a interação com outras crianças, possibilitando a troca de experiências, a negociação de papéis e a construção conjunta de significados (ALVES, 2020, p. 73).

A interação com outras crianças durante o brincar é essencial para o desenvolvimento socioemocional da criança. É nesse contexto como Lima (2021) descreve, que ela aprende a compartilhar, a respeitar, a cooperar e a lidar com conflitos de forma construtiva. Através das brincadeiras em grupo, a criança desenvolve habilidades sociais importantes, como a empatia, a comunicação e a colaboração.

Portanto, os ambientes preparados para o brincar oferecem oportunidades para que a criança exerça sua criatividade, explore diferentes possibilidades e assumo o papel de protagonista em suas próprias brincadeiras. A liberdade de ação e a autonomia proporcionadas nesses ambientes permitem que a criança experimente diferentes papéis, explore suas habilidades e descubra suas potencialidades. Assim, a importância do brincar no desenvolvimento infantil nos mostram que a infância não deve ser concebida sem o brincar. É essencial proporcionar ambientes preparados nos quais a criança possa brincar com liberdade de ação e em total interação com outras crianças. Ao valorizar o brincar, oferecemos à

criança oportunidades de aprendizado significativo, de desenvolvimento integral e de construção de relações sociais saudáveis.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Em conclusão, a Educação Infantil desempenha um papel fundamental no desenvolvimento integral das crianças. Essa etapa educacional reconhece os meninos e meninas como sujeitos ativos e únicos desde o nascimento, proporcionando interação, troca de experiências, estímulo e apropriação de diversos conhecimentos.

O espaço físico na Educação Infantil vai além de suas características físicas. É fundamental valorizar a interação entre as pessoas e o ambiente, reconhecendo que as relações construídas e as experiências vivenciadas são determinantes para a qualidade do ambiente educativo. Ao compreender a importância desse espaço, podemos promover uma educação mais significativa e estimulante para as crianças.

A conexão da criança com o mundo ao seu redor é essencial para o desenvolvimento de suas habilidades e conhecimentos em relação ao outro e ao meio ambiente. Ao proporcionar um ambiente enriquecedor, que estimule a exploração, a criatividade e a interação, estamos possibilitando que a criança se desenvolva plenamente e construa significados.

A brincadeira desempenha um papel fundamental no desenvolvimento infantil, permitindo que a criança explore o mundo, experimente diferentes papéis e desenvolva habilidades motoras, cognitivas, emocionais e sociais. O brincar é uma forma natural de aprendizado, na qual a criança elabora suas representações mentais e desenvolve sua capacidade simbólica.

Portanto, ao reconhecer a importância da interação, do espaço físico adequado e do brincar na Educação Infantil, estamos proporcionando às

crianças oportunidades de desenvolvimento integral. Essa abordagem valoriza a individualidade e o potencial de cada criança, promovendo uma educação mais significativa, estimulante e saudável. Ao investir na educação infantil, estamos construindo bases sólidas para o futuro das crianças e para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

## REFERÊNCIAS

ALVES, N. **O espaço escolar e suas marcas: o espaço como dimensão material do currículo**. Rio de Janeiro: DP&A, 2020.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira; HORN, Maria da Graça Souza. **Organização do Espaço e do Tempo na Escola Infantil**. In.: CRAIDY, Maria; KAERCHER, Gládis Elise P. da Silva. Educação infantil: pra que te quero? – Porto Alegre: Artmed Editora, p. 67-79, 2021.

BOMFIM, J. **Arranjos espaciais e ocupação do espaço por crianças de 1-2 e 3-4 anos em creches**. Dissertação de Mestrado. Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, SP, 2020.

BRASIL, **Referencial Curricular Para a Educação Infantil**. Vol. 1. Brasília: MEC/SEI, 1998.

CAMPOS-DE-CARVALHO, MI & Mingorance, RC. **Áreas circunscritas e ocupação do espaço por crianças pequenas na creche**. Revista Interamericana de Psicologia 33(2), 67-89, 2019.

CARVALHO, Maria Campos de. **Organização dos Espaços em Instituições Pré-Escolares**. In: OLIVEIRA, Zilma Morais. (org.) Educação Infantil: muitos olhares. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2020.

CARVALHO, Maria Campos de. **Por que as crianças gostam de áreas fechadas?** Espaços circunscritos reduzem as solicitações de atenção do adulto. In: 6. ed. São Paulo: Cortez, cap. 47, 2022.

DAVIS, Claudia. OLIVEIRA, Zilma. **Psicologia na educação**. São Paulo: Cortez, 2019.

ELALI, G.V.M.A. **Espaços para a educação infantil: um quebra-cabeças?** Tese de doutorado. Universidade de São Paulo. São Paulo, 2020.

FANTIN, Mônica. **Jogos e brinquedos e brincadeiras – A cultura lúdica na educação infantil**. In: Síntese da qualificação da educação infantil.

Florianópolis: Prefeitura Municipal de Florianópolis. Secretaria Municipal de Educação, 2019.

GANDINI, Lella. **Espaços Educacionais e de Envolvimento Pessoal**. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. *As cem linguagens da criança: a abordagem de Régio Emilia na educação da primeira infância*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul Ltda, 2019.

GOLDSCMIED, Elinor; JACKSON, Sonia. **Educação de 0 a 3 anos: o atendimento em creche**. 2 ed. – Porto Alegre: Artmed, 2023

HORN, Maria da Graça de Souza. **Sabores, cores, sons, aromas**. A organização dos espaços na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2020.

KRAMER, Sônia. **Com a pré-escola nas mãos**. São Paulo: Ática, 2020.

KUHLMANN Jr., M. **Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 2023.

LIMA, Elvira de Souza. **Como a criança pequena se desenvolve**. São Paulo: Sobradinho, 2021.

LIMA, Elvira de Souza. **Como a criança pequena se desenvolve**. São Paulo: Sobradinho, 2023.

MOURÃO, ART & CAVALCANTE, S. **Identidade do lugar**. Em: S., Cavalcante & GA, Elali (Orgs), *Temas Básicos em Psicologia Ambiental* São Paulo: Vozes, 2023.

OLIVEIRA, Vera Barros de. **O brincar e a criança do nascimento aos seis anos**. Petrópolis: Vozes, 2020.

OLIVEIRA, Zilma de M. Ramos. **A criança e seu desenvolvimento**. Perspectiva para se discutir a educação infantil. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2021.