

DOI: 10.29327/218457

SCIENTIFIC MAGAZINE



Ano: XXI, V. 15. -Nº 149/ Março/2023

ANÁLISE DA EVASÃO ESCOLAR EM TEMPOS DE PANDEMIA

A IMPORTÂNCIA DAS TICS PARA O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM - UM OLHAR REFLEXIVO

O ENSINO DA CARTOGRAFIA NA PERSPECTIVA DO PROFESSOR DE GEOGRAFIA DO ENSINO FUNDAMENTAL

ANÁLISE DA POESIA "TAMBÉM JÁ FUI BRASILEIRO" DE CARLOS DRUMMOND DE ANDRADE

A IMPORTÂNCIA DAS ARGILAS NATURAIS E CALCINADAS DA BACIA SEDIMENTAR DO ESTADO DO AMAZONAS PARA USO EM PAVIMENTAÇÃO URBANA

MOTIVAÇÃO E DESEMPENHO NO TRABALHO: O CAPITAL HUMANO COMO FATOR CHAVE EM UMA ORGANIZAÇÃO



R454

Revista Scientific Magazine [recurso eletrônico] / [Editores chefe] Prof.^a Mestre Fabiana Catellan Erich, Prof^o Dr. Walmir Chagas - Ano: XXI, V. 15. -N^o 149/ Março/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

Data da publicação: 20/03/2023

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

SCIENTIFIC MAGAZINE

Ano: XXI, V. 15. -Nº 149/ Março/2023

São Paulo. SP.

Publicação: Mensal

DOI: 10.29327/218457

Publicação contínua

E-mail:

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

<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

Prof^a Ms. Mara Cristina da Conceição

COMISSÃO CIENTÍFICA

Bel. Fabrícia de Farias Gomes

Prof^a Doutoranda Giana De Carvalho Pereira Andrade

Prof^a Ms. Bernadeth Garcia Araújo

Prof^a Ms. Cecília Oliveira da Silva

Prof^a Ms. Eduarda Maria de Almeida Barros

Prof^a Ms. Elisângela Cristina Carvalho de França

Prof^a Ms. Elisângela Maria Figueiredo de Oliveira

Prof^a Ms. Erenice Almeida Alegria

Prof^a Ms. Ezeane Moraes Monteiro

Prof^a Ms. Leane Isabel Feiten

Prof^a Ms. Luizete Moreira Da Fonseca

Prof^a Ms. Vânia Aparecida Menegus Liesch

Prof^o Dr. Dênis de Freitas Castro

Prof^o Dr^a. Elza Sabino da Silva Bueno

Prof^o Ms. Alberto Jorge Ferreira de Oliveira

Prof^o Ms. Uilian Mendes da Costa

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

DESAFIOS NA PRÁTICA PEDAGÓGICA COM ALUNOS AUTISTAS NA PERSPECTIVA DA INCLUSÃO ESCOLAR	7
Elisângela Maria Figueiredo de Oliveira.....	7
MOTIVAÇÃO DO TALENTO HUMANO: a chave do sucesso de uma Empresa	23
Giana de Carvalho Pereira Andrade	23
DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA PELA LINGUAGEM LÚDICA ESPECÍFICA DA INFÂNCIA	41
Elisângela Cristina Carvalho de França	41
O ENSINO DA CARTOGRAFIA NA PERSPECTIVA DO PROFESSOR DE GEOGRAFIA DO ENSINO FUNDAMENTAL	58
Eduarda Maria de Almeida Barros	58
DIFICULDADE NA LEITURA E INTERPRETAÇÃO TEXTUAL: um entrave à resolução de problemas matemáticos	75
Cecília Oliveira da Silva	75
ANÁLISE DA EVASÃO ESCOLAR EM TEMPOS DE PANDEMIA	94
Alberto Jorge Ferreira de Oliveira.....	94
A IMPORTÂNCIA DAS TICs PARA O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM - UM OLHAR REFLEXIVO	109
Bernadeth Garcia Araújo	109
A IMPORTÂNCIA DAS ARGILAS NATURAIS E CALCINADAS DA BACIA SEDIMENTAR DO ESTADO DO AMAZONAS PARA USO EM PAVIMENTAÇÃO URBANA	127
Fabília de Farias Gomes.....	127
Dênis de Freitas Castro	127
MOTIVAÇÃO E DESEMPENHO NO TRABALHO: o capital humano como fator chave em uma organização	149
Giana de Carvalho Pereira Andrade	149
ANÁLISE DA POESIA “TAMBÉM JÁ FUI BRASILEIRO” DE CARLOS DRUMMOND DE ANDRADE	163
Uilian Mendes da Costa	163
Elza Sabino da Silva Bueno	163
IMPORTÂNCIA DA PARCERIA FAMÍLIA E ESCOLA PARA O SUCESSO ESCOLAR DO EDUCANDO	184
Ezeane Moraes Monteiro	184

LUDICIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: A BRINCADEIRA É FUNDAMENTAL PARA O DESENVOLVIMENTO COGNITIVO DA CRIANÇA	202
Leane Isabel Feiten.....	202
OS LIMITES E POSSIBILIDADES PARA A EFETIVAÇÃO DE UMA PARCERIA ENTRE A FAMÍLIA E ESCOLA	215
Luizete Moreira da Fonseca	215
OS DESAFIOS NA INCLUSÃO DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NO SISTEMA EDUCACIONAL	232
Erenice Almeida Alegria	232
LUDICIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: EXPLORANDO O POTENCIAL PEDAGÓGICO E METODOLÓGICO DO BRINCAR NA APRENDIZAGEM	248
Leane Isabel Feiten.....	248
MOTIVAÇÃO E SATISFAÇÃO NO TRABALHO COMO FACILITADORES DA MUDANÇA ORGANIZACIONAL: uma explicação a partir de equações estruturais	265
Giana de Carvalho Pereira Andrade	265
APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA: Prática Pedagógica de Professores que atuam nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental	280
Vânia Aparecida Menegus Liesch	280

DESAFIOS NA PRÁTICA PEDAGÓGICA COM ALUNOS AUTISTAS NA PERSPECTIVA DA INCLUSÃO ESCOLAR

Elisângela Maria Figueiredo de Oliveira¹

RESUMO

Professores expressaram preocupação com a inclusão de alunos com Transtornos do Espectro Autista (TEA), devido à falta de habilidades sociais das crianças, pois representam um desafio para as instituições de ensino. A inclusão de alunos exige teorias e práticas pedagógicas que permitam uma resposta integral às suas necessidades de aprendizagem e motivações fundamentais, caso contrário acaba por dificultar o seu desenvolvimento cognitivo, emocional e volitivo. Dessa forma, o objetivo desta pesquisa consiste em analisar a prática pedagógica dos professores e fornecer uma nova compreensão dos processos de inclusão educacional dos alunos com TEA. A perspectiva metodológica seguida neste estudo foi a descritiva, analítica, qualitativa através da pesquisa bibliográfica, que compreendeu os artigos publicados recentemente em portais de dados acadêmicos como SciELO, e Periódicos CAPES. O resultado do estudo apontou que os professores enfrentam inúmeros desafios em relação as práticas pedagógicas para o desenvolvimento de habilidades sociais de alunos com TEA. A análise das interações professor-aluno com TEA permite-nos interpretar que as salas de aula são fundamentalmente, nos casos estudados, espaços orientados para a consecução de objetivos acadêmicos e para o desenvolvimento cognitivo dos alunos, mais do que para o desenvolvimento das suas competências sociais e pessoais.

Palavras-chave: Autismo. Prática Pedagógica. Inclusão. Ensino. Aprendizagem.

ABSTRACT

Teachers expressed concern about the inclusion of students with Autistic Spectrum Disorders (ASD), due to the children's lack of social skills, as they represent a challenge for educational institutions. The inclusion of students requires pedagogical theories and practices that allow a comprehensive response to their learning needs and fundamental motivations, otherwise it ends up hampering their cognitive, emotional and volitional development. Thus, the objective of this research is to analyze the pedagogical practice of teachers and provide a new understanding of the processes of educational inclusion of students with ASD. The methodological perspective followed in

¹ **Graduação:** Curso Normal Superior- Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental.UEA- Universidade Do Estado Do Amazonas; **Pós- graduação:** Psicopedagogia Institucional, Faculdade Kurios; **Mestrado:** Ciências da Educação – Universidad de La INTEGRACIÓN de LAS AMÉRICA – UNIDA. elisangela.oliveira90@hotmail.com

this study was descriptive, analytical, qualitative through bibliographical research, which included articles recently published in academic data portals such as SciElo, and Periódicos CAPES. The result of the study pointed out that teachers face numerous challenges in relation to pedagogical practices for the development of social skills in students with ASD. The analysis of teacher-student interactions with ASD allows us to interpret that classrooms are fundamentally, in the cases studied, spaces oriented towards the achievement of academic goals and the cognitive development of students, more than the development of their skills social and personal.

Keywords: Autism. Pedagogical Practice. Inclusion. Teaching. Learning

1. INTRODUÇÃO

Os Transtornos do Espectro Autista (TEA) são caracterizados por alterações qualitativas nas habilidades sociais e na comunicação verbal e não verbal, presença de interesses e comportamentos estereotipados e restritos, além de distúrbios do sono e da alimentação, acessos de raiva, agressividade ou automutilação (OLIVEIRA, 2017). Os sintomas aparecem nas primeiras idades do desenvolvimento, e em proporções variáveis, cerca de 1% da população em diferentes partes do mundo apresenta essa condição neurocomportamental (SOUSA, 2018). As principais causas do TEA incluem uma ampla gama de alterações genéticas e o espaço sociocultural é considerado uma variável chave para seu prognóstico, mas sua identidade ainda não é bem compreendida (NUNES, 2021).

Nas últimas décadas, a prevalência de TEA aumentou exponencialmente. Esse aumento da prevalência segundo ocorreu em meio a um cenário educacional inclusivo que visa responder à diversidade na sala de aula. Isso tem feito com que muitos alunos com essa condição de neurodesenvolvimento participem cada vez mais das atividades que são realizadas nas escolas convencionais. Essa realidade, por sua vez, deu lugar a um importante fluxo de pesquisa que busca dar conta das experiências de professores e alunos com TEA nesse novo modelo educacional (GALLIANO, 2016).

Muitas pesquisas sugerem que a inclusão de pessoas com TEA nas escolas contribui para potencializar seu desenvolvimento pessoal e social, pois para mudar o curso do autismo para uma trajetória de desenvolvimento mais adaptativa e funcional, é fundamental que elas participem de espaços educacionais e culturais que estimulem sua socialização. Em recente investigação realizada por Estelzer (2020) ressalta-se que é importante compreender as perspectivas dos professores que têm dentro de sua responsabilidade social atender alunos com TEA nas salas de aula regulares, como passo fundamental para caminhar rumo à inclusão bem-sucedida.

Nesse sentido, vários estudos têm mencionado que os professores são receptivos à responsabilidade de gerenciar e conduzir uma sala de aula inclusiva que também responda às necessidades e motivações fundamentais dos alunos com TEA. Essas atitudes segundo Frias e Menezes (2018), positivas em relação à inclusão desempenham um papel fundamental, pois a prática pedagógica realizada pelos professores pode favorecer a implementação de práticas inclusivas ou, pelo contrário, pode se tornar uma barreira à aprendizagem e à participação dos alunos com TEA.

No entanto, Favacho e Caetano Dos Santos (2023) destacam que os professores percebem a inclusão de alunos com TEA nas salas principais como um problema, devido ao seu comportamento perturbador e incomum, à falta de tempo e recursos para fornecer o suporte de que precisam. Tudo isso poderia reduzir as expectativas dos professores sobre o que sabem e o que podem fazer nessas condições práticas, com consequências diretas em seu trabalho social e no desempenho dos alunos com autismo.

Nesse contexto, Frias e Menezes (2018) explicam que as práticas pedagógicas devem ser estruturadas teórica e metodologicamente, que se caracteriza por um estilo pragmático e inclusivo que considera as trocas sociais como fatores determinantes no desenvolvimento da personalidade. Independentemente dos esforços e das conquistas alcançadas, a inclusão de alunos com TEA continua sendo um desafio para o sistema educacional cubano, especialmente para os professores.

Dessa forma, Araújo *et al.* (2018) apontam que a preparação que os professores devem ter para trabalhar com alunos com TEA é um aspecto essencial que lhes permitirá interagir com seus problemas cognitivos, emocionais e volitivos e canalizar de forma eficiente e eficaz os estímulos educativos necessários para promover a sua socialização.

No entanto, Ferreira e Vicenti (2018) colocam que a maioria dos estudos se concentra no componente atitudinal, porém, há relativamente poucas pesquisas voltadas para a formação de professores e suas práticas pedagógicas entendendo-a como o resultado global de um processo em constante transformação em um cenário amplo de colaboração em grupo. Nesse sentido, a preparação dos professores pode determinar suas interações cotidianas com alunos com TEA, bem como com seus pais e ter impacto sobre eles.

O professor segundo Oliveira (2023), deve responder às exigências de cada um dos seus alunos, bem como do contexto familiar e social onde se desenvolve. Nessa perspectiva, a preparação dos professores transcende as linhas do ensino de conteúdos e abrange todas as dimensões do trabalho educativo, que inclui a orientação familiar e o atendimento aos problemas emocionais em sala de aula para promover a socialização do aluno com TEA.

Portanto, há uma clara necessidade de pesquisa para passar da exploração do componente atitudinal dos professores para realmente começar a explorar o estado atual da preparação do professor para trabalhar com alunos com TEA matriculados em salas de aula inclusivas. O problema levantado consiste: Os professores por meio da formação continuada adquirem condições para desenvolver as práticas pedagógicas que favoreçam a aprendizagem dos alunos com TEA?

O estado atual da pesquisa se justifica pela escassez de pesquisas relacionadas à prática pedagógica dos professores para estimular a socialização de alunos com TEA, no cenário educacional. E também na sua resposta às necessidades da educação atual, que exige a criação de

condições para a equalização de oportunidades e a preparação dos professores para atender à diversidade em salas de aula inclusivas.

Em consonância com o descrito anteriormente, o objetivo deste estudo é analisar a prática pedagógica dos professores e fornecer uma nova compreensão dos processos de inclusão educacional dos alunos com TEA. Os resultados alcançados poderão servir de base para a elaboração e execução de práticas educativas que contribuam para potencializar a preparação dos professores, permitindo-lhes desempenhar um papel decisivo e mais efetivo no cuidado e educação de alunos com TEA.

2. AUTISMO

O autismo, segundo Goldberg (2020, p. 61) é um "distúrbio do desenvolvimento vitalício de crianças caracterizado por ter dificuldade em interagir socialmente e se comunicar com outras pessoas', além de apresentar uma tendência a comportamentos repetitivos e interesses restritos que duram toda a vida. Ou seja, mesmo promovendo sua inclusão, a pessoa continuará sendo autista, mas também necessitará de adaptações ambientais que facilitem a vida, não apenas o conhecimento e compreensão do problema autista, mas também a qualidade humana em termos de respeito e sensibilidade para com as pessoas diferentes.

O Transtorno do Espectro do Autismo, como aclara Araújo *et al.* (2018):

[...] que também incorpora a Síndrome de Asperger, afeta as habilidades de comunicação das crianças, bem como seu relacionamento com outras pessoas, é mais comum em homens do que em mulheres, com uma proporção de homens para mulheres de cerca de 3: 1. Crianças com esse transtorno do desenvolvimento são descritas, às vezes, como se estivessem perdidos em seu próprio mundo, desajeitados, tímidos e socialmente isolados (ARAÚJO *et al.*, 2018, p. 87).

Segundo o autor, um dos termos utilizados para identificar crianças com autismo é o Transtorno do Espectro Autista (TEA) que pode ser definido

como um transtorno do desenvolvimento que afeta múltiplos aspectos do funcionamento de uma criança, é de origem neurobiológica. O transtorno, conforme apontado por Oliveira (2023), é caracterizado por atrasos na comunicação, limitação na interação social, em jogos imaginários e sintomas que incluem comportamentos repetitivos ou uma margem restrita de interesse em atividades.

A síndrome autista como esclarece Nunes (2021), se manifesta ainda na infância, geralmente a partir dos dois anos de idade. Dentre os sintomas mais comuns, destacam-se a dificuldade em estabelecer contato visual, a falta de habilidades sociais e de comunicação, o interesse restrito em objetos ou atividades específicas e comportamentos repetitivos.

Apesar de ainda não existir uma cura para o autismo, Galliano (2016) menciona que a intervenção precoce e a terapia comportamental podem ajudar a desenvolver habilidades sociais e de comunicação e a reduzir comportamentos restritivos e repetitivos. Além disso, a inclusão escolar é fundamental para o desenvolvimento dos alunos com autismo, permitindo que eles possam obter as mesmas oportunidades de aprendizagem que outros alunos.

O trabalho dos profissionais da educação de acordo com Santana (2019), é fundamental para o diagnóstico precoce do autismo e para o desenvolvimento de um plano de tratamento e educação individualizado para cada pessoa. É importante que os pais, familiares e professores sejam informados sobre as características e necessidades dos indivíduos com autismo, para que possam compreender e apoiar seu desenvolvimento.

A conscientização sobre o autismo é fundamental para garantir a inclusão social e a igualdade de oportunidades para as pessoas com autismo. É importante que a sociedade compreenda as características e desafios enfrentados pelos indivíduos com autismo, para que possam ser adotadas políticas públicas e práticas inclusivas que permitam uma vida plena e integrada para essas pessoas.

2.1. Desafios para inclusão dos alunos com TEA

As pessoas com TEA segundo Frias e Menezes (2018), apresentam algumas dificuldades únicas que podem ser confundidas com outros diagnósticos um tanto semelhantes, como transtorno de déficit de atenção/hiperatividade, e outros transtornos. Alunos com TEA podem apresentar graus de afetação, habilidades e dificuldades diferentes dos apresentados por alunos com outros transtornos. Portanto, para conseguir a inclusão de alunos com TEA na sala de aula regular, as tarefas de aprendizagem devem ser estruturadas de forma que se adaptem a cada aluno em questão.

Vários autores como Mello (2021), Morais (2017), Araújo *et al.* (2018), Oliveira (2023), Nunes (2021) e outros concordam que um dos desafios das escolas em cujas salas de aula frequenta um aluno com TEA é a adaptação do aluno à instituição, à sala de aula e às atividades que desenvolve. As instituições de ensino precisam ter informações antecipadas sobre o que vai acontecer durante o dia escolar e ter toda equipe escolar, móveis e materiais pedagógicos, infraestrutura adequados e implementar práticas pedagógicas específicas para facilitar o processo de inclusão desses alunos. No entanto, a estruturação individualizada de atividades e estratégias continua sendo um desafio em muitos contextos educacionais em que a carga horária dos professores regulares é alta, as turmas são numerosas e o apoio institucional é escasso, além do fato de nem todos os professores terem preparo para trabalhar com alunos com diferentes habilidades.

De acordo com Favacho e Caetano Dos Santos (2023), os desafios apontam que os professores podem ser os agentes centrais do processo de inclusão educacional. Os professores revelam-se fundamentais tanto na sua atitude como na aplicação de práticas pedagógicas inovadoras de abordagem que ajudem os alunos a socializar com os seus pares. No entanto, nem todos os professores têm atitude e preparação adequada para desenvolver e implementar essas estratégias.

A prática pedagógica educacional apropriada segundo Sousa (2018), é essencial para melhorar a qualidade de vida das pessoas com autismo. Por isso, desde os primeiros níveis é orientado e estrategicamente planejado para proporcionar um espaço adequado para a aprendizagem. A inclusão de crianças com esta condição propõe novos desafios ao professor que deve desenvolver práticas que respondam às necessidades específicas de aprendizagem do aluno, no quadro de um currículo e de uma organização nem sempre com uma estrutura e conteúdos flexíveis. Às vezes, se os avanços e as recompensas não atendem às suas expectativas, a atitude positiva inicial se deteriora, fazendo com que se sintam fracassados e até mesmo frustrados.

Os desafios como o ensino individualizado dos alunos com TEA, Araújo *et al.* (2018) aponta que o desenvolvimento de habilidades sociais e a atitude dos professores são parte importante nos processos de inclusão educacional e representam um ponto de partida para entendê-los, porém, detecta-se uma lacuna, pois há carência de estudos que dão conta de como as escolas em diferentes contextos enfrentam esses desafios ou estudos que encontram outros fatores que constituem um problema diferente que deve ser abordado para alcançar a inclusão.

Dos estudos realizados por Silva, Araújo e Sousa (2018) e Filho e Lowenthal (2021), sobre os processos de inclusão educacional dos alunos com autismo em sala de aula, destaca-se a noção de que todos os educandos têm, além do direito de frequentar a escola regular, o direito de receber uma formação que assegure seu desenvolvimento intelectual e social. Santana (2019) aclara que todos os alunos compartilham o mesmo direito de receber uma "educação efetiva". Por isso é tão importante a presença de trabalhos que estudem o que acontece nas escolas frequentadas por alunos com TEA.

2.2. A formação continuada como fator para trabalhar as práticas pedagógicas com alunos autistas

O sentimento de insegurança do professor para trabalhar com o aluno autista pode estar relacionado à má qualidade das formações continuadas oferecidas aos profissionais da educação. Cruz (2020) menciona que a formação continuada é fundamental para que os professores possam desenvolver habilidades e competências necessárias para atender às necessidades educativas específicas de cada aluno, incluindo aqueles com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Para Oliveira (2023):

[...] Aos professores cabe o desafio de instigar o aluno com TEA a interagir com as atividades pedagógicas e ampliar a comunicação com os colegas e a comunidade escolar, visto que o processo de desenvolvimento e aprendizagem desse estudante geralmente são lentos e gradativos, cabendo a cada docente adequar o seu sistema de comunicação ao do aluno (OLIVEIRA, 2023, p. 40).

No entanto, a falta de investimentos em formação continuada e a qualidade insuficiente das formações oferecidas podem levar ao surgimento de sentimento de insegurança e desconforto por parte dos professores em relação ao trabalho com alunos com TEA. Quando os professores não recebem a formação necessária para lidar com esses alunos, Da Costa (2016) descreve que eles podem se sentir desorientados e incapazes de atender às necessidades educativas específicas de cada aluno.

A falta de formação continuada adequada Frias e Menezes (2018) também pode prejudicar a inclusão escolar dos alunos com TEA, pois a prática pedagógica dos professores pode não estar alinhada com as necessidades individuais desses alunos. Isso pode levar a uma falta de progresso acadêmico e social dos alunos com TEA, o que pode prejudicar sua qualidade de vida.

Por outro lado, Martins (2017) coloca que uma formação continuada de qualidade pode fornecer aos professores as ferramentas necessárias para lidar com os desafios específicos dos alunos com TEA, promovendo a inclusão e a igualdade de oportunidades para todos. Uma formação continuada

eficiente pode oferecer conhecimento prático, dicas, recursos e apoio para os professores, permitindo que eles desenvolvam uma prática pedagógica inclusiva e eficiente.

A falta de formação continuada adequada Mello (2021) comenta que pode afetar a qualidade da educação oferecida aos alunos com TEA, gerando sentimento de insegurança e desconforto por parte dos professores. É fundamental que os profissionais da educação tenham acesso a uma formação continuada de qualidade, que os capacite a lidar com os desafios específicos dos alunos com TEA e promova a inclusão e a igualdade de oportunidades para todos.

A formação continuada do professor segundo expõem Morais (2017), é um processo de aprendizagem que possibilita o ganho de novos conhecimentos e habilidades, permitindo que o profissional possa atuar de maneira mais eficiente e eficaz em sua prática pedagógica. Essa prática é fundamental para aprimorar a qualidade do ensino oferecido aos alunos, permitindo que eles possam obter melhores resultados e desenvolver habilidades mais complexas.

Conforme aclara Ferreira e Vicenti (2018), a formação continuada oferece ao professor novas possibilidades de aprendizado, através de cursos, capacitações, oficinas, workshops e outras atividades que visam o aprimoramento do conhecimento e da prática pedagógica. Dessa forma, o professor é capaz de se manter atualizado com as novas tendências e metodologias de ensino, o que o capacita a explorar de maneira mais abrangente tudo que foi aprendido e aplicar os novos conhecimentos em sua prática cotidiana.

A formação continuada do professor também é importante para que ele possa atender às necessidades individuais de cada aluno, incluindo aqueles com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Com o conhecimento adquirido durante o processo de formação continuada, Oliveira (2023) explica que o professor pode adaptar sua prática pedagógica para atender às

necessidades específicas de cada aluno, garantindo assim um ensino mais inclusivo e individualizado.

Além disso, Santana (2019) alude que a formação continuada pode contribuir para que o professor desenvolva habilidades de liderança, trabalho em equipe e comunicação eficaz, o que é fundamental para um ambiente escolar saudável e eficiente. Essas habilidades são importantes não apenas para a prática pedagógica, mas também para a interação com outros profissionais da escola, pais e alunos.

O entendimento trazido por Sousa (2018) sobre a formação continuada do professor considerada fundamental para garantir que o ensino oferecido aos alunos seja de alta qualidade e atenda às necessidades individuais de cada um. Ao se capacitar e atualizar constantemente, o professor pode oferecer um ensino mais abrangente e eficiente, o que pode gerar um impacto positivo na vida dos alunos e contribuir para o seu desenvolvimento pessoal e profissional.

O conhecimento e a experiência profissional como aponta Estelzer (2020) são elementos fundamentais para a prática educativa dos professores que trabalham com alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Esses profissionais precisam conhecer as características do TEA, as necessidades educativas específicas desses alunos e as melhores práticas pedagógicas para atendê-las.

A formação acadêmica e a experiência profissional são importantes para que os professores possam compreender as especificidades do TEA e desenvolver estratégias pedagógicas que possam favorecer a aprendizagem desses alunos. Cruz (2020) aponta que é importante que esses profissionais possam trabalhar em conjunto com outros profissionais da escola, como psicólogos, fonoaudiólogos e terapeutas ocupacionais, para desenvolver um plano educacional individualizado que atenda às necessidades específicas de cada aluno com TEA.

A experiência profissional dos professores é especialmente importante, Filho e Lowenthal (2021), pois permite que eles desenvolvam estratégias pedagógicas mais eficazes e adaptadas às necessidades de cada aluno. Ao longo da carreira, os professores podem acumular experiência e conhecimento prático que os tornam mais eficientes em trabalhar com alunos com TEA.

No entanto, Araújo *et al.* (2018) afirma que é importante destacar que a prática educativa dos professores que trabalham com alunos com TEA deve ser contínua e atualizada constantemente. Os professores devem estar em constante aprendizado, buscando se atualizar sobre as novas tendências e metodologias de ensino para poder oferecer um ensino cada vez mais eficiente e eficaz.

Os cursos de capacitação e atualização oferecidos aos professores do como alude Santana (2019), são fundamentais para a melhoria da comunicação entre os docentes. Esses cursos permitem que os professores desenvolvam habilidades e competências necessárias para atender às necessidades educativas específicas de cada aluno, incluindo aqueles com deficiência.

Através da capacitação, os professores podem aprender a utilizar recursos pedagógicos adaptados de acordo com as especificidades dos discentes, permitindo que eles possam obter os mesmos resultados que os demais alunos. Além disso, a capacitação permite que os professores desenvolvam estratégias pedagógicas mais inclusivas e eficientes, promovendo a igualdade de oportunidades para todos.

Por fim, é importante destacar que a prática educativa dos professores que trabalham com alunos com TEA deve ser pautada na empatia e na compreensão. Esses alunos apresentam necessidades educacionais específicas e requerem uma abordagem pedagógica mais individualizada e adaptada. Ao valorizar o conhecimento e a experiência profissional dos

professores, é possível desenvolver uma prática educativa mais eficiente e inclusiva para alunos com TEA.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A prática pedagógica dos professores é um elemento fundamental para a inclusão educacional dos alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA). É importante que os professores tenham conhecimento e habilidades específicas para atender às necessidades educativas de cada aluno com TEA, oferecendo um ensino adaptado e inclusivo.

Nesse sentido, a formação continuada dos professores é um fator chave para a melhoria da prática pedagógica e inclusão educacional dos alunos com TEA. Os cursos de capacitação e atualização permitem que os professores desenvolvam conhecimentos, habilidades e competências específicas para trabalhar com esses alunos, possibilitando um atendimento individualizado e eficiente.

Além disso, a inclusão educacional dos alunos com TEA requer uma mudança de paradigma na educação, onde a diversidade é vista como uma oportunidade de enriquecimento para todos. É fundamental que os professores adotem uma abordagem pedagógica inclusiva, que reconheça as diferenças individuais e promova o respeito e a valorização da diversidade.

A inclusão educacional dos alunos com TEA também requer a colaboração e o trabalho em equipe entre os profissionais da educação, incluindo professores, psicólogos, fonoaudiólogos e terapeutas ocupacionais. É importante que esses profissionais atuem em conjunto para desenvolver um plano educacional individualizado que atenda às necessidades específicas de cada aluno.

Em conclusão, a análise da prática pedagógica dos professores e a oferta de uma nova compreensão dos processos de inclusão educacional dos

alunos com TEA é fundamental para a promoção da igualdade de oportunidades e para o desenvolvimento de uma educação inclusiva e de qualidade para todos. A formação continuada dos professores e a adoção de uma abordagem pedagógica inclusiva são elementos fundamentais para o sucesso da inclusão educacional dos alunos com TEA.

REFERÊNCIAS

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

ARAÚJO, M. dos S.; BARROS, J. T. L. de; ARAÚJO, D. D. S.; SOUSA, S. C. O transtorno do espectro autista: Desafios e possibilidades na prática pedagógica de professores em Floriano, Piauí, Brasil. **Somma: Revista Científica do Instituto Federal do Piauí**, [S. l.], v. 4, n. 1, p. 9–24, 2018. DOI: 10.51361/somma.v4i1.109. Disponível em: <http://revistas.ifpi.edu.br/index.php/somma/article/view/109>. Acesso em: 20 mar. 2023.

CRUZ, Talita. **Autismo e Inclusão: experiências no ensino regular**. Jundiá: Paco editorial, 2020.

DA COSTA, Paulo Jorge L. **Repensar o ensino da metodologia de investigação: uma reflexão centrada nas dificuldades de estudantes universitários**. Mérignac-France, Copy-média, 2016.

ESTELZER, Fernando Gustavo. **Retrato do Autismo no Brasil**. Pandorga, São Leopoldo, V.01, p.10-29, jun. 2020.

FAVACHO, D. G. de A. .; CAETANO DOS SANTOS, N. . Ensino-Aprendizagem em Ciências de Alunos com Transtorno do Espectro Autista. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, [S. l.], p. e40432, 1–7, 2023. DOI: 10.28976/1984-2686rbpec2023u2329. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/rbpec/article/view/40432>. Acesso em: 20 mar. 2023.

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, 2018.

GALLIANO, Alfredo Guilherme. **O método científico: teoria e prática.** São Paulo: Harbra, 2016.

GOLDBERG, Karla. **A percepção do professor acerca do seu trabalho com crianças portadoras de autismo e síndrome de Down: um estudo comparativo.** Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2020.

MARTINS, Alessandra Dilair Formagio e Monteiro, Maria Inês Bacellar. **Alunos autistas: análise das possibilidades de interação social no contexto pedagógico. Psicologia Escolar e Educacional** [online]. v. 21, n. 2017. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/2175-3539201702121108>>. Epub May-Aug 2017. ISSN 2175-3539. <https://doi.org/10.1590/2175-3539201702121108>. Acesso, 2022,

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.

MORAIS, Thalita Martins. **Perfil do autista institucionalizado na associação de mães de autistas de Ariquemes- AMAAR.** 2017. 101f. Monografia (Bacharel em Fisioterapia) - Faculdade de Educação e Meio Ambiente, Ariquemes/RO, 2017. Disponível em: Acesso em: 15 de agosto de 2019.

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

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

OLIVEIRA, Elisângela Maria Figueiredo de. **A criança autista na escola contemporânea: uma análise sobre a inclusão escolar e a prática pedagógica na cidade de Itacoatiara/Amazonas – Brasil, 2023.** Dissertação acadêmica de Mestrado em Ciências da Educação da Universidad de la Integración de las Américas, Paraguai, 2023.

OLIVEIRA, Elisângela Maria Figueiredo de; **A criança autista na escola contemporânea: uma análise sobre a inclusão escolar e a prática pedagógica na cidade de Itacoatiara/Amazonas – Brasil, 2023.** Dissertação acadêmica de Mestrado em Ciências da Educação da Universidad de la Integración de las Américas, Paraguai, 2023.

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.

SILVA, W. M. B. da; ARAÚJO, M. dos S.; SOUSA, S. C. Formação continuada e prática profissional docente: A percepção de professores da rede estadual do município de Buriti Bravo, Maranhão, Brasil. **Somma: Revista Científica do Instituto Federal do Piauí**, [S. l.], v. 4, n. 1, p. 25–36, 2018. DOI: 10.51361/somma.v4i1.110. Disponível em: <http://revistas.ifpi.edu.br/index.php/somma/article/view/110>. Acesso em: 20 mar. 2023.

SOUSA, Janaina Santos. **Avaliação da independência funcional de indivíduos com transtorno do espectro autista baseado na escala medida de independência funcional.** Ariquemes: FAEMA, 2018.

MOTIVAÇÃO DO TALENTO HUMANO: a chave do sucesso de uma Empresa

Giana de Carvalho Pereira Andrade²

RESUMO

Há um tema recorrente no mundo dos negócios de hoje a respeito do conceito de talento humano e sua complicada gestão. Inúmeros livros, autores expõem diferentes métodos para gerenciá-lo, mas todos concordam que as organizações, independentemente de sua funcionalidade ou natureza, precisam de pessoas talentosas para seu sustento. No entanto, é mal gerido e estruturado em seu processo, apesar de ser seu eixo e principal razão do sucesso ou insucesso das empresas. Pelo exposto, o objetivo deste artigo consiste em analisar as práticas de gestão do talento que podem ser adotadas pelas organizações para influenciar positivamente sua capacidade e contribuir para a melhoria dos resultados organizacionais. Por esta razão, foi desenvolvida uma abordagem descritiva e qualitativa que permite a reflexão sobre a motivação do talento humano. Isto implica uma indagação sobre a realidade investigada, mas também uma reflexão das suas constatações à luz dos quadros conceituais e teóricos. Neste sentido, são estudadas várias teorias motivacionais influentes sobre os comportamentos e atitudes do pessoal, condicionando os resultados como produtividade, satisfação e outros, com eles, os resultados da organização. O resultado da investigação apontou que o nexos causal entre a gestão do talento humano e os resultados da organização, as práticas de gestão humana assumem um papel preponderante porque permitem a aquisição, retenção e/ou desenvolvimento dos trabalhadores com maior potencial para contribuir para o desempenho organizacional.

Palavras-chave: Gestão do Talento Humano. Satisfação no Trabalho. Produtividade. Desenvolvimento. Retenção. Desempenho.

ABSTRACT

There is a recurring theme in today's business world regarding the concept of human talent and its complicated management. Countless books and authors expose different methods to manage it, but all agree that organizations, regardless of their functionality or nature, need talented people for their sustenance. However, it is poorly managed and structured in its process, despite being its axis and the main reason for the success or failure of companies. Based on the above, the objective of this article is to analyze talent management practices that can be adopted by organizations to positively influence their capacity and contribute to the improvement of organizational

²**Graduação:** Administração de Empresas (ADM) - Universidade Castelo Branco Odontologia (Odonto) - Uni São José. **Pós-graduação:** Docência no Ensino superior - FIRJ; **Pós-graduação:** Gestão de hotelaria - UFRRJ; **Pós-graduação:** Gestão de pessoas - FEUC RJ; **Mestrado:** Mestrado em Administração de empresas - UDS Universidad de Desarrollo Sustentable; **Doutorado:** Doutorado em Saúde Pública - UDS Universidad de Desarrollo Sustentable; giana.rj@gmail.com

results. For this reason, a descriptive and qualitative approach was developed that allows reflection on the motivation of human talent. This implies an inquiry into the investigated reality, but also a reflection of its findings in the light of conceptual and theoretical frameworks. In this sense, several influential motivational theories on the behavior and attitudes of the staff are studied, conditioning results such as productivity, satisfaction and others, with them, the results of the organization. The result of the investigation pointed out that the causal link between the management of human talent and the organization's results, human management practices assume a preponderant role because they allow the acquisition, retention and/or development of workers with greater potential to contribute to performance organizational.

Keywords: Human Talent Management. Job Satisfaction. Productivity. Development. Retention. Performance

1. INTRODUÇÃO

Antigamente, dava-se importância a diversos fatores dentro de uma empresa, que se acreditava serem fundamentais para o seu sucesso, como maquinários, recursos financeiros, terrenos, matérias-primas e outros; porém, após décadas de experimentos e estudos, foi dada maior importância ao ser humano, e hoje constata-se sem sombra de dúvidas, que as pessoas são o mais importante e constituem o elemento essencial para o sucesso empresarial (CAMÕES, PANTOJA e BERGUE, 2020).

Uma empresa conforme expõem Farias e Martins (2023), pode ter todo o capital econômico e financeiro desejado, a melhor infraestrutura, planejamento, iniciativa e motivação para o desenvolvimento do melhor negócio, mas nunca terá sucesso se não tiver o capital humano ideal para tal tarefa. Da mesma forma, como em cada instituição e empresa se faz um planejamento para otimizar o desempenho do capital financeiro e dos investimentos, também devem ser feitos maiores esforços para melhorar as competências e, portanto, maximizar o desempenho dos recursos humanos para transformá-lo em "capital humano", pois sabem que as pessoas não devem ser faladas como um recurso humano porque não são seres inertes, sem sentimento, como são outros recursos materiais, técnicos e financeiros que, embora tenham um grau de importância, sua gestão é sistemática e rotineira.

Por outro lado, Lobo (2019, p. 55) argumenta que falar de talento humano torna-se um conceito mais complexo, pois o capital humano é formado pelas pessoas, não pelo trabalho, pela experiência que têm dentro e fora da empresa, pela capacidade de resolver problemas quase instantaneamente graças ao seu conhecimento e habilidade, “... estamos falando de seres pensantes com desejos, interesses, vontade de superação, com necessidades, problemas e emoções...” (p. 55), que se os gestores souberem canalizar, podem chegar onde quiserem.

A gestão do talento humano segundo Chiavenato (2009), vai além da administração de pessoas, pois está voltada para a gestão ou administração com pessoas, este é o desafio: Fazer com que as pessoas se sintam e atuem como parceiras da organização, participem ativamente de um processo de desenvolvimento contínuo a nível pessoal e organizacional e sejam protagonistas da mudança e melhoria.

Para poder entender como os gestores e os responsáveis pela área de gestão de talentos devem proceder com a motivação e o desenvolvimento de seus colaboradores, Gramigna (2020) salienta que devem começar entendendo plenamente esses conceitos básicos e a importância do talento humano dentro de uma organização, pois ele irá ser desenvolvido posteriormente.

Nesse contexto, Cachissome (2018) explica que a motivação do recurso humano é fundamental e um objetivo necessário do administrador, pois permite prever o comportamento individual e grupal do pessoal de trabalho, com a finalidade de orientá-lo adequadamente para a eficiência no desempenho de suas funções e o cumprimento das metas e objetivos organizacionais. Assim foi elaborado o problema da pesquisa: As práticas de gestão do talento adotadas pelas organizações podem influenciar positivamente e contribuir para a melhoria dos resultados organizacionais?

Para a elaboração deste artigo, levou-se em consideração o critério de relevância, o que implica que as fontes consultadas foram selecionadas de

acordo com o objeto de investigação, a fim de fornecer abordagens, teorias, conceitos e experiências significativas para desenvolver a pesquisa. Dessa forma, o estudo justifica-se em considerar a atualidade dos textos consultados, para que as informações obtidas, além de verídicas, sejam adequadas à realidade do tema selecionado para o estudo e servirá de referência para conhecimentos gerais das áreas administrativas, para estimular a motivação em cada um dos trabalhadores, de acordo com a sua necessidade, através da informação fornecida pelos indicadores a realizar.

Neste contexto, foi elaborado o objetivo geral do estudo: analisar as práticas de gestão do talento que podem ser adotadas pelas organizações para influenciar positivamente sua capacidade e contribuir para a melhoria dos resultados organizacionais. Os objetivos específicos compreendem: discorrer sobre a gestão de talentos humanos e suas implicações; descrever a respeito da motivação empresarial para potencializar o talento humano nas organizações; apontar as estratégias empresariais para motivar o talento humano nas organizações

2. GESTÃO DE TALENTOS HUMANOS (GTH)

O Gestão de Talentos Humanos (GTH), conforme expõem Bomfim (2023), consiste no planejamento, organização, desenvolvimento, coordenação e controle de técnicas capazes de promover o desempenho eficiente do pessoal na medida em que a organização representa o meio “que permite às pessoas que nela colaboram atingir objetivos individuais. relacionados ao trabalho” (CHIAVENATO, 2009, p. 45)

O GTH como aponta Frufrek (2022), refere-se a uma atividade que depende menos de hierarquias, ordens e mandatos, e aponta a importância da participação ativa de todos os trabalhadores da empresa, não descreve apenas os funcionários de uma empresa, mas do capital que vai contribuir para o sucesso dela. Por isso, o fator chave da organização são os seus

colaboradores, o que motiva a apontar a importância do talento humano na organização.

De acordo com Farias e Martins (2023), parte da premissa de que sem capital humano não há empresa. Sem seres que possibilitam a produção, que prestam serviços e realizam as atividades para o cumprimento da missão da organização, nada existiria. Embora muitos estudiosos ainda afirmem que o maquinário está substituindo o trabalho e que é melhor confiar em uma máquina que é produzida pelo homem, isso é completamente falso, a tecnologia nunca pode substituir a pessoa, ela pode facilitar muitos processos é verdade, mas vai nunca será tão importante, por isso a Gestão do Talento Humano constitui uma área interdisciplinar formada pelas inúmeras dinâmicas que alimentam e enriquecem a organização:

[...] bem como aplicação e interpretação de testes psicológicos e entrevistas, também tecnologia de aprendizagem, serviço social, planos de vida e carreira, design de cargos, satisfação no trabalho, absenteísmo, salários e despesas sociais, lazer, incentivos, disciplina e atitudes, interpretação de normas trabalhistas, eficiência e eficácia, transporte de pessoal, responsabilidade no nível de supervisão, auditoria e outros assuntos diversos (FARIAS E MARTINS, 2023, p. 56).

Como alude os autores, em muitas empresas, esta área tornou-se um processo chave de apoio gerencial para o desenvolvimento das relações de trabalho, o fortalecimento do clima organizacional, a promoção de uma boa cultura de trabalho, é a entidade que desenvolve as competências dos funcionários, gera qualidade de vida dentro do trabalho. Nesse contexto, Veloso (2017) explica que a empresa, ao utilizar o fator humano como diferencial competitivo da empresa e harmonizando os objetivos de negócio com os objetivos individuais, desta forma, deve capacitar sobremaneira os parceiros internos para que levem a empresa ao seu ápice.

Conforme descreve Stefano (2019), “O objetivo geral da gestão do talento humano é a correta integração da estratégia, estrutura, sistemas de trabalho e pessoas”, nesse quesito o propósito das organizações é conseguir o desdobramento de todas as suas competências e habilidades e alcançar a eficiência e competitividade organizacional. Em suma, “a produtividade

máxima deve ser alcançada em um bom ambiente de trabalho” (CHIAVENATO, 2009, p. 121).

Assim discorre Menezes (2018, p. 56), dentre as metas estabelecida dentro de uma organização entre seus colaboradores, o objetivo principal da gestão do talento humano é desenvolver estratégias que possam ajudar a empresa a atrair, reter e desenvolver os melhores talentos disponíveis no mercado, dentre elas estão:

- ✓ Ajudar a organização a atingir os seus objetivos e cumprir a sua missão;
- ✓ Dotar a organização de colaboradores bem formados e motivados;
- ✓ Desenvolver e manter a qualidade de vida no trabalho;
- ✓ Proporcionar competitividade à organização;
- ✓ Permitir a autorrealização e satisfação dos colaboradores no trabalho;
- ✓ Gerenciar mudanças;
- ✓ Estabelecer políticas éticas e desenvolver comportamentos socialmente responsáveis;
- ✓ Você também pode nomear os objetivos gerais que servirão para alcançar a eficiência na organização (Mora, 2013):

Dentre as metas estabelecidas pela gestão do talento humano dentro de uma organização, Mota (2018) menciona que uma das principais metas da gestão do talento humano é criar um ambiente de trabalho que seja saudável, seguro e produtivo. Isso inclui garantir que os colaboradores tenham acesso aos recursos e ferramentas necessárias para realizarem suas atividades com eficiência e eficácia. Além disso, a gestão do talento humano deve investir em programas de treinamento e desenvolvimento, para que os colaboradores possam adquirir novas habilidades e competências que possam ser aplicadas em seu trabalho diário.

Outra meta importante da gestão do talento humano é a criação de um sistema de remuneração justo e competitivo. Oliveira (2019) explica que isso significa que os colaboradores devem receber seus honorários e benefícios que estejam de acordo com o mercado e com suas responsabilidades na

empresa. A gestão do talento humano também deve garantir que os colaboradores recebam reconhecimento e incentivos pelos resultados alcançados, para que se sintam valorizados e motivados a continuar produzindo resultados positivos.

Nessas circunstâncias, Santana (2019) opina que a gestão do talento humano deve investir na criação de uma cultura organizacional que valorize a diversidade, a inclusão e a equidade. Isso significa que a empresa deve adotar políticas e práticas que promovam a igualdade de oportunidades para todos os colaboradores, independentemente de sua origem, gênero, raça ou orientação sexual. Além disso, a gestão do talento humano deve incentivar a criação de um ambiente de trabalho colaborativo, onde todos os colaboradores possam contribuir com suas ideias e perspectivas para o sucesso da empresa.

Do ponto de vista de Silva (2019), talento hoje requer uma grande conhecimento por parte das pessoas e organizações que tenham no seu projeto empresarial oferecer um valor acrescentado e diferenciador no quadro competitivo como empresas inovadoras que procuram a sua sustentabilidade e posicionamento nesta era de globalização; cada vez mais exigentes, não só nas forças externas, mas, pelo contrário, na procura de encontrar, formar, valorizar e potenciar talentos que beneficiem os seus interesses empresariais.

Portanto, a demanda por talentos gerenciais está crescendo; Suas funções se tornaram mais exigentes à medida que a globalização, a desregulamentação e o rápido avanço da tecnologia mudam o jogo para a maioria das organizações. Assim, ter grande talento implica que as organizações trabalhem com foco onde as pessoas não são recursos substituíveis dentro delas. Isso requer uma dinâmica entusiasta, que permita identificar suas capacidades, habilidades e interesses pessoais para contribuir de forma inovadora e comprometida com as demandas de suas empresas, que devem principalmente mudar a maneira como formam os seus

quadros, apoiando o seu desenvolvimento contínuo, potenciando os seus pontos fortes e proporcionando-lhes oportunidades de melhoria.

2.1. Motivação empresarial para potencializar o talento humano nas organizações

A motivação humana é definida conforme Gramigna (2020, p. 43), “um estado emocional que é gerado em uma pessoa como consequência da influência exercida por determinados motivos em seu comportamento” A forma como o motivo se manifesta depende da personalidade do indivíduo. Outra variável que influencia a motivação, segundo Rodríguez (2018), são “as propriedades particulares do ambiente que o indivíduo percebe, que resultarão em algumas mudanças no modelo de motivação provocada”. Existe uma relação significativa entre motivação e percepção.

Na área da gestão de Recursos Humanos, Tedesco (2018) explica que a motivação tem sido um conceito especialmente estudado por diferentes cientistas sociais, que têm dado um contributo inestimável ao tema, levando a nas últimas décadas cada vez mais ideias sejam aceitas. O comportamento geralmente é motivado pelo desejo de atingir um determinado objetivo. Os objetivos são externos ao indivíduo, que podem ser comparados a alvos aos quais os motivos são direcionados. Esses objetivos são chamados de incentivos e, é claro, os gerentes que são bem-sucedidos em motivar fornecem incentivos apropriados para atender às suas necessidades.

O comportamento do ser humano responde a uma série de atividades orientadas para um objetivo, permitindo que as pessoas realizem atos que as levem a alcançar algo. Portanto, Stefano, Medianeira e Filho (2019) alertam que isso se torna uma dinâmica complexa, na qual não só difere de um indivíduo para outro, mas também evolui e muda ao longo dos anos, assim como com as condições de trabalho, o ambiente, o tratamento que recebem de seus superiores, o respeito, o reconhecimento pelo trabalho realizado e

pela qualidade de vida no trabalho, entre outros, que motiva uma pessoa a dar o melhor de si na sua atividade para atingir os objetivos.

A fim de garantir que os recursos humanos na instituição atinjam eficazmente os seus objetivos, Cachissome (2018) esclarece que o gestor moderno deve ter conhecimentos adequados sobre o tema da motivação humana, de forma a garantir que os colaboradores trabalhem no sentido da concretização dos objetivos da organização, cumprindo juntamente com as suas expectativas pessoais.

A motivação é considerada como "O conjunto de reações e atitudes naturais típicas das pessoas, que se manifestam quando certos estímulos do ambiente circundante estão presentes" (CARMO, 2018, p. 41).

Do ponto de vista da gestão, Rodríguez (2018) aclara que o colaborador motivado ou satisfeito, pelo menos no que diz respeito ao seu trabalho, é aquele que demonstra um claro interesse em fazer o seu trabalho da melhor forma possível, se esforça para colaborar, é pontual, dedicado e até fazer horas extras, se necessário.

A satisfação pessoal e profissional como expõem Lobo (2019), está intimamente relacionada com a alta produtividade, em que a satisfação seria a causa e a produtividade o efeito; portanto, o fortalecimento de motivação desenvolve relações humanas convenientes.

A motivação segundo Marques (2019), deve ser considerada dentro do processo de gestão de recursos humanos, pois a motivação deve estar implícita nas condições de trabalho estabelecidas pela organização para regular o seu desempenho. A motivação para o trabalho e o significado que o trabalho tem para as pessoas.

Existem diversas maneiras pelas quais a motivação pode ser incentivada dentro de uma empresa. Lobo (2019) expõem que uma das formas mais eficazes é por meio da criação de um ambiente de trabalho saudável e positivo. Isso inclui garantir que os colaboradores tenham acesso a recursos

e ferramentas necessárias para realizar suas atividades, bem como criar um ambiente de trabalho colaborativo e respeitoso.

Nesse contexto, Stefano, Medianeira e Filho (2019) afirmam que as empresas deixaram de focar apenas no aumento de seu patrimônio para focar no capital humano, considerando seus colaboradores o mais importante da organização. Por isso, é necessário implementar estratégias de motivação empresarial para potencializar o talento humano nas organizações e isso, por sua vez, potencializar os resultados na produtividade do trabalho.

Alinhada a essa ideia, Miranda e Hoyes (2016) expõem que a motivação é considerada uma poderosa e importante estratégia para aumentar a produtividade do talento humano. Isso foi demonstrado por Brito (2022) em seu estudo, onde concluiu que a polícia desmotivada causava problemas dentro da instituição, como corrupção, e problemas externos, como dificuldades familiares, causando assim um mau atendimento. cidadãos e gerando insatisfação por parte deles. O contrário ocorreu com os funcionários que se mantiveram motivados, que prestaram satisfatoriamente um serviço ao público. Nesse mesmo pensamento Bomfim (2023) elucida que:

[...] Motivação é o processo de estimular um indivíduo a realizar uma ação que satisfaça algumas de suas necessidades e alcance algum objetivo desejado pelo motivador. Assim, a motivação dos recursos humanos é fundamentalmente sobre a manutenção de culturas e valores corporativos que levam ao alto desempenho (BOMFIM, 2023, p. 92).

Motivação nesse caso, segundo o autor, é o desejo de fazer muito esforço para alcançar os objetivos da organização, condicionado pela necessidade de satisfazer alguma necessidade individual. Embora a motivação geral se refira ao esforço para alcançar qualquer objetivo, a motivação é a entidade de retenção e satisfação do pessoal de uma organização, por serem pessoas com necessidades e sonhos, a empresa deve motivá-los a realizar uma ação que será recompensada com algum fator de interesse da pessoa ou grupo de pessoas. Nesta parte é importante enfatizar que cada grupo de trabalhadores deve ser conhecido para garantir suas necessidades individuais e que a forma de motivação dada seja bem

direcionada para alcançar resultados ótimos, dessa forma, várias teorias de necessidades são estudadas abaixo para poder entender e traçar estratégias para cada um.

Outra forma importante de motivar os colaboradores segundo Marques (2019) é por meio da oferta de incentivos e recompensas. Isso pode incluir bônus, prêmios, promoções, ou simplesmente reconhecimento verbal pelo bom trabalho desempenhado. O importante é que os colaboradores se sintam valorizados e reconhecidos pelo seu desempenho.

Além disso, Veloso (2017) coloca que a motivação pode ser estimulada por meio do oferecimento de oportunidades de crescimento e desenvolvimento profissional. Quando os colaboradores têm a chance de aprender novas habilidades e adquirir novos conhecimentos, eles se sentem valorizados e mais engajados em seu trabalho.

Outra estratégia importante para incentivar a motivação é por meio da definição de metas claras e realistas para os colaboradores. Quando os colaboradores sabem o que se espera deles e têm metas a serem alcançadas, eles se sentem mais motivados a trabalhar duro para atingir esses objetivos.

Por fim, Vaz, Viegas e Maldonado (2018) mencionam que a motivação também pode ser incentivada por meio da adoção de uma cultura organizacional que valorize a diversidade, a inclusão e a equidade. Quando os colaboradores se sentem valorizados e respeitados em sua diversidade, eles são mais propensos a trabalhar com entusiasmo e comprometimento em prol do sucesso da empresa.

Portanto, a motivação é uma estratégia poderosa e importante para aumentar a produtividade do talento humano dentro de uma empresa. Ao criar um ambiente de trabalho saudável e positivo, oferecer incentivos e recompensas, oportunidades de crescimento e desenvolvimento profissional, definir metas claras e realistas e adotar uma cultura organizacional que valorize a diversidade e a inclusão, os gestores podem ajudar a motivar seus

colaboradores e garantir um alto desempenho e eficiência dentro da empresa.

2.2. Estratégias empresariais para motivar o talento humano nas organizações

Diferentes autores têm gerado estudos sobre as estratégias de motivação para o trabalho do talento humano nas organizações, como é o caso de Frufrek (2022) que determina alguns fatores internos no nível empresarial de motivação como: recompensa monetária, reconhecimento e elogio, tempos descanso, tratamento gentil e preferência por tarefas, promoção de desenvolvimento profissional, autonomia, treinamento e incentivo ao trabalho.

As estratégias como aponta Filho e Silveira (2022), podem ser identificadas como motivadoras para o talento humano, pois servem à parte gerencial para estimular a satisfação no trabalho e a melhoria contínua dos processos.

O colaborador deve ser reconhecido como ser humano que transmite, sente e gera emoções, sensações e impulsos, razão pela qual Basso (2015), descreve estratégias gerenciais para a motivação e incentivo dos funcionários: estabelecer bases para o reconhecimento do desempenho no trabalho, kit de incentivo, saber ouvir, reconhecer para motivar, avaliação do desempenho no trabalho.

Ao aplicar diferentes estratégias, Becker, Huselid e Ulrich (2020) relatam que as organizações podem melhorar seu clima organizacional e ambiente de trabalho. Farias e Martins (2023), propõe outra série de componentes que atuam no desempenho do trabalho, como oportunidades de treinamento e desenvolvimento, circunstâncias de trabalho, relacionamento entre trabalhadores e empregadores, segurança no trabalho e a empresa em todas as diretrizes e procedimentos para recompensar os colaboradores.

No entanto, é importante falar sobre a motivação intrínseca fornecida por Stefano (2019) em suas pesquisas nas quais reconhecem a motivação como um desejo interno do ser humano, ou seja, uma motivação interna que é produzida não pelas circunstâncias, mas pelo mesmo desejo dentro da pessoa, e em nível gerencial, esse tipo de motivação deve ser trabalhado ou reconhecido para garantir que as estratégias implementadas podem gerar um efeito na produtividade e satisfação no trabalho.

Essas motivações internas de cada ser humano podem ser potencializadas por meio do ensino e aprendizagem nas organizações. Souza (2019) aponta os passos para liderar uma empresa onde a aprendizagem consegue proporcionar inovação e aumentar a produtividade, inclusive gerando uma cultura de aprendizagem no nível gerencial onde o colaborador possa adquirir novos conhecimentos e aplicá-los em seu trabalho para que possam gerar resultados excelentes em suas tarefas atribuídas. Outra importante estratégia de motivação são as atividades recreativas, de saúde e culturais, conforme afirma Menezes (2018), onde conclui em sua pesquisa a importância do lazer e outras atividades além das designadas na organização para melhorar o bem-estar dos funcionários.

Uma das principais estratégias motivadoras conforme discorre Mota (2018), é o oferecimento de feedbacks regulares. Quando os colaboradores recebem feedbacks sobre o seu desempenho, eles se sentem valorizados e reconhecidos, o que pode levar a um maior comprometimento e dedicação em seu trabalho. Além disso, os feedbacks ajudam os colaboradores a entenderem quais áreas precisam ser aprimoradas e quais pontos fortes devem ser mantidos, contribuindo para a melhoria contínua dos processos.

Outra estratégia importante colocada por Oliveira (2019), consiste no oferecimento de oportunidades de crescimento e desenvolvimento profissional. Quando os colaboradores têm a chance de aprender novas habilidades e adquirir novos conhecimentos, eles se sentem valorizados e mais engajados em seu trabalho. Além disso, as oportunidades de

crescimento e desenvolvimento profissional ajudam a manter os colaboradores atualizados e prontos para enfrentar novos desafios.

A definição de metas claras e realistas para os colaboradores também é uma estratégia motivadora eficaz. Santana (2019) explica que, quando os colaboradores sabem o que se espera deles e têm metas a serem alcançadas, eles se sentem mais motivados a trabalhar duro para atingir esses objetivos. Além disso, as metas ajudam a manter os colaboradores focados e comprometidos com o sucesso da empresa.

Para Camões, Pantoja e Bergue (2020), a oferta de incentivos e recompensas é outra estratégia importante para motivar os colaboradores. Os incentivos podem incluir bônus, prêmios e promoções, enquanto as recompensas podem ser simplesmente o reconhecimento verbal pelo bom trabalho desempenhado. O importante é que os colaboradores se sintam valorizados e reconhecidos pelo seu desempenho, o que pode levar a um aumento da motivação e comprometimento.

Nesse sentido, Brito (2022) opina que a criação de um ambiente de trabalho saudável e positivo é uma estratégia motivadora que contribui para a satisfação dos colaboradores e para a melhoria contínua dos processos. Isso inclui garantir que os colaboradores tenham acesso a recursos e ferramentas necessárias para realizar suas atividades, bem como criar um ambiente de trabalho colaborativo e respeitoso.

Portanto, as estratégias identificadas como motivadoras para o talento humano são ferramentas importantes para a gestão de uma empresa. Ao oferecer feedbacks regulares, oportunidades de crescimento e desenvolvimento profissional, definir metas claras e realistas, oferecer incentivos e recompensas e criar um ambiente de trabalho saudável e positivo, os gestores podem motivar seus colaboradores e contribuir para a satisfação no trabalho e a melhoria contínua dos processos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A gestão do talento humano é uma parte fundamental do sucesso de qualquer organização. Quando bem executada, a gestão do talento pode melhorar a satisfação dos colaboradores, aumentar a produtividade e, conseqüentemente, contribuir para a melhoria dos resultados organizacionais.

Neste sentido, as práticas de gestão do talento precisam ser cuidadosamente analisadas pelas organizações. É necessário identificar as melhores práticas que podem ser adotadas para motivar e desenvolver o pessoal, e criar um ambiente de trabalho positivo e colaborativo.

As estratégias de motivação são particularmente importantes, uma vez que têm um impacto direto na satisfação dos colaboradores e, conseqüentemente, em sua produtividade. Oferecer feedbacks regulares, oportunidades de crescimento e desenvolvimento profissional, definir metas claras e realistas, oferecer incentivos e recompensas e criar um ambiente de trabalho saudável e positivo são algumas das estratégias que podem ser adotadas para motivar os colaboradores.

Além disso, é importante que as organizações estejam abertas a novas abordagens e estratégias para a gestão do talento humano. É preciso estar sempre atualizado em relação às tendências de mercado e às necessidades dos colaboradores, para que possam ser criadas soluções sob medida para cada empresa.

Por fim, é importante destacar que o objetivo traçado sobre as práticas de gestão do talento que podem ser adotadas pelas organizações influencia positivamente e contribui para a melhoria dos resultados organizacionais da gestão do talento humano, pois requer atenção constante e investimento por parte das organizações. Ao investir na motivação e no desenvolvimento do pessoal, as empresas podem colher benefícios significativos em termos de produtividade, satisfação dos colaboradores e melhoria dos resultados organizacionais.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Marina; MUCHARREIRA, Pedro Ribeiro. **Os Intangíveis no Balanced Scorecard: A sua relevância na gestão empresarial e na estratégia do negócio.** *Portuguese Journal of Finance, Management and Accounting.* Vol 1, N° 1, March 2015. Disponível em: <https://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/9027/1/Antunes%20M.%20%20Mucharreira%20P.%20R.%20%282015%29.%20Os%20Intang%20%C3%ADveis%20no%20Balanced%20Scorecard%20A%20sua%20relev%C3%A2ncia%20na.pdf>>. Acesso:2023.

BASSAN, Cristiane; HAUSCHILD, Rogerio. **Mensuração do capital intelectual: um desafio importante para a contabilidade.** *Revista eletrônica de contabilidade – Curso de ciências contábeis.* 60 VOLUME I. N.2 DEZ/2019. Disponível em: 2023.

BASSO, Eduardo. **Importância do Gestor no Processo de Seleção De Pessoas:** Estudo de caso de uma rede de Supermercados Do Oeste Catarinense. Graduanda em Psicologia da Universidade do Oeste de Santa Catarina. **Unoesc & Ciência - ACHS Joaçaba**, v. 6, n. 2, p. 173-180, jul. /dez/ 2015. Disponível em: 2023.

BECKER, Brian E.; HUSELID, Mark A.; ULRICH, Dave. **Gestão estratégica de pessoas com “scorecard”:** interligando pessoas, estratégia e performance. Tradução de Afonso Celso da Cunha Serra. 4ª.ed. Rio de Janeiro: Campus, 2020.

BOMFIM, Rosa Amorim. **Competência profissional:** uma revisão bibliográfica. 2019.

BRITO, Erica da Silvia. **A importância da capacitação do capital humano nas organizações,** 2019.

CACHISSOME, Arlindo Naquinda. **Papel do Gestor de Recursos Humanos nas Organizações:** Estudo de Caso Sobre a Percepção dos Gestores e dos Funcionários em duas Empresas de Construção Civil. Universidade Fernando Pessoa. Porto, 2018.

CAMÕES, Marizaura Reis de Souza; PANTOJA, Maria Júlia; BERGUE, Sandro Trescastro. **Gestão de pessoas: bases teóricas e experiências no setor público/organizado.** Brasília: ENAP, 2020. Disponível em:< <http://repositorio.enap.gov.br/bitstream/1/514/1/Livro.pdf>>. Acesso: 2023.

CARMO, Deisiane Ribeiro do. **A Valorização do Capital Humano nas Organizações:** Um Estudo De Caso da R&B Comercial. **Revista de Iniciação Científica – RIC Cairu.** Jun. 2018, Vol. 02, n° 02, p. 133-155, ISSN 2258-1166. Disponível em:n 2023.

CHIAVENATO, Idalberto. **Administración de los recursos humanos**. México, 2009.

FARIAS, Andrielle de Almeida; MARTINS, Jhéssica Mendes. **Valorização do capital humano**. Pindamonhangaba-SP: FUNVIC- Faculdade de Pindamonhangaba, 2023 .60f.Disponível: < 177.107.89.34:8080/jspui/bitstream/123456789/298/1/FariasMartins.pdf>. Acesso em 2023.

FILHO, Antônio Del Maestro; SILVEIRA, Victor Natanael Schetter. **Gestão estratégica de pessoas e desempenho organizacional: Uma análise teórica**, 2019.

FRUFREK, Guilherme Luiz. **Um estudo sobre a rotatividade de pessoal entre profissionais de empresas brasileiras de desenvolvimento de software..** 84 f. Dissertação (Mestrado em Informática) – Programa de Pós-Graduação em Informática, Universidade Tecnológica Federal do Paraná, 2022.

GRAMIGNA, Maria Rita. **Modelo de competências e gestão dos talentos**. 1.ed. São Paulo: Makron, 2020.

KELNIAR, Vanessa Carla; LOPES, Janete Leige; PONTILI, Rosangela Maria Pontili. **A teoria do capital humano: revisitando conceitos. VIII encontros de produção científica e tecnológico. O método Científico 21 e 25 de outubro 2018**.

LOBO, Marcelo Ribeiro. **Gestão do conhecimento como diferencial competitivo: Uma perspectiva a partir do capital humano. VI Congresso Nacional de Excelência em gestão 5,6 e7 de agosto de 2019**.

MARQUES, Elizabeth Canaver. **Turnover e gestão do conhecimento: estudo de caso no ramo avícola**. 92 f. Dissertação (Mestrado em Gestão do Conhecimento nas Organizações) – Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Gestão do Conhecimento nas Organizações, UNICESUMAR, 2019.

MASLOW, Abraham. **Motivación y personalidad**. Spanish, 8ª Edition - Tapa blanda – 9 Abril 2012.

MENEZES, Josefa de Fátima. **Valorização Humana Como Forma De Retenção De Pessoas Nas Organizações Contemporâneas**. Pós-Graduanda em Gestão de Pessoas e Psicologia Organizacional e graduada em Administração de empresas da Faculdade José Augusto Vieira. **Revista eletrônica da Faculdade Jose Augusto Vieira. Anovi – N°08**, setembro 2018.

MIRANDA HOYES, Danahe. Motivación del talento humano: La clave del éxito de una empresa. **Investigación y Negocios**, Sucre , v. 9, n. 13, p. 20-27, jun. 2016. Disponible en <http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2521-27372016000100005&lng=es&nrm=iso>. accedido , 2023.

MOTA, Regieder Sebastião da. **Rotatividade nas organizações: razão de grandes perdas.** Graduado em Gestão em Agronegócio (UNIPAM). Revista Perquirere, 11(2):36-50, dez. Centro Universitário de Patos de Minas. 2018.

OLIVEIRA, Tatiane Ferreira. **Capital intelectual: o bem intangível como diferencial no mercado globalizado.** 2019.

RODRÍGUEZ, G. M. **Capital Humano: "Google" un modelo de Gestión,** España, 2018.

SANTANA, Renata Dantas de; LOPES, Thiago Batista. **Gestão de Pessoas: Agregar, Aplicar, Manter e Avaliar Pessoas. Revista multidisciplinar e de psicologia, 2019.**

SILVA, Alan Miranda; PIUCORSKY, Fabrício Peloso; VIVALDI, Guilherme Augusto Dionísio; PORTUGAL, Nilton Dos Santos; JUNIOR, Pedro dos Santos Portugal. **Gestão de pessoas como alicerce nas organizações: aspectos relevantes na condução do capital humano,** 2019.

SOARES, Maria dos Santos. **O capital humano: métodos de mensuração e divulgação de informação a seu respeito.** Dissertação de mestrado, mestrado em contabilidade e finança. Instituto Superior de contabilidade e administração do porto instituto politécnico do porto. 2018.

SOUZA, Hellen Priscila Rocha Teixeira. **A importância de valorizar os colaboradores no ambiente organizacional.** XII Congresso Nacional De Excelência Em Gestão 29 e 30 de setembro de 2019.

STEFANO, Nara Medianeira; FILHO, Nelson Casarotto. **A gestão do capital intelectual e do conhecimento como fator para a competitividade.** 2019.

TEDESCO, Jaliny Rodrigues. **Valorização Do Capital Intelectual Pelas Organizações.** Universidade Federal De Santa Catarina. Florianópolis, 2018.

VAZ, Caroline; VIEGAS, Claudia Viviane; MALDONADO, Mauricio Uriona. **Valorização do Capital Intelectual Para as Organizações.** Área temática: Gestão do Conhecimento Organizacional. **Congresso nacional excelência em gestão. XII Congresso nacional de excelência em gestão e Inovarse – Responsabilidade social aplicada.** 29 a 30 de setembro de 2018. Disponível em: < www.inovarse.org/sites/default/files/T16_209_0.pdf>. Acesso: 2023.

VELOSO, Christiane Carvalho. **Capital Intelectual: a gestão do conhecimento na promoção da competitividade das organizações modernas.** **Revista das Faculdades Integradas Vianna Junior**, V.8, N.2, jul/dez 2017, Juiz de Fora. ISSN 21773726. Disponível em: . Acesso: 2023.

DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA PELA LINGUAGEM LÚDICA ESPECÍFICA DA INFÂNCIA

Elisângela Cristina Carvalho de França³

RESUMO

A brincadeira infantil estabelece uma linguagem natural e aberta na vida da criança; proporciona a livre expressão de sentimentos e emoções, além de formar laços de amizade com seus amigos e adultos que os cercam. As atividades lúdicas também facilitam o desenvolvimento de pensamento criativo, pois permitem o relacionamento com as diversas situações e materiais que a criança tem ao seu alcance. A partir desta perspectiva, o objetivo consiste em analisar a importância do jogo no desenvolvimento da criança na Educação Infantil. A pesquisa está enquadrada em um desenho de nível descritivo, bibliográfica, com abordagem qualitativa. O resultado do estudo apontou que as atividades lúdicas devem fazer parte da rotina educativa da criança, pois são fundamentais para o seu desenvolvimento integral. É importante que os educadores e pais incentivem a utilização do lúdico como ferramenta de ensino e aprendizagem, promovendo a inclusão e a cognição das crianças, além de contribuir para uma infância mais feliz e saudável, assim como para o desenvolvimento de habilidades em uma idade precoce. Conclui-se que através de brincadeiras, jogos e atividades recreativas, a criança pode desenvolver sua criatividade, imaginação, curiosidade, autoestima e autocontrole, pois as atividades lúdicas ajustada às necessidades de cada criança permite o desenvolvimento das funções cognitivas, comunicativas e sociais, caminhando para a obtenção de competências complexas.

Palavras-chave: Lúdico. Educação Infantil. Desenvolvimento. Ensino. Aprendizagem.

ABSTRACT

Children's play establishes a natural and open language in the child's life; provides the free expression of feelings and emotions, in addition to forming bonds of friendship with their friends and adults who surround them. The ludic activities also facilitate the development of creative thinking, as they allow the relationship with the different situations and materials that the child has at his fingertips. From this perspective, the objective is to analyze the importance of games in the development of children in Early Childhood Education. The research is framed in a descriptive, bibliographical design, with a qualitative approach. The result of the study pointed out that playful activities should be part of the child's educational routine, as they are fundamental for their

³ **Graduação:** Curso Normal Superior – Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental – UEA – Universidade do Estado do Amazonas. **Graduação:** em Letras – Língua Portuguesa e Literatura Portuguesa – UFAM - Universidade Federal do Amazonas. **Pós-graduação:** Especialização em Educação Infantil - UFAM - Universidade Federal do Amazonas. **Mestrado:** em Ciências da Educação – Universidad de la Integración de las Américas – UNIDA. elisangelalinda2011@gmail.com

integral development. It is important that educators and parents encourage the use of play as a teaching and learning tool, promoting the inclusion and cognition of children, in addition to contributing to a happier and healthier childhood, as well as to the development of skills at an early age. . It is concluded that through play, games and recreational activities, the child can develop his creativity, imagination, curiosity, self-esteem and self-control, since the ludic activities adjusted to the needs of each child allow the development of cognitive, communicative and social functions, walking to obtain complex skills.

Keywords: Playful. Child education. Development. Teaching. Learning.

1. INTRODUÇÃO

O jogo é considerado uma das atividades onipresentes no ser humano. Ao mesmo tempo, o brincar é comumente conhecido por ser a principal atividade que caracteriza a infância, pois é uma forma espontânea e natural de abordar a realidade e, em última instância, uma forma de convívio com a cultura. Viver a infância consiste em ter a capacidade de brincar, pois o jogo permite simbolizar, criar realidades que não precisam se manifestar fisicamente, mas que estão presentes e latentes ao mesmo tempo (MASULLO E COELHO, 2019).

O jogo considerado por Pimentel, Sales e Neves (2022) como um elemento essencial do crescimento infantil e está provado que estimula a capacidade mental de meninos e meninas. Além dos estudos clássicos de Piaget, Vygotsky ou Bruner, nas últimas décadas vêm acrescentando os de outros pesquisadores que mostram a relevância do brincar no desenvolvimento físico, social, intelectual e afetivo durante a infância (OLIVEIRA e SILVA, 2018).

O jogo conforme esclarece Souza *et al.* (2019), oferece uma oportunidade de esforço, inventividade, imaginação, teste, estratégia. Por meio da brincadeira, meninos e meninas são apresentados ao ambiente que os cerca, adotam esse ambiente e aprendem seus valores. O brincar os ajuda a respeitar certas regras, a coordenar ações, a confrontar interesses, formando a base da convivência e até uma iniciação aos valores de uma vida democrática.

Devido à sua presença em diferentes cenários históricos e culturais, vários estudos foram realizados que mostram diferenças e semelhanças entre as formas de brincar das crianças em diferentes culturas (RAMOS, 2020; VYGOTSKY, 1984; SANTOS, 2016). As variações nas atitudes em relação ao brincar entre culturas e subculturas são explicadas com base em valores culturais sobre infância, gênero e relações com o mundo. Mas, independentemente da cultura em que crescem, Rolim (2018) explica que não há dúvida de que todos os meninos e meninas estão envolvidos em dinâmicas lúdicas. É um padrão universal.

A educação infantil conforme Cunha *et al.* (2022), é uma fase muito importante na vida de uma criança, onde é necessário oferecer um ambiente propício para o seu desenvolvimento integral. Nesse sentido, a utilização de atividades lúdicas pode ser uma grande aliada nesse processo.

O lúdico segundo Santos *et al.* (2022), tem um papel fundamental no desenvolvimento infantil, pois através dele é possível estimular diversas habilidades cognitivas, sociais, emocionais e físicas. Através de brincadeiras, jogos e atividades recreativas, a criança pode desenvolver sua criatividade, imaginação, curiosidade, autoestima e autocontrole, além de aprender a lidar com as emoções e desenvolver habilidades sociais importantes como a cooperação, a comunicação e a empatia.

Além disso, como aponta Ferreira, De Souza e Da Silva (2022), as atividades lúdicas são uma excelente forma de inclusão, pois permitem que todas as crianças possam participar de forma igualitária, independente de suas diferenças individuais. Por meio das atividades lúdicas, é possível estimular o desenvolvimento de crianças com necessidades especiais e promover a inclusão social, de forma que todas as crianças possam se sentir parte do grupo e desenvolver sua identidade. Dessa forma, foi desenvolvido o problema do estudo: as atividades lúdicas quando bem administradas contribui para o desenvolvimento da criança na Educação Infantil?

Nesse sentido, o estudo justifica-se pela importância em destacar que as atividades lúdicas devem fazer parte da rotina educativa da criança, pois são fundamentais para o seu desenvolvimento integral. É importante que os educadores e pais incentivem a utilização do lúdico como ferramenta de ensino e aprendizagem, promovendo a inclusão e a cognição das crianças, além de contribuir para uma infância mais feliz e saudável. Assim, foi elaborado o objetivo geral da investigação: analisar a importância do jogo no desenvolvimento da criança na Educação Infantil; como objetivos específicos: descrever sobre o desafio de conceituar o brincar infantil; Definir e caracterizar a brincadeira infantil; discorrer sobre as contribuições do brincar para o desenvolvimento infantil; apontar a importância do papel dos jogos simbólicos para o desenvolvimento infantil; relatar sobre os jogos trabalhados para o desenvolvimento intelectual.

2. O DESAFIO DE CONCEITUAR O BRINCAR INFANTIL

Muitos pesquisadores de diferentes disciplinas têm refletido sobre a dificuldade de definir o jogo, descrever e explicar. Devido à sua natureza multifacetada e interdisciplinar, as tentativas de conceituar o jogo nunca foram suficientes. Segundo Vigotski (1984), o jogo surge como uma necessidade de reproduzir o contato com os outros., “pois quanto mais nos aproximamos de sua natureza, mais longe estamos de descrevê-lo” (KISHIMOTO, 2012, p. 89).

Dada a sua complexidade e ambiguidade, são várias as investigações que aceitam o desafio que a tentativa de conceptualização da atividade lúdica comporta, dando origem à proliferação de perspectivas de diferentes disciplinas. Devido à complexidade do fenômeno do jogo, Carlos (2020) explica que ao longo da história da humanidade, muitas são as disciplinas que têm dedicado grandes esforços em sua caracterização e conceituação da atividade lúdica.

De acordo com Dallabona e Mendes (2020), não é, pois, de estranhar que nas últimas décadas novas disciplinas se tenham juntado à sua

investigação e exploração. Como consequência, novas abordagens discursivas têm proliferado na literatura acadêmica. Assim, hoje é comum encontrar pesquisas realizadas a partir da história, antropologia, pedagogia, sociologia, psicologia, psicoterapia e neurociência.

Essa proliferação de abordagens para o estudo da brincadeira infantil segundo Ferreira *et al.* (2023), pode ser vista refletida em obras diversas, artigos e outros materiais explicando o assunto. Nesse sentido, é necessário apontar algumas particularidades sobre a brincadeira humana e, especificamente, sobre a brincadeira infantil. Uma definição que poderia ser considerada clássica entre as pesquisas sobre jogos é a proposta pelo historiador Huizinga (2012, p. 134) que afirma:

[...] o jogo é uma atividade livre, realizada dentro de limites espaciais e temporais, localizada conscientemente fora da vida normal, considerada "não séria", da qual não se obtém nenhum lucro. e cuja intensidade absorve completamente todos os que a executam (HUIZINGA, 2012, p. 134).

Em suma, a definição que Huizinga (2012) forneceu sobre o jogo apontou três questões essenciais para a compreensão de um fenômeno tão complexo como o jogo: por um lado, a ideia de que o jogo é uma atividade que parte da vontade, pois é considerada uma atividade gratuita; por outro, a necessidade de ser uma atividade autodirigida para meninos e meninas, já que não tem outra finalidade senão a de brincar (o brincar é um fim em si mesmo); por fim, e intimamente relacionado com a liberdade de escolha, a caracterização do brincar infantil como uma atividade intrinsecamente motivada

No estudo do jogo, esclarecido por Oliveira (2021), a relação entre brincadeira, infância e aprendizagem foi captada por Platão, que reconheceu o valor da brincadeira na forma como as crianças se desenvolvem como adultos. Na Grécia antiga, Kishimoto (2012) aponta que o gozo do jogo se encontrava no tempo dedicado ao lazer; esportes, passeios, música, teatros, jantares e banhos. A participação nestas atividades acabou por ser um privilégio que só os cidadãos tinham oportunidade de usufruir, desta forma, o próprio trabalho era uma atividade exercida única e exclusivamente por

escravos. Assim, Aristóteles foi o primeiro a opor os termos jogo e trabalho. No entanto, essa explicação binária da atividade humana tem trazido grandes dificuldades nos debates sobre a infância, o que, por sua vez, tem condicionado o lugar e o significado do brincar infantil nas pesquisas das ciências sociais e, especificamente, da Educação.

Posteriormente, Souza *et al.* (2019) menciona que as teorias sobre o desenvolvimento humano propostas principalmente pela pesquisa psicológica, propuseram a superação do dualismo da atividade humana por meio do alinhamento entre o jogo e o trabalho. Autores como Piaget, Vygotsky e Bruner afastaram-se da perspectiva do biólogo e articularam uma abordagem lúdica com ênfase em suas repercussões cognitivas, terapêuticas e na aprendizagem de meninos e meninas. Os teóricos do desenvolvimento humano infantil costumam defender a tese de que o trabalho de qualquer criança consiste em brincar e, conseqüentemente, brincar, desenvolver e aprender estão intrinsecamente ligados. Este tipo de estudo trata da presença do lúdico na educação infantil e das aprendizagens que ele promove em momentos de recreio, ou dedicados à relação do lúdico com a música e o teatro.

Portanto, o atual interesse pelo estudo do brincar apresenta uma vitalidade que abre novos desafios para pesquisas em aspectos como a contribuição do brincar para a aprendizagem da leitura e da escrita, a concepção dos espaços lúdicos infantis, a presença de discussões no jogo, a relação entre o jogo e o bem-estar, bem como as recentes contribuições da neurobiologia. Embora haja muita discussão em torno da pesquisa sobre brincadeiras infantis pesquisadores e profissionais da educação concordam sobre a relevância e o valor da brincadeira como fator individual e grupal no desenvolvimento e construção da identidade dos indivíduos e da cultura.

2.1. Definição e características da brincadeira infantil

Diferentes estudos têm mostrado que a brincadeira infantil adquire uma importância particular na formação do caráter e dos hábitos da criança (RAMOS, 2020; VYGOTSKY, 1984; SANTOS, 2016). Por meio da atividade lúdica, a criança afirma sua personalidade, desenvolve sua imaginação e enriquece seus vínculos e manifestações sociais. O estudo e a observação das brincadeiras infantis constituem um valioso meio de conhecer a psicologia da criança e sua evolução.

Nas colocações de Mendes (2020), a primeira coisa que define o jogo é o prazer, o jogo é sempre divertido e geralmente desperta emoção e faz aparecer sinais de alegria. Cada tipo de jogo gera diferentes tipos de prazer, prazer de causar, de causar efeitos, prazer sensório-motor, assim como: “prazer de criar e destruir sem culpa... enfim, prazer de interagir e compartilhar” (MENDES, 2020, p. 78).

Da mesma forma, Silva (2018, p. 65) argumenta que “o jogo é uma experiência de liberdade, pois ocorre em um fundo psíquico caracterizado pela liberdade de escolha”. É uma atividade voluntária livremente escolhida que não admite imposições externas. Embora quando o jogo é em grupo, e cada um deve respeitar as regras do jogo.

O jogo para Ferreira *et al.* (2023), no exercício da brincadeira infantil, é acima de tudo um processo, suas motivações são intrínsecas, não possui objetivos ou propósitos extrínsecos. Da mesma forma, o jogo é uma atividade que implica ação e participação ativa.

A ficção brincadeira infantil é considerada um elemento constitutivo do jogo. Brincar é o “como se” da realidade, tendo ao mesmo tempo uma consciência ficcional. A ficção implica oposição à função da realidade e permite que a criança se liberte das imposições que a realidade lhe impõe para agir e funcionar com suas próprias normas e regras que ela se impõe.

O jogo é uma atividade séria, pois nele são ativados todos os recursos e capacidades da personalidade. O jogo para a criança equivale ao trabalho

do adulto. Devido aos sucessos no jogo, sua autoestima melhora, é um mecanismo de autoafirmação da personalidade. Segundo França (2022):

[...] A visão mais ampla do jogar, do brincar, de maneira mais direcionada no processo de ensino aprendizagem da criança da Educação Infantil, propiciando a criança uma aprendizagem descontraída, dinâmica e acolhedora, despertando no aluno a vontade de aprender de uma forma alegre e participativa, criando assim, condições para uma transformação significativa do ato de ensinar a criança da educação infantil (FRANÇA, 2022, p. 21).

Nesta compreensão, de acordo com a autora, ao incorporar o jogo e o brincar no processo educativo, é possível despertar no aluno a vontade de aprender de uma forma alegre e participativa. As atividades lúdicas permitem que a criança experimente situações e conceitos de forma mais concreta e visual, facilitando a compreensão e a fixação do conteúdo. Como acrescenta Cunha *et al.* (2022), embora o jogo possa ser visto como uma forma de descanso e ausência de esforço, pode perceber que ele pode envolver um grande esforço.

Muitos jogos têm regras rígidas e atividades caras ou árduas que buscam a dificuldade, enquanto outras vezes acontecem em meio a repetições silenciosas e sem outra intenção senão obter prazer. No entanto, segundo Santos *et al.* (2022) para que haja brincadeira e para que a criança se divirta, os obstáculos a serem superados desempenham um papel importante, e parece necessário porque senão caem no tédio.

Além disso, Pimentel *et al.* (2022) explicam que as brincadeiras são uma forma de envolver a criança no processo de aprendizagem, estimulando a criatividade, a imaginação, a curiosidade e a autoestima. Por meio do jogo e da brincadeira, a criança pode experimentar situações de desafio e superação, desenvolvendo a capacidade de lidar com situações adversas e de resolver problemas.

É importante destacar conforme Ferreira, De Souza e Da Silva (2022), que a utilização de jogos e brincadeiras no processo de ensino aprendizagem não deve ser vista como uma atividade isolada, mas sim como uma forma de complementar e enriquecer o conteúdo trabalhado em sala de aula. É

fundamental que os educadores saibam utilizar as atividades lúdicas de forma direcionada, de modo a contemplar os objetivos pedagógicos e as necessidades individuais dos alunos.

Dessa forma, é possível propiciar à criança uma aprendizagem mais descontraída, dinâmica e acolhedora, despertando a vontade de aprender de uma forma alegre e participativa. Com a utilização do jogo e do brincar no processo de ensino aprendizagem, é possível contribuir para a formação de crianças mais felizes, saudáveis e preparadas para os desafios do mundo atual.

2.2. Contribuições do brincar para o desenvolvimento infantil

Os estudos realizados a partir de diferentes perspectivas epistemológicas como adverte Ramos (2020), permitem considerar o jogo como peça-chave no desenvolvimento integral da criança, uma vez que guarda conexões sistemáticas com o que não é jogo, ou seja, com o desenvolvimento do homem em outros planos como a criatividade, resolução de problemas, aprendizagem de papéis sociais, ou seja, com inúmeros fenômenos cognitivos e sociais.

Das explicações de Carneiro (2015), pode-se deduzir que o jogo é uma atividade vital e essencial para o desenvolvimento humano, uma vez que contribui para o desenvolvimento psicomotor, afetivo-social e intelectual.

Nesse mesmo pensamento, Dallabona e Mendes (2020) descreve que a brincadeira é uma necessidade vital, pois a criança precisa de ação, manipulação de objetos e relacionamento. “É a sua atividade mais espontânea a ponto de dizer que está doente quando não joga” (DALLABONA E MENDES, 2020, p. 41).

Do ponto de vista psicomotor, Masullo e Coelho (2019) apontam que o jogo promove o desenvolvimento do corpo e dos sentidos. Força, controle

muscular, equilíbrio, percepção e confiança no uso do corpo são utilizados para o desenvolvimento de atividades lúdicas.

Todos os jogos de movimento (brincadeiras com o corpo e com objetos) de acordo com as colocações de Carlos (2020), têm um papel importante no seu desenvolvimento psicomotor progressivo, completando os efeitos da maturação nervosa e estimulando a coordenação das diferentes partes do corpo. Conforme as explicações de Santos (2016):

[...] Graças aos primeiros jogos de movimento dos anos iniciais chamados de *funcionais* por Henri Wallon e *sensorio-motores* por Jean Piaget a criança constrói esquemas motores que são praticados repetindo-os, que gradualmente se integram entre si, tornando o desenvolvimento de suas habilidades mais complexo e desenvolvendo funções psicomotoras (SANTOS, 2016, p. 42).

Dessa forma, segundo o autor, os jogos de movimentos espontâneos estimulam uma aquisição cada vez maior de partes do corpo, pois o jogo é o meio natural de aquisição de experiências, de adaptação ao meio físico e social e de aperfeiçoamento dos gestos, para que sejam mais seguros, eficientes e coordenados.

De acordo com Pimentel, Sales e Neves (2022), por meio da brincadeira são desenvolvidas as funções psicomotoras como:

- ✓ O desenvolvimento de habilidades motoras grossas e finas: coordenação dinâmica global, equilíbrio, precisão de movimentos, força muscular, controle motor ou resistência;
- ✓ O desenvolvimento de capacidades sensoriais como: estruturação do esquema corporal (noção das partes do corpo, lateralidade, eixo central de simetria) percepção espaço-visual (percepção visual, noção de direção, orientação espacial), percepção rítmico-temporal (percepção auditiva, ritmo, noção de tempo), percepção tátil, percepção olfativa e percepção gustativa.

Do ponto de vista afetivo-social, Dallabona e Mendes (2020) salienta que por meio da brincadeira a criança entra em contato com seus pares, e isso a ajuda a conhecer as pessoas ao seu redor, aprender regras de comportamento e se descobrir no âmbito dessas trocas.

Todas as atividades lúdicas segundo Masullo e Coelho (2019) realizadas por meninos e meninas ao longo da infância estimulam seu desenvolvimento progressivo do eu social. Os estudos realizados destacam que os jogos simbólicos, os jogos de regras e os jogos cooperativos possuem qualidades intrínsecas que os tornam relevantes no processo de socialização infantil. A seguir falaremos sobre cada um desses jogos.

2.3. O papel dos jogos simbólicos

A respeito dos jogos segundo Dallabona e Mendes (2020), estimula a comunicação e a cooperação com os pares: O desejo de reproduzir o mundo do adulto faz com que a criança precise de companheiros de brincadeira, essa interação facilitará a passagem do egocentrismo dos três anos para uma maior colaboração aos seis ou sete, pois eles devem concordar com outros que vivenciam e refletem várias formas de relacionamento afetivo, percepção e avaliação de situações, tem que coordenar suas ações com os outros, ajudar e complementar um ao outro com o papel de parceiro, vivenciar participação, competição, ser aceito ou rejeitado. A criança, na representação de o outro, reflete sobre a experiência do outro e sobre a situação por ele vivida, assume o papel do outro, assumindo a sua perspectiva e favorecendo o desaparecimento do egocentrismo.

Com o jogo, a relação com o outro é progressivamente potenciada, o que permite a assimilação da linguagem e das diversas formas de comunicação, bem como a argumentação das suas finalidades para que haja a compreensão destas. De acordo com França (2022):

[...] Os jogos propostos como recursos pedagógicos, permitem a construção de conhecimento com intervenções e as participações do professor, onde as atividades lúdicas inseridas de maneira criativa e dinâmica envolvem a preferência da imaginação infantil (FRANÇA, 2022, p. 23).

O jogo amplia segundo a autora, o conhecimento de fatos, situações e realidades sociais, pois cada criança contribui com novas visões de mundo representando diferentes papéis e diferentes qualidades de um mesmo

papel, ampliando a variedade de funções e atitudes sociais e explorando diferentes modalidades relacionais.

Portanto, o jogo facilita o autoconhecimento, o desenvolvimento do cognitivo nas interações lúdicas com seus pares, as situações vivenciadas provocam diferentes sentimentos, atitudes e comportamentos relacionais. A criança observa como reage a diferentes situações, qual é o seu comportamento e quais são as suas capacidades e habilidades.

2.4. Desenvolvimento intelectual

Segundo Cunha *et al.* (2022, p. 56), “Brincando, a criança aprende porque ganha novas experiências”, porque é uma oportunidade de acertar e errar, de aplicar seus conhecimentos e de resolver problemas. O jogo estimula o desenvolvimento de habilidades de pensamento, criatividade infantil e cria potenciais áreas de aprendizagem.

No nível intelectual, o desenvolvimento do faz-de-conta ou da ficção incorpora muitas tendências no desenvolvimento cognitivo, todas relacionadas ao desenvolvimento de um pensamento menos concreto e mais coordenado. Essas tendências incluem descentralização, descontextualização e integração, enquanto desenvolvem o pensamento convergente e divergente (Bruner, 1972; Dansky, 1980 a; Pepler & Ross, 1981), e apoiam o desenvolvimento de muitas operações cognitivas, como correspondência, conservação, classificação, reversibilidade e tomada de perspectiva.

A partir do estudo desenvolvido por Santos *et al.* (2022), sobre o jogo e sua relação com o desenvolvimento cognitivo, podem-se propor as seguintes conclusões:

[...] O jogo manipulativo é um instrumento para o desenvolvimento do pensamento, em que Jean Piaget traz em sua teoria a relação entre pensamento e ação afirmando que as atividades motoras e sensoriais estão na base do desenvolvimento da inteligência, pois os

jogos corporais e sensoriais são um meio de exercitar o pensamento motor geral (SANTOS *et al.*, 2022, p. 51).

Nesse entendimento, afirmou que o jogo como fonte de aprendizado cria áreas de potencial desenvolvimento. Além de ser uma fonte de atividade de aprendizagem, Vigotsky (1984) sugere que o jogo cria áreas de desenvolvimento potencial, observando que no jogo as crianças utilizam recursos mais evoluídos do que em outros tipos de atividade.

O jogo para Santos (2016), é um estímulo para a atenção e memória, porque as próprias condições do jogo obrigam a criança a se concentrar nos objetos da situação lúdica, no enredo a ser interpretado ou no conteúdo das ações, pois quem não segue atentamente a situação lúdica, quem não se lembra das regras do jogo ou não assumir o uso simbólico certo dos objetos será expulso do jogo. Para Masullo e Coelho (2019):

[...] O jogo promove o descentramento cognitivo. A vontade de brincar com os outros torna necessária a partilha do simbolismo, estimulando o seu progresso, a sua evolução, do egocentrismo inicial para uma representação mais próxima da realidade (MASULLO e COELHO, 2019, p. 31).

Nas observações dos autores, compreende que, quando o jogo simbólico se torna coletivo, é necessário coordenar diferentes pontos de vista sobre as ações, sobre o significado dos objetos e isso implica a coordenação dos próprios critérios com o que facilita o processo de descentralização.

O jogo origina e desenvolve a imaginação e a criatividade. Muitos pesquisadores (RAMOS, 2020; VYGOTSKY, 1984; SANTOS, 2016; OLIVEIRA e SILVA, 2018; MASULLO E COELHO, 2019), chamaram a atenção para as estreitas conexões entre brincadeira e criatividade.

Para Ferreira *et al.* (2023), o jogo é a primeira atividade criativa. Vygotsky (1984) sugeriu que a imaginação nasce no jogo e antes do jogo não há imaginação. Noutra perspectiva, Ferreira, De Souza e Da Silva (2022) também observaram a importância do brincar no desenvolvimento da imaginação, referindo que “o brincar contribui para desenvolver o espírito

construtivo, a imaginação e a capacidade de sistematizar, leva também o trabalho, sem o qual não seria nem ciência nem arte.

O jogo estimula a discriminação fantasia-realidade. Santos *et al.* (2022), aponta que, a criança age "como se", ela se afasta de seu papel para representar outra pessoa ou objeto, ao brincar tem consciência desse "como se" e esse conhecimento da ficção estimula o estabelecimento da diferenciação entre fantasia e realidade. Além disso, ao brincar, realizam ações que não têm as consequências que teriam na realidade, e isso também estimula essa diferenciação progressiva.

O jogo segundo Cunha *et al.* (2022), é comunicação e facilita o desenvolvimento da linguagem. O jogo é de certa forma o antecedente da palavra, a primeira forma de nomear a realidade. Pode-se desenvolver o importante papel dos jogos linguísticos, aos quais as crianças se envolvem com muito prazer, pois são uma das formas básicas de aprendizagem de línguas. A criança desenvolve essa atividade lúdica com a linguagem em monólogos, em diálogos fictícios ou reais. No jogo, ele explora as possibilidades de seu repertório linguístico e paralinguístico (tom, ritmo, modulação...).

Conforme saliente Santos *et al.* (2022), a ficção é uma forma de desenvolver o pensamento abstrato. O jogo simbólico desempenha um papel transcendental no desenvolvimento do pensamento, vendo a situação fictícia do jogo como uma forma de abstração. O faz-de-conta imaginativo promove a adaptação à realidade, um senso de realidade, uma atitude científica e o desenvolvimento do raciocínio hipotético.

Da mesma forma, Masullo e Coelho (2019) apontam que:

[...] O jogo, como atividade que orienta o desenvolvimento das crianças, possui estreita relação com as condições, tendências, costumes e valores situados histórica e socioculturalmente. Especialmente na fase em que as crianças brincam imitando ou encenando situações socioculturalmente próximas, é relevante distinguir as variantes que ocorrem entre os grupos culturais para identificar como essas variantes culturais impactam os processos de

forma semelhante ou diferente. desenvolvimento (MASULLO E COELHO, 2019, p. 66).

Somado a isso, as crianças apesar de compartilhar e interagir por meio do jogo no mesmo ambiente físico, suas percepções, sentimentos e experiências são diferentes e únicas a partir da interpretação subjetiva da referida situação; além disso, outros fatores socioculturais também devem ser considerados, incluindo idade, contexto familiar, gênero, etnia, entre outros (MASULLO E COELHO, 2019).

Portanto, ao analisar a importância do brincar na vida de meninos e meninas, por meio da revisão de estudos, os achados contribuem para afirmar que tanto a escola como na família, deve favorecer maiores oportunidades para as crianças brincarem ao ar livre e em campos abertos, com maior possibilidade de locomoção em sua comunidade.

REFERÊNCIAS

CARLOS, A. M. **O significado do jogar e do brincar**. 2020. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/142876/000993420.pdf?sequence=1>. Acesso em 2023.

CARNEIRO, M. A. LDB Fácil: Leitura Crítico-Compreensiva – Artigo a Artigo. 23ª Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

CUNHA, A. P. .; SILVA, E. S. da .; LEAL, M. M. .; SALES, R. E. da S. . **Importância, Inserção E Dificuldades Para A Realização De Atividades Lúdicas Em Uma Escola Do Campo**. *Revista Campo da História*, [S. l.], v. 7, n. 1, p. 421–437, 2022. DOI: 10.55906/rcdhv7n1-030. Disponível em: <https://campodahistoria.com.br/ojs/index.php/rcdh/article/view/61>. Acesso em: 20 mar. 2023.

DALLABONA, S. R.; MENDES, S. M. S. **Atividades lúdicas aguçam as emoções, o intelecto, a cultura e o proceder**. 2020. Disponível em: https://www.inesul.edu.br/professor/arquivos_alunos/doc_1311627172.pdf. Acesso em 2023.

FERREIRA, L. M. DE SOUZA, A. L. T; DA SILVA, C. N. B. **Atividades Lúdicas Como Instrumentos Pedagógicos Na Educação Infantil: Experiências E Práticas De Uma Professora Do Município De Maracanã-PA**. *Revista Campo da História*, [S. l.], v. 7, n. 2, p. 584–600, 2022. DOI: 10.55906/rcdhv7n2-009.

Disponível

em:

<https://campodahistoria.com.br/ojs/index.php/rcdh/article/view/73>.

Acesso em: 20 mar. 2023.

FERREIRA, L. M. SALES, R. E. da S. .; DA SILVA, E. M. .; LEITE, O. V. B. . **Práticas pedagógicas com atividades lúdicas no Maternal II: entre desafios e possibilidades da docência.** Revista Campo da História, [S. l.], v. 8, n. 1, p. 209–234, 2023. DOI: 10.55906/rcdhv8n1-013. Disponível em: <https://campodahistoria.com.br/ojs/index.php/rcdh/article/view/93>. Acesso em: 20 mar. 2023.

FRANÇA, Elisângela Cristina Carvalho de. **A importância do lúdico na aprendizagem da criança da educação infantil do centro educacional Jamel Amed, e a influência na melhoria do seu comportamento em sala de aula durante o ano letivo de 2020/2021 no Município De Itacoatiara/AM – BRASIL.** Dissertação de Mestrado -Pós-Graduação em Ciências da Educação da Universidad de la Integración de las Américas - UNIDA, 2022.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários a prática educativa.** Coleção leitura. 17ª ed. Editora Paz e Terra, 2001.

HUIZINGA, J. **Homo ludens: o jogo como elemento da cultura.** 7.ª ed. São Paulo: Perspectiva, 2012.

KISHIMOTO, T. M. **Jogo brinquedo e a educação.** 11ª ed. São Paulo: Cortez, 2012.

MASULLO, V. F.; COELHO I. S. **As dificuldades dos professores na Educação Infantil - questões estruturais e pedagógicas.** 2019. Disponível em: <<http://periodicos.unisanta.br/index.php/hum/article/view/421/431>>. Acesso em 10 de outubro, 2022.

OLIVEIRA, F. **Lúdico um facilitador na aprendizagem da educação infantil.** 2019. Disponível em: https://www.avm.edu.br/docpdf/monografias_publicadas/posdistancia/35505.pdf. Acesso em 2023.

OLIVEIRA, J. A. S.; SILVA, N. C. **A Ferramenta lúdica na Aprendizagem na Educação Infantil.** 2018. Disponível: https://uniesp.edu.br/sites/_biblioteca/revistas/20181113151737.pdf. Acesso em 10 de outubro, 2022.

OLIVEIRA, M. I. **Inserção ao universo lúdico na prática pedagógica.** 2021. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psie/n27/v27a04.pdf>. Acesso em 2023.

PIMENTEL, C. A. .; BOTELHO, S. P. .; RODRIGUES-MOURA, S. .; SALES, R. E. da S. . **Desafios Do Ensino Remoto Nos Anos Iniciais Do Ensino Fundamental: Com A Palavra As Famílias Dos Estudantes Do Campo.** Revista Campo da História, [S. l.], v. 7, n. 2, p. 471–488, 2022. DOI:

10.55906/rcdhv7n2-003. Disponível em:
<https://campodahistoria.com.br/ojs/index.php/rcdh/article/view/65>.
Acesso em: 20 mar. 2023.

PIMENTEL, L. S. .; SALES, R. E. da S. .; NEVES, M. O. . **Compreensão do método fônico no processo de alfabetização**: um olhar para a prática pedagógica. Revista Campo da História, [S. l.], v. 7, n. 2, p. 455–470, 2022. DOI: 10.55906/rcdhv7n2-002. Disponível em:
<https://campodahistoria.com.br/ojs/index.php/rcdh/article/view/64>.
Acesso em: 20 mar. 2023.

RAMOS, F. B. (ORG). **Educação Infantil: muitos olhares**. 9ª Ed. SP: Cortez, 2020

ROLIM, J. L. **Análise e leitura de Vygotsky o brincar na aprendizagem e no desenvolvimento infantil**. 2018. Disponível em: <https://brincarbrincando.pbworks.com/f/brincar%20vygotsky.pdf>. Acesso em 10 de outubro, 2022.

SANTOS, D. C. dos .; SANTOS, G. C. dos .; SILVA, E. C. .; SALES, R. E. da S. . **Participação Das Famílias No Processo Educativo De Crianças Da Educação Infantil Em Uma Escola Do Campo**. Revista Campo da História, [S. l.], v. 7, n. 2, p. 439–454, 2022. DOI: 10.55906/rcdhv7n2-001. Disponível em:
<https://campodahistoria.com.br/ojs/index.php/rcdh/article/view/62>.
Acesso em: 20 mar. 2023.

SANTOS, E. B. **A Ludicidade Na Educação Infantil**: perspectivas a partir de uma escola de Lagoa De Dentro/PB. 2016. Disponível em: https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/3406/1/EBS2511_2016.pdf. Acesso em 10 de outubro, 2022

SILVA, Cilnaria De Mello. **O lúdico na educação infantil:brincar e jogar uma forma de aprender e ensinar**. Anais V CONEDU... Campina Grande: Realize Editora, 2018. Disponível em:
<<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/48154>>. Acesso em: 20/03/2023 10:19

SOUSA, M. N. J.; JUVÊNCIO, J. S.; MOREIRA, M. A. **Jogos E Brincadeiras: O Lúdico Na Educação Infantil**. 2019. Disponível em: https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2019/TRABALHO_EV127_MD1_SA9_ID1545_03102019123241.pdf. Acesso em 2023.

VYGOTSKY, L. S. **A Formação social da mente**. São Paulo: Martins fontes. 1984.

O ENSINO DA CARTOGRAFIA NA PERSPECTIVA DO PROFESSOR DE GEOGRAFIA DO ENSINO FUNDAMENTAL

Eduarda Maria de Almeida Barros⁴

RESUMO

Este artigo tem como objetivo analisar o ensino de alfabetização e noções cartográficas que favorecem o desenvolvimento dos saberes geográficos nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Para tanto, foi realizada uma investigação bibliográfica, descritiva e qualitativa. Na Geografia, a cartografia simboliza, representa e sintetiza o pensamento geográfico, uma ação e uma realidade observada. O mapa é um elemento de apoio ao processo de ensino-aprendizagem que auxilia os alunos a compreender o conhecimento geográfico em situação problemática. O resultado do estudo aponta que o ensino por meio da cartografia permite aos alunos apreender a relação entre a realidade conhecida e a sua representação simbólica, permitindo reconhecer a variedade de critérios de organização de dados aplicáveis a um mesmo espaço. O ensino de alfabetização e noções cartográficas deve ser integrado ao processo de ensino-aprendizagem da geografia, permitindo que os alunos desenvolvam habilidades e competências necessárias para compreender e interpretar o espaço geográfico. Os mapas permitem estabelecer explicações sobre aspectos físicos e sociais de uma determinada área, o que permite também aos alunos construir e elaborar sua aprendizagem por descoberta de forma integral e coletiva, promovendo o pensamento crítico e criativo.

Palavras-chave: Educação Geográfica. Mapeamento. Ensino e Aprendizagem.

ABSTRACT

This article aims to analyze the teaching of literacy and cartographic notions that favor the development of geographic knowledge in the Early Years of Elementary School. For that, a bibliographical, descriptive and qualitative investigation was carried out. In Geography, cartography symbolizes, represents and synthesizes geographical thought, an action and an observed reality. The map is an element to support the teaching-learning process that helps students to understand geographic knowledge in a problematic situation. The result of the study points out that teaching through cartography allows students to apprehend the relationship between known reality and its symbolic representation, allowing recognition of the variety of criteria for organizing data applicable to the same space. The teaching of literacy and cartographic notions must be integrated into the teaching-learning process of

⁴ **Graduação:** Licenciatura em Geografia; UFAM_ Universidade Federal do Amazonas. **Pós-graduação:** especialização em Educação de Jovens e Adultos -EJA; Faculdade Tâhirih – ADCAM; **Mestrado:** Ciência em Educação; Universidad De La Integración De Las Américas – UNIDA. almeida.eduarda16@hotmail.com

geography, allowing students to develop skills and competences necessary to understand and interpret the geographic space. The maps make it possible to establish explanations about the physical and social aspects of a given area, which also allows students to build and develop their discovery learning in an integral and collective way, promoting critical and creative thinking.

Keywords: Geographical Education. Mapping. Teaching and learning.

1. INTRODUÇÃO

A educação geográfica deve favorecer o desenvolvimento da relação sociedade-natureza com base numa perspectiva integrada do espaço geográfico. Para tal, são necessários maiores conhecimentos que promovam o desenvolvimento do pensamento geográfico e competências que permitam tomar decisões fundamentadas no contexto espacial local e global. Essa forma de analisar a realidade engloba um conjunto de relações sociais e naturais cujo objetivo é que os alunos integrem as informações adquiridas, basicamente por meio dos sentidos, em uma estrutura de conhecimento que lhes seja relevante (FANI e CARLOS, 2020).

A utilização de material cartográfico em sala de aula permite enriquecer o processo de aprendizagem ao facilitar a incorporação da espacialidade como categoria de organização do espaço. O ensino geográfico baseado nos princípios de localização, extensão, descrição, causalidade e temporalidade ou evolução não pode ser dispensado do uso de materiais cartográficos. Além da localização no espaço, a cartografia permite que os alunos desenvolvam habilidades cognitivas como categorização, raciocínio, tomada de decisão, resolução de problemas, pensamento crítico, invenção e criação. Os alunos adquirem uma nova linguagem simbólica, representando graficamente a realidade (ALMEIDA, 2019).

Nas aulas de Geografia, como afirma Fani e Carlos (2020), os mapas são instrumentos didáticos essenciais na conceituação espacial, pois são um sistema gráfico simbólico que simula o espaço real. O ensino ativo da Geografia favorece a aprendizagem integral (saber, saber fazer, saber ser) e incentiva a explicação multicausal de fatos e fenômenos. Isto implica que esta

forma de ensino seja personalizada, potencia uma aprendizagem significativa, autônoma e por descoberta, baseada na motivação e interesse do aluno pela compreensão do espaço.

O mapa, como elemento de apoio ao processo de ensino e aprendizagem, ajuda a criar nos alunos competências de orientação espacial e a compreensão do conhecimento geográfico para a resolução de problemas sociais e ambientais. Pode ser abordado como instrumento técnico, como instrumento didático e como instrumento educacional. Enquanto instrumento técnico, tem uma função específica como meio de conhecer e compreender o território e os diferentes fenômenos geográficos, bem como base de dados e informação territorial e espacial. Como instrumento didático, seu objetivo é alfabetizar cartograficamente, ou seja, ensinar a ler a linguagem cartográfica e construir significados a partir dela. O mapa como instrumento educativo tem a função de comunicar uma realidade que permite ao receptor da mensagem interpretá-la criticamente, de forma a desenvolver as suas necessidades intelectuais, cognitivas, processuais e atitudinais (GENTILE, 2021).

Os alunos que trabalham dando prioridade a este tipo de conceitos espaciais compreendem melhor a realidade social e física que os rodeia, participando dela de forma mais ativa, comparativamente a outros tipos de alunos que não trabalharam estes conceitos na sala de aula. Por isso, Silva (2022) explica que é necessário introduzir e preparar as crianças para que abordem conceitos e noções espaciais de forma divertida, lúdica, ativa e participativa, com vivências enriquecedoras por meio de atividades realizadas por elas mesmas e em contato contínuo com outros, a realidade que os cerca.

A utilização do mapa como recursos didáticos facilitará muito o ensino deste tipo de conceitos, porque são elementos muito representativos do espaço e também porque fornecem informação espacial global através da linguagem gráfica. A utilização da cartografia em sala de aula como recurso didático tem sido trabalhada por diferentes autores. Destacando o potencial

que tem no processo de ensino-aprendizagem para problematizar a realidade (PASSINI, 2020; GIRARDI, 2020).

O estudo justifica-se pela importância das diferentes probabilidades que a Geografia representa para o trabalho pedagógico no ensino da Cartografia, com sua utilidade, sobretudo porque favorecem uma aproximação diferente, individual e subjetiva do meio que envolve os alunos. Estabelecem elementos nos quais as impressões sensoriais e outros elementos como a memória, as representações mentais, as convicções e os hábitos das pessoas contribuem de forma holística. Da mesma forma, justifica-se também, ao adquirir conhecimentos e fornecer informações ao professor sobre a capacidade da criança de estruturar o espaço, os pontos do ambiente que são importantes para ela, o grau de habilidade gráfica que alcançou, etc. Portanto, o mapa e a planta têm efeitos benéficos na aprendizagem da criança, pois, por exemplo, a comparação de seus próprios percursos com os de seus colegas faz com que ela entenda a importância de dar informações precisas; a comparação, em outro nível, com um mapa real permite comparar símbolos, direções, distâncias, orientação, etc. Dessa forma foi elaborado o problema da pesquisa: O ensino de alfabetização e noções cartográficas favorecem o desenvolvimento dos saberes geográficos nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental?

O objetivo deste estudo analisar o ensino de alfabetização e noções cartográficas que favorecem o desenvolvimento dos saberes geográficos nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. A alfabetização e as noções cartográficas são fundamentais para o desenvolvimento dos saberes geográficos. O ensino dessas habilidades básicas é essencial para que os alunos possam compreender e interpretar a realidade geográfica em que vivem. Sem esquecer que o conceito de espaço é elaborado e diversificado ao longo do desenvolvimento da criança, e que é influenciado pelo seu desenvolvimento psicomotor (processos posturais e motores da criança) e pela sua percepção visual, que será fundamental na construção do conceito de espaço.

2. A CARTOGRAFIA COMO RECURSO PARA O CONHECIMENTO

O mapa segundo Francischett (2020), se constitui como fruto da necessidade do ser humano em descobrir a localização de fatos e objetos na superfície terrestre, daí a cartografia surgir como ciência e disciplina especializada em sua elaboração. Da mesma forma, o mapa é uma ferramenta fundamental no trabalho geográfico, sendo a Geografia a ciência que melhor faz uso dessa linguagem de comunicação, pois a compreende, analisa e elabora a partir de dados espaciais. Para fulano:

[...] O que faz de um mapa é sua qualidade de representar uma situação local; talvez devêssemos chamá-lo de imagem de situação ou substituto situacional. A principal função dessa imagem é transmitir informações situacionais (PISSINATI, MARIZA E ARCHELA, 2020, p. 51).

De acordo com as colocações dos autores, as propriedades tangíveis do mapa e sua qualidade como transmissor de informações estimulam a capacidade analítica do aluno, tornando mais acessível uma realidade complexa. Da mesma forma, Gentile (2021) salienta que um mapa motiva a atenção sinóptica e analítica, combina imagem e raciocínio, o que se traduz numa “leitura praticamente instantânea que favorece a recepção num tempo mínimo de um máximo de informação disponível” (GENTILE, 202, p. 98).

Nesse entendimento, Silva (2022) aponta que os mapas são uma fonte de informação de primeira ordem (distância, área, valores) para a pesquisa, incutindo problemas e facilitando a correlação do espaço entre diferentes variáveis.

[...] As primeiras noções da Cartografia, sobre sua importância prática para a vida social, são aprendidas na escola, por meio da disciplina de Geografia, iniciando desde as primeiras séries do ensino fundamental e devendo ser aprofundadas gradualmente nos anos posteriores (LUDWIG e NASCIMENTO, 2016, p. 2).

Nesse sentido, a partir das séries iniciais do ensino fundamental, os alunos são apresentados às noções básicas de Cartografia, como escala, orientação, legenda, símbolos, coordenadas geográficas e projeções cartográficas. Essas habilidades são fundamentais para que as crianças

possam compreender e representar o espaço em que vivem, bem como para desenvolver a consciência espacial e o senso de localização.

Além disso, o ensino de Cartografia na escola contribui para a formação de cidadãos críticos e conscientes, capazes de interpretar e utilizar informações geográficas para tomar decisões informadas sobre questões ambientais, sociais, econômicas e políticas.

Como aponta Pereira (2020), é fundamental que as escolas valorizem o ensino de Cartografia desde as séries iniciais do ensino fundamental, proporcionando aos alunos experiências práticas e interativas, que estimulem a curiosidade, a criatividade e o senso crítico. O conhecimento cartográfico é essencial para a formação de cidadãos atuantes e responsáveis, capazes de compreender e transformar o mundo em que vivem.

Além disso, Pissinati, Mariza e Archela (2020) comentam que os mapas permitem estabelecer explicações sobre aspectos físicos e sociais de uma determinada área, o que permite aos alunos construir e elaborar sua aprendizagem por descoberta de forma integral e coletiva, promovendo o pensamento crítico e criativo.

Como expõem Fani e Carlos (2020), ao trabalhar as representações cartográficas em sala de aula, permite que os alunos adquiram uma nova linguagem, a linguagem simbólica, por meio da qual é possível fazer representações gráficas da realidade. Isso produz um grande salto em seu desenvolvimento cognitivo, pois permite que eles passem do pensamento concreto para o pensamento mais abstrato como aponta o autor:

[...] Os alunos adquirem a noção de espaço de forma um tanto lenta. À princípio ele tem um conceito muito específico de espaço: sua casa, sua rua, sua escola..., mas não conhece a cidade onde mora. Mas, apesar de ser um conceito que se adquire muito lentamente, é de referir que a sua aquisição é mais rápida do que o conceito de tempo, pois tem referências mais sensíveis (FANI e CARLOS, 2020, p. 32).

Como apontou os autores, a criança adquire noção de espaço geográfico por volta dos oito e nove anos de idade, portanto, a leitura de

mapas seria introduzida a partir dessa idade, já que não é um trabalho fácil e requer habilidade espacial para interpretar inúmeros símbolos e delimitar as abstrações que esses significam. Em idades mais precoces, pode introduzir gradativamente o conceito de mapas e mostrar alguns muito simples, com poucos dados, para que eles comecem a se familiarizar com eles.

Ao projetar uma proposta didática sobre o espaço, Pinheiro (2020) alerta que o docente deve levar em consideração como conectar as representações intuitivas e subjetivas que os alunos têm sobre o espaço e as representações funcionais e objetivas do conhecimento científico. Além disso, deve considerar como orientar o processo de aprendizagem do aluno.

Nesse sentido, Gentile (2021) comenta que, às vezes, os professores, tem dificuldade para ensinar os alunos aprenderem e se lembrarem do conteúdo espacial visto em sala de aula, portanto, concordamos com o autor que explica:

[...] O importante não é descrever e explicar tudo o que existe na superfície da terra, acumular conhecimento [...], mas fazer com que meninos e meninas entendam como funcionam os espaços, que saiba mapear e planificar nos seus espaços, para raciocinar geograficamente, ou seja, para pensar o espaço (GENTILE, 2021, p. 76).

Uma estratégia didática muito útil que podemos usar para facilitar a compreensão é delimitar o espaço geográfico. Para que os alunos adquiram autonomia na orientação, principalmente em espaços abertos e desconhecidos, essa capacidade deve ser trabalhada nas salas de aula do Ensino Fundamental, pois é muito difícil que isso ocorra de forma intuitiva.

Nesse entendimento, Dantas, Mesquita e Silva (2023) descrevem que é importante que os alunos conheçam a linguagem cartográfica e os elementos que ela inclui. Uma das formas de ensinar esses conteúdos é por meio do uso didático de mapas. A cartografia sofreu uma grande evolução nos últimos anos. Atualmente é muito fácil e rápido obter informações sobre a superfície terrestre. As fotografias aéreas e as imagens de satélite são documentos gráficos espaciais ou geográficos e, embora não sejam

propriamente mapas, seu uso em salas de aula nas séries iniciais seria muito favoráveis para aprender o espaço geográfico.

Como acrescenta Passini (2020), as noções cartográficas, por sua vez, são habilidades fundamentais para a compreensão do espaço geográfico. É importante que os alunos aprendam a ler e interpretar mapas, compreendendo as informações que eles trazem e como elas podem ser utilizadas para entender e representar a realidade geográfica. Além disso, é essencial que os alunos tenham noções de escala, coordenadas geográficas, orientação e localização, para que possam se situar no espaço e compreender as relações entre diferentes lugares.

O ensino de alfabetização e noções cartográficas segundo Girardi (2020), deve ser integrado ao processo de ensino-aprendizagem da geografia, permitindo que os alunos desenvolvam habilidades e competências necessárias para compreender e interpretar o espaço geográfico. Para isso, é importante que as atividades sejam planejadas de forma lúdica e criativa, utilizando recursos como jogos, mapas e imagens que estimulem a curiosidade e o interesse dos alunos.

Em resumo, o ensino de alfabetização e noções cartográficas é fundamental para o desenvolvimento dos saberes geográficos nos Anos Iniciais do ensino fundamental. Ao estimular o interesse pela leitura, escrita e compreensão do espaço geográfico, os alunos podem desenvolver habilidades e competências que serão essenciais para sua formação como cidadãos críticos e conscientes do mundo em que vivem.

2.1. Mapas como recurso de ensino: representação do espaço

O estudo do mapa como aponta Francischett (2020) não é apenas uma ferramenta geográfica, mas uma linguagem que toda pessoa deve dominar, pois é essencial para o homem adulto e, por esse valor que tem seu conhecimento, o trabalho com o mapa e a maneira de transmitir sua

linguagem tornou-se uma preocupação dos professores de geografia em muitas escolas. Como discorre Barros (2023, p. 50):

[...] A Cartografia como recurso pedagógico é um campo diferenciado em pesquisas científicas, todavia que há uma necessidade básica em todo processo de ensino tornar o estudante alfabetizado, seja em língua portuguesa, matemática, história, Geografia e outras áreas de conhecimento, e em se tratando da cartografia, é essencial para os alunos, na primeira etapa da educação básica, o processo de localização espacial, que precisa ser ensinado de maneira formal, uma vez que a criança realiza o processo de localização dentro do espaço onde está inserida (BARROS, 2023, p. 50).

A primeira etapa da educação básica, como discorreu a autora, que compreende a Educação Infantil e os primeiros anos do Ensino Fundamental, é fundamental para a formação das habilidades e competências básicas dos alunos, incluindo a compreensão do espaço em que vivem. Para Passini (2020), desde os primeiros anos de vida a criança realiza o processo de localização espacial de maneira natural e intuitiva, utilizando os sentidos e a percepção do ambiente em que está inserida. Porém, é na escola que esse processo de localização espacial deve ser ensinado de maneira formal, de forma a desenvolver habilidades e competências mais avançadas.

Nessa etapa, Fani e Carlos (2020) descreve que é fundamental que a criança aprenda a utilizar conceitos básicos de localização, como o uso de referências, pontos de orientação, noções de direção e distância. Além disso, é importante que a criança seja capaz de compreender e utilizar mapas simples, como plantas baixas de ambientes escolares ou mapas de bairros ou cidades.

O ensino do processo de localização espacial segundo Almeida (2019), na primeira etapa da educação básica deve ser lúdico e interativo, utilizando jogos, brincadeiras e atividades que estimulem o interesse e a curiosidade da criança. É importante que os professores utilizem recursos visuais e táteis, como maquetes e mapas em relevo, para que a criança possa compreender o espaço tridimensional.

Além disso, Pinheiro (2020) aponta que é fundamental que a escola valorize o ambiente escolar como um espaço educativo, estimulando a criança a explorar, vivenciar e interagir com o espaço em que está inserida. A organização do espaço físico da escola, com sinalização adequada e áreas de convivência, também contribui para o desenvolvimento do processo de localização espacial dos alunos.

O processo de localização espacial segundo Ludwig e Nascimento (2016), precisa ser ensinado de maneira formal, utilizando conceitos básicos de localização e mapas simples, de forma lúdica e interativa. O desenvolvimento dessas habilidades e competências é fundamental para a compreensão e interpretação do espaço em que vivemos, contribuindo para a formação de cidadãos críticos e conscientes.

Em consonância com Fani e Carlos (2020), as comunidades observam o tamanho, a extensão e os perímetros do território nacional por meio do mapa. Este é um instrumento preciso que permite aos cidadãos distinguir como e onde se localizam espacialmente, caso contrário o espaço da nação permaneceria uma entidade abstrata. É possível que seja esse o motivo, explica o autor, e é por isso que em todas as escolas, públicas ou privadas, na maioria dos países, sempre houve um mapa do Estado-nação presente na sala de aula.

Como explica descreve (2020) três categorias podem ser estabelecidas em termos de mapas:

1. Técnico: conhecer e compreender o território e os diferentes fenômenos geográficos que ocorrem, bem como o banco de dados de informações territoriais e espaciais;
2. Didática: tem como função principal alfabetizar cartograficamente, ensinar e aprender a ler, interpretar e compreender a linguagem cartográfica e construir significados a partir dela;
3. Educativo: a sua função é comunicar uma realidade que permita a sua interpretação crítica, de forma a desenvolver capacidades intelectuais,

processuais e atitudinais para que os alunos conheçam o exterior em que se inserem, os fenômenos que os impedem e as suas relações com o meio.

Para Oliveira (2020, p. 5) “É fundamental a diferenciação entre o saber universitário e o saber escolar, assim como entre o saber ensinado e aquele realmente adquirido pelos alunos”, por isso, os conteúdos cartográficos e o trabalho com mapas são essenciais no aprendizado desde o Ensino Fundamental e, particularmente, da Geografia, que trata de fenômenos tão diversos como o clima, o relevo, a vegetação ou o habitat. Representá-los no mesmo suporte proporciona um aprendizado abrangente. Da mesma forma, o ensino cartográfico possibilita a análise geográfica temática de diferentes espaços espaciais (local, regional, nacional, etc.).

Para fazer mapas em sala de aula, Gentile (2021) expõem que os alunos devem preparar conceitos básicos de cartografia (pontos cardeais, orientação, uso de convenções), para que possam fazer suas representações cartográficas a partir de suas impressões, por meio do pensamento crítico, subjetivo e reflexivo. Por exemplo, podem representar o percurso de casa à escola, este modelo é um dos tipos díspares de mapas que podem ser construídos a partir do uso da cartografia social:

[...] Os mapas que podem ser feitos da escola com a comunidade de que são natureza diversa, e sua construção deve partir das necessidades das próprias comunidades e dos contextos socioambientais em que se inserem (GENTILE, 2021, p. 43).

Nesse sentido, a instituição educacional, por meio do conhecimento social e geográfico, deve desenvolver relações com os alunos por meio do ambiente mais próximo, promovendo a observação e a interpretação em diferentes escalas por meio de uma linguagem cartográfica. O pensamento espacial deve ser promovido nos alunos com uma abordagem abrangente e sistemática, obtendo as habilidades necessárias para interagir com o ambiente físico e social (PEREIRA, 2020).

2.2. Representações cartográficas em sala de aula: o uso de mapas

A representação do espaço é feita através do mapa, que pode ser definido como uma representação gráfica bidimensional de alguns aspectos da superfície terrestre, selecionados e reduzidos à escala, e que representam a referida superfície. Os mapas são, portanto, resultado de um processo de seleção e esquematização gráfica de informações e ideias espaciais, e regem-se por convenções estabelecidas. Ao ensinar em sala de aula, Barros (2023) explica que:

[...] ao ensinar Geografia no contexto da cartografia, deve-se dar prioridade à construção dos conceitos pela ação da criança, tomando como referência as suas observações do lugar de vivência para que se possa formalizar conceitos pela linguagem cartográfica.

Nesse sentido, o mapa é uma interpretação, feita pelo indivíduo que o cria, da realidade que o rodeia, é a ideia que ele próprio tem da realidade que depois molda. em um suporte físico. Portanto, não é uma realidade objetiva, real e absoluta, mas sim condicionada por muitos fatores, depende da cultura, ideologia ou características sociais de quem a elabora e muda com o tempo. Para Oliveira (2020):

[...] as crianças têm no desenho sua linguagem cartográfica, perfeitamente possível de ser praticada na escola, pois é a partir da observação do meio mais próximo do aluno, da sua localização, representação que serão construídos os conceitos que permitirão à criança compreender sua realidade e transformá-la, pois, pensar no espaço, é pensar em sua representação (OLIVEIRA, 2020, p. 9).

Nesse entendimento, ao trabalhar com as crianças a linguagem cartográfica, o professor de saber orientar neste processo, pois deve conhecer de perto a sua clientela, atentando-se para as suas necessidades e selecionar um bom material cartográfico, utilizando-se deste recurso como ferramenta essencial no seu cotidiano.

Os mapas segundo Almeida (2019), são o sistema gráfico simbólico que representa o espaço como objeto de estudo da Geografia e, portanto, os educadores, devemos fornecer aos alunos habilidades e competências cartográficas. Pinheiro (2020, p. 65) afirma que: “Devemos ensinar aos nossos

alunos a linguagem cartográfica com o objetivo de que saibam ler e fazer mapas”. A cartografia é uma disciplina que aplica a linguagem gráfica à representação espacial. Além disso, mapas e plantas permitem fomentar a interdisciplinaridade já que o espaço é representado graficamente neles, mas aparecem outros elementos que podem ser objetos de estudo em outras disciplinas (História, Biologia, Botânica, Antropologia...)

Para introduzir mapas como elementos didáticos na sala de aula nas séries iniciais do Ensino Fundamental, Silva (2022) adverte que deve partir de espaços conhecidos e próximos dos alunos e, progressivamente, o acesso a espaços distantes e desconhecidos.

De acordo com Girardi (2020), deve ser destacado quatro finalidades principais do uso do mapa como elemento didático:

- a) Ajuda a localizar lugares: fixa a situação e a posição em relação algumas coordenadas geográficas;
- b) É usado para indicar um itinerário: permite traçar rotas de um lugar a outro;
- c) Mostra a estrutura de uma determinada área e permite saber do que se trata a paisagem da área e como os elementos são distribuídos;
- d) É um meio utilizado para armazenar informações ou apresentá-las.

Ensinar cartografia segundo Dantas, Mesquita e Silva (2023), a partir da representação do espaço vivido é uma abordagem pedagógica que parte da realidade concreta da criança, valorizando suas experiências e vivências cotidianas como ponto de partida para o ensino da ciência que estuda a representação gráfica da Terra e seus elementos.

Conforme explica Barros (2023, p. 53) que o professor deve encaminhar o aluno, que “ele consiga usar esse aprendizado metodológico para compreender a Geografia cartográfica como um processo de construção do conhecimento”. Essa abordagem é fundamental para que a criança possa compreender e se apropriar do conhecimento cartográfico de maneira

significativa e contextualizada, relacionando-o com a sua própria realidade e experiência de vida. Isso permite que a criança possa construir uma relação mais próxima e afetiva com o espaço em que vive, desenvolvendo o senso crítico e a consciência espacial.

Para ensinar cartografia a partir da representação do espaço vivido, Ludwig e Nascimento (2016) aponta que é importante que o professor parta da observação e da exploração do ambiente em que a criança está inserida, identificando elementos e características que possam ser representados graficamente. É possível utilizar recursos como maquetes, plantas baixas, fotografias e mapas simples, que possam ser construídos em conjunto com os alunos, valorizando suas contribuições e sugestões.

Ao desenvolver a representação do espaço vivido, Francischett (2020) coloca que a criança pode aprender conceitos básicos de cartografia, como a noção de escala, orientação, legendas e símbolos, de maneira contextualizada e aplicada, tornando o aprendizado mais significativo e atrativo.

Nesse contexto, Passini (2020) menciona que é fundamental que o ensino da cartografia a partir da representação do espaço vivido seja interdisciplinar, relacionando-se com outras áreas do conhecimento, como a história, a geografia, a matemática e as ciências naturais. Isso permite que a criança possa compreender a complexidade do espaço em que vive, relacionando elementos naturais, sociais, culturais e econômicos.

Portanto, ensinar cartografia a partir da representação do espaço vivido é uma abordagem pedagógica fundamental para o desenvolvimento da consciência espacial e da cidadania crítica e consciente. Ao valorizar a experiência e vivência da criança como ponto de partida para o ensino, é possível construir um processo educativo mais significativo e contextualizado, contribuindo para a formação de cidadãos mais críticos, criativos e conscientes do espaço em que vivem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O procedimento utilizado pelo professor para promover o ensino-aprendizagem de forma significativa deve ser canalizado por meio de estratégias que incluam o corpo discente em seu contexto sociocultural, por meio de práticas cotidianas, próximas, destacadas em sua cultura, amparadas por métodos de interação social. Dessa forma, evitar-se-ia o aprendizado mecanizado, quantificado, instrumentalizado com diferentes técnicas e recursos pedagógicos, como o uso de mapas histórico-geográficos em sala de aula para adquirir o domínio do conteúdo programático voltado para a formação de atitudes críticas e de comprometimento social.

No estudo houve a compreensão de que, a interpretação e elaboração de mapas por meio da cartografia são conhecimentos imprescindíveis na formação dos alunos para conhecer a realidade que os cerca na sociedade da qual fazem parte. Eles mostram a precisão de oferecer informações espaciais. Por meio de representações gráficas, proporciona-se uma melhor compreensão da localização de objetos, conceitos, fenômenos, processos ou eventos no território do qual fazem parte.

Conclui-se, que o ensino de alfabetização e noções cartográficas é fundamental para o desenvolvimento dos saberes geográficos nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Ao estimular o interesse pela leitura, escrita e compreensão do espaço geográfico, os alunos podem desenvolver habilidades e competências que serão essenciais para sua formação como cidadãos críticos e conscientes do mundo em que vivem.

Compreendeu-se ainda, que o aprender a ler mapas e compreender noções como escala, coordenadas geográficas, orientação e localização, os alunos podem interpretar a realidade geográfica em que estão inseridos, compreendendo as relações entre diferentes lugares e fenômenos naturais e sociais. Isso permite que eles possam desenvolver a consciência espacial, o senso crítico e a capacidade de tomar decisões informadas sobre questões ambientais, sociais, econômicas e políticas.

Além disso, o ensino de alfabetização e noções cartográficas deve ser integrado ao processo de ensino-aprendizagem da geografia, permitindo que os alunos desenvolvam habilidades e competências necessárias para compreender e interpretar o espaço geográfico. Para isso, é importante que as atividades sejam planejadas de forma lúdica e criativa, utilizando recursos como jogos, mapas e imagens que estimulem a curiosidade e o interesse dos alunos.

É importante ressaltar que o ensino de alfabetização e noções cartográficas não deve ser visto de forma isolada, mas sim como uma parte integrante do processo educativo mais amplo, relacionando-se com outras áreas do conhecimento e com a experiência e vivência dos alunos. É fundamental que os professores valorizem o ambiente escolar como um espaço educativo, estimulando a criança a explorar, vivenciar e interagir com o espaço em que está inserida.

Conclui-se, que o ensino de alfabetização e noções cartográficas que favorecem o desenvolvimento dos saberes geográficos nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental contribui para a formação de cidadãos críticos e conscientes, capazes de compreender e transformar o mundo em que vivem, valorizando a diversidade e a complexidade do espaço geográfico.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Rosângela D. de; PASSINI, Elza Y. **O espaço geográfico. Ensino e Representação**. 7^a. ed. São Paulo: Contexto, 2019.

DANTAS, S.; MESQUITA, D.; SILVA, J. **Alfabetização cartográfica no Ensino Fundamental: a retomada do processo pós ensino remoto emergencial**. Metodologias e Aprendizado, [S. l.], v. 6, p. 247–255, 2023. DOI: 10.21166/metapre.v6i.3083. Disponível em: <https://publicacoes.ifc.edu.br/index.php/metapre/article/view/3083>. Acesso em: 17 mar. 2023.

FANI, Ana, CARLOS, Alessandra (Org.). **A Geografia na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2020.

FRANCISCHETT, M. N. **Cartografia no ensino da Geografia: construindo caminhos do cotidiano**. Rio de Janeiro: Kro Art, 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. 31 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

GENTILE, P. **O Tesouro nos mapas**. In Revista Nova Escola. Edição nº 150, março, 2021.

GIRARDI, G. A **Cartografia no Ensino Superior de Geografia: desafios e possibilidades**. Boletim de Geografia, Universidade Estadual de Maringá, ano 19, n. 2, p. 7 - 42, 2020.

PASSINI, E. Y. Gráficos: fazer e entender. In: PONTUSCHKA, N. N.; OLIVEIRA, A. U. (org.). **Geografia em Perspectiva: ensino e pesquisa**. São Paulo: Contexto, p. 209-215, 2020.

PEREIRA, Giselle Maria da Silva, et al. **O Ensino da cartografia na perspectiva do professor de Geografia do Ensino Básico, em Escolas Públicas Estaduais do Município de Caxias - Maranhão, Brasil**. *Geografia: Publicações Avulsas*. Universidade Federal do Piauí, Teresina, v.3, n. 2, p. 113-130, jul./dez. 2021.

PINHEIRO, A. C. **Dilemas da formação do professor de Geografia no Ensino Superior**. In: CAVALCANTI, L. S. (org.). *Formação de professores: concepções e prática em Geografia*. Goiânia: Editora Vieira, p.91-108, 2020.

PISSINATI, Mariza C.; ARCHELA, Rosely S. **Fundamentos da alfabetização cartografia ensino de geografia**. sem autor: 18 Jogos - Cartografia e Orientação Geográfica. Fórmula Geo, 2020. Disponível em: . Acesso em: 2023.

SILVA, Jefté Sousa da Silva. **A Alfabetização Cartográfica Através Do Uso Das Geotecnologias Nos Anos Finais Do Ensino Fundamental**. Associação dos Geógrafos Brasileiros – AGB – Diretoria Executiva Nacional, 2022. [file:///C:/Users/roann/Downloads/A%20Alfabetiza%C3%A7%C3%A3o%20Cartogr%C3%A1fica%20atrav%C3%A9s%20do%20uso%20das%20Geotecnologias%20nos%20anos%20finais%20do%20Ensino%20Fundamental.%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/roann/Downloads/A%20Alfabetiza%C3%A7%C3%A3o%20Cartogr%C3%A1fica%20atrav%C3%A9s%20do%20uso%20das%20Geotecnologias%20nos%20anos%20finais%20do%20Ensino%20Fundamental.%20(1).pdf). Acesso, 2023

DIFICULDADE NA LEITURA E INTERPRETAÇÃO TEXTUAL: um entrave à resolução de problemas matemáticos

Cecília Oliveira da Silva⁵

RESUMO

Uma preocupação dos professores no Ensino Fundamental é o mau desempenho dos alunos na área de matemática em relação compreensão e interpretação de um problema. O objetivo da pesquisa: analisar a relação entre as habilidades de leitura e interpretação textual e a capacidade dos alunos do Ensino Fundamental em resolver problemas matemáticos. A pesquisa discute como a habilidade de leitura e interpretação textual pode afetar a capacidade dos estudantes em resolver problemas matemáticos. O estudo se concentra na análise de estudantes do Ensino Fundamental que apresentam dificuldades em matemática. Foi desenvolvido um estudo qualitativo, descritivo e crítico amparada nos referencias bibliográficos da literatura recente que aborda a problemática levantada: A compreensão leitora dos alunos determina a forma de formular e resolver problemas? Os resultados mostram que os estudantes que têm dificuldades na leitura e interpretação de textos tendem a apresentar maiores dificuldades na resolução de problemas matemáticos. A pesquisa destaca a importância de se trabalhar o desenvolvimento dessas habilidades em conjunto com o ensino de matemática, pois a falta de compreensão textual pode levar a equívocos e erros na resolução de problemas. O estudo sugere que os professores de matemática devem incentivar e ensinar aos seus alunos estratégias de leitura e interpretação textual para auxiliá-los na resolução de problemas matemáticos. Além disso, os professores devem fornecer suporte adicional aos estudantes que apresentam dificuldades nessas habilidades, a fim de melhorar seu desempenho em matemática.

Palavras-chave: Resolução de Problemas, Compreensão, Matemática, Linguística. Ensino e Aprendizagem.

ABSTRACT

A concern of elementary school teachers is the poor performance of students in the area of mathematics in terms of understanding and interpreting a problem. The objective of the research: to analyze the relationship between reading and textual interpretation skills and the ability of Elementary School students to solve mathematical problems. The research discusses how reading and textual interpretation skills can affect students' ability to solve mathematical problems. The study focuses on the analysis of elementary school students who have difficulties in mathematics. A qualitative,

⁵**Graduação:** Licenciatura em Matemática – UEA - Universidade do Estado do Amazonas; **Pós-graduação:** Metodologia do Ensino de Matemática da Educação Básica – UEA - Universidade do Estado do Amazonas; **Mestrado:** Mestrado em Educação – UNIDA - Universidad de La Integración de Las Americas – Paraguay- PY. cecilia.oliveira.silva42@gmail.com

descriptive and critical study was developed based on bibliographical references of recent literature that addresses the issue raised: Does the students' reading comprehension determine the way to formulate and solve problems? The results show that students who have difficulties in reading and interpreting texts tend to have greater difficulties in solving mathematical problems. The research highlights the importance of working on the development of these skills in conjunction with teaching mathematics, as the lack of textual understanding can lead to mistakes and errors in problem solving. The study suggests that mathematics teachers should encourage and teach their students reading and textual interpretation strategies to help them solve mathematical problems. In addition, teachers should provide additional support to students who struggle with these skills in order to improve their math performance.

Keywords: Problem Solving, Comprehension, Mathematics, Linguistics. Teaching and learning.

1. INTRODUÇÃO

Com este estudo pretende-se contribuir para a resolução de uma das dificuldades que mais se repete em sala de aula e que os alunos arrastam desde as séries iniciais do Ensino Fundamental ao longo da sua formação acadêmica. O estudo aborda a compreensão leitora e sua relação com a resolução de problemas na área de matemática.

A capacidade de leitura e interpretação textual é uma habilidade fundamental para o sucesso acadêmico e profissional de um indivíduo. No contexto escolar, a falta dessas habilidades pode afetar negativamente o desempenho dos alunos em várias disciplinas, incluindo a matemática (OLIVEIRA, 2020).

De fato, muitos estudantes do Ensino Fundamental apresentam dificuldades na leitura e interpretação de textos, o que pode ser um entrave à resolução de problemas matemáticos. Isso ocorre porque a resolução de problemas matemáticos envolve a compreensão do enunciado do problema e a aplicação de conceitos e operações matemáticas para chegar a uma solução.

Assim, a relação entre as habilidades de leitura e interpretação textual segundo Cagliari (2019), e a capacidade dos alunos do Ensino Fundamental em resolver problemas matemáticos torna-se um tema de grande relevância para a educação. A fim de melhorar o desempenho dos alunos em matemática, é necessário investigar como essas habilidades podem ser desenvolvidas e aprimoradas em conjunto com o ensino de matemática.

Dessa forma, o estudo tem o propósito em averiguar essa relação, identificando as principais dificuldades dos alunos na leitura e interpretação de textos e como isso afeta sua capacidade de resolução de problemas matemáticos. Além disso, serão avaliadas as estratégias de leitura e interpretação textual para melhorar o desempenho dos alunos em matemática e fornecer sugestões e recomendações para professores de matemática trabalharem o desenvolvimento dessas habilidades em conjunto com o ensino de matemática.

Durante o estudo foi realizada uma exaustiva pesquisa bibliográfica atualizada sobre os conceitos básicos e temas que tem sido o pilar de todo o trabalho. A partir dessas informações coletadas, foi proposto o desenho de uma investigação. Todos os dados recolhidos conduziram a algumas conclusões gerais que procuram responder à seguinte questão: A compreensão leitora dos alunos determina a forma de formular e resolver problemas? Uma vez feito isso, são considerados os pontos fortes e as limitações da pesquisa e as futuras práticas de ensino que poderiam ser colocadas em prática.

Por meio deste estudo procura contribuir com a pesquisa científica na área de matemática e linguagem. É também uma contribuição para a redução das distâncias entre essas áreas, uma vez que a análise de enunciados de problemas matemáticos e a compreensão de textos são processos interdependentes que não devem ser divididos, mas sim integrados. Esta pesquisa parte de uma situação predominante nas aulas de matemática, onde há uma diferença significativa entre a leitura e interpretação de textos para ensinar a resolver problemas matemáticos.

Com base no exposto, para enfrentar esta situação, o objetivo principal foi: analisar a relação entre as habilidades de leitura e interpretação textual e a capacidade dos alunos do Ensino Fundamental em resolver problemas matemáticos. Da mesma forma, como objetivos específicos, foram propostos: Identificar as principais dificuldades dos alunos na leitura e interpretação de textos e como isso afeta sua capacidade de resolução de problemas matemáticos. Investigar a relação entre a instrução de habilidades de leitura e interpretação textual e a melhoria do desempenho dos alunos em matemática.

2. COMPREENSÃO DE LEITURA EM MATEMÁTICA

Na área da matemática, especificamente, é relevante destacar o “fracasso escolar persistente”, que leva a melhorias notáveis tanto em termos de conteúdo quanto de métodos de ensino (COURA, 2019). O processo de ensino e aprendizagem da matemática sempre foi árduo e até difícil tanto para os alunos quanto para os professores. Isso se deve em grande parte ao "medo" que demonstram diante de um sistema tão abstrato quanto os numerais. Tanto o medo generalizado quanto a dificuldade que tem em lidar com a matemática são produzidos por diferentes causas.

Numerosas investigações mostram que existe uma relação direta entre as emoções e atitudes que o aluno gera em relação à matemática e o desempenho na referida disciplina e, em geral, todas elas estão relacionadas com as notas. Santos e Mendes (2019) afirmam que uma das principais causas de insucesso nesta disciplina é:

[...] A matemática é uma disciplina que requer certo esforço e o uso de estratégias cognitivas de ordem superior para sua assimilação. Soma-se a isso o fato de que a aprendizagem matemática é cumulativa, assim como as dificuldades. As lacunas primárias são herdadas no secundário e tornam-se intransponíveis a partir do ensino superior (SANTOS e MENDES, 2019, p. 89).

Sendo uma disciplina mais complexa, em que é necessário investir mais esforço do que o habitual, os alunos reagem negativamente. Marques (2020) propõe a seguinte explicação para essas emoções:

[...] O aluno, na tarefa de aprender, recebe estímulos contínuos associados à matemática —problemas, ações do professor, mensagens sociais, etc.— que geram certa tensão. Diante deles, ele reage emocionalmente de forma positiva ou negativa. Essa reação é condicionada por suas crenças sobre si mesmo e sobre a matemática. Se o indivíduo encontra repetidamente situações semelhantes, produzindo o mesmo tipo de reações afetivas, então a ativação da reação emocional (satisfação, frustração, etc.) pode ser automatizada e se solidificar em atitudes. Essas atitudes influenciam as crenças e contribuem para sua formação (MARQUES, 2019, p. 91).

Além disso, a formação inicial e continuada de professores é insuficiente, no que diz respeito à área de matemática. Como referido por Pavanello (2020, p. 87) “é fundamental oferecer atividades de formação contínua mais específicas que ajudem os docentes em geral em todas as tarefas que lhes competem”. A segunda razão pela qual os alunos reagem negativamente à matemática é a falta de metodologias e recursos didáticos que o professor possa aplicar em sala de aula.

Outro aspecto a destacar segundo D'Antônio (2020) é a motivação para ensinar matemática que os professores demonstram aos alunos. Além disso, essa motivação, por sua vez, está relacionada a vários termos de extrema importância, quais sejam: autoconceito, autorregulação, envolvimento e participação por parte do aluno, atitude positiva e as consequências que recaem sobre o corpo discente.

Conforme observa Coura (2019) tal proximidade se dá por motivação biológica: o cérebro humano, mais notadamente, a capacidade de pensar abstratamente – denominada de pensamento simbólico –é responsável por essa associação. Nas colocações de Coura (2019):

[...] pois é justamente esse pensar desconectado, a respeito de entes abstratos, a condição necessária ao desenvolvimento do pensamento matemático. [...] Desse modo, podemos considerar que, desde a mais tenra idade, Matemática e Língua Materna permeiam nossas mentes, constituindo nossos fundamentais sistemas de representação, dos quais lançamos mão para interpretar a realidade. Letras e números fazem parte do ferramental cognitivo

humano como entes complementares, cooperantes (COURA, 2019, p. 4).

Nesse entendimento, no cotidiano escolar, tal relação é geralmente despercebida pelos professores, dada a tradicional estrutura curricular que mantém nas disciplinas como estanques e independentes entre si.

Segundo D'Antônio (2020), por estas causas, o mais cômodo e seguro para a grande maioria dos professores é refugiar-se numa rotina que possam controlar. Por isso, o que mais se observa em uma aula de matemática é a leitura da teoria e, logo após, a realização de inúmeros exercícios mecânicos que implicam apenas na aplicação de uma fórmula exposta no exemplo. No entanto, esse processo não incentiva o raciocínio lógico e matemático. Nesse entendimento, segundo Bacquet (2021):

[...] O conhecimento dos motivos que inspiram determinado comportamento abre caminhos para o aprimoramento dos procedimentos didáticos, para a obtenção de resultados positivos no aprendizado da matemática e para a conveniência ou não de reajustes nas explicações das aulas (BACQUET, 2021, p. 195).

Soma-se a isso o caráter abstrato dos números e, em geral, da matemática, que contém uma dificuldade acrescida, pois é difícil representar de forma visível, sem a necessidade do uso de inúmeras fórmulas diante dos procedimentos que são realizados. A linguagem matemática de acordo com Ferreira (2021),

[...] é frequentemente vista como uma linguagem "perfeita" e "distante" da realidade dos alunos. Isso ocorre porque a linguagem matemática possui atributos próprios, como símbolos, relações lógicas e situações específicas de uso, que podem torná-la menos acessível para alguns estudantes. Por outro lado, a língua materna é vista como uma linguagem mais acessível, pois seus vocábulos permeiam a comunicação cotidiana (FERREIRA, 2021, p. 45).

Nesse ponto de vista do autor, a linguagem matemática é uma linguagem formal que é usada para expressar ideias matemáticas de forma precisa e concisa. No entanto, essa precisão e concisão podem tornar a linguagem matemática mais difícil de entender para alguns estudantes, especialmente aqueles que têm dificuldades na leitura e interpretação de textos.

Nas explicações de Henry (2021), a linguagem matemática é usada em situações específicas de uso, como problemas matemáticos e equações, o que pode tornar sua compreensão ainda mais desafiadora para os alunos. Por outro lado, a língua materna é usada em situações cotidianas, permitindo que os falantes modifiquem e adaptem a linguagem de acordo com suas necessidades.

No entanto, Machado (2021) explica que é importante destacar que a linguagem matemática é essencial para a compreensão e solução de problemas matemáticos. Os estudantes precisam desenvolver suas habilidades na leitura e interpretação de textos matemáticos e na compreensão da linguagem matemática para ter sucesso em matemática.

Por isso, Alves (2021) discorre que é fundamental que os professores de matemática reconheçam as dificuldades dos alunos na compreensão da linguagem matemática e forneçam suporte adequado para ajudá-los a superar essas barreiras. Estratégias pedagógicas que relacionem a linguagem matemática com a realidade dos alunos podem ajudar a torná-la mais acessível e significativa para eles.

Portanto, a linguagem matemática é vista como uma linguagem distante da realidade dos alunos devido aos seus atributos próprios e situações específicas de uso, mas é fundamental para a compreensão e solução de problemas matemáticos. Os professores de matemática devem reconhecer as dificuldades dos alunos na compreensão da linguagem matemática e fornecer suporte adequado para ajudá-los a superar essas barreiras.

2.1. Perspectivas da educação matemática

A mudança de paradigmas no ensino da matemática não é uma tarefa fácil. Em algumas instituições de ensino, a matemática ainda é “ensinada” como um processo baseado, em grande parte, em algoritmos de aprendizagem, conforme expõem Nascimento e Ramirez (2022)

[...] Isso é especialmente interessante pela presença de conteúdos no currículo que claramente se prestam ao desenho de algoritmos e a uma experimentação maior do que a permitida pelo ensino tradicional” (NASCIMENTO e RAMIREZ, 2022, p. 133).

Embora a capacidade de mecanizar e repetir procedimentos seja um indicador de ótimo desempenho, isso não mostra o nível de compreensão. Assim, a matemática torna-se um campo isolado, desconectado de outras áreas, onde muitos alunos mostram dificuldade em entender sua aplicabilidade ou funcionalidade no ambiente e apresentam baixo desempenho não apenas no nível institucional, mas também em testes externos, verificado às vezes na Provinha Brasil como expõem Furtado (2019). A isto junta-se uma certa influência cultural em que se transmite uma predisposição para a sua difícil aprendizagem.

Nas observações de Landsmann (2022), na sua perspectiva sobre o ensino da matemática, confirmam que a dificuldade reside no fato de os conteúdos e competências a desenvolver se tornarem independentes, sem a competição transversal de outros saberes, a isto acrescentam que:

[...] Os baixos níveis de leitura e, claro, a compreensão leitora dos alunos e a cultura da facilidade e possíveis erros nos procedimentos de promoção escolar e a ausência de acompanhamento em casa, conduzem necessariamente ao insucesso escolar (LANDSMANN, 2022, p. 27).

Nas explicações do autor citado acima, os baixos níveis de leitura e compreensão leitora dos alunos são uma das principais causas do insucesso escolar. Infelizmente, essa é uma realidade que afeta muitos estudantes em todo o mundo, especialmente na área de matemática.

Uma das razões para isso segundo Magnani (2020), é a cultura da facilidade e a falta de rigor na avaliação dos estudantes. Em muitos casos, os

procedimentos de promoção escolar são realizados de forma inadequada, sem levar em conta o verdadeiro desempenho dos alunos. Isso pode resultar em alunos que são promovidos para o próximo ano escolar sem terem alcançado as habilidades necessárias para terem sucesso.

Além disso, Martins (2020) complementa que a falta de acompanhamento em casa também pode ser um fator contribuinte para a baixa leitura e compreensão leitora dos alunos. Muitos estudantes não têm o apoio necessário em casa para desenvolver suas habilidades de leitura e compreensão leitora, o que pode levar a lacunas significativas em seu desempenho acadêmico.

Segundo Freire (2014), a prática educativa deve ser baseada na relação entre o educador e o educando, na qual o educador é um facilitador do processo de aprendizagem e o educando é um sujeito ativo e crítico. Nesse sentido, o autor enfatiza a importância de se desenvolver nos estudantes o pensamento crítico e a capacidade de tomar decisões de forma autônoma. Essas questões são particularmente problemáticas na educação, pois a leitura e a compreensão leitora são habilidades fundamentais para o aprendizado em todas as áreas do conhecimento. Sem uma boa habilidade de leitura, “os alunos terão dificuldades para compreender os enunciados dos problemas, interpretar textos e realizar pesquisas e estudos” (LAJOLO, 2016, p. 45).

De acordo com Piaget (2008) a lógica é uma forma de organização do pensamento, que permite aos indivíduos entenderem as relações entre os objetos e os eventos do mundo. Ele acredita que a lógica não é inata, mas é construída pelos indivíduos a partir de suas experiências com o mundo. Por isso, o desenvolvimento da lógica é um processo gradual, que ocorre ao longo da vida. Nesse entendimento, um dos processos gerais em que os alunos têm mais dificuldade é a abordagem e resolução de problemas, pois se deparam com uma situação, seja verbal ou escrita, na qual exigem vários processos mentais como compreensão, análise, produção e comunicação, apenas para nomear alguns. É mais fácil para eles repetir procedimentos do que entender seu significado.

Para Silva (2020), é essencial que as escolas e as famílias trabalhem juntas para garantir que os alunos tenham acesso a materiais de leitura adequados e que desenvolvam suas habilidades de leitura e compreensão leitora. Os professores podem fornecer orientação e suporte aos alunos que estão lutando com a leitura e a compreensão leitora, e as famílias podem incentivar a leitura em casa e fornecer um ambiente de aprendizagem positivo.

Portanto, os baixos níveis de leitura e compreensão leitora dos alunos, a cultura da facilidade e possíveis erros nos procedimentos de promoção escolar e a ausência de acompanhamento em casa são fatores que contribuem significativamente para o insucesso escolar. É importante que escolas e famílias trabalhem juntas para desenvolver essas habilidades críticas nos alunos e garantir que eles tenham as ferramentas necessárias para ter sucesso acadêmico e profissional.

2.2. Resolução de problemas matemáticos

Assim como não é possível falar em uma classificação específica dos problemas matemáticos, também não há uma lei única e efetiva para a resolução de problemas (TRAVAGLIA, 2020). Por este motivo, existe uma extensa bibliografia de autores que propõem estratégias que, quando aplicadas, contribuem para um desenvolvimento ótimo do referido processo e que também rompem com o esquema de resolução tradicional utilizado no ensino básico, que consiste em dividir a folha do caderno em duas colunas, uma para análise e outra para operação, o que limita a criatividade do aluno.

As principais contribuições a esse respeito são baseadas nas teorias de Poyla explicado por Viana e Silva (2022), que confirma não haver um conjunto de regras ou axiomas para a resolução; que todos os seres humanos têm diferentes estilos cognitivos, diferentes taxas de aprendizagem; e que há alguns deles com mais capacidade de resolvê-los do que outros da mesma idade. Esses sujeitos podem aplicar - muitas vezes sem perceber - toda uma

série de técnicas e métodos adequados e eficazes para lidar com problemas.

Nesse mesmo pensamento Silva (2022) contribui:

[...] Compreende-se que todo aluno deve ter a oportunidade de aprimorar seu conhecimento através de uma metodologia diferente e interativa como um instrumento pedagógico no processo de ensino, aprimorando o processo de aprendizagem não apenas em Matemática, mas também em outras disciplinas. Sabendo que suas barreiras cognitivas são consequência da deficiência de aprendizagem de leitura e interpretação (SILVA, 2022, p. 53).

Para esta autora, a reflexão prevalece na resolução de um problema. que pode até usar etapas ou estratégias que não foram tentadas antes para fornecer a resposta. Os professores de matemática podem utilizar estratégias de leitura e interpretação textual em conjunto com o ensino de matemática, a fim de melhorar a compreensão dos alunos sobre os problemas matemáticos. Essas estratégias podem incluir a utilização de perguntas orientadoras para ajudar os alunos a identificar as informações relevantes do problema e a utilização de exemplos e analogias para facilitar a compreensão dos conceitos matemáticos.

Essa característica é o que distingue um problema de um exercício. Para o processo de resolução, trazido por Viana e Silva (2022), em que Polya propõe quatro etapas essenciais: entender o problema, traçar um plano para resolvê-lo, colocar o plano em prática e verificar os resultados.

Desde as contribuições de Polya até as mais recentes, ou influentes, Landsmann (2022) concorda-se que a primeira fase da resolução de problemas matemáticos se concentra em sua compreensão, sem a qual as etapas posteriores permanecem sem fundamento, ou seja, sem entender o problema, é inútil avançar nele. Por isso, o olhar deve estar voltado para os processos de compreensão dos enunciados.

Diante dessa relação entre linguagem e resolução de problemas, Magnani (2020, p. 33) sublinha que esta relação se especifica em diferentes momentos globalmente relacionados, mas sobretudo nos espaços em que a criança "expressa oralmente e por escrito o significado dos dados, a situação

suscitada, o processo seguido e as soluções obtidas" (p. 33). Assim, a linguagem torna-se um elemento constitutivo do processo de resolução. A este respeito, deve-se notar que segundo Lajolo (2016):

[...] A comunicação é um meio necessário para que ocorra a aprendizagem. A expressão oral ou escrita do trabalho realizado exige um esforço de síntese e precisão para que o interlocutor nos compreenda, o que nos ajuda a aprofundar a compreensão do que foi feito (LAJOLO, p. 33).

Nessa ordem de ideias, do autor citado acima, se aprofundam nas características dos problemas matemáticos e mencionam características gerais quanto à estrutura dos enunciados de cada situação. Eles argumentam que estes têm três componentes comuns e definitivos em sua compreensão: o componente sintático -que se refere à estrutura superficial-, a estrutura lógica de acordo com a classe e, finalmente, o componente semântico -que se refere ao significado entre as proposições- que mostram a relação direta entre a resolução de problemas matemáticos com a linguística.

[...] é preciso que as instituições de ensino tenham uma preocupação cada vez maior com a formação de leitores, onde cada escola deve focar para metodologias cujo objetivo não seja apenas ensinar a leitura aos seus discentes, mas também a capacidade de fazer uso da leitura e também da escrita para enfrentar tanto as dificuldades da vida escolar como em sociedade, seguindo a partir do conhecimento adquirido com essa prática e com suas experiências, continuar o processo de aprendizado e ter um bom desempenho ao longo da vida (SILVA, 2022, p. 53).

Nesse entendimento, os estudantes que possuem boas habilidades de leitura e interpretação textual têm mais facilidade em compreender os problemas matemáticos, em identificar as informações relevantes e em aplicar os conceitos matemáticos necessários para a solução na vida prática.

O processo de compreender refere-se a ser capaz de tomar conhecimento e usá-lo em diferentes formas e contextos. Nas palavras de Nascimento e Ramirez (2022):

[...] a compreensão não pode ser vista como um estado de posse, mas como um estado de treinamento, pois implica não apenas ter conhecimento ou informação, mas também a capacidade de fazer certas coisas com ela. (NASCIMENTO e RAMIREZ, 2022, p. 76).

É por isso que a relação recíproca entre ter conhecimento e seu respectivo uso ou aplicabilidade pode ser classificada como uma propriedade fundamental da compreensão. No entanto, em diferentes contextos, como o da educação, Alves (2020) coloca que esse termo tende a ser confundido com competência, a ponto de serem considerados sinônimos.

No campo da linguística, Soares (2018, p. 75) explica que a compreensão é a atribuição de significado, que facilita o processamento da informação. Para que tal processo ocorra, são necessárias algumas etapas que se refere à compreensão leitora como “o processo cognitivo pelo qual a informação transmitida pelo autor do texto através de um canal é reconstruída na mente do leitor” (p. 75). Porém, não convém ignorar que um dos pré-requisitos da leitura é a produção intelectual do texto realizada pelo autor. Consequentemente, a tarefa do aluno é orientada para decifrar, inferir e reconstruir.

Prosseguindo, Ferreira (2021, p. 14) salientam que, apesar da estreita relação entre tais áreas do saber, não se deve pressupor que apenas o domínio da leitura e escrita em língua materna garanta uma boa desenvoltura na resolução de problemas matemáticos. Pois, os alunos deverão, também, entender a linguagem portuguesa e os códigos matemáticos; pois, após fazer a leitura do texto, este deverá organizar as informações e transformar os códigos em uma linguagem de fácil entendimento e, depois, reorganizar suas ideias e as informações do problema, só depois deverá ser feita a leitura e a interpretação deste problema.

Tal relação constitui, na verdade, uma “via de mão dupla”, porque se faz necessário o saber de ambas as linguagens: a matemática e a materna. Ainda a esse respeito, Cagliari (2019) identifica que os professores dessas áreas, por desconhecerem as afinidades entre elas, consideram que a superação das dificuldades discentes de interpretação de situações-problemas não compete à sua respectiva disciplina e, por isso, não pensam num trabalho coletivo.

A respeito para trabalhar essa compreensão, Marques (2020) coloca sobre a importância de os professores aplicarem estratégias de leitura e interpretação textual, que são fundamentais para auxiliar os alunos na resolução de problemas matemáticos. Através dessas estratégias, os alunos são capazes de identificar as informações relevantes do problema, compreender as relações entre as informações e aplicar os conceitos matemáticos necessários para a solução.

Uma das estratégias de leitura e interpretação textual mais eficazes descritas por Santos Mendes (2019), é a utilização de perguntas orientadoras. Essas perguntas ajudam os alunos a identificar as informações relevantes do problema e a compreender as relações entre essas informações. Por exemplo, as perguntas podem ser do tipo: "O que é pedido no problema?", "Quais são as informações relevantes?", "Qual é o problema a ser resolvido?".

Outra estratégia eficaz segundo Pavanello (2020) é a utilização de exemplos e analogias. Os exemplos ajudam os alunos a compreender melhor os conceitos matemáticos e a aplicá-los de forma mais eficiente na resolução do problema. Já as analogias permitem que os alunos façam uma conexão entre o problema e uma situação do cotidiano, tornando a resolução do problema mais significativa.

Além disso, Machado (2021) adverte que os professores de matemática podem utilizar a técnica de modelagem matemática para auxiliar os alunos na resolução de problemas. Essa técnica envolve a criação de um modelo matemático que represente a situação do problema. Dessa forma, os alunos são capazes de visualizar a situação do problema de forma mais clara e de aplicar os conceitos matemáticos de forma mais eficiente.

Por fim, é importante destacar que a prática da resolução de problemas matemáticos é fundamental para o desenvolvimento das habilidades de leitura e interpretação textual. À medida que os alunos resolvem mais problemas, eles desenvolvem uma compreensão mais

profunda dos conceitos matemáticos e das estratégias de leitura e interpretação textual.

Portanto, as estratégias de leitura e interpretação textual são fundamentais para auxiliar os alunos na resolução de problemas matemáticos. Os professores de matemática podem utilizar perguntas orientadoras, exemplos, analogias e a técnica de modelagem matemática para tornar a resolução de problemas mais eficiente. Além disso, a prática da resolução de problemas matemáticos é fundamental para o desenvolvimento das habilidades de leitura e interpretação textual.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo realizado trouxe a compreensão de que, tanto a resolução de problemas matemáticos quanto a compreensão leitora a partir da linguística do texto são processos fundamentais no desenvolvimento acadêmico de alunos do Ensino Fundamental. No entanto, a investigação mostrou que é nestes processos que se apresenta a maior dificuldade para os alunos, pelo que é necessário e pertinente que o professor esteja em constante procura de metodologias e estratégias didáticas que despertem o interesse dos alunos no desenvolvimento de processos. que ele entenda, analise e participe de seu ambiente com competência. Portanto, o desenvolvimento acadêmico da área de matemática deve ser orientado a partir da compreensão de situações reais que envolvem o aluno, suas estratégias de solução e processos mentais.

Em conclusão, a relação ao objetivo levantado e problema da pesquisa, entre as habilidades de leitura, a interpretação textual e a capacidade dos alunos do Ensino Fundamental em resolver problemas matemáticos é um tema crucial na educação. A leitura e interpretação textual são habilidades fundamentais para a compreensão dos enunciados dos problemas matemáticos e para a aplicação dos conceitos matemáticos na resolução desses problemas.

Houve o entendimento de que, os alunos que possuem boas habilidades de leitura e interpretação textual têm mais facilidade em compreender os problemas matemáticos e em aplicar os conceitos matemáticos necessários para a solução. Por outro lado, os alunos que apresentam dificuldades nessas habilidades tendem a ter maiores dificuldades na resolução de problemas matemáticos.

Nesse sentido, pode compreender, que é fundamental que os professores de matemática adotem estratégias de leitura e interpretação textual em conjunto com o ensino de matemática, a fim de melhorar a compreensão dos alunos sobre os problemas matemáticos. Essas estratégias podem incluir a utilização de perguntas orientadoras, exemplos e analogias, e a técnica de modelagem matemática.

Além disso, é importante que as escolas e famílias trabalhem juntas para garantir que os alunos tenham acesso a materiais de leitura adequados e que desenvolvam suas habilidades de leitura e compreensão leitora. Os professores podem fornecer orientação e suporte aos alunos que estão lutando com a leitura e a compreensão leitora, e as famílias podem incentivar a leitura em casa e fornecer um ambiente de aprendizagem positivo.

Por fim, a relação entre as habilidades de leitura e interpretação textual e a capacidade dos alunos em resolver problemas matemáticos é um tema que deve ser considerado com a devida importância na educação. É preciso que escolas e famílias trabalhem juntas para desenvolver essas habilidades críticas nos alunos e garantir que eles tenham as ferramentas necessárias para ter sucesso acadêmico e profissional.

REFERÊNCIAS

ALVES, Daniele dos Santos. **Dificuldades de interpretação de problemas matemáticos no 9º ano: Causas e soluções**. Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento. Ano 05, Ed. 05, Vol. 01, pp. 26-41. Abril de 2020. ISSN: 2448-0959, Link de

acesso: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/interpretacao-de-problemas>, DOI: 10.32749/nucleodoconhecimento.com.br/educacao/interpretacao-de-problemas. Acesso, 2023.

BACQUET, M. **Matemática sem dificuldades:** ou como evitar que seja odiada por seu aluno. Tradução de: SCHNEIDER, M. E. Porto Alegre: Artmed, 2021.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e Linguística.** São Paulo, S.P: 7ª Ed. editora Scipione 2019.

COURA, Flávia Cristina Figueiredo. **Matemática e língua materna: propostas para uma interação positiva.** 13 p. Programa de Pós-graduação em Educação Faculdade de Educação, 2019. – Universidade Federal de Minas Gerais. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2019/artigos_teses/MATEMATICA/Artigo_Coura.pdf>. Acesso em 2023.

D'ANTONIO, S. R. **Linguagem e matemática:** uma relação conflituosa no ensino? Dissertação (Mestrado em Educação para a Ciência e a Matemática) - Universidade Estadual de Maringá, Maringá 2020.

FERREIRA, M. C. L. **Da ambiguidade ao equívoco:** as resistências da língua nos limites da sintaxe e do discurso. Porto Alegre: EDUFRGS, 2021.

FRANCHI, E. **Pedagogia do Alfabetizar Letrando:** da oralidade à escrita. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 8ª ed. Editora Paz e terra, 2014.

FURTADO, Ana Maria Ribeiro; BORGES, Marizinha Coqueiro. **Módulo: Dificuldades de aprendizagem.** Vila Velha-ES, ESAB–Escola Superior Aberta do Brasil, 2019.

HENRY, P. A. **A ferramenta imperfeita:** língua, sujeito e discurso. Tradução de: CASTRO, M. F. P. de. Campinas: Editora da UNICAMP, 2021.

LAJOLO, Marisa. **Leitura em crise na escola:** as alternativas do professor. Mercado Aberto, 2016.

LANDSMANN, Liliana. **Lo práctico, do científico y do literário:** três componentes em na nacional de alfabetismo. *In:* Comunicação, linguagem y educação, 2022.

MACHADO, N. J. **Matemática e língua materna:** análise de uma impregnação mútua. 5. ed. São Paulo: Moderna, 2021

MAGNANI, Maria Aparecida Ceravolo. **Formação de Leitores: um salto necessário para a escola pública.** Série Ideias, n. 13, p. 13-14, 2020.

MARQUES, Fernanda Pizzigatti. **A competência leitora e suas relações com processos de ensino e aprendizagem da Matemática** / Fernanda Pizzigatti Marques Jasinevicius, 149 f. Orientador: Nelson Antonio Pirola Dissertação (Mestrado)–Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências, Bauru, 2020.

MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura.** São Paulo, 2020.

NASCIMENTO, Francisca Nemézia Caldeira do. RAMIREZ, Ricardo Benítez. **Dificuldades da compreensão de leitura no ensino fundamental I: um estudo investigativo.** Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento. Ano. 07, Ed. 12, Vol. 03, pp. 56-71. 2022. ISSN: 2448-0959, Link de acesso: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/compreensao-de-leitura>. Acesso, 2023.

OLIVEIRA GP de, Mastroianni MTMR. **Resolução De Problemas Matemáticos Nos Anos Iniciais Do Ensino Fundamental: Uma Investigação Com Professores Polivalentes.** Ens Pesqui Educ Ciênc (Belo Horizonte) [Internet].. May;17(Ens. Pesqui. Educ. Ciênc. (Belo Horizonte), 2018. 17(2)):455–82. Available from: <https://doi.org/10.1590/1983-21172015170209>. Acesso, 2023.

PAVANELLO RM, Lopes SE, Araujo NSR de. **Leitura e interpretação de enunciados de problemas escolares de matemática por alunos do ensino fundamental regular e educação de jovens e adultos (EJA).** Educ rev [Internet]. (Educ. rev., 2020 (se1)):125–40. Available from: <https://doi.org/10.1590/S0104-40602011000400009>. Acesso, 2023.

PIAGET, Jean. **Lógica e conhecimento científico.** Rio de Janeiro Florense: Universitária, 2008.

SANTOS, Nathália Ferreira dos e MENDES, Andréia Almeida. **A importância da língua portuguesa na linguagem matemática: metodologias que podem ser usadas na sala de aula.** Rio de Janeiro: CiFEFiL, 2019.

SILVA, Cecília Oliveira. **Problemas Matemáticos: aprendizagem baseada no desafio da leitura, compreensão e interpretação de problemas matemáticos nas turmas de 9º ano da escola Estadual Professor Fernando Ellis Ribeiro, Itacoatiara, Amazonas, Brasil - Anos -2019/2020.** Dissertação acadêmica de Mestrado em Ciências da Educação - Universidad de la Integración de las Américas, Paraguai, 2022.

SILVA, Ezequiel. **Ler é, antes de tudo, compreender.** In: O ato de ler: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura. São Paulo: Cortez, p. 42-45, 2020.

SOARES, Magda. **Letramento-um tema em três gêneros**. Autêntica, 2018.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação**: uma proposta para o ensino de gramática no 1. e 2. graus. 7^a ed. Cortez, 2020.

VIANA, Maria Betânia Rossi. SILVA, Jose Amauri Siqueira da. **O desafio do ensino-aprendizagem do componente curricular de história: na leitura, interpretação e produção textual**. Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento. Ano. 07, Ed. 10, Vol. 02, pp. 05-23. Outubro de 2022. ISSN: 2448-0959, Link de acesso: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/componente-curricular>, Acesso, 2023.

VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução de Maria da Penha Villalobos. 16. ed. São Paulo: Ícone, 2018.

ANÁLISE DA EVASÃO ESCOLAR EM TEMPOS DE PANDEMIA

Alberto Jorge Ferreira de Oliveira⁶

RESUMO

A evasão escolar é um problema antigo na educação brasileira e tem sido agravado durante a pandemia de COVID-19, especialmente nas turmas do Ensino Médio. Esse fenômeno traz consequências negativas para os jovens e para a sociedade como um todo, afetando diretamente o acesso à educação de qualidade e o desenvolvimento econômico e social do país. As causas da evasão escolar são diversas, incluindo problemas financeiros, familiares, de saúde, além de dificuldades no aprendizado e na adaptação ao ensino remoto. Essas causas podem ser agravadas durante a pandemia, uma vez que muitos alunos enfrentam dificuldades adicionais, como a falta de acesso à tecnologia e a sobrecarga de responsabilidades em casa. Esta pesquisa utiliza principalmente metodologia qualitativa, descritiva, analítica e bibliográfica. O estudo trouxe por objetivo: compreender os fatores que levaram ao aumento da evasão escolar em turmas do Ensino Médio durante a pandemia de COVID-19. O Resultado do estudo apontou que a evasão escolar durante a pandemia é um problema complexo que requer ações coordenadas e abrangentes de políticas públicas para ser combatido. As escolas e os educadores têm um papel fundamental nesse processo, adotando medidas para tornar o ensino mais acessível e engajador para os alunos, além de oferecer apoio psicossocial e educacional.

Palavras-chave: Evasão Escolar. Ensino Médio. Covid 19. Políticas Públicas.

ABSTRACT

School dropout is an old problem in Brazilian education and has been aggravated during the COVID-19 pandemic, especially in high school classes. This phenomenon has negative consequences for young people and for society as a whole, directly affecting access to quality education and the country's economic and social development. The causes of school dropout are diverse, including financial, family and health problems, as well as difficulties in learning and adapting to remote teaching. These causes may be exacerbated during the pandemic, as many students face additional difficulties, such as lack of access to technology and the burden of responsibilities at home. This research uses mainly qualitative, descriptive, analytical and bibliographical methodology. The study aimed to: understand the factors that led to the increase in school dropout in high school classes

⁶ **Graduação:** em Letras, UEA - Universidade do Estado do Amazonas; **Pós-graduação:** em Educação de Jovens e Adultos / PROMINAS; **Mestrado:** em Ciência da Educação – Universidad de La INTEGRACIÓN de LAS AMÉRICA – UNIDA. alberto.oliveira@seducam.pro.br

during the COVID-19 pandemic. The result of the study pointed out that school dropout during the pandemic is a complex problem that requires coordinated and comprehensive public policy actions to be fought. Schools and educators play a key role in this process, taking steps to make teaching more accessible and engaging for students, as well as offering psychosocial and educational support.

Keywords: School Evasion. High school. Covid 19. Public Policies.

1. INTRODUÇÃO

A pandemia de COVID-19 trouxe muitos desafios para a educação, afetando o processo de ensino-aprendizagem em todo o mundo. No Brasil, a suspensão das aulas presenciais em 2020, para conter a disseminação do vírus, gerou uma série de consequências, entre elas a evasão escolar em turmas do Ensino Médio (MACHADO, 2021).

A evasão escolar é um fenômeno que afeta a educação brasileira há anos e é um grande desafio para as políticas públicas. Com a pandemia, a situação se agravou, uma vez que muitos estudantes tiveram dificuldades para se adaptar ao ensino remoto e abandonaram os estudos. Esse fenômeno pode ter diversas causas, incluindo problemas financeiros, familiares e de saúde, além de dificuldades no aprendizado e na adaptação ao ensino remoto. No entanto, é importante destacar que a evasão escolar é um problema complexo que requer ações coordenadas e abrangentes para ser combatido (DIOGO, 2021).

Nessa perspectiva, a evasão escolar no Ensino Médio é um problema grave, pois afeta diretamente o futuro dos jovens e sua inserção no mercado de trabalho. Além disso, a evasão escolar tem impactos negativos na economia e na sociedade como um todo, pois afeta a formação de capital humano e a capacidade de inovação do país (ARAÚJO, 2021).

A evasão escolar segundo Oliveira (2022), pode ter diversas causas, incluindo problemas financeiros, familiares e de saúde, além de dificuldades no aprendizado e na adaptação ao ensino remoto. No entanto, é importante destacar que o abandono escolar é um problema complexo que requer ações coordenadas e abrangentes para ser combatido.

Assim, Alves (2020) comenta que deve ser estudado as causas da evasão escolar em turmas do Ensino Médio durante a pandemia, pois é fundamental para desenvolver políticas e práticas pedagógicas que possam reduzir esse problema e garantir o direito à educação de todos os jovens brasileiros.

É assim que este estudo busca analisar descritivamente a evasão escolar, bem como suas causas e consequências em um ambiente limitado pela complexidade desse fenômeno social que tem afetado a vida de centenas de famílias pertencentes à comunidade educativa.

A pesquisa é importante porque busca identificar as características e condições desses alunos em tempos de pandemia por meio de um levantamento bibliográfico para identificar os conceitos relacionados ao fenômeno, bem como uma investigação descritiva por meio e assim conhecer os fatores que influenciam abandono escolar. Desse modo, o estudo trouxe por objetivo geral: compreender os fatores que levaram ao aumento da evasão escolar em turmas do Ensino Médio durante a pandemia de COVID-19. Com base no objetivo geral foi definido os objetivos específicos: descrever sobre os entraves da educação na pandemia; discorrer sobre a evasão escolar no ensino médio; apontar a importância das políticas públicas para evitar a evasão escolar no ensino médio.

2. EDUCAÇÃO E PANDEMIA

Uma porcentagem considerável dos alunos das instituições de ensino do País deixou seus estudos pela metade, entre as causas diretas do problema estão: Pais que, devido à situação econômica causada pelo Covid-19, estão desempregados sem acesso a algum local de trabalho e mantêm a sustentabilidade econômica do lar, o que faz com que os alunos não possam ir à escola, além disso, os alunos preferem ajudar financeiramente nas despesas domésticas por meio do trabalho informal (GOMES, 2021)

Claramente a pandemia afetou a saúde de muitas pessoas que pertencem à comunidade educacional, como discorre Dias (2020, p. 32), “até a perda de vidas humanas foi evidente, para a qual o Estado adotou medidas como aulas virtuais”, assim como metodologia à qual muitos alunos e alunas tiveram que se adaptar e os pais pudessem receber aulas com a tecnologia, apesar disso, nem todos conseguiram comprar um computador ou pagar pelos serviços de internet porque muitas famílias perderam sua fonte de renda (fechamento de empresas, empreendimentos, entre outros).

A suspensão das aulas presenciais evidenciada nos relatos dos jovens participantes deste estudo, a escola como espaço fundamental de refúgio diante das tensões, obrigações e conflitos familiares e oportunidade de acesso a formas de capital cultural e social através de quem não teve acesso em casa.

Assim, Costin (2020) explica que o acesso limitado a recursos como computadores e livros e a atividades recreativas e culturais impostas pela pandemia constituíram restrições que, afetaram a sua disponibilidade para o cumprimento das tarefas escolares e o seu desempenho acadêmico.

Por outro lado, Martins e Almeida (2020) argumentam, que embora a maioria dos jovens já tivesse ocupações extracurriculares antes da pandemia, a contingência da COVID-19 gerou um aumento de mais de 100% do tempo dedicado a essas tarefas, em detrimento do tempo dedicado às suas atividades escolares.

No caso das alunas do Ensino Médio, Oliveira, Thums e Alves (2021) colocam que a intensificação das tarefas domésticas e de cuidado respondeu ao cumprimento dos papéis tradicionais de gênero e sua correspondente divisão sexual do trabalho e à necessidade de cobrir as mães nas tarefas domésticas e de cuidado, que pela redução da renda familiar, foram forçadas a aumentar o número de horas de trabalho extradoméstico remunerado.

Em relação aos alunos, Oliveira e Pereira Junior (2020) comentam sobre a necessidade de ajudar a sustentar financeiramente suas casas, os

obrigou a passar a maior parte do tempo na rua, reorganizando suas rotinas em torno do trabalho remunerado:

[...] A fonte de trabalho dos jovens, grande parte, ingressaram precocemente e de forma precária no mercado de trabalho como ajudantes de pedreiro, *freelancer* e outras ocupações pouco qualificadas, que envolve grande esforço físico e que demanda o dia todo, o que prejudicava o tempo destinado aos trabalhos escolares (OLIVEIRA E PEREIRA JUNIOR, 2020, p. 14).

Conseqüentemente, esses jovens só cuidavam de seus trabalhos escolares nos finais de semana ou à noite, após o término de sua jornada doméstica e/ou laboral. Além da diminuição do tempo de estudo, que a maioria não dispunha de condições ótimas em relação aos recursos físicos e tecnológicos para desenvolver suas atividades acadêmicas; por exemplo, eles não tinham um espaço específico para estudar. Na maioria das vezes, estudavam na sala de estar ou jantar de suas casas, que eram espaços coletivos da casa, onde os demais membros da família viviam juntos, dificultando a concentração. Por consequência, o quarto, e principalmente a cama, tornou-se o principal espaço de estudo.

Oliveira (2020, p. 21) em seu estudo colheu depoimento de um aluno:

[...] Bem, eu tenho muito dever de casa, mas para mim a escola não é tão importante quanto antes... É que você tem que trabalhar! É pesado... não sei explicar, antes fazia o dever de casa, mas tinha tempo porque só trabalhava final de semana, agora vou trabalhar todo dia e quando chego em casa só quero assistir televisão e dormir (PEPE. 17 anos, 2º Ano do Ensino Médio).

Nesse mesmo estudo Oliveira (2020, p. 222) relata que uma das entrevistadas deixava de estudar para ajudar a família nos deveres de casa:

[...] Minha mãe tinha que sair para vender comida, porque o horário do meu pai na fábrica era reduzido e como ela fica fora a maior parte do dia, eu tenho que ajudar ela [...] Também ajudo minhas irmãs com os deveres de casa e bom, o dia passa super-rápido, é muito difícil ter aulas online, já me sinto muito cansada e às vezes com sono o dia todo (MARIA. 15 anos, 2º Ano do Ensino Médio) .

Conforme Oliveira (2020), a falta de tempo, dada a urgência do cumprimento de múltiplas obrigações e funções, os alunos tinham que priorizar entre as atividades que consideravam necessárias, como a

realização de tarefas escolares e aquelas das quais dependia sua sobrevivência e a de suas casas.

Uma das principais consequências da pandemia para os alunos conforme expõem Araújo (2021), foi o aumento da carga de trabalho doméstico e laboral. Com a necessidade de manter o distanciamento social, muitos pais e responsáveis precisaram trabalhar em casa e cuidar dos filhos ao mesmo tempo. Isso levou a uma sobrecarga de tarefas domésticas e laborais para muitos alunos, que tiveram menos tempo para se dedicar aos seus estudos.

Conseqüentemente, Machado (2021) descreve que muitos alunos só puderam cuidar de seus trabalhos escolares nos finais de semana ou à noite, após o término de sua jornada doméstica e/ou laboral. Isso afetou sua motivação e desempenho escolar, levando a uma queda na qualidade do aprendizado e, em alguns casos, à evasão escolar.

Além disso, Diogo (2021) observa que a falta de contato presencial com colegas e professores também teve um impacto negativo no desenvolvimento socioemocional dos alunos. Muitos alunos sentiram-se isolados e desmotivados, o que afetou sua saúde mental e bem-estar emocional.

Para enfrentar esses desafios, segundo Alves (2020), é importante que as escolas e governos ofereçam apoio psicossocial e educacional aos alunos e suas famílias. Isso inclui a oferta de recursos tecnológicos e materiais educacionais de qualidade, bem como o apoio emocional e aconselhamento para lidar com o estresse e a ansiedade.

Também é fundamental envolver as famílias no processo educacional, Oliveira e Gomes (2020) chamam atenção para o fato de que, a escola deve oferecer suporte e incentivo para que os alunos permaneçam na escola e tenham um desempenho satisfatório. A educação escolar precisa ser pensada de forma a dialogar com a realidade dos alunos e suas necessidades durante

a pandemia, oferecendo um ensino mais contextualizado e adaptado às suas necessidades e interesses, evitando assim a evasão escolar.

Em suma, a pandemia de COVID-19 trouxe novos desafios para a educação em todo o mundo, afetando a motivação e desempenho escolar dos alunos. É fundamental que as escolas e governos ofereçam suporte e recursos para enfrentar esses desafios, garantindo o acesso à educação de qualidade para todos os alunos durante a pandemia e além dela.

2.1. A evasão escolar no ensino médio é uma das formas de expressão da questão social

A evasão escolar tem sido caracterizada como um fenômeno que potencializa a desigualdade e agrava a pobreza e a exclusão social. Um exemplo concreto do impacto desse problema Conforme levantamento divulgado pela UNESCO, em 2018:

[...] em países de baixa renda, a taxa de evasão de estudantes de 15 a 17 anos é de 59%, enquanto nos países ricos é de apenas 6%”. De fato, na América Latina, cujas desigualdades tendem a ser mais evidentes, os índices de evasão escolar, de tão elevados, revelam-se um problema crônico do sistema educacional (UNESCO, 2018, p. 5).

Nota-se que a interrupção permanente ou temporária dos processos educativos constitui efeitos graves nos jovens a nível social e individual. Ao mesmo tempo, esse fenômeno representa uma falha para o sistema escolar.

O número de jovens brasileiros que não concluem o ensino médio exposto por Costin (2020), é bastante expressivo e merece atenção por parte dos governantes. A educação é um direito fundamental de todos os cidadãos, e o acesso ao ensino médio é fundamental para o desenvolvimento pessoal e profissional dos jovens brasileiros.

De acordo com Oliveira (2022, p. 17), “a evasão contribui negativamente para o cálculo das taxas de rendimento escolar, pois esses

índices têm como base a somatória do número de estudantes aprovados e evadidos em um dado ano letivo”. A falta de acesso à educação é um problema que afeta principalmente as populações mais vulneráveis, como os jovens de baixa renda e os que vivem em áreas rurais. As dificuldades de acesso ao transporte escolar, a falta de recursos tecnológicos e a falta de apoio familiar para os estudos são alguns dos principais fatores que contribuem para a evasão escolar no ensino médio.

A evasão escolar como aponta Martins e Almeida (2020), é um problema que pode ser considerado como um fracasso escolar, pois significa que o aluno não conseguiu concluir sua formação acadêmica. As causas da evasão escolar são diversas e complexas, envolvendo problemas familiares, aspectos geográficos, lacunas de formação do aluno em etapas anteriores da escolarização, infraestrutura física e ambientes escolares inadequados, entre outros fatores.

[...] Problemas familiares, como a falta de apoio dos pais ou conflitos familiares, podem levar o aluno a desistir da escola. Aspectos geográficos, como a distância da escola em relação à casa do aluno e a falta de transporte escolar de qualidade, também podem contribuir para a evasão escolar (MARTINS e ALMEIDA, 2020, p. 34).

Além disso, lacunas de formação do aluno em etapas anteriores da escolarização, como a falta de alfabetização e de habilidades básicas de matemática, podem dificultar o desempenho do aluno no ensino médio e levá-lo a abandonar a escola.

A infraestrutura física e os ambientes escolares inadequados também são fatores que podem contribuir para a evasão escolar. Salas de aula superlotadas, falta de recursos tecnológicos e de materiais didáticos de qualidade, além de problemas de segurança na escola, podem afetar a motivação e o desempenho dos alunos.

Para enfrentar esse problema, é fundamental que os governantes adotem medidas efetivas para garantir o acesso e a permanência dos alunos nas escolas. Isso inclui investimentos em infraestrutura física e tecnológica das escolas, transporte escolar de qualidade, formação continuada para os

profissionais da educação e programas de acompanhamento individualizado dos alunos.

Portanto, a evasão escolar pode ser tratada como um fracasso escolar, e suas causas são diversas e complexas. Para enfrentar esse problema, é fundamental que sejam adotadas medidas efetivas para garantir o acesso e a permanência dos alunos nas escolas, investindo em infraestrutura física e tecnológica, formação continuada para os profissionais da educação e programas de acompanhamento individualizado dos alunos.

2.2. Responsabilidade e políticas públicas

A pandemia de COVID-19 trouxe diversos desafios para a educação em todo o mundo, afetando especialmente a rede pública de ensino no Brasil. Alves e Faria (2020) comentam a respeito dos dados analisados pelo Observatório da Educação do Instituto Unibanco a partir de uma base do Inep (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira) apontam para um aumento no abandono escolar no ensino médio da rede pública, como consequência dos impactos da pandemia na educação e em diferentes setores da sociedade.

Dias (2020) trata a respeito do fechamento das escolas e a suspensão das atividades presenciais que impactaram diretamente a rotina dos alunos e das famílias, afetando a motivação e o engajamento dos estudantes. Além disso, muitos alunos enfrentaram dificuldades com a falta de acesso a recursos tecnológicos e materiais educacionais de qualidade, o que afetou sua capacidade de acompanhar as atividades escolares.

A trajetória do abandono escolar no ensino médio na rede pública segundo Costin (2020), que já era um problema antes da pandemia, corre risco de aumentar cada vez mais diante dos impactos da COVID-19 na educação brasileira. Isso é preocupante, uma vez que o ensino médio é uma

etapa fundamental da educação básica, que prepara os estudantes para o mercado de trabalho e para a vida em sociedade.

O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) segundo Oliveira, Thums e Alves (2021), é um importante indicador que mede a qualidade do ensino no Brasil. Por meio do estudo focal, com a coleta e a análise de evidências quantitativas e qualitativas, formuladores e gestores de políticas públicas podem planejar ações mais aprofundadas para evitar a evasão no Ensino médio pós-pandemia, alinhando as ações às realidades regionais e locais das secretarias e das escolas.

Com a pandemia de COVID-19, Oliveira e Pereira Junior (2020) apontam que a evasão escolar no ensino médio da rede pública tornou-se ainda mais preocupante. Muitos alunos enfrentaram dificuldades com a falta de acesso a recursos tecnológicos e materiais educacionais de qualidade, além de terem sido afetados psicologicamente pela pandemia.

Para evitar a evasão escolar pós-pandemia, Saviani e Galvão aludem que é fundamental que os formuladores e gestores de políticas públicas utilizem o IDEB como um indicador para planejar ações mais aprofundadas. O estudo focal, com a coleta e análise de evidências quantitativas e qualitativas, pode auxiliar na identificação de problemas específicos em cada escola e região, permitindo a elaboração de ações mais eficazes para enfrentar a evasão escolar.

Além disso, Dias (2020) fala que é necessário que as ações planejadas estejam alinhadas às realidades regionais e locais das secretarias e das escolas. Cada região e escola possui suas particularidades e desafios específicos, e as políticas públicas precisam levar isso em consideração para terem sucesso na prevenção da evasão escolar.

Entre as ações que podem ser planejadas pelos formuladores e gestores de políticas públicas Araújo (2021) colocam que estão a oferta de recursos tecnológicos e materiais educacionais de qualidade, a promoção de programas de recuperação de aprendizagem e de acompanhamento

individualizado dos alunos, além da criação de programas de bolsas e financiamento para alunos em situação de vulnerabilidade socioeconômica.

No Brasil, a educação é um dos principais desafios enfrentados pelo governo. Machado (2021) descreve que o país ainda tem muitas desigualdades sociais e econômicas que afetam diretamente a qualidade do ensino. Uma das políticas públicas que têm se mostrado eficazes na promoção de uma educação mais equitativa é a transferência condicional de renda, por meio de programas como o Bolsa Família.

Para Diogo (2021), esses programas sociais têm como objetivo principal garantir uma renda mínima para as famílias mais pobres, mas também têm uma forte vertente educacional. As famílias que recebem o benefício precisam cumprir algumas condições, como manter os filhos na escola e garantir uma frequência mínima de aulas.

[...] Essa política pública tem se mostrado eficaz na promoção de uma educação mais equitativa, especialmente no ensino médio. A garantia de uma renda mínima para as famílias mais pobres, aliada à condição de manter os filhos na escola, tem ajudado a evitar o abandono escolar e a aumentar a frequência de alunos nas salas de aula (DIOGO, 2021, p. 38).

Além disso, o Bolsa Família e outros programas de transferência condicional de renda têm um forte impacto na vida das crianças e jovens mais pobres, que muitas vezes vivem em situações precárias e têm dificuldades de acesso a recursos básicos como alimentação, moradia e saúde. Com essa política pública, esses jovens têm a oportunidade de permanecer na escola, aprender e se desenvolver, o que pode ter um forte impacto em suas vidas futuras.

Essas políticas públicas de transferência condicional de renda, como esclarece Araújo (2021) como o Bolsa Família, têm se mostrado um importante aliado na promoção de uma educação mais equitativa e na prevenção do abandono escolar, especialmente no ensino médio. É fundamental que o governo brasileiro continue investindo nessas políticas e garantindo o acesso

à educação de qualidade para todos os alunos, independentemente de sua origem socioeconômica.

O Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) como descreve Gomes (2021) é um importante instrumento utilizado pelo governo brasileiro para avaliar a qualidade da educação oferecida nas escolas do país. Em 2020, o SAEB avaliou os alunos que iniciaram a terceira série do Ensino Médio na disciplina de Língua Portuguesa. No entanto, estimativas já apontam que a aprendizagem dos alunos tem sido bastante comprometida durante o período pandêmico. Com o fechamento das escolas e a necessidade de ensino remoto, muitos alunos tiveram dificuldades em acompanhar os conteúdos e desenvolver habilidades essenciais.

Para enfrentar esse desafio, Martins e Almeida (2020) mencionam que é necessário que as políticas públicas para a educação sejam revistas e atualizadas para enfrentar os desafios da pandemia e garantir a continuidade do processo de ensino e aprendizagem. Isso inclui medidas como a criação de programas de bolsas e financiamento para alunos em situação de vulnerabilidade socioeconômica, além da oferta de programas de recuperação de aprendizagem e de acompanhamento individualizado dos alunos.

Nesse entendimento, o aumento do abandono escolar no ensino médio da rede pública diante dos impactos da pandemia na educação é um problema preocupante que precisa ser enfrentado com ações coordenadas e abrangentes. É fundamental garantir o acesso à educação de qualidade para todos os alunos brasileiros, independentemente de sua origem socioeconômica e cultural, e oferecer suporte e recursos para que os estudantes possam continuar sua trajetória educacional e se preparar para um futuro promissor.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo realizado concluiu que a pandemia de COVID-19 trouxe diversos desafios para a educação, e um dos principais foi o aumento da evasão escolar em turmas do Ensino Médio. Compreender os fatores que levaram a esse aumento é fundamental para que sejam adotadas medidas efetivas para enfrentar o problema.

Entre os principais fatores que contribuíram para o aumento da evasão escolar durante a pandemia, podemos destacar a suspensão das atividades presenciais nas escolas, que levou muitos alunos a perderem o interesse pelos estudos, a falta de recursos tecnológicos e de acesso à internet, que dificultou a participação dos alunos nas aulas a distância, e as dificuldades econômicas e familiares, que levaram muitos alunos a abandonar a escola para ajudar no sustento da família.

Para enfrentar esse problema, é fundamental que sejam adotadas medidas efetivas para garantir o acesso e a permanência dos alunos nas escolas. Isso inclui investimentos em infraestrutura física e tecnológica das escolas, transporte escolar de qualidade, formação continuada para os profissionais da educação e programas de acompanhamento individualizado dos alunos.

Concluiu também que é importante promover ações de incentivo à educação, como programas de bolsas de estudo e de apoio financeiro aos estudantes mais vulneráveis, e valorizar os profissionais da educação, garantindo formação continuada e condições de trabalho adequadas.

Conclui-se ainda que, é fundamental que sejam adotadas medidas efetivas para enfrentar o aumento da evasão escolar em turmas do Ensino Médio durante a pandemia de COVID-19. Compreender os fatores que levaram a esse aumento é o primeiro passo para garantir o acesso e a permanência dos alunos nas escolas e promover uma educação de qualidade para todos os cidadãos.

REFERÊNCIAS

ALVES, Elaine Jesus; FARIA, Denilda Caetano de. **Educação em Tempos de Pandemia: lições aprendidas e compartilhadas**. Revista Observatório, Palmas, V. 6 n° 2, p. 1-18, abr-jun. 2020. Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/observatorio/article/view/9475>. Acesso em: 22 jun. 2021

ALVES, Elaine Jesus; FARIA, Denilda Caetano de. **Educação em Tempos de Pandemia: lições aprendidas e compartilhadas**. Revista Observatório, Palmas, V. 6 n° 2, p. 1-18, abr-jun. 2020. Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/observatorio/article/view/9475>. Acesso em: 2023

ARAÚJO, Denise Conceição Garcia et al. **Percepções sobre o ensino remoto-domiciliar durante o isolamento físico: o que as mães têm a nos relatar?** O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES). Saúde e Sociedade [online]. v. 31, n. 1, 2021. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0104-12902022200877>>. ISSN 1984-0470. <https://doi.org/10.1590/S0104-12902022200877>. Acesso, 2023.

COSTIN, C. **Educar para um futuro mais sustentável e inclusivo**. Estudos avançados, n. 100, p. 43-52, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ea/v34n100/1806-9592-ea-34-100-43.pdf>. Acesso em: 06 jun. 2021.

DIAS, É., & Pinto, F. C. F.. (2020). **A Educação e a Covid-19. Ensaio: Avaliação E Políticas Públicas Em Educação**, 28(Ensaio: aval.pol.públ.Educ., 2020 28(108)), 545–554. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362019002801080001>

DIOGO, Maria Fernanda; ASSIS, Neiva de. **Atividades pedagógicas não presenciais em tempo de pandemia: contribuições a partir da psicologia histórico-cultural**. *Rev. psicol. polít.*, São Paulo, v. 21, n. 51, p. 491-508, ago. 2021. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-549X2021000200014&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 2023.

GOMES, C. A., et al. **Education during and after the pandemics. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação** [online]. 2021, vol.29, no.112, pp.574-594 [viewed 08 September 2021]. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362021002903296>. Available from: <http://ref.scielo.org/94cd85>

MACHADO, S. N. DA S.; FRITSCH, R.; PASINATO, D. Abandono escolar no contexto da pandemia: . **Revista Labor**, v. 2, n. 26, p. 220-241, 31 dez. 2021.

MARTINS, Vivian; ALMEIDA, Joelma. **Educação em Tempos de Pandemia no Brasil: saber fazeres escolares em exposição nas redes e a educação on-line como perspectiva**. *ReDoC*. Rio de Janeiro, V. 4 n° 2, maio/agosto. 2020.

Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/re-doc/article/view/51026/34672>. Acesso em: 2º23.

OLIVEIRA, Alberto Jorge Ferreira de. **Estudo Do Impacto Nos Anos De 2019 E 2020 em Escola Estadual No Município De Itacoatiara Amazonas/Brasil** - Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação Universidad de la Integración de las Américas, Paraguay, 2022.

OLIVEIRA, Andréa Silva de; THUMS, Angela; ALVES, Katiusse Içara. **Evasão e abandono escolar: do princípio da fuga ao caminho para a permanência**. In: FRITSCH, Rosângela (org.). Ensino Médio: caminhos e descaminhos da evasão escolar. São Leopoldo: Oikos, 2021, p.45-64, 2021.

OLIVEIRA, Dalila Andrade; PEREIRA JUNIOR, Edmilson Antônio. **Trabalho docente em tempos de pandemia: mais um retrato da desigualdade educacional brasileira**. Revista Retratos da Escola, Brasília, V. 14 n° 30, p. 719-735. set/dez. 2020. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1212/pdf>. Acesso em: 2023.

OLIVEIRA, J. B. A. e ., GOMES, M., & Barcellos, T. **A Covid-19 e a volta às aulas: ouvindo as evidências**. *Ensaio: Avaliação E Políticas Públicas Em Educação*, 28(Ensaio: aval.pol públ.Educ., 2020 28(108)), 555–578. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362020002802885>

SAVIANI, Demerval; GALVÃO, Ana Carolina. **Educação na pandemia: a falácia do “ensino” remoto**. *Universidade e Sociedade - ANDES-SN*, ano XXXI, n. 67, jan. 2021, p. 36-49. Disponível em: https://www.andes.org.br/img/midias/0e74d85d3ea4a065b283db72641d4ada_1609774477.pdf. Acesso em: 2023.

A IMPORTÂNCIA DAS TICs PARA O PROCESSO DE ENSINO- APRENDIZAGEM - UM OLHAR REFLEXIVO

Bernadeth Garcia Araújo⁷

RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo realizar um estudo reflexivo sobre a importância das TICs para o processo de ensino-aprendizagem, utilizando-se como metodologia uma pesquisa do tipo bibliográfica, fundamentada nos seguintes pontos cruciais: tecnologias que auxiliam no aprendizado, igualdade digital e colaboração do professor na alfabetização, o contexto das TICs, a inclusão digital em áreas rurais e tipos de tecnologias que agregam valores na escola. Por meio dos resultados obtidos verificou-se que, embora as pesquisas atuais possam apoiar apenas conclusões limitadas sobre a eficácia geral dos gastos com tecnologia na melhoria da educação, os estudos conduzidos até o momento sugerem que certos aplicativos baseados em computador podem aprimorar o aprendizado de alunos em vários níveis de desempenho. Assim, vários autores destacam várias aplicações promissoras para melhorar como é e o que as crianças aprendem. O “como” e o “o quê” são separados porque não só a tecnologia pode ajudar as crianças a aprenderem coisas melhor, mas também pode ajudá-las a aprender coisas melhores. Logo, a medida em que os cientistas compreenderam mais sobre as características fundamentais da aprendizagem, eles perceberam que a estrutura e os recursos das salas de aula tradicionais muitas vezes fornecem um suporte muito pobre para a aprendizagem, ao passo que a tecnologia, quando usada com eficácia, pode possibilitar formas de ensino muito mais adequadas ao aprendizado das crianças, sendo essencial este tipo de estudo para o ensino no mundo atual.

Palavras-chave: TICs. Ensino-aprendizagem. Inclusão digital. Igualdade digital.

ABSTRACT

This research aims to carry out a reflective study on the importance of ICTs for the teaching-learning process, using a bibliographical research methodology as a methodology, based on the following crucial points: technologies that help in learning, digital equality and student collaboration. teacher in literacy, the context of ICTs, digital inclusion in rural areas and types of technologies

⁷**Graduação:** Curso Normal Superior – Pedagogia - Universidade Estadual do Amazonas – UEA. **Pós-graduação:** Especialização em Mídias na educação - Universidade Federal do Amazonas – UFAM. **Mestrado:** Mestrado em Ciências da Educação. Universidad de La Integración de las Américas – UNIDA. bernadeth@outlook.com

that add value at school. The results show that while current research can only support limited insights into the overall effectiveness of technology spending in improving education, controlled studies to date suggest that certain computer-based applications can enhance student learning. at various performance levels. Thus, several authors highlight several promising applications to improve how and what children learn. The “how” and the “what” are separate because not only can technology help kids learn better things, it can also help them learn better things. Soon, as they understood more about the fundamental characteristics of learning, they realized that the structure and resources of traditional classrooms often provide very poor support for learning, whereas technology, when used effectively , can enable forms of teaching that are much more suitable for children's learning, and this type of study is essential for teaching in today's world.

Keywords: ICTs. Teaching-learning. Digital inclusion. Digital equality.

INTRODUÇÃO

À luz da inclusão digital, a integração bem-sucedida e adequada das denominadas TICs (Tecnologia de Informação e Comunicação) nas instituições de ensino foi reconhecida como um requisito fundamental em todos os sistemas de educação do mundo. A manifestação da inclusão digital traz igualdade/inclusão no fortalecimento do digital e na alfabetização necessária para realização educacional, emprego futuro e social e desenvolvimento econômico.

Entretanto, embora a inclusão digital acompanhe as mudanças rápidas e as tecnologias digitais variadas, a inclusão de todos os cidadãos ainda representa um forte desafio. Isto é exclusão digital, que produz uma lacuna de participação e pode ser atribuída a fatores como a qualidade dos recursos de TIC, extensão do uso de TIC, habilidades/competências pessoais e variações em oportunidades em termos da frequência e complexidade das tarefas que envolvem as TICs.

Nesse pensamento, apesar dos investimentos profundos em recursos de TIC e melhorias nos acessos às TICs, o que garante que todos os alunos e professores façam uso ideal das TICs, ainda assim, continua a ser um desafio para educadores e autoridades, onde as variações notáveis no uso e lucro das

TICs, atitudes em relação às TIC e níveis de desempenho são visíveis nas pesquisas sobre TIC e as preocupações levantadas nas últimas duas décadas.

Nesse contexto, percebe-se que as divisões digitais estão relacionadas ao contexto socioeconômico e às diferenças culturais entre os alunos, além da variação nas condições culturais entre as escolas sobre como as TIC são usadas no ensino e aprendizagem. Por esse motivo, até certo ponto, pode-se esperar que as escolas reduzam a exclusão digital, tentando garantir que alunos e professores recebam oportunidades de adquirir habilidades de TIC e se beneficiar da integração e de alta qualidade das TIC e do ensino digital nas disciplinas.

Desse modo, este artigo tem como objetivo realizar um estudo reflexivo sobre a importância das TICs para o processo de ensino-aprendizagem, utilizando-se como metodologia uma pesquisa do tipo bibliográfica, fundamentada nos seguintes pontos cruciais: tecnologias que auxiliam no aprendizado, igualdade digital e colaboração do professor na alfabetização, o contexto das TICs, a inclusão digital em áreas rurais e tipos de tecnologias que agregam valores na escola.

2. TECNOLOGIAS QUE AUXILIAM NO APRENDIZADO

Na sociedade digital de hoje, ter acesso a serviços de Internet e dispositivos de TIC, além de oportunidades de treinamento e suporte para integração de TIC são considerados elementos definidores para ser digitalmente competente (BANDURA, 2006).

Conforme está sendo construído no Brasil, a inclusão digital pode ser definida como a capacidade de indivíduos e grupos de acessar e usar tecnologias de informação e comunicação (VENKATESH et al., 2014).

Essa definição é estendida na medida em que a inclusão digital abrange não apenas o acesso à Internet, mas também a disponibilidade de hardware e software, conteúdo e serviços relevantes e treinamento para as

habilidades de alfabetização digital necessárias para o uso eficaz das tecnologias de informação e comunicação (SEN, 2019).

Em outras palavras, para um professor se tornar digitalmente competente, ele exigiria não apenas acesso às TIC em termos de quantidade e qualidade de recursos, mas também para acumular experiência ampla e eficaz no uso das TIC (DAVIS, 2016).

Equidade digital é outro conceito frequentemente entendido como parte da rota de inclusão digital em direção a metas estabelecidas para aumentar a equidade social e econômica. Nas definições anteriores de inclusão digital, a dicotomia de usuários de TIC vs. não usuários de TIC em relação à exclusão digital foi amplamente considerada (GIDDENS, 1984).

Por exemplo, as desigualdades em relação ao acesso e uso das TICs mostraram-se dependentes da idade e do status socioeconômico (SSE), mas não tanto do gênero. Na verdade, a compreensão da inclusão digital em estudos recentes abrange não apenas gradações no acesso e no uso de tecnologias de TIC, mas também nas atitudes e motivações dos usuários de TIC (KLEINE, 2013).

Os sistemas de educação em todo o mundo reconhecem que os professores são a pedra angular nas escolas e são responsáveis pela implementação em todo o sistema. Isso incentiva a adoção generalizada das TIC nas escolas que visam o desenvolvimento de competências em TIC em toda a profissão docente (ROSS *et al.*, 2009).

Em geral, o processo de integração das TIC é direcionado por meio do aumento de recursos de TIC, prioridades curriculares e desenvolvimento profissional dos professores nas escolas (KLEINE, 2013).

A pesquisa, no entanto, mostra relatórios mistos sobre a relação entre a disponibilidade de recursos de TIC, a implementação de TIC na instrução, as atitudes dos professores e o desenvolvimento profissional dos professores (VENKATESH *et al.*, 2014)

Vários estudos se concentraram no uso pedagógico de professores de tecnologias digitais no ensino e na instrução e a multidimensionalidade do uso das TIC na sala de aula (LAROSE et al., 2012).

Os resultados destacaram uma característica comum entre muitos países: os professores parecem demonstrar um uso bastante modesto das TIC para fins de ensino (ROSS *et al.*, 2009).

Em contraste, diferenças entre os países também foram notadas. Por exemplo, professores de países do primeiro mundo relatam uso mais frequente de TIC no ensino do que professores de países em desenvolvimento. Uma pesquisa recente também relata diferenças entre os professores em relação às suas atitudes em relação às TIC e o que eles acreditam sobre o uso bem-sucedido das TIC como parte de suas práticas de ensino. Investimentos têm sido feitos em infraestrutura, mas são insuficientes. Fornecer treinamento para professores selecionados é necessário para que esses professores possam ser apoios locais para seus colegas (PRIEGER, 2013).

2.1. Igualdade digital e colaboração do professor

Igualdade, de acordo com Corrêa (2011), implica uniformidade no tratamento geral. O conceito de 'igualdade para todos' reflete o conceito de igualdade de oportunidades para todos, com o objetivo de garantir que todos os indivíduos tenham a mesma quantidade e acesso a recursos sem quaisquer restrições políticas, jurídicas, econômicas ou sociais.

Usando as realizações educacionais como o ângulo de saída à luz da inclusão digital, 'igualdade' significa que todos os professores têm as mesmas oportunidades de usar e dominar a tecnologia digital (SALINAS e SÁNCHEZ, 2009).

Além disso, igualdade significa que cada aluno recebe a mesma oportunidade de obter o maior resultado individual possível. A exclusão

digital destaca o oposto da igualdade digital nas oportunidades educacionais para todos os alunos, tornando ainda mais importante garantir a igualdade digital nas escolas (VENKATESH et al., 2014).

No que diz respeito aos professores, isso inclui eliminar as desigualdades ao tentarem aprender a usar as TIC de maneira eficaz, juntamente com o fornecimento de acesso a recursos de TIC (VENKATESH et al., 2014).

A distribuição igualitária de recursos de TIC e outras infraestruturas representa um nível quantitativo de igualdade, enquanto o conceito de equidade pode ser entendido como o fator qualitativo de fornecer 'oportunidades justas' para aumentar a competência em TIC e melhorar os resultados escolares. Como parte da abordagem compensatória para a eficácia da escola, pode-se argumentar que os professores que colaboram no uso das TIC não apenas melhoram sua competência e autoeficácia das TIC, mas também compensam a falta de recursos bem distribuídos ou compensam características individuais do aluno (por exemplo, desafio de aprendizagem) em seu esforço para a equidade (ESPINOZA, 2007).

Em outras palavras, cada aluno deve se beneficiar de um professor que possui melhores habilidades em TIC como parte dos fatores dentro da escola relativos às políticas e práticas elaboraram ainda que o ponto de partida para fortalecer a capacidade de uma escola de responder à diversidade do aluno deve ser com o compartilhamento das práticas existentes por meio da colaboração entre a equipe e do desenvolvimento de práticas conjuntas (BANDURA, 2006).

Por meio dessa distribuição justa do desenvolvimento de habilidades em TIC em alunos e professores, podem-se imaginar propostas de obtenção de equidade. A colaboração entre professores pode facilitar a exploração de tecnologias existentes e novas nas práticas de ensino e é uma ferramenta eficiente para o desenvolvimento profissional (VENKATESH et al., 2014).

Além de cultivar o uso das TIC entre seus alunos como parte de novas

estruturas de alfabetização, os professores são regularmente os alunos de novas TIC e tarefas relacionadas (BANDURA, 2006).

É importante ressaltar que o precursor para a implementação ideal de TIC é quando os professores experimentam uma necessidade pessoal de usar TIC e se sentem digitalmente competentes em sua capacidade de usar TIC de forma eficaz na prática educacional (DAVIS, 2016).

A formação interna e a adoção de práticas relacionadas com as TIC nas escolas contribuem para o desenvolvimento das competências em TIC dos próprios professores e apoiam a melhoria de uma abordagem pedagógica orientada para o aluno. No entanto, a situação depende de quanta TIC é usada em termos de tempo e acesso e de como a Inclusão digital nas escolas acontece (SEN, 2019).

2.2. Alfabetização em Informática

Vários termos são usados para descrever as capacidades digitais dos alunos, por exemplo, competência digital, Literatura em TIC, alfabetização digital e habilidades digitais do século XXI. Estes termos descrevem o uso bem-sucedido das TIC como uma área de aprendizagem independente e transversal, além das disciplinas tradicionais (DAVIS, 2016).

Eles também abrangem a combinação de certos aspectos das tecnologias digitais (por exemplo, TIC, Internet e informações de computador) e a capacidade de se beneficiar da adoção de tecnologias digitais (por exemplo, habilidade, competência e alfabetização) (GIDDENS, 1984).

Na estrutura de avaliação a alfabetização digital é definida como a capacidade de usar computadores para investigar, criar e se comunicar a fim de participar efetivamente em várias áreas da vida. Além disso, a alfabetização digital é caracterizada por duas vertentes abrangentes que são divididas em sete alegorias de conteúdo (KLEINE, 2013).

A vertente um tem o direito de coletar e gerenciar informações. Esta vertente inclui uma compreensão prática de como usar um computador e a capacidade de encontrar e avaliar criticamente informações online (SALINAS e SÁNCHEZ, 2009).

A segunda vertente da estrutura, intitulada produzir e trocar informações, trata dos aspectos de participação, produção e publicação usando um computador como ferramenta. Essa vertente compreende a comunicação, o uso seguro da informação, o uso seguro da informação e a transformação e criação da informação digital (LAROSE et al., 2012).

2.3. O Contexto das TICS

A tecnologia digital e a inclusão digital estão na agenda educacional nacional há muitos anos. No final da década de 1980, as TIC ingressaram nas escolas secundárias como matéria eletiva e, desde meados da década de 1990, os planos nacionais incluíram as TIC nas escolas. Havia também um foco na tecnologia no plano de 1996-1999, que incluiu subáreas como 'aprender a usar', infraestrutura técnica, organização e formação de professores (LAROSE et al., 2012).

Além disso, o plano nacional para 2000-2003 enfatizou o uso educacional das TIC nas escolas. Durante 2004-2008, a ambição nacional era desenvolver a competência digital de alunos e professores. Este programa coincidiu com uma reforma curricular, visto que a capacidade de usar ferramentas e recursos digitais era uma das cinco áreas de competência básica para todos os alunos. Em 2012, uma estrutura que descreve quatro áreas de competência - pesquisa e processo, produção, comunicação e responsabilidade digital, para habilidades digitais foi apresentada (ROSS et al., 2009).

Essas quatro áreas constituem os aspectos fundamentais da competência digital que se espera que os professores incorporem em seu ensino para facilitar a alfabetização em TIC e garantir a inclusão digital (SALINAS e SÁNCHEZ, 2009).

Como um aspecto de equidade do plano educacional nacional, as políticas estabelecem que todos os alunos devem receber a mesma oportunidade em um sistema escolar uniforme. No entanto, o uso pedagógico das TIC para o ensino e aprendizagem varia entre e dentro das escolas (ROSS et al., 2009).

Na década de 1970, o primeiro professor de ciência da computação da UFAM, falou a favor da criação de uma disciplina com foco tanto na compreensão crítica do papel dos computadores na sociedade quanto nas habilidades práticas no desenvolvimento de sistemas computacionais (SOUZA, 2017).

Na década de 1980, um assunto foi imaginado e estava pronto para ser introduzido nas escolas, mas uma mudança no governo o impediu. Uma matéria semelhante foi ensinada como eletiva ainda na década de 1980, os computadores foram adquiridos e vários experimentos usando computadores no ensino e na aprendizagem foram realizados (GIDDENS. 1984).

Na década de 1990, muitos projetos e experimentos iniciados pelo governo foram conduzidos, a primeira onda de ampla aquisição de hardware para escolas ocorreu e as escolas começaram a se conectar a Internet por meio do chamado Sektornet, que pertencia e era mantida pelo Ministério da Educação até 2014 e fornece conexão à Internet para instituições de ensino (KLEINE, 2013).

Nos anos 2000, um esquema de financiamento governamental denominado TIC e Mídia nas Escolas Públicas resultou em muitos projetos locais de pesquisa e desenvolvimento relativos à integração das TIC no ensino e aprendizagem. Ao mesmo tempo, investimentos maciços foram feitos em hardware, especialmente laptops para alunos e professores e lousas interativas. Por volta de 2010, o governo financiou laptops para toda uma gama enorme de alunos do 3º ano do ensino fundamental anos finais, mas nem todos os alunos tiveram acesso ao hardware. O governo também apoiou o desenvolvimento de plataformas de aprendizagem digital que deveriam

cobrir disciplinas completas (SEN, 2019).

Em particular, muitos municípios e escolas começaram a investir em tablets (principalmente iPads) para alunos e professores. De 2012 a 2017, o governo e a Associação dos Municípios concordaram em apoiar o desenvolvimento de plataformas de gestão da aprendizagem, entre outras coisas (KLEINE, 2013).

As escolas receberam financiamento para a aquisição de materiais de aprendizagem, com 50% das despesas abrindo caminho para o desenvolvimento maciço das TIC e levando ao uso generalizado das TIC no ensino e aprendizagem do dia a dia (LAROSE et al., 2012).

Assim, as políticas que promovem a conectividade com a Internet são guiadas pela premissa de que a conexão com a Web promove o desenvolvimento. Grande parte do trabalho de desenvolvimento concentra-se no crescimento econômico (PRIEGER, 2013).

Embora o crescimento econômico seja importante, outras abordagens oferecem conceitos mais complexos e multifacetados. Por exemplo, Sen (2019) desafiou a abordagem do desenvolvimento centrada na economia, definindo-a como a capacidade das pessoas de realizar as coisas que consideram valiosas.

Essa visão complementa a teoria da estruturação de Giddens (1984), que sugere que as ações e práticas sociais são construídas pela interação entre a agência e a estrutura dos indivíduos.

Giddens (1984) define agência como a capacidade das ações individuais em determinar resultados. Estrutura se refere ao sistema social que organiza as práticas sociais e define os resultados. Ou seja, os indivíduos têm agência, mas são limitados por estruturas sociais que são reforçadas e reproduzidas por meio de ações coletivas.

Na visão de Kleine (2013), ambas abordagens teóricas ao propor que

o objetivo do desenvolvimento é aumentar a liberdade de escolha dos indivíduos, considera que a escolha individual é limitada por restrições estruturais. Assim, para estudar a adoção da Internet é necessário considerar a agência humana/capacidade das pessoas para escolher o que valorizam (ou seja, recursos psicológicos, atitudes em relação às tecnologias) e estruturas sociais (instituições sociais, normas culturais e contexto social).

Como as gradações da inclusão digital dependem de habilidades, suporte social e motivações, é importante entender como a realidade das pessoas é composta. Até o momento, a maioria dos esforços de formulação de políticas tem se concentrado em superar as barreiras de acesso à infraestrutura, como o fornecimento de computadores e conexão de banda larga à Internet (PRIEGER, 2013).

Essa conceituação sugeria que, uma vez que as lacunas fossem superadas, o uso da Internet seria homogêneo. Embora o papel que as tecnologias podem potencialmente desempenhar na vida das pessoas não deva ser desprezado, a inclusão digital é um fenômeno complexo porque os desafios enfrentados por uma sociedade conectada não terminam quando as pessoas superam o acesso (ROSS et al., 2009).

Pelo contrário, quando a conectividade é fornecida, surgem barreiras psicológicas e socioculturais. Assim, os discursos e as expectativas das pessoas devem ser levados em consideração e analisados à luz do seu contexto atual (SALINAS e SÁNCHEZ, 2009).

2.4. Inclusão Digital em áreas Rurais

Apesar dos altos níveis de conectividade nos países desenvolvidos e do crescente acesso nos países em desenvolvimento, a inclusão digital nas áreas rurais continua sendo uma grande preocupação para os formuladores de políticas.

A evidência sugere que o acesso à Internet por meio da adoção da banda larga estimula a possibilidade de negócios domésticos, aumenta o apego à comunidade, reduz a emigração de jovens e, potencialmente, supera o isolamento geográfico (BANDURA, 2006).

A divisão urbano-rural permanece mesmo após o controle do status socioeconômico, sugerindo que a baixa escolaridade e a renda nas áreas rurais não explicam por si só o fato de que estão ficando para trás na adoção da Internet (DAVIS, 2016).

A maioria das pesquisas em áreas rurais têm se concentrado em variáveis demográficas para explicar as lacunas digitais geográficas. No entanto, como Larose et al. (2012) afirmaram, enquadrar a exclusão digital em termos de diferenças demográficas não oferece soluções viáveis para superar a exclusão digital. Outros fatores relacionados à exclusão digital incluem experiência, atitudes psicológicas e fatores contextuais.

Fatores de nível individual, como o uso anterior da Internet e níveis mais elevados de autoeficácia digital, foram importantes preditores de intenções de adoção de banda larga (LAROSE et al., 2012).

Além disso, ao avaliar o uso de sites de governo eletrônico, Venkatesh et al. (2014) descobriram que, além de preditores demográficos, a personalidade também estava ligada ao uso do governo eletrônico. Por exemplo, as pessoas que estavam abertas a novas experiências eram mais propensas a usar sites de governo eletrônico.

Outros fatores relevantes incluem atitudes positivas em relação às tecnologias e resultados esperados ou consequências previstas do uso da Internet em casa, incluindo oportunidades econômicas ou de comunicação (LAROSE et al., 2012).

Embora essa abordagem em nível individual tenha sido valiosa, é necessário abordar a inclusão digital como uma questão multidimensional ao incluir o ângulo sociocultural. Por exemplo, o tamanho da comunidade (ou

mercado) prevê a adoção de banda larga em áreas rurais. Em comunidades maiores, a adoção de banda larga é maior (PRIEGER, 2013).

Além disso, pesquisas pré-pós de quatro comunidades que se beneficiaram de projetos de Internet de banda larga descobriram que a educação pública afetou positivamente a adoção da banda larga ao influenciar a percepção das pessoas sobre os serviços de banda larga. Outros estudos descobriram que os laços interpessoais e o senso de comunidade são fortes preditores do uso de tecnologia em áreas rurais (LAROSE et al., 2012).

Da mesma forma, Stern e Adams (2010)¹⁴ constataram que a Internet serviu como forma de vínculo com a comunidade por meio da busca de eventos e grupos locais. Esses estudos contribuem para a compreensão da inclusão digital como uma questão complexa em que o ambiente fornece uma nova visão de como outros elementos, como dados demográficos e personalidade, interagem.

No Brasil, a maioria dos estudos de inclusão digital enfocou fatores sociodemográficos e barreiras econômicas. Por exemplo, Agostini e Willington (2010) descobriram que a receita e os custos de conexão (computador e banda larga) estão relacionados ao acesso à Internet em casa. Já para Oliva (2012), no entanto, diz que na receita, os custos do serviço de conexão e o acesso físico a um computador são fatores relevantes, mas não suficientes para explicar a falta de acesso à Internet.

2.5. Tipos de tecnologias que agregam valor na escola

Um professor do final do século XIX, ao entrar em uma sala de aula típica hoje, acharia a maioria das coisas bastante familiares: giz e conversas, bem como carteiras e textos, predominam agora como antes. O professor do século XIX ficaria chocado com as demandas dos currículos de hoje. Por exemplo, apenas um século atrás, pouco mais se esperava de alta alunos da escola do que recitar textos famosos, recontar fatos científicos simples e

resolver problemas aritméticos básicos (ABRAMI, 2017).

Esperava-se que apenas 3,5% dos alunos aprendessem álgebra antes de concluir o ensino médio. Hoje, espera-se que todos os alunos do ensino fundamental anos finais sejam capazes de ler e compreender textos desconhecidos e se tornarem competentes nos processos de investigação científica e resolução de problemas matemáticos, incluindo álgebra (WOLNEY, 2016).

Essa tendência de expectativas crescentes está se acelerando devido à explosão de conhecimento agora disponível para o público e às crescentes demandas do local de trabalho. Mais e mais alunos terão que aprender a navegar por grandes quantidades de informações e dominar cálculos e outros assuntos complicados para participar plenamente em uma sociedade cada vez mais tecnológica (WILLIAMS, 2006).

O papel que a tecnologia pode ou deve desempenhar dentro desse movimento de reforma ainda não foi definido. As inovações em tecnologia de mídia, incluindo rádio, televisão, filme e vídeo, tiveram apenas efeitos isolados e marginais sobre como e o que as crianças aprendem na escola, apesar dos primeiros defensores de seu potencial educacional revolucionário (ALVES e BRITO, 2015).

Da mesma forma, embora a tecnologia da computação seja uma força difundida e poderosa na sociedade atual, com muitos defensores de seus benefícios educacionais, ela também é cara e potencialmente perturbadora ou mal orientada em alguns de seus usos e no final pode ter apenas efeitos marginais. No entanto, vários bilhões de dólares em fundos públicos e privados foram dedicados a equipar as escolas com computadores e conexões à Internet, e há promessas de ainda mais fundos dedicados a esse propósito no futuro. Como recursos cada vez maiores estão comprometidos em trazer computadores para a sala de aula, pais, legisladores e educadores precisam ser capazes de determinar como a tecnologia pode ser usada mais efetivamente para melhorar o aprendizado do aluno (WANG, 2012; VEEN, e

WRAKING, 2009).

Os estudos sugerem que a tecnologia baseada em computador é apenas um elemento no que deve ser uma abordagem coordenada para melhorar o currículo, pedagogia, a avaliação, o desenvolvimento do professor e outros aspectos da estrutura escolar (VAN MERRIËNBOER e MARTENS, 2002)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Estudos conduzidos sobre a eficácia da tecnologia em sala de aula muitas vezes têm resultados mistos, tornando difícil generalizar sobre o impacto geral da tecnologia na melhoria da aprendizagem. Por exemplo, em um dos poucos estudos de grande escala conduzidos em todo o país, algumas abordagens ao uso de tecnologia educacional foram encontradas para aumentar a compreensão matemática dos alunos da quarta e oitava série, enquanto outros se mostraram.

Mais especificamente, aplicativos baseados em computador que incentivaram os alunos a raciocinar profundamente sobre a matemática aumentaram a aprendizagem, enquanto os aplicativos que tentavam tornar a prática de habilidades repetitivas mais divertidas para os alunos, na verdade, pareciam diminuir o desempenho.

Três razões principais contribuem para esses resultados mistos. Em primeiro lugar, o hardware e o software variam entre as escolas, e há uma variação ainda maior nas maneiras como as escolas usam a tecnologia, portanto, a falha em produzir resultados uniformes não é surpreendente. Em segundo lugar, o uso bem-sucedido da tecnologia é sempre acompanhado por reformas simultâneas em outras áreas, como currículo, avaliação e desenvolvimento profissional do professor, de modo que os ganhos no aprendizado não podem ser atribuídos apenas ao uso da tecnologia. E terceiro, estudos longitudinais rigorosamente estruturados que documentam

os efeitos isolados da tecnologia são caros e difíceis de implementar, portanto, poucos foram realizados.

Embora as pesquisas atuais possam apoiar apenas conclusões limitadas sobre a eficácia geral dos gastos com tecnologia na melhoria da educação, os estudos conduzidos até o momento sugerem que certos aplicativos baseados em computador podem aprimorar o aprendizado de alunos em vários níveis de desempenho.

Assim, vários autores destacam várias aplicações promissoras para melhorar como é e o que as crianças aprendem. O “como” e o “o quê” são separados porque não só a tecnologia pode ajudar as crianças a aprenderem coisas melhor, mas também pode ajudá-las a aprender coisas melhores.

Essa evidência geralmente se aplica a meninos e meninas. Pesquisas futuras podem encontrar ganhos que são igualmente fortes para as séries iniciais do ensino fundamental e em outras áreas do currículo ou que são específicas de gênero ou idade.

À medida que os cientistas compreenderam mais sobre as características fundamentais da aprendizagem, eles perceberam que a estrutura e os recursos das salas de aula tradicionais muitas vezes fornecem um suporte muito pobre para a aprendizagem, ao passo que a tecnologia, quando usada com eficácia, pode possibilitar formas de ensino muito mais adequadas ao aprendizado das crianças

REFERÊNCIAS

ABRAMI, P. C. Compreender e promover o uso de aprendizagem complexa usando a tecnologia. *Educacional Pesquisa e avaliação*, 7, 113-136, 2017.

ALVES, L.; BRITO, M. O Ambiente MOODLE como Apoio ao Ensino Presencial. *Actas do 12º Congresso Internacional da Associação Brasileira de Educação a Distância-ABED*, 2015.

BANDURA, A. *Fundamentos sociais do pensamento e da ação: uma teoria social cognitiva*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 2006.

DAVIS, F. Utilidade percebida, facilidade de uso percebida e aceitação do usuário da tecnologia da informação. *MIS Quarterly*, 13 (3), 319-339, 2016.

ESPINOZA, O. Resolvendo a equidade - Dilema conceitual da igualdade: Um novo modelo de análise do processo educacional. *Education Research*, 49 (4), 343-363, 2007.

GIDDENS, A. *A constituição da sociedade: Esboço da teoria da estruturação*. Berkeley: University of California Press. *Ment as freedom*. New York: Oxford University Press, 1984.

KLEINE, D. *Tecnologias de escolha? TICs, desenvolvimento e abordagem de capacidades*. Cambridge, MA: MIT Press, 2013.

LAROSE, R.; DEMAAGD, K.; CHEW, H. E.; TSAI, H. S.; STEINFELD, C.; WILDMAN, S. S.; BAUER, J. M. Medindo a adoção de banda larga sustentável: Uma abordagem inovadora para compreender a adoção e uso de banda larga. *Jornal Internacional of Communication*, 6, 2576-2600, 2012.

PRIEGER, J. E. O lado da oferta da exclusão digital: Há disponibilidade igual no mercado de acesso à Internet em banda larga? *Economic Inquiry*, 41 (2), 346-363, 2003.

ROSS, C.; ORR, E. S.; SISIC, M.; ARSENEAULT, J. M.; SIMMERING, M. G.; ORR, R. R. Personalidade e motivações associadas ao uso do Facebook. *Computadores em Comportamento Humano*, 25 (2), 578-586. doi: 10.1016 / j.chb.2008.12.024, 2009.

SALINAS, A.; SÁNCHEZ, J. Inclusão digital no Chile: Internet nas escolas rurais. *International Journal of Educational Development*, 29 (6), 573-582, 2009.

SEN, A. *Desenvolvimento como liberdade*. New York: Oxford University Pres, 2019.

VAN MERRIËNBOER, J. J. G.; MARTENS, R. Ferramentas baseadas em computador paradesign instrucional. *Tecnologia Educacional, Pesquisa e Desenvolvimento*, 50 (4), Edição Especial, 2002

VEEN, W.; WRAKKING, B. *Homo Zappiens: educando na era digital*. Porto Alegre: Artmed, 2009.

VENKATESH, V.; SYKES, T. A.; VENKATRAMAN, S. Compreendendo o uso do portal de governo eletrônico na Índia rural: O papel das características demográficas e de personalidade. *Jornal de Sistemas de Informação*, 24 (3), 249-269, 2014.

WANG, Y. Quando a tecnologia encontra as crenças: as percepções dos professores de formação inicial sobre o papel dos professores na sala de

aula com os computadores. *Journal of Research on Technology in Education*. 35 (1), 150–161, 2012.

WILLIAMS, M. D. (2003). Integração da tecnologia na educação. Em Tan, S.C. & Wong, F.L. (Eds.), *Ensino e aprendizagem com tecnologia*, pp. 17-31: Uma perspectiva Nacional. São Paulo: Prentice Hall, 2013.

A IMPORTÂNCIA DAS ARGILAS NATURAIS E CALCINADAS DA BACIA SEDIMENTAR DO ESTADO DO AMAZONAS PARA USO EM PAVIMENTAÇÃO URBANA

Fabírcia de Farias Gomes⁸
Dênis de Freitas Castro⁹

RESUMO

A busca por alternativas que venham substituir rochas duras por matérias-primas, para uso em pavimentação, é uma necessidade para a grande maioria dos municípios do Estado do Amazonas, porquanto esta região está assentada em quase toda a sua totalidade sobre rochas sedimentares da Bacia do Amazonas. Nessa perspectiva, uma alternativa viável seria a utilização de argilas naturais e calcinadas para a obtenção de agregados sintéticos de argila calcinada (ASAC). Dessa forma, esta pesquisa teve como objetivo realizar um estudo sobre a importância do potencial das argilas naturais e calcinadas provenientes da Bacia Sedimentar do Estado do Amazonas para uso em pavimentação urbana. Trata-se de um estudo de campo para caracterizar os argilominerais de maior influência na formação dos solos da província petrolífera do Urucu, às margens da rodovia BR-319, onde foram realizados ensaios experimentais para confirmar seu potencial como agregados e benefícios ambientais, bem como a caracterização geotécnica, química e mineralógica. Por meios resultados obtidos, verificou-se as amostras de argilas naturais e calcinadas utilizadas nesta pesquisa apresentaram-se com características técnicas satisfatórias para serem utilizadas em pavimentos urbanos, sendo possível dimensionar as estruturas com condições de tráfego médio, mesmo para condição de baixa qualidade de subleito, o que confirma que a classificação MCT aliada à mecânica dos pavimentos leva a uma melhor escolha dos materiais para pavimentação, assim, análise mineralógica da fração argilosa indicou a caulinita como argilomineral predominante, seguido pelos minerais gibbsita, goethita e quartzo, respectivamente.

Palavra-Chave: Argilas naturais. Calcinadas. Bacia Sedimentar. Mineralogia. Pavimentação.

⁸**Graduação:** Bacharelado em Engenharia Ambiental- Universidade do Norte – UNINORTE. fabricia_gomes29@hotmail.com

⁹**Graduação:** Bacharelado em Química- Universidade Federal do Amazonas – UFAM -**Pós-graduação:** em Didática do Ensino Superior – UFAM - **Mestrado:** em Engenharia de Recursos Naturais da Amazônia – UFAM - **Doutorado:** em Biotecnologia – UFAM. denisodocort@yahoo.com.br

ABSTRACT

The search for alternatives that will replace hard rocks with raw materials, for use in paving, is a necessity for the vast majority of municipalities in the State of Amazonas, since this region is based almost entirely on sedimentary rocks from the Basin of the Amazon. In this perspective, a viable alternative would be the use of natural and calcined clays to obtain synthetic aggregates of calcined clay (ASAC). Thus, this research aimed to carry out a study on the importance of the potential of natural and calcined clays from the Sedimentary Basin of the State of Amazonas for use in urban paving. This is a field study to characterize the clay minerals with the greatest influence on soil formation in the oil province of Urucu, along the BR-319 highway, where experimental tests were carried out to confirm their potential as aggregates and environmental benefits, as well as geotechnical, chemical and mineralogical characterization. By means of the results obtained, it was verified that the samples of natural and calcined clays used in this research presented satisfactory technical characteristics to be used in urban pavements, being possible to dimension the structures with conditions of medium traffic, even for conditions of low quality of subgrade, which confirms that the MCT classification combined with pavement mechanics leads to a better choice of paving materials, thus, mineralogical analysis of the clay fraction indicated kaolinite as the predominant clay mineral, followed by the minerals gibbsite, goethite and quartz, respectively.

Keyword: Natural clays. Calcined. Sedimentary Basin. Mineralogy. Paving.

1. INTRODUÇÃO

O Estado do Amazonas apresenta-se com aproximadamente 90% de Latossolos e Argissolos distróficos, sendo caracterizado por uma extensa cobertura sedimentar fanerozóica, distribuída nas Bacias Acre, Solimões, Amazonas e Alto Tapajós, que se depositou sobre um substrato rochoso pré-cambriano, onde predominam rochas de natureza ígnea, metamórfica e sedimentar.

Já os solos próximos e na região de Manaus caracterizam-se como sendo sedimentares derivados de um intemperismo químico em que predominam em seu perfil rochas oriundas da formação Alter do Chão, sendo o quartzo arenito, arenito arcoseano, arenito caulínico e caulim os minerais mais encontrados. De modo geral, situa-se em profundidades superiores a

10m do nível do solo, o que encarece sobremaneira sua exploração para os objetivos da engenharia civil e desperta um forte interesse ambiental.

Vários estudos estão sendo realizados em virtude da falta de material pedogênico de propriedades peculiares próximo à superfície para fins de pavimentação em nossa região, como por exemplo, um trabalho feito na bacia petrolífera do Urucu que produziu ASAC (Agregado Sintético de Argila Calcinada) de material argiloso daquela localidade.

Devido a ausência de material pedogênico de maior qualidade próximo à superfície para a construção de pavimento em nossa Região Amazônica, diversos estudos vêm sendo realizados para apresentar alternativas a esta carência local.

A busca por alternativas que venham substituir rochas duras por matérias-primas, para uso em pavimentação, é uma necessidade para a grande maioria dos municípios do Estado do Amazonas, porquanto esta região está assentada em quase toda a sua totalidade sobre rochas sedimentares da Bacia do Amazonas.

Nessa perspectiva, uma alternativa viável seria a utilização de argilas naturais e calcinadas para a obtenção de agregados sintéticos de argila calcinada (ASAC). Isso produziria consequências positivas para o meio ambiente, pois o uso desse novo material diminuiria de maneira plausível o emprego de matérias-primas dispendiosas para a pavimentação, como por exemplo, a exploração do seixo que é um procedimento que causa grande impacto ambiental aos ecossistemas fluviais, uma vez que é obtido por dragagem do leito de rios. Adicionalmente, os seixos são componentes relativamente escassos no segmento médio do sistema fluvial Solimões-Amazonas onde predominam sedimentos finos.

A grande motivação deste estudo está justamente na causa ambiental da questão, levando-se em consideração um panorama pioneiro na região que é o estudo de caracterização química e mineralógica das argilas naturais

e calcinadas no intuito de definir quais os depósitos sedimentares apresentam potencial para exploração.

Por essa razão, esta pesquisa em questão contribuirá num âmbito científico para a caracterização química e mineralógica dos argilominerais de maior influência na formação dos solos da Bacia sedimentar do Estado do Amazonas e, por conseguinte, reduzirá possíveis impactos ambientais para a área das grandes engenharias.

Dessa forma, este estudo teve como objetivo geral realizar um estudo sobre a importância do potencial das argilas naturais e calcinadas provenientes da Bacia Sedimentar do Estado do Amazonas para uso em pavimentação urbana.

O processo metodológico utilizado neste trabalho visa realizar um estudo de campo para caracterizar as argilas e seus possíveis argilominerais de maior influência na formação dos solos da província petrolífera do Urucu, às margens da rodovia BR-319, onde será realizado ensaios experimentais para confirmar seu potencial como agregados e benefícios ambientais.

Para a confirmação desse indicativo de potencialidade das amostras das argilas naturais e calcinadas foram realizados os seguintes testes:

Geotécnicos: Limite de liquidez e limite de plasticidade – foi realizado no Laboratório de Mecânica dos Solos da UFAM em parceria com o grupo de pesquisa GEOTEC-Grupo de Geotecnia, com a finalidade de confirmar o potencial de uso dos sedimentos argilosos na produção de ASACs, sendo que para as amostras in natura foram identificadas as características granulométricas (conforme ABNT – NBR 7181), os limites de liquidez (seguindo ABNT – NBR 6459) e os limites de plasticidade (ABNT – NBR 7180).

Para os testes químicos: foi utilizada a técnica de azul de metileno, muito visada como sendo uma alternativa bastante eficiente, rápida e econômica para utilização em processos de caracterização de solos, uma vez

que para aplicações rodoviárias sabe-se que os sistemas tradicionais são inapropriados para a caracterização dos solos tropicais.

Para a análise mineralógica da fração argila (fração inferior a 0,002mm) foi realizada por meio da técnica de difração de raios-X, utilizando um equipamento Philips Norelco no Laboratório de Fluorescência de Raios-X do Departamento de Geologia da UFAM. No ensaio de difração de raios-X foi analisada a fração argila de cada uma das três matérias-primas usadas neste estudo, em estado seco ao ar, sendo que os difratogramas de raios-X, descritos nos resultados, foram obtidos percorrendo a escala 2\AA a velocidade de 1° por minuto iniciando em 5° até 40° ou 45° e proporcionaram a detecção dos argilominerais mais abundantes nessas matérias-primas.

Desse modo, esta pesquisa teve os seguintes objetivos específicos: Realizar ensaios geotécnicos para caracterização da granulometria e consistência das amostras de argilas naturais e calcinadas; Utilizar a técnica de difração de raios-X para a caracterização das fases de argilas; Realizar análise mineralógica para confirmação da quantificação elementar dos óxidos mais estáveis e Identificar os benefícios ambientais que estes novos materiais de depósitos argilosos podem promover para a nossa Região.

2. METODOLOGIA

Para facilitar a compreensão do processo metodológico utilizado neste estudo, dividiu-se em seções específicas para cada proponente da pesquisa, dispostas da seguinte maneira:

2.1. Natureza da Pesquisa

Como procedimento metodológico adotado, em função dos objetivos, foi concebido como uma pesquisa exploratória e descritiva. As pesquisas exploratórias qualitativas, segundo Gil (2017), são desenvolvidas com objetivo de proporcionar uma visão geral, de tipo aproximativo, acerca de determinado fato.

2.2. Fins da Pesquisa

De acordo com Marconi e Lakatos (2017), uma investigação exploratória é realizada em área na qual há pouco conhecimento acumulado e sistematizado. Andrade (2001) complementa dizendo que esta se configura como a fase preliminar, que busca proporcionar maiores informações sobre o assunto que vai se investigar.

Neste estudo também foi usada a pesquisa descritiva que segundo Alyrio (2008) busca essencialmente a enumeração e a ordenação de dados, sem o objetivo de comprovar ou refutar hipóteses exploratórias, abrindo espaço para uma nova pesquisa explicativa, fundamentada na experimentação.

2.3. Quanto aos meios da pesquisa

O processo metodológico utilizado neste trabalho visou realizar um estudo de campo para caracterizar os argilominerais de maior influência na formação dos solos da província petrolífera do Urucu, às margens da rodovia BR-319, onde foram realizados ensaios experimentais para confirmar seu potencial como agregados e benefícios ambientais.

2.4. Universo e amostras da pesquisa

As amostras sistemáticas de argilas foram coletadas para realização de análises química e mineralógica, para definição dos depósitos argilosos com potencial para produção de agregados de argila, de acordo com a descrição da tabela 1 referente a localização e coordenadas das amostras.

Tabela 1- Localização e coordenadas das amostras

Localização	Amostra	Código	Coordenadas
Rodovia BR 319 km 183 BD	1	A4-BR14 (natural)	S 05° 05' 4,55" W 69° 81' 88,60"
Rodovia BR 319 km 183 BD	2	A4-Calc (A4-BR14 calcificada)	S 05° 05' 4,55" W 69° 81' 88,60"
Urucu - Coari	3	A2-PUC (natural)	S 04° 59' 01,68" W 65° 19' 59,20"

Urucu – Coari	4	SUC-Calc (SUC calcinada)	S 04° 59' 01,68" W 65° 19' 59,20"
Manaus- Puraquequara	5	MAO A1 natural (A1-MAO)	S 03° 05' 3,54" W 59° 51' 48,60".
Manaus- Puraquequara	6	A2-Calc (A2-PUC- Calcinada)	S 03° 05' 3,54" W 59° 51' 48,60".

Fonte: Dados da Pesquisa, 2022.

2.6. Instrumentos de coleta de dados

2.6.1. Caracterização Geotécnica

As análises físicas foram realizadas no Laboratório de Mecânica dos Solos da UFAM em parceria com o grupo de pesquisa GEOTEC-Grupo de Geotecnia, com a finalidade de confirmar o potencial de uso dos sedimentos argilosos na produção de ASACs.

As argilas foram estabilizadas para melhorar suas propriedades geotécnicas, de modo a enquadrá-las nas especificações para utilização em asfaltos, por meio de ensaios de compactação por processo estático, mini-CBR, perda de massa por imersão em água, desagregação do solo em água e medida de sucção pela técnica do papel filtro.

Nas amostras in natura foram identificadas as características granulométricas (conforme ABNT – NBR 7181), os limites de liquidez (segundo ABNT – NBR 6459) e os limites de plasticidade (ABNT – NBR 7180).

Com as amostras calcinadas, foram realizados ensaios de seleção expedita pelo processo de fervura (DNER – ME 223/1994), de perda de massa após fervura (DNER – ME 225/1994) e de desgaste por abrasão Los Angeles (DNER – ME 222/1994). Estes procedimentos informaram as condições específicas de cada tipo de sedimento e rocha argilosa, bem como revelaram sua potencialidade para produção de agregado.

2.6.2. Caracterização química

Para a análise química foi utilizada a técnica de azul de metileno. Essa técnica foi selecionada, devido a diversos grupos de pesquisa trabalharem com esse tipo de ensaio, considerando-o como uma alternativa viável para a caracterização de solos, de maneira simples, eficaz e com menor tempo, uma vez que para aplicações rodoviárias sabe-se que os sistemas tradicionais são inapropriados para a caracterização dos solos tropicais (VALE, 2020; VELHO et al., 2022)

Na concepção de Vale (2020), o azul de metileno é uma substância que age como corante químico, denominado de cloridrato de metiltiamina ou cloreto de 3,7-Bis (dimetilamino) fenilatium, de composição química $C_{16}H_{18}SN_3Cl \cdot 3H_2O$.

Trata-se de um corante catiônico, ou seja, que em solução aquosa dissocia-se em ânions cloreto e cátions azul de metileno. Esse corante orgânico é adsorvido pelo solo, quando em meio aquoso, formando uma camada monomolecular quase que completa sobre a superfície dos argilominerais, permitindo, dessa forma, uma vez conhecida as dimensões da sua molécula, conhecer-se a área total recoberta, ou seja, possibilita a determinação da superfície específica (área interna + área externa) dos argilominerais que compõem um solo (VELHO et al., 2022)

O método de adsorção de azul de metileno também permite a determinação da capacidade de troca de cátions (CTC) dos argilominerais. Segundo CHEN et al., (1974), o cátion azul de metileno substitui os cátions Na^+ , Ca^{2+} , K^+ , Mg^{2+} e H_3O^+ adsorvidos nos argilominerais, ocorrendo um processo de adsorção irreversível, caracterizando-se como uma boa forma de medida de capacidade de troca catiônica.

O ensaio de adsorção de azul de metileno pelo método de mancha utilizado por Velho et al., (2022), consiste em:

Primeiramente na titulação de uma suspensão de 1,0 g de solo (passado na peneira 0,074 mm) em 100 ml água com uma solução de azul de metileno padronizada (1,0 g de sal de azul de metileno anidro por litro de solução), em meio intensamente agitado;

Após a adição de 1,0 ml da solução do corante e 1 minuto de agitação, retira-se uma gota da suspensão (corante + água + solo), que é pingada sobre o papel de filtro;

Se a mancha formada pela difusão da gota no papel apresentar uma aura azul clara ou esverdeada, significa que há excesso de corante na solução, então adiciona-se mais 1,0 ml do corante e após 1 minuto de agitação, repete-se o teste da mancha até atingir-se o ponto onde há excesso de corante, designado como ponto de viragem;

Atingido o provável ponto de viragem, deixa-se a solução agitando por mais três minutos, captura-se novamente uma gota da solução, pingando-a no papel filtro para confirmação do excesso.

2.6.3. Caracterização Mineralógica

A análise mineralógica da fração argila (fração inferior a 0,002mm) existente nos solos estudados foi realizada através da técnica de difração de raios-X, utilizando um equipamento Philips Norelco no Laboratório de Fluorescência de Raios-X do Departamento de Geologia da UFAM. O ensaio seguiu as seguintes etapas:

1ª Etapa: Colocou-se as amostras em uma lâmina e tubo de cobre na intensidade de 40 kV e 20 mA na velocidade de 1°/minuto (utilizando-se do método do pó);

2ª Etapa: Para a separação da fração argila, coletou-se, para cada uma das amostras, cerca de 70 g, passando-os na peneira nº 60 ABNT;

3ª Etapa: Colocou-se em 125 ml de solução de hexametáfosfato de sódio por 24 horas para dispersar as partículas;

4ª Etapa: Em seguida essas amostras foram levadas a um dispersor e foram agitadas por 20 minutos.

5ª Etapa: A solução formada foi colocada em uma proveta de vidro tarada para 1000 cm³ e completada com água;

6ª Etapa: Após esta etapa, foi feita uma agitação manual do conjunto, por 2 minutos. O conjunto foi posto em repouso, por mais 24 horas;

7ª Etapa: Decorrido este tempo, retirou-se por sifonagem a parte líquida superior da proveta, até uma marca correspondente à altura de 20 cm do fundo da proveta;

8ª Etapa: Transferiu-se essa solução para um recipiente de vidro;

9ª Etapa: Recebeu 5 ml de HCl (ácido clorídrico) para flocular e deixou-se em repouso por 30 minutos, sendo em seguida depositada em pequenas quantidades em uma cápsula de 10 ml, e colocando-as em uma centrífuga de laboratório modelo baby, com capacidade de 4300 rpm;

10ª Etapa: As amostras foram colocadas na centrífuga aos pares de forma a se equilibrar as massas e foram centrifugadas, pelo período de 1 minuto.

11ª Etapa: Após este período, foi removida a parte líquida, e adicionada nova quantidade de água destilada. Com o auxílio de um bastão de vidro, foi feita uma nova mistura da parte sólida, que estava depositada no fundo da cápsula.

12ª Etapa: Repetiu-se esse procedimento até observar que a água destilada ficava turva após a centrifugação, o que é uma indicação da retirada do HCl. Após este período, a parte líquida foi removida, e a parte sólida foi deixada secar ao ar, em ambiente protegido de poeiras.

13ª Etapa: No ensaio de difração de raios-X foi analisada a fração argila de cada uma das três matérias-primas usadas neste estudo, em estado seco

ao ar. Os difratogramas de raios-X (mostrados nos resultados) foram obtidos percorrendo a escala 2\AA a velocidade de 1° por minuto iniciando em 5° até 40° ou 45° e proporcionaram a detecção dos argilominerais caulinita e ilita nessas matérias-primas.

A posteriori, foi realizada a análise dos possíveis benefícios ambientais que podem acarretar ao meio ambiente com a utilização desses novos materiais na sociedade como um todo.

2.7. Resultados e Discussão

2.7.1. Caracterização Geotécnica

Para a classificação do solo foi realizado o ensaio geotécnico, conforme a técnica de DAS (2012), onde os resultados correspondentes às amostras in natura estudadas foram em média:

- a) a massa específica igual a $2,569 \text{ g/cm}^3$;
- b) curva granulométrica indicando matriz argilosa da ordem de 76,10%;
- c) limite de liquidez de 83% e LP igual a 41%, mostrando um $IP = 42\%$.

Dessa forma, o conjunto desses valores enquadrou o mencionado material no Grupo A-7, atinente aos solos argilosos, de acordo com a classificação do Transportation Research Board (DAS, 2012), corroborando assim com a análise granulométrica (Tabela 2).

Tabela 2 - Classificação dos solos (TRB)

Tabela TRE											
Classificação Geral	SOLOS GRANULARES (P200 < 35 %)						SOLOS SILTO-ARGILOSOS (P200 > 35%)				
	A-1		A-3	A-2			A-4	A-5	A-6	A-7	
Grupos	A-1-a	A-1-b		A-2-4	A-2-5	A-2-6	A-2-7				A-7-5 A-7-6
P10	< 50	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
P40	< 30	< 50	> 50	-	-	-	-	-	-	-	-
P200	< 15	< 25	< 10	< 35	< 35	< 35	< 35	> 35	> 35	> 35	> 35
LL	-	-	-	< 40	> 40	< 40	> 40	< 40	> 40	< 40	> 40
IP	< 6	< 6	NP	< 10	< 10	> 10	> 10	< 10	< 10	> 10	> 10
Índice de grupo (IG)	0	0	0	0	0	< 4	< 4	< 8	< 12	< 16	< 20
Tipos de materia	Fragmentos de pedra, pedregulho e areia		areia fina	Pedregulhos e areias siltosas ou argilosas			Solos siltosos		Solos argilosos		
Classificação como subleito	Excelente a bom					Regular a mau					
Podemos acrescentar à estes o tipo A-8:solos orgânicos/turfas, imprestáveis como bases de pavimentos											

Fonte: DAS (2012).

2.7.2. Caracterização Química

Para a caracterização química verificou-se a importância da utilização da técnica de adsorção por azul de metileno da área específica, como demonstra a tabela 4 descrita a seguir:

Tabela 3 – Área específica por azul de metileno

Amostras	Área Específica m ² /g				
	pH 4	pH 6	pH 8	pH 10	pH 12
1	12,80	20,28	24,76	31,20	38,50
2	13,40	21,30	25,55	30,35	37,50
3	14,98	18,90	23,45	22,30	34,90
4	19,00	20,90	25,90	33,20	43,90
5	12,65	19,00	20,45	25,90	32,90
6	12,76	22,34	23,68	33,20	40,34

Fonte: Dados da pesquisa (2022).

O ensaio de azul de metileno mede a superfície da fração argilosa ativa, que depende da natureza da fração argila presente no solo. Neste estudo, utilizou-se o ensaio de azul de metileno para avaliar o consumo desse corante por misturas artificiais de argila (ilita + caulinita) com variação dos teores entre 0 a 100%, constatando que o valor de azul varia linearmente com a quantidade de cada tipo de argila presente na mistura, sendo influenciado mais significativamente pelo aumento da proporção da argila mais ativa.

Os resultados mostraram que existe uma boa concordância entre o coeficiente de atividade da fração argila e o comportamento previsto pela classificação MCT, indicando a possibilidade da utilização do ensaio de azul de metileno para previsão das propriedades dos solos (VALE, 2020).

A partir dos resultados obtidos observou-se um acréscimo nos valores de área específica com o aumento do pH, onde o maior valor de área específica foi 43,90 m²/g para a amostra SUC-Calcinada (Urucu-Coari), e o menor valor obtido para área específica foi de 12,65 m²/g para a amostra A1-MAO - natural (Manaus-Puraquequara)

Portanto, este comportamento é típico dos solos tropicais que apresentam em sua composição química ferro amorfo de caráter anfótero, que por sua vez conduz os marcantes efeitos na área específica quando determinada pelo método de adsorção de azul de metileno a diferentes pHs, podendo enfim aferir que existe atividade pozolânica nestes tipos de solos (FROTA, SILVA e NUNES, 2007)

Os resultados detectaram a presença significativa da quantidade de agregados de corante, quando a argila se torna saturada com o azul de metileno, o que indica que devem ocorrer interações entre moléculas do corante. Portanto, o processo não é estequiométrico, ou seja, não há uma correspondência entre o número de moléculas de corante que estão sendo adsorvidas com o número de cátions (trocaíveis) que estariam sendo substituídos nas argilas (BARBOSA, MONTEIRO E FROTA, 2020).

Assim, observa-se que o processo de adsorção do corante na superfície da partícula de argila não é somente devido a troca iônica, devendo ser função também da área superficial disponível para a adsorção da molécula de corante, dessa forma os valores dos pontos de saturação não devem necessariamente refletir as capacidades de trocas iônicas das argilas.

Concluiu-se que o ensaio de adsorção de azul de metileno é promissor para a caracterização da fração fina dos solos tropicais, permitindo estabelecer, com razoável segurança, a atividade dos argilominerais presentes e que existe uma boa concordância entre os resultados da adsorção de azul de metileno e os fornecidos pela classificação MCT.

2.7.3. Caracterização Mineralógica

Como respostas para a técnica de difração de raios-x obteve-se os seguintes difratogramas para as amostras de 1 a 6 expostas nas figuras a seguir:

Figura 1. Amostra 1

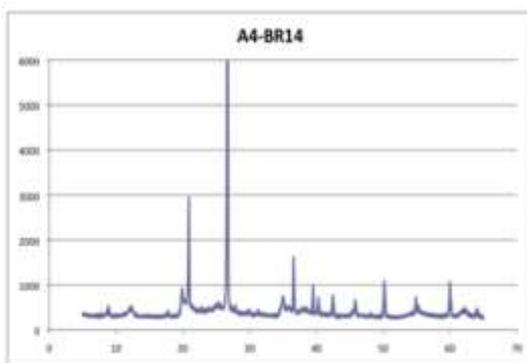
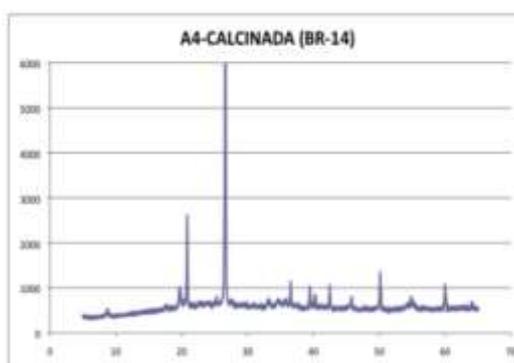


Figura 2. Amostra 2



Fonte: Dados da pesquisa (2022).

Figura 3. Amostra 3.

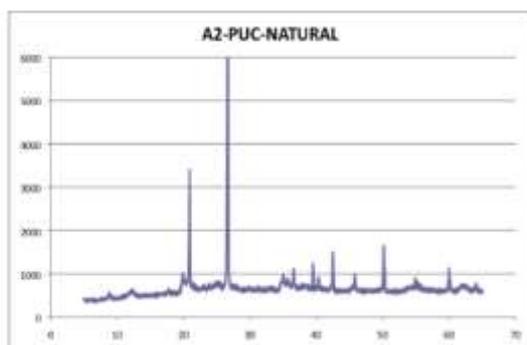
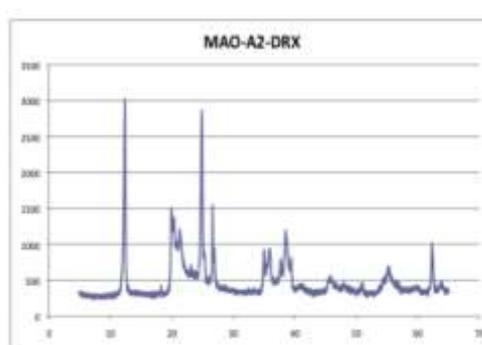


Figura 4. Amostra 4.



Fonte: Dados da pesquisa (2022).

Figura 5. Amostra 5

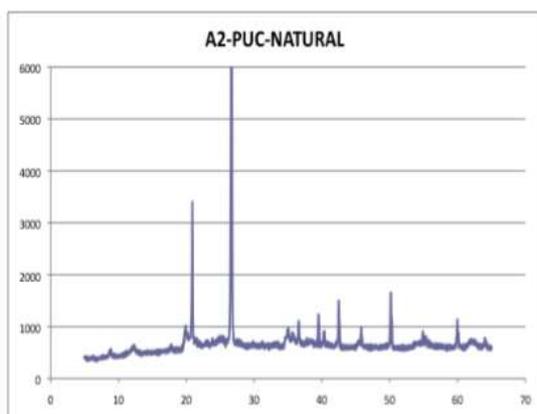
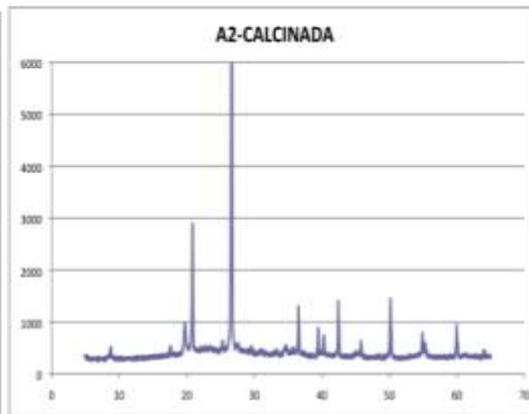


Figura 6. Amostra 6.



Fonte: Dados da Pesquisa (2022).

Dentre as várias técnicas de caracterização de materiais, a técnica de difração de raios X é a mais indicada na determinação das fases cristalinas presentes em materiais argilosos. Isto é possível porque na maior parte dos sólidos (cristais), os átomos se ordenam em planos cristalinos separados entre si por distâncias da mesma ordem de grandeza dos comprimentos de onda dos raios X. Ao incidir um feixe de raios X em um cristal, o mesmo interage com os átomos presentes, originando o fenômeno de difração.

A difração de raios X ocorre segundo a Lei de Bragg, a qual estabelece a relação entre o ângulo de difração e a distância entre os planos que a originaram (característicos para cada fase cristalina).

As vantagens da técnica de difração de raios X para a caracterização de fases, destacam-se a simplicidade e rapidez do método, a confiabilidade dos resultados obtidos (pois o perfil de difração obtido é característico para cada fase cristalina), a possibilidade de análise de materiais compostos por uma mistura de fases e uma análise quantitativa destas fases (NUNES, 2006; SANTOS, 2007)

Ao se caracterizar argilominerais, a utilização da técnica de difração de raios X torna-se ainda mais indicada, pois uma análise química reportaria os elementos químicos presentes no material, mas não a forma como eles estão ligados.

A semelhança do comportamento térmico dos argilominerais também descarta a utilização isolada das técnicas termos diferenciais que também são mais dispendiosas e demoradas. Porém na caracterização de argilas, o elevado teor de quartzo da amostra e sua facilidade de orientar-se resultam em picos bem definidos e de grande intensidade desta fase cristalina, prejudicando muitas vezes a identificação e caracterização das demais fases (CASTRO, 2013).

Nesta pesquisa foi descrito um procedimento rápido e eficiente para identificar os argilominerais mais comumente encontrados nas argilas nacionais. Tal procedimento minimiza a presença do quartzo e facilita a identificação das demais fases.

Através destes resultados observou-se que a técnica de difração de raios X foi a mais plausível possível, pois a mesma apresentou vantagem na caracterização das fases amostrais, como se pode perceber em todos os analitos estudados.

Destaca-se também nessa técnica a simplicidade e rapidez do método, a confiabilidade dos resultados obtidos (pois o perfil de difração obtido foi característico para cada fase cristalina) aumentando assim a possibilidade de análise de materiais compostos por uma mistura de fases e uma análise quantitativa destas fases como futuro trabalho.

Comparando-se os dados obtidos nas amostras 1 a 6 do difratograma com a Tabela de difração de raios-X (Tabela 4) de Frota et al.,(2007), constatou-se que tais picos são referentes à illita, caulinita e quartzo.

Tabela 4 - Difração de raios - X

Distância Interplanar (Å) (pico normal)	Distância Interplanar (Å) (picos secundários)	Argilomineral
7	3,58	Caulinita
10	5,0 e 3,3	Ilita
14	7,0; 4,7 e 3,0	Clorita

14	7,0; 4,7 e 3,0	Clorita expansível
12 ou 14	5,1 e 3,5	Montmorilonita-12 ou 14
14	8,0 e 10	Vermiculita

Fonte: Adaptado de Frota *et al.*, (2007).

Entretanto, na caracterização de argilas, o elevado teor de quartzo da amostra e sua facilidade de orientar-se resultam em picos bem definidos e de grande intensidade desta fase cristalina, prejudicando muitas vezes a identificação e caracterização das outras fases, como pode ser vista nas figuras 1, 3 e 4.

A análise mineralógica da fração argila indicou a caulinita como argilomineral predominante, seguido pela gibbsita, goethita, quartzo e anatásio. Não houve variações na mineralogia ao longo da paisagem, já que as áreas de topo e vertente apresentaram boa permeabilidade, podendo ser uma característica para a presença desses minerais.

A natureza caulínica destes solos já era esperada, uma vez que eles pertencem a Formação Alter do Chão, apresentando uma litologia sedimentar terciária, evidenciando Latossolo Amarelo, onde se instalou a floresta densa. Latossolos caulínicos são normalmente mais microagregados, com as partículas granulares menos arredondadas e mais parecidas com blocos, conforme observado neste estudo (FROTA, SILVA e MELLO, 2000; NASCIMENTO, 2005).

O predomínio de caulinita sobre gibbsita em solos da Amazônia deve-se a intensa reciclagem de silício pela vegetação florestal (BARBOSA, MONTEIRO e FROTA, 2020), favorecendo a estabilidade da caulinita, mesmo em ambiente altamente intemperizados, o que se pôde perceber nitidamente por meio dos picos apresentados no difratograma (Figura 2 , 5 e 6).

Os estudos concluíram que praticamente todos os solos argilosos que possuem uma razoável resistência à compressão manual quando secos ao ar,

depois de umedecidos e moldados em forma de pelotas, podem servir como matéria-prima para fabricação de agregados de argila calcinada com boas características técnicas (CABRAL, 2005; CABRAL, 2008).

Para cada tipo de solo e volume de tráfego da estrada é projetado um pavimento asfáltico diferente, variando a espessura das camadas e o material que elas contêm. É um trabalho que exige ensaios de laboratório, pois mudanças mal estudadas na composição podem provocar buracos no futuro.

No Brasil, pouco se faz em termos de ensaios e muito quanto a mudanças malsucedidas na composição. Geralmente, mais da metade dos problemas que se observam em estradas se deve a erros de projeto ou de execução das obras, onde um pavimento bem estudado e bem-feito, mesmo com manutenção precária, apresentará melhor desempenho que outro, com manutenção constante, mas malfeito.

A região Amazônica é extremamente carente em rochas e, com isso, apresenta grandes dificuldades na geração de britas para construção civil e pavimentação. Dessa forma, a fim de encontrar um material que possa ser utilizado como brita, pesquisadores de diversas áreas vem estudando a argila calcinada, oriunda da calcinação do caulim, capaz de substituir o conjunto de agregados minerais no processo de pavimentação asfáltica (BARBOSA, MONTEIRO e FROTA, 2020).

Dessa forma, verificou-se que para ser utilizada em pavimentação, a argila calcinada necessitará de uma melhora considerável com relação a algumas propriedades, como, por exemplo, a adesividade, capaz de permitir a interação com o ligante asfáltico.

Como benefícios ambientais percebeu-se um leque de fatores que colaboram não somente com a questão ecológica como também econômica e social, como no caso do seixo, que apresenta em sua retirada um procedimento que acaba gerando um grande impacto ambiental aos ecossistemas fluviais, uma vez que é resultado da dragagem do leito de rios.

Logo, os seixos definidos atualmente como componentes relativamente escassos no segmento médio do sistema fluvial Solimões-Amazonas poderiam ser substituídos ou até mesmo combinados a esses novos materiais favorecendo assim a prática da sustentabilidade em nossa região Amazônica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As análises propostas neste trabalho mostraram que as amostras de argilas naturais e calcinadas utilizadas nesta pesquisa apresentaram-se com características técnicas satisfatórias para serem utilizadas em pavimentos urbanos, sendo possível dimensionar com elas estruturas com condições de tráfego médio, mesmo para condição de baixa qualidade de subleito (tipo III, DNER, 1996), o que confirma que a classificação MCT aliada à mecânica dos pavimentos leva a uma melhor escolha dos materiais para pavimentação.

A análise mineralógica da fração argilosa indicou a caulinita como argilomineral predominante, seguido pelos minerais gibbsita, goethita e quartzo, respectivamente. Logo, por meio desta pesquisa pôde-se aferir que existem inúmeras alternativas que podem substituir as rochas duras por matérias-primas com a finalidade de serem utilizadas para a pavimentação urbana, como é o caso das argilas naturais e calcinadas, tornando-se uma questão de necessidade para a grande maioria dos municípios do Estado do Amazonas.

Para aprofundar os conhecimentos adquiridos nesta pesquisa, tem-se como sugestão para futuras pesquisas: Realizar um estudo sobre a aplicação da pedologia e da classificação MCT na busca por materiais que levem a agregados calcinados mais adequados para pavimentação com custos menores; Estudar o processo produtivo, como, por exemplo, o efeito do tipo de britador na forma do agregado calcinado; Apurar a dosagem de misturas asfálticas com adição de agregados calcinados, e avaliar o efeito de doses e da cal na adesão e Realizar um estudo avaliativo sobre o comportamento

mecânico dos solos argilosos do Amazonas sob o aspecto de retração e variação da umidade após a compactação.

REFERÊNCIAS

ABNT – Associação Brasileira de Normas Técnicas (NBR 5739): Moldagem e cura de corpos-de-prova cilíndricos de concreto e ensaio de compressão. Rio de Janeiro, 1994.

ALYRIO, R.D. Metodologia Científica. PPGEN: UFRRJ, 2008.

ANDRADE, M. M. Como Preparar Trabalhos para Cursos de Pós-graduação. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2001.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. (1984) ABNT NBR 6459: SOLO – Determinação do limite de liquidez. Rio de Janeiro/RJ.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. (1984) ABNT NBR 7180: SOLO – Determinação do limite de plasticidade. Rio de Janeiro/RJ.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. (1986) ABNT NBR 6459: AMOSTRAS DE SOLOS – Preparação para ensaios de compactação e caracterização. Rio de Janeiro/RJ.

BATISTA, F. G. S. Caracterização física e mecânica dos agregados de argila calcinada produzidos com solos finos da BR-163/PA. Dissertação de Mestrado em Engenharia de Transportes. Instituto Militar de Engenharia. Rio de Janeiro, 2004.

BARBOSA, C. A; MONTEIRO, A. K. C; FROTA, C. A. SMA Mix with Sintered Aggregate of Calcinated Clay (SACC) and Curauá Fiber. EUROPEAN ACADEMIC RESEARCH , v. VIII, p. 256-269, 2020.

CABRAL, G. L. L. Metodologia de produção e emprego de agregado de argila Transportes. Instituto Militar de Engenharia. Rio de Janeiro, 2005.

CABRAL, E. M. Fabricação de concreto com agregado de argila calcinada produzida com solo do polo oleiro do Amazonas. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Amazonas, Manaus, RJ, Brasil, 2008.

CASTRO, D.F. Estudo da corrosão do aço 1020 no solo natural argiloso da região amazônica. 2013. 83 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Faculdade de Tecnologia, Programa de pós-graduação em Engenharia de Recursos da Amazônia, Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2013.

COSTA, F. W. A; Silva M. A. V; MELLO, M. A., 2000, Agregado de argila calcinada da Amazônia: análise dos parâmetros de fadiga e resiliência em

misturas asfálticas. Projeto de Fim de Curso, Instituto Militar de Engenharia, Rio de Janeiro, RJ, Brasil.

CPRM. Carta Geológica do Brasil ao milionésimo: Sistema de Informações Geográficas – SIG e mapa na escala 1: 1.000.000. Brasília: CPRM , 2004. CD-ROM.

DEPARTAMENTO NACIONAL DE ESTRADAS DE RODAGEM. Agregado sintético graúdo de argila calcinada: DNER-EM 222/94. Rio de Janeiro, 1994.

DEPARTAMENTO NACIONAL DE ESTRADAS DE RODAGEM. Agregado sintético graúdo de argila calcinada: DNER-EM 223/94. Rio de Janeiro, 1994.

DEPARTAMENTO NACIONAL DE ESTRADAS DE RODAGEM. Agregado sintético graúdo de argila calcinada: DNER-EM 225/94. Rio de Janeiro, 1994.

FROTA, C.A.; NUNES, F.R.G.; SILVA, C.L.; MELO, D.M.; SANTOS, M.G.R. 2007. Desempenho mecânico de misturas asfálticas confeccionadas com agregados sintéticos de argila calcinada. *Cerâmica*, 53(2007):255-262.

GIL, A. C. Como elaborar projetos de pesquisa. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. Fundamentos de metodologia científica. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

BATISTA, S. M.; AFONSO, M. A. C. B. Atributos químicos, físico-hídricos e mineralogia da fração argila em solos do Baixo Amazonas: Serra de Parintins. *Acta Amazônica*, Manaus, v. 40, n. 1, p. 1-12, mar. 2011.

NASCIMENTO, R. R. Utilização de Agregados de Argila Calcinada em Pavimentação; Uma Alternativa para o Estado do Acre. 2005. 171 p. Dissertação (Mestrado em Engenharia) - Instituto Alberto Luiz Coimbra de Pós-graduação e Pesquisa de Engenharia, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2005.

NBR-6459/ABNT - Determinação do Limite de Liquidez de Solos.

NBR-7180/ABNT - Determinação do Limite de Plasticidade de Solos.

NUNES, F. R. G. Caracterização mecânica de misturas asfálticas confeccionadas com agregados sintéticos de argila calcinada quanto à deformação permanente. Dissertação de Mestrado – Programa de Mestrado em Engenharia de Transportes, Centro de Tecnologia, Universidade Federal do Ceará, 203 fl. Fortaleza, 2006.

SANTOS, M. G. Estudo do comportamento de agregados sintéticos de argila calcinada para uso em revestimento asfálticos para Manaus. Brasília, DF. Dissertação de Mestrado. Universidade de Brasília, 102 p, 2007.

SOUZA, P. Ciência e Tecnologia de Argilas, Vol. I, II, III. Ed. Edgard Blücher Ltda. São Paulo, 1992.

SILVA, C. L.; NUNES, F. R.; FROTA, C. A. 2008. Obtenção do módulo dinâmico de misturas asfálticas com agregados sintéticos de argila calcinada (ASAC). In: 15ª Reunião de Pavimentação Urbana, Salvador, 2008. Anais... Salvador, 2008:269-282.

VALE, J. L. R. Aplicação do ensaio do azul de metileno como ferramenta complementar de seleção de solos tropicais para produção de adobe. Tese apresentada como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutora em Ambiente Construído e Patrimônio Sustentável, do Programa de pós-graduação em Ambiente Construído e Patrimônio Sustentável da Escola de Arquitetura da Universidade Federal de Minas Gerais, 2020.

VELHO, J. L.; FERREIRA, M. Q.; VEIGA, A.; AMADO, C. Análise da aplicação dos ensaios de azul de metileno e de identificação em solos. Ciências da Terra (UNL), Lisboa, n° esp. V, CD-ROM, pp. G42-G45, 2022.

VIEIRA, A., 2000, Agregados de argila calcinada: uma alternativa para a pavimentação rodoviária na região amazônica. In: Reunião Anual de Pavimentação, 32ª RAPv, Brasília. Anais. Rio de Janeiro: Associação Brasileira de Pavimentação, v. 1, p. 62-73.

MOTIVAÇÃO E DESEMPENHO NO TRABALHO: o capital humano como fator chave em uma organização

Giana de Carvalho Pereira Andrade¹⁰

RESUMO

No mundo atual, as organizações devem ter como prioridade manter motivado o talento humano, considerado o capital mais importante por sua contribuição no desenvolvimento e produtividade. Assim, para a presente investigação, foi utilizada uma abordagem qualitativa, com um escopo de pesquisa exploratória e descritiva, contando com um método de pesquisa bibliográfica. Desta forma, o presente trabalho tem como objetivo principal determinar o grau de relação entre a motivação e o desempenho no trabalho dos colaboradores nas organizações. O problema da pesquisa consiste no seguinte questionamento: Como a motivação pode influenciar a produtividade e a qualidade do trabalho dos colaboradores? A pesquisa caracteriza-se principalmente por estabelecer a relação entre a motivação e o desempenho no trabalho. O estudo se baseia-se nas afirmações de vários autores (GRAMIGNA, 2020; LOBO, 2019; MENEZES, 2018; CHIAVENATO, 2014 e outros) de que motivação é o processo pelo qual os esforços de uma pessoa são energizados, direcionados e sustentados para o alcance de metas e objetivos institucionais. Nesse sentido, obteve-se como resultado, de que é fundamental que a empresa identifique e conheça as expectativas de cada um dos seus trabalhadores, com as quais possa estabelecer estratégias que lhe permitam alinhar as mesmas com os objetivos organizacionais e a criação ou aumento do seu valor econômico, e assim tende a reduzir a carência de insatisfação e visam a motivação e satisfação dos colaboradores, pois a produtividade do trabalho e o talento humano representam fatores essenciais nas organizações, por isso é importante implementar estratégias que permitam aumentar a produtividade organizacional através da motivação.

Palavras-chave: Motivação. Desempenho Laboral. Capital Humano.

ABSTRACT

In today's world, organizations must make it a priority to keep human talent motivated, considered the most important capital for its contribution to development and productivity. Thus, for the present investigation, a qualitative approach was used, with an exploratory and descriptive research scope, relying on a bibliographical research method. In this way, the present work has as main objective to determine the degree of relationship between

¹⁰**Graduação:** Administração de Empresas (ADM) - Universidade Castelo Branco Odontologia (Odonto) - Uni São José. **Pós-graduação:** Docência no Ensino superior - FIRJ; **Pós-graduação:** Gestão de hotelaria - UFRRJ; **Pós-graduação:** Gestão de pessoas - FEUC RJ; **Mestrado:** Mestrado em Administração de empresas - UDS Universidad de Desarrollo Sustentable; **Doutorado:** Doutorado em Saúde Pública - UDS Universidad de Desarrollo Sustentable; giana.rj@gmail.com

the motivation and the performance in the work of the collaborators in the organizations. The research problem consists of the following question: How can motivation influence the productivity and quality of work of employees? The research is mainly characterized by establishing the relationship between motivation and performance at work. The study is based on the assertions of several authors (GRAMIGNA, 2020; LOBO, 2019; MENEZES, 2018; CHIAVENATO, 2014 and others) that motivation is the process by which a person's efforts are energized, directed and sustained to the achievement of institutional goals and objectives. In this sense, it was obtained as a result, that it is fundamental that the company identifies and knows the expectations of each of its workers, with which it can establish strategies that allow it to align them with the organizational objectives and the creation or increase of the their economic value, and thus tend to reduce the lack of dissatisfaction and aim at the motivation and satisfaction of employees, since work productivity and human talent represent essential factors in organizations, so it is important to implement strategies that allow to increase organizational productivity through of motivation.

Keywords: Motivation. Labor Performance. Human Capital

1. INTRODUÇÃO

O primeiro fator da conformidade trabalhista não é a remuneração, mas sim o fato do colaborador se sentir valorizado e reconhecido pelo trabalho que realiza, é assim que a motivação começa a ser implementada através da valorização, todos os dirigentes empresariais, sejam Proprietários ou gestores passam muito tempo buscando aumentar a produtividade do seu negócio e gerar retorno sobre o investimento. É importante que cada colaborador se sinta valorizado e altamente motivado para que dure no seu trabalho e assim evite problemas de rotatividade e absenteísmo, que obrigam as empresas a investir cada vez mais nos custos de contratação, formação inicial, reforço de novos colaboradores, entre outros (FARIAS E MARTINS, 2023).

Segundo as afirmações de Menezes (2018) a estratégia empresarial, tem vindo a aumentar a forma de conceber os negócios e organizar o trabalho, gerir os recursos humanos, atrair, reter e motivar para atingir um nível competitivo de produtividade e lucratividade para as diversas empresas. A implementação de desenvolvimentos tecnológicos incentiva a

autoaprendizagem e fornece ferramentas que permitem a formação prática do talento humano. Apesar disso, em face a um evidente aumento da taxa de rotatividade de quadros, alguns dirigentes empresariais decidiram aderir a esta grande estratégia de implementar e investir em questões de motivação do talento humano através da formação constante e do desenvolvimento de várias atividades que aumentam e fortalecem a motivação dentro da empresa.

As empresas preocupam-se em implementar ferramentas que permitam o cumprimento de uma boa produtividade e por sua vez criem estratégias de motivação no trabalho, identificando benefícios e obstáculos ao bom desempenho da organização, Stefano (2019) descreve que a motivação pode ser um fator de distinção e influência no comportamento e funcionamento do talento humano, fornecendo ferramentas aos gerentes ou gestores para que direcionem seus esforços para os aspectos que estão contribuindo para afetar positiva ou negativamente a produtividade da empresa ou área de trabalho e, assim, gerar tomadas de decisão adequadas nas empresas.

Para que os colaboradores se sintam motivados, Cachissome (2018) aclara que deve haver também um ambiente de trabalho adequado que gere confiança na execução de suas tarefas, ou seja, tenham condições adequadas para realizar um bom trabalho, para isso devem estar focados no bem-estar e segurança do colaborador.

Grande parte das empresas segundo Gramigna (2020), opta por implementar estratégias no produto ou serviço, deixando de lado o talento humano que tem papel fundamental para que a organização alcance o sucesso, pois expressam que gera gastos ao realizar avaliações de desempenho, treinamentos, inclusive que o trabalhador tem os recursos necessários para realizar seu trabalho.

Lobo (2019) menciona que as empresas ou organizações que sofrem com a baixa produtividade do trabalho é porque não dão a importância necessária às causas que a produzem, embora seja facilmente observado de

fora da organização que não há outro motivo maior do que a motivação dos colaboradores (CAMÕES, PANTOJA e BERGUE, 2020).

As empresas precisam manter um bom relacionamento entre gestores e colaboradores para atingir os objetivos desta, pois Menezes (2018) fala que o Talento Humano é considerado o bem mais valioso da empresa, uma vez que uma equipe satisfeita podemos manter ou melhorar a produtividade. “Se tivermos funcionários insatisfeitos, seu desempenho cairá e a qualidade do trabalho será afetada” (MENEZES, 2018).

O estudo em questão justifica-se pela importância em saber a respeito da motivação dos colaboradores se os ajuda a desenvolver suas atividades de trabalho e responsabilidades com profissionalismo e atendimento de qualidade na empresa; se o pessoal quando está motivado, produz mais e o produto tem alcance de qualidade. Justifica-se também em descrever sobre o sucesso que as organizações devem gerir adequadamente o seu capital humano, considerando os processos a que estão sujeitas dentro dessas instituições. Dessa forma foi elaborado o problema da pesquisa: Como a motivação pode influenciar a produtividade e a qualidade do trabalho dos colaboradores?

Faz-se necessário analisar a motivação e sua relação com o desempenho laboral das pessoas na organização, pois a motivação entre os colegas de trabalho é um elemento importante que exerce forte influência sobre atitudes e seus valores. É necessário que os departamentos de Administração e Recursos Humanos definam as necessidades laborais e individuais dos colaboradores, que contribuam para a satisfação no trabalho, de forma a solucionar aquelas que conduzem a situações negativas ou insatisfatórias que afetem o desempenho. Dessa forma o objetivo principal deste estudo: determinar o grau de relação entre a motivação e o desempenho no trabalho dos colaboradores nas organizações.

2. A MOTIVAÇÃO

Motivação segundo Borge (2020) é um estado interno que ativa, dirige e mantém o comportamento. Para o autor, a motivação refere-se ao processo pelo qual os esforços de uma pessoa são energizados, direcionados e sustentados para a realização de um objetivo. Essa definição tem três elementos-chave: energia, direção e perseverança.

A promoção de altos níveis de motivação para o desempenho no trabalho segundo Mota (2018), é uma importante questão organizacional, pois é um fator fundamental, pelo que deve ser gerida de forma eficiente para evitar conflitos futuros.

De acordo com Farias e Martins (2023), a motivação é um conjunto de processos que afetam a intensidade, direção e persistência do esforço que uma pessoa faz para alcançar um objetivo; isso indica que a equipe não é mais competente ou produtiva porque não há força interna (motivação intrínseca) ou força externa (motivação extrínseca) que estimule seu maior esforço e participação, isso significa que os objetivos propostos pela empresa não são especificados ou direcionados na instituição.

De acordo com Santana (2019), Abraham Maslow, psicólogo que propôs que dentro de cada pessoa existe uma hierarquia de cinco necessidades:

- 1) Necessidades fisiológicas. Necessidades de comida, bebida, abrigo, sexo e outros requisitos físicos de uma pessoa.
- 2) Necessidades de segurança. As necessidades de segurança e proteção de uma pessoa contra danos físicos e emocionais, bem como a garantia de que as necessidades físicas continuarão a ser atendidas.
- 3) Necessidades sociais. As necessidades de afeto, pertencimento, aceitação e amizade de uma pessoa.

4) Necessidades de estima. As necessidades de uma pessoa por fatores internos de estima, como autorrespeito, autonomia e realização, e fatores externos de estima, como status, reconhecimento e atenção.

5) Necessidades de autorrealização. As necessidades de crescimento de uma pessoa, para alcançar seu potencial e realização pessoal; a motivação para se tornar o que se tem a capacidade de se tornar.

De acordo com Ambrosio (2019) quando essas necessidades não são atendidas, a pessoa pode se sentir fraca, cansada e doente. Por isso, é essencial que as organizações garantam um ambiente de trabalho seguro e saudável para seus colaboradores, oferecendo refeições adequadas, horários de descanso e um local de trabalho limpo e seguro.

Essa Teoria da Hierarquia das Necessidades de Maslow conforme expõem Ambrosio (2019), é uma teoria importante para entender a motivação humana. As organizações podem utilizar essa teoria para criar um ambiente de trabalho positivo e motivador, satisfazendo as necessidades básicas e avançadas dos colaboradores. Quando as necessidades dos colaboradores são satisfeitas, eles tendem a ser mais produtivos, engajados e felizes no trabalho.

Para Menezes (2018), a motivação é definida como um conjunto de forças que impulsionam, dirigem e mantêm determinado comportamento. Tais forças podem vir de dentro das pessoas e são conhecidas como "empurrão" de forças internas; ou talvez venham do ambiente e sejam chamados de "arrasto" de forças externas. Portanto, é essencial que os gestores reconheçam a importância de ambos os tipos de forças (uma mais importante) ao analisar as causas que motivam o comportamento.

A motivação segundo Gabin (2020), é um elemento fundamental para o sucesso empresarial, pois dela depende em grande medida a concretização dos objetivos. Neste contexto, é fundamental que os gestores analisem periodicamente aqueles fatores distorcivos, da motivação no trabalho, entre

os quais se encontram a supervisão, as políticas da empresa e as condições de trabalho.

A motivação dos funcionários como descreve Gramigna (2020) são aspectos na maioria das vezes, pouco valorizados nos serviços. A compreensão do comportamento individual nessas organizações, bem como a atitude e as expectativas psicológicas de quem nelas trabalha, raramente tem sido levada em consideração.

Para Rodríguez (2018), a motivação é definida como o processo de influenciar as pessoas para atingir determinados objetivos:

[...] A motivação explica por que algumas pessoas trabalham duro e outras não. Metas, estratégias e políticas têm poucas chances de sucesso se os gestores e colaboradores não estiverem motivados para implementar as estratégias formuladas (RODRIGUES, 2018, p. 76).

Segundo o autor, a função de motivação da gestão é composta por pelo menos quatro componentes principais: liderança, dinâmica de grupo, comunicação e mudança organizacional. Quando os gestores e colaboradores de uma empresa se esforçam para atingir altos níveis de produtividade, isso indica que os estrategistas da empresa são bons líderes. Bons líderes estabelecem boas relações com seus colaboradores, são empáticos com suas necessidades e motivações.

Portanto, a motivação dos colaboradores em seu trabalho é algo almejado pela gestão de qualquer organização, pois tende a estar relacionada a resultados positivos e maiores índices de produtividade, favorecendo o desenvolvimento dos negócios. Possivelmente, o pensamento economicista-neoliberal dos nossos tempos, e também de alguns dirigentes em uso, poderá ter relegado para segundo plano estas teorias humanistas, benéficas para a empresa, “cometendo um claro equívoco sobre o que deve ser a Motivação dos quadros e a conseqüente desenvolvimento da empresa” (GUILHERMINO, 2022, p. 56).

2.1. Importância do investimento do capital humano

As organizações geralmente buscam a estabilidade econômica, por meio de ferramentas de gestão que lhes permitam estruturar efetivamente uma série de regras e políticas que acompanham a visão e a missão do negócio (LOBO, 2019). O capital humano faz parte dessas políticas intrapessoais e profissionais, que devem ser levados em consideração para sustentar constantemente as expectativas comerciais, portanto, a relação empregador/empregado torna-se um elemento central para o ponto de equilíbrio organizacional.

Do ponto de vista da responsabilidade social, Gramigna (2020) coloca que o capital humano deve fazer parte da revisão constante das políticas, estratégias e práticas de gestão, para contrariar esta situação e, assim, convertê-las em ações produtivas e de crescimento.

Uma organização sem seu capital humano pode significar ir contra a corrente, pode praticamente deixar de existir. Para Frufrek (2022), o número de pessoas em uma empresa dependerá de suas necessidades. Os conhecimentos, atitudes e comprometimento do capital humano para com a organização, estarão sujeitos a decidir, em muitos casos, o sucesso e a prossecução dos objetivos de gestão.

De acordo com Oliveira (2019), a complexidade do capital humano obriga as organizações a elaborarem estratégias de gestão em todas as suas áreas de atuação, do ponto de vista da organização, que devem estar de acordo com os objetivos de desenvolvimento sustentável estabelecidos pela gestão. Segundo Gabin (2020):

[...] A eficácia das empresas será possível, dependendo da forma como gerirem de forma inteligente o seu capital humano, adaptando-o a todos os seus processos e fazendo-o participar nos projetos organizacionais (GABIN, 2020, p. 78).

Nesse sentido, como expõem o autor, o investimento do futuro como primeira prioridade deve ser justamente a formação do capital humano, onde

os benefícios empresariais retornarão mais rapidamente e, portanto, o fator competitividade será consolidado em seus processos.

Quando trata de capital humano nas organizações, Chiavenato (2014) explica que este deve ser interpretado como um fator integrador chave para a mudança, de forma a explorar as competências, comportamentos e habilidades que se devem ter para enfrentar as diferentes situações operacionais das empresas. Nesse sentido, o autor aponta que as experiências bem-sucedidas de capital humano geralmente residem na capacidade da organização de estabelecer um quadro de capacidades que reflita sua filosofia, valores e objetivos estratégicos.

O capital humano conforme aclara Cachissome (2018), é um dos recursos mais importantes para o sucesso de uma organização. Ele se refere ao conjunto de habilidades, conhecimentos, experiências e talentos dos colaboradores de uma empresa. A importância do desempenho do capital humano é fundamental para garantir a competitividade e a sobrevivência da organização no mercado.

Um bom desempenho do capital humano segundo Farias e Martins (2023), pode trazer diversos benefícios para a organização. Um colaborador engajado, motivado e com habilidades bem desenvolvidas pode ser mais produtivo, tomar decisões mais acertadas e ser mais criativo e inovador. Além disso, um capital humano de qualidade é essencial para manter a competitividade da organização no mercado, uma vez que é cada vez mais importante oferecer produtos e serviços de alta qualidade e valor agregado.

A gestão eficiente do capital humano como alude Silva (2019), também pode contribuir para a redução de custos e o aumento da eficiência operacional da organização. Colaboradores bem treinados e capacitados podem executar tarefas com maior eficiência e rapidez, reduzindo assim o tempo e os custos associados a processos operacionais. Além disso, um capital humano bem gerenciado pode ajudar a reduzir o absenteísmo e o turnover, que são fatores que geram custos elevados para as empresas.

Outra importante vantagem do bom desempenho do capital humano para Santana (2019), é o fortalecimento da imagem da empresa no mercado. Colaboradores satisfeitos e motivados tendem a ser bons embaixadores da marca, divulgando-a de forma positiva para clientes, fornecedores e parceiros de negócios. Isso pode ajudar a consolidar a reputação da empresa no mercado, contribuindo para a atração e retenção de talentos e para o aumento da fidelidade dos clientes.

Conforme Mota (2018), é importante destacar que a gestão eficiente do capital humano é essencial para que as organizações possam alcançar seus objetivos de desenvolvimento sustentável. Uma boa gestão de capital humano pode contribuir para a promoção da diversidade, da inclusão e da equidade, além de ajudar a criar um ambiente de trabalho saudável e produtivo. Isso pode trazer benefícios não só para a organização, mas também para a sociedade como um todo.

Nas colocações de Oliveira (2019), o desempenho do capital humano é um fator crítico de sucesso para as organizações. Uma gestão eficiente desse recurso pode trazer benefícios como maior produtividade, eficiência operacional, redução de custos, fortalecimento da imagem da empresa, além de contribuir para o desenvolvimento sustentável da sociedade.

Com base no exposto, estabelece-se que o investimento em capital humano, definido por Santana (2019), garante aumentos na produtividade dos indivíduos a partir do aumento de seu *estoque* de conhecimento, enquanto o investimento em capital determina o montante total tempo que uma pessoa pode gastar gerando lucros em dinheiro e bens (aumentando assim sua função de utilidade).

Nesse sentido, como aponta Guilhermino (2022), as organizações devem adotar práticas de gestão de capital humano que sejam éticas, justas e sustentáveis, promovendo a diversidade e a inclusão, o equilíbrio entre a vida pessoal e profissional, e o desenvolvimento de habilidades e competências

que sejam relevantes para o mercado de trabalho e para a sociedade como um todo.

Além disso, Menezes (2018) coloca que as organizações visando o desempenho de seus colaboradores devem investir em tecnologias e ferramentas que possam ajudar na gestão do capital humano, como sistemas de gestão de talentos, plataformas de aprendizagem online e aplicativos de feedback e engajamento dos colaboradores. Essas ferramentas podem ajudar a identificar as necessidades de treinamento e desenvolvimento dos colaboradores, além de promover a comunicação e a colaboração entre os mesmos.

Portanto, a gestão de capital humano é uma estratégia essencial para as organizações que desejam se manter competitivas no mercado e contribuir para o desenvolvimento sustentável da sociedade. As empresas que adotam uma gestão adequada de capital humano tendem a ser mais produtivas, eficientes e inovadoras, além de oferecer um ambiente de trabalho mais saudável e satisfatório para os colaboradores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em conclusão, a motivação e o desempenho no trabalho são aspectos fundamentais para o sucesso de uma organização, e o capital humano é o fator chave que pode influenciar diretamente nesses dois aspectos. A motivação é um elemento essencial para manter os colaboradores engajados e comprometidos com os objetivos da empresa, enquanto o desempenho é fundamental para garantir a eficiência operacional e a competitividade da organização no mercado.

Um capital humano bem gerenciado pode ser o diferencial para uma organização alcançar seus objetivos e se destacar no mercado. Isso significa

investir em seleção, treinamento, desenvolvimento e retenção dos colaboradores, além de promover um ambiente de trabalho positivo, que incentive a colaboração, a criatividade e a inovação.

A gestão eficiente do capital humano também pode contribuir para a promoção da diversidade, da inclusão e da equidade, que são aspectos cada vez mais valorizados no mundo corporativo e que podem trazer benefícios para a empresa, para os colaboradores e para a sociedade como um todo.

Por fim, é importante ressaltar que a gestão de capital humano deve estar alinhada com os objetivos de desenvolvimento sustentável estabelecidos pela gestão, a fim de garantir que a empresa esteja contribuindo para um mundo mais justo, equilibrado e sustentável.

Em suma, o capital humano é um recurso estratégico que pode influenciar diretamente a motivação e o desempenho no trabalho, além de ser um fator chave para o sucesso de uma organização. Por isso, as empresas devem investir em uma gestão eficiente desse recurso, a fim de garantir uma vantagem competitiva no mercado e contribuir para o desenvolvimento sustentável da sociedade.

REFERÊNCIAS.

AMBROSIO, Carlos Daniel Denadai. **Teletrabalho: um estudo exploratório dos principais fatores que influenciam a adoção formal do trabalho remoto no Brasil: estudo de caso múltiplo.** Dissertação (mestrado em Administração) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, UFRJ, Instituto COPPEAD de Administração, 2019.

BORGE, Isis. **Vale a pena manter a avaliação de desempenho mesmo na pandemia? Você RH**, 15 dez 2020. Disponível em: <<https://vocerh.abril.com.br/coluna/isis-borge/vale-a-pena-manter-a-avaliacao-de-desempenho-mesmo-na-pandemia/>>. Acesso em: 15 mar. 2022.

CACHISSOME, Arlindo Naquinda. **Papel do Gestor de Recursos Humanos nas Organizações: Estudo de Caso Sobre a Percepção dos Gestores e dos Funcionários em duas Empresas de Construção Civil.** Universidade Fernando Pessoa. Porto, 2018.

CAETANO, Amélia; BRIK, André. **Além do Remoto: os próximos passos do trabalho flexível.** Curitiba: Edição do Autor, 2020, p. 112. Disponível em: <https://www.trabalhoportatil.com.br/wp-content/uploads/2020/08/Alem_Remoto_ebook_pt_040820.pdf>. Acesso em: 21 mar. 2022.

CHIAVENATO, Idalberto. **Gestão de pessoas: o novo papel dos recursos humanos nas organizações.** 4 ed. Barueri, SP: Manole 2014.

FERREIRA, Elisabete Baldaça. **Desafios do Home Office na Pandemia: Construindo Estratégias para a Efetivação.** Trabalho de Conclusão de Curso (de Tecnólogo em Gestão da Tecnologia da Informação), Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina, Florianópolis, Julho/2021. Disponível em: <[https://repositorio.ifsc.edu.br/bitstream/handle/123456789/2308/TCC_-_ELISABETE_B_FERREIRA_assinado_assinado_assinado_assinado.pdf?sequence=1%20\(pagina%20777\)](https://repositorio.ifsc.edu.br/bitstream/handle/123456789/2308/TCC_-_ELISABETE_B_FERREIRA_assinado_assinado_assinado_assinado.pdf?sequence=1%20(pagina%20777))>. Acesso em: 13 mar. 2022.

FRUFREK, Guilherme Luiz. **Um estudo sobre a rotatividade de pessoal entre profissionais de empresas brasileiras de desenvolvimento de software..** 84 f. Dissertação (Mestrado em Informática) – Programa de Pós-Graduação em Informática, Universidade Tecnológica Federal do Paraná, 2022.

GAMBIN, Tarcísio Tangerina. **Um Estudo sobre Satisfação no Trabalho na Área de Engenharia de Software em Home Office.** Monografia (MBA USP Tecnologias Digitais e Inovação Sustentável.), Universidade de São Paulo, SÃO PAULO, 2020. Disponível em: <http://paineira.usp.br/lassu/wp-content/uploads/2021/02/MBA-2019-TARCISIO_MONOGRAFIA.pdf>. Acesso em: 13 mar. 2022.

GRAMIGNA, Maria Rita. **Modelo de competências e gestão dos talentos.** 1.ed. São Paulo: Makron, 2020.

GUILHERMINO, Taíse Vasconcelos de Oliveira. **Motivação e avaliação do desempenho dos funcionários a distância em meio a pandemia.** Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento. Ano. 07, Ed. 04, Vol. 05, pp. 104-130. Abril de 2022. ISSN: 2448-0959, Link de acesso: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/administracao/desempenho-dos-funcionarios>. Acesso, 2023.

LOBO, Marcelo Ribeiro. **Gestão do conhecimento como diferencial competitivo: Uma perspectiva a partir do capital humano.** VI Congresso Nacional de Excelência em gestão 5,6 e7 de agosto de 2019.

MOTA, Regieder Sebastião da. **Rotatividade nas organizações: razão de grandes perdas.** Graduado em Gestão em Agronegócio (UNIPAM). Revista Perquirere, 11(2):36-50, dez. Centro Universitário de Patos de Minas. 2018.

OLIVEIRA, Tatiane Ferreira. **Capital intelectual: o bem intangível como diferencial no mercado globalizado.** 2019.

RODRÍGUEZ, G. M. **Capital Humano: "Google" un modelo de Gestión,** España, 2018.

SANTANA, Renata Dantas de; LOPES, Thiago Batista. Gestão de Pessoas: Agregar, Aplicar, Manter e Avaliar Pessoas. **Revista multidisciplinar e de psicologia, 2019.**

SILVA, Alan Miranda; PIUCORSKY, Fabrício Pelloso; VIVALDI, Guilherme Augusto Dionísio; PORTUGAL, Nilton Dos Santos; JUNIOR, Pedro dos Santos Portugal. **Gestão de pessoas como alicerce nas organizações: aspectos relevantes na condução do capital humano,** 2019.

ANÁLISE DA POESIA “TAMBÉM JÁ FUI BRASILEIRO” DE CARLOS DRUMMOND DE ANDRADE

Uilian Mendes da Costa ¹¹

Elza Sabino da Silva Bueno ¹²

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo analisar a poesia “Também já fui brasileiro” de Carlos Drummond de Andrade, considerando o movimento Modernista e seus desdobramentos, além do contexto histórico, sociocultural, apresentando aspectos Modernistas que fazem parte da poesia Drummondiana publicada no livro *Alguma Poesia*, em 1930. O artigo baseia-se na pesquisa documental e nas teorias de Andrade (2002), Bosi (2006), Brito (1964), Calixto (2002), Caçado (2006), Candido (1999), (2006), Candido e Castello (1964), Coutinho e Coutinho (2004), Lobato (1959), Rezende (2011) Silvia (2009/2010) que versam sobre as Vanguardas artísticas europeias, o Modernismo no Brasil e na Europa, os desdobramento do Modernismo, a Semana de Arte moderna de 1922, a biografia de Carlos Drummond de Andrade, o Pré-Modernismo, o cenário histórico-cultural e artístico do Brasil.

Palavras-chave: Modernismo. Nacionalismo. Poesia.

ABSTRACT

The present work aims to analyze the poetry “Também já fui Brasileiro” by Carlos Drummond de Andrade, considering the Modernist movement and its developments, its historical and sociocultural context, presenting Modernist aspects that are part of Drummondian poetry, which was published in book *Some Poetry*, in 1930. The article will be based on documental research and with theoretical bases in Andrade (2002), Bosi (2006), Brito (1964), Calixto (2002), Caçado (2006), Candido (1999), (2006), Candido and Castello (1964), Coutinho and Coutinho (2004), Lobato (1959), Rezende (2011) Silvia (2009/2010) which deal with the European artistic avant-gardes, Modernism in Brazil and in Europe, the unfolding of Modernism, the Modern Art Week of 1922, the biography of Carlos Drummond de Andrade, Pre-Modernism, the historical, cultural and artistic scenario of Brazil.

Keywords: Modernism. Nationalism. Poetry.

¹¹ Graduação: em Letras pela Unesc – Faculdades integradas de Cacoal – RO. **Pós-graduação:** em Didática do Ensino Superior pela Facimed – Faculdade de Ciências Biomédicas de Cacoal -RO. **Pós-graduação:** em Ensino da Língua Inglesa pela Famart – Itaúna-MG. **Mestrando** em Letras pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul - UEMS – Campo Grande -MS. E-mail: willian.m.wmc@gmail.com

¹² Doutora em Letras pela Universidade Estadual Paulista - FCL- UNESP. Docente da Graduação e Pós-Graduação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul - UEMS/Dourados. Coordenadora-Adjunta do Proletras-UEMS/Dourados. Colabora no Projeto de pesquisa “(Multi) Letramentos e os Gêneros Textuais e ou Discursivos: Contribuições para o Ensino e Aprendizagem de Línguas em Tempos Digitais”. Tem experiência em Letras/Sociolinguística, atuando nas temáticas: variação linguística, português falado. Orcid:<https://orcid.org/0000-0003-0071-4372>. E-mail: elza@uems.br

1. INTRODUÇÃO

Propõe-se neste estudo analisar a poesia “Eu também já fui brasileiro” de Carlos Drummond de Andrade considerando o contexto sociocultural, sócio-históricos, étnico, linguístico e ideológico cujo poeta elucida questões sociais, culturais, amorosas, a nacionalidade temas que estão presentes na sociedade não só atualmente, mas também de outrora.

A poesia “Eu Também Já Fui Brasileiro” foi publicada em 1930 no livro *Alguma Poesia*, obra que reúne 49 (quarenta e nove) poesias, que utilizam o coloquialismo apregoadado na estética, cultiva a família, a infância, o regionalismo, o cotidiano, o humor, a sátira, repudiando as tendências parnasiano e simbolista que dominaram a poesia até o momento, obra que foi dedicada ao amigo, poeta e expoente da semana de 22, Mario de Andrade, o qual publica, no mesmo período, o *Remate dos Males*.

Em 1922, o modernismo confirmava-se no Brasil cristalizado pelas vanguardas europeias – primeiro Anita Malfati (1916) expõe suas obras, as quais recebem influência do expressionismo e do impressionismo durante sua estada na França, em seguida, a semana de 22 ou semana de arte moderna realizada entre 11 e 18 de fevereiro de 1922, no teatro municipal de São Paulo, com a participação de escritores, cantores, arquitetos, músicos e artistas plásticos – no intuito de romper os laços entre o passado e o presente.

A diversidade de artistas na revolução modernista, influenciados por uma nova tendência – as vanguardas artísticas europeias: cubismo, dadaísmo, expressionismo, futurismo – dava uma pluridimensão identitária brasileira, marco nas artes e na linguagem. Por conseguinte, o poeta mineiro Carlos Drummond de Andrade, em 1928, consolida como um modernista brasileiro com a publicação do poema “No Meio do Caminho”, publicado na primeira página da *Revista Antropofagia*, um verdadeiro escândalo – sucesso – que dividiu o mundo literário da época, um marco, uma consolidação no modernismo brasileiro.

Neste viés, Drummond inaugurou a segunda fase do modernismo brasileiro com seu livro *Alguma Poesia*, em 1930, década marcada por acontecimentos importantes como ascensão de Getúlio Vargas ao poder, confrontos de ideologia – liberalismo e comunismo – a industrialização, a revolução de 30.

Em meio a essa efervescência cultural surgiu a poesia “Também Já Fui Brasileiro”, na qual o poeta não se pauta por mais uma atitude programática, e sim na linguagem coloquial, mesclas de sentimentos e contrastantes que revelam o regionalismo, a nacionalidade, utilizando versos livres, assim, Drummond expõe dois pontos: um uma nova maneira de escrever, a utilização de versos – sem preocupação com a métrica – e o outro reflete o cotidiano, o abasileiramento, nacionalismo e amorosidade.

Nesse contexto, este estudo objetiva analisar o discurso presente na poesia “Também Já Fui Brasileiro” de Carlos Drummond de Andrade identificando os efeitos de sentidos causados, e a repetibilidade do discurso. Para estudar estes pressupostos foram analisados a poesia drummondiana com o contexto sociocultural que surgiu, relacionando com o Modernismo e os pressupostos que distanciam do Parnasianismo, Simbolismo e o Romantismo.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1. Carlos Drummond de Andrade

Carlos Drummond de Andrade nasceu em Itabira, Minas Gerais, em 1902, e morreu no Rio de Janeiro, em 1987, aos 85 anos, a família do poeta era ligada às tradições locais, era composta por fazendeiros e mineradores, Drummond, foi integrante do Partido Comunista na década de 1940 e simpatizante das causas socialistas, chegando a fazer parte dos exemplares de um jornal comunista.

O poeta mineiro foi jornalista e funcionário público, no ano de 1925, fundou A Revista, sendo uma mídia modernista de Minas Gerais, escreveu, aproximadamente, 55 obras – dentre elas: poesias, prosas, contos, crônicas, charge –, entre 1930 a 1986.

Drummond demonstra um engajamento social ao se preocupar com problemas sociais de Itabira e do Brasil, – engajamento evidenciado em seus discursos que ecoam nos poemas, contos e crônicas – escreveu sobre diversos temas, a nacionalidade, a identidade, o negro, entre outros.

O poeta mineiro morando em Belo Horizonte começa a escrever e publicar seus primeiros textos no Jornal Diário de Minas, em 1921, fez parte do movimento modernista, em Minas Gerais, constituído por artistas como Emílio Moura, Pedro Nava e Martins de Almeida, em 1924, no Grande Hotel de Belo Horizonte inicia sua amizade com Mario de Andrade, com o qual se comunica por correspondências logo em seguida, e conhece os modernistas Oswald de Andrade e Tarsila do Amaral (CANÇADO, 2006, p. 50).

Em 1922, Drummond ganha seu primeiro prêmio como escritor no concurso literário Novela Mineira, período que inicia a segunda etapa da literatura brasileira do século XX, expõe Candido (2006, p.116) que “Convém assinalar que a literatura brasileira no século XX se divide quase naturalmente em três etapas: a primeira vai de 1900 a 1922, a segunda de 1922 a 1945 e a terceira começa em 1945”.

A Revista é lançada, em 1925, e, em 1928, Carlos Drummond de Andrade publica na Revista Antropofagia o poema “No Meio do Caminho”, e publica também no seu primeiro livro Alguma Poesia (1928), e em seguida lança Brejo da Almas (1934), Sentimento do Mundo (1945), José (1942), A Rosa do Povo (1945), Claro Enigma (1951) e em (1986) lança o livro Tempo Vida Poesia.

Drummond traduziu obras, artisticamente, de diferentes gêneros, de autores renomados, de línguas francesas e espanholas como François Mauriac “Uma Gota de Veneno” (1943) e Balzac “Os Camponeses” (1959).

Poeta, comunista, tradutor, cronista e defensor dos ideários modernista foi escritor de várias fases sem abdicar do humor, do lirismo, da ironia, da sátira viveu quase todo o século XX, vivenciou ocularmente acontecimento como do Holocausto, da guerra mundial, a ascensão do fascismo, transformação do sistema capitalista, a guerra fria, a revolução de 30, a industrialização, a crise da política café-com-leite, a queda da bolsa de Nova Iorque, a modernização dos engenhos açucareiros do Nordeste, a popularização do rádio e do cinema, a criação da ONU, a ascensão e a queda de Getúlio Vargas, a Produção de Tempos modernos (1936) e O Grande Ditador (1940) de Charles Chaplin, eventos esses que perpassaram durante suas produções.

Carlos Drummond de Andrade esposo de Dolores Dutra de Moraes, com quem teve uma única filha, Maria Julieta Drummond de Andrade, faleceu doze dias depois da morte de sua filha em 1987.

2.2. O Modernismo no Brasil

2.2.1 Vanguardas

As vanguardas europeias surgiram provocando rupturas com a tradição cultural influenciando as artes plásticas, a arquitetura, o paisagismo, a literatura e a tradição da sociedade.

As vanguardas são um conjunto de tendências artísticas, que têm como principal característica buscar novas formas de expressividades, objetivando conduzir a arte para o sentimento de liberdade criadora, subjetividade e irracionalismo, suas principais correntes são: o expressionismo, dadaísmo, surrealismo, cubismo, impressionismo e futurismo. Diante do exposto, assevera sobre a definição de vanguarda Helena (1993):

[...] o termo vem do francês *avant-garde* e significa o movimento artístico que “marcha na frente”, anunciando a criação de um novo tipo de arte. Esta denominação tem também uma significação militar (a tropa que marcha na dianteira para atacar primeiro), que bem demonstra o caráter combativo das “vanguardas”, dispostas a lutar agressivamente em prol da abertura de novos caminhos artísticos (HELENA 1993, p.08).

Os movimentos vanguardistas provocavam questionamentos aos valores da época e revolução na herança cultural mudando os rumos da arte, uma característica marcante é a crítica e a negação veemente de tudo que se refira ao passado fazendo uma exaltação de tudo que se apresenta como o novo dentro da sociedade vigente (SILVA 2009/2010, p. 01).

Com advento da primeira Guerra Mundial que destruiu a Europa – continente conhecido como o berço da civilização – fez com que repensasse seu modo de viver, que não aguentava o estilo de vida anterior, assim, alimentavam o espírito de renovação, diante disso, a revolução industrial tornou-se relevante e significativa para o velho continente recompor-se, cenário este que raiou as vanguardas artística europeias.

Salienta-se que o advento da fotografia foi um fator fundamental no estilo, na estética vanguardista, essa invenção causou um alvoroço, preocupações, visto que, sua forma de representar era mais real – aproximava-se mais da realidade – do que as pinturas, os artistas plásticos se sentiram pressionados com a tecnologia, momento esse que a subjetividade ganha destaque, neste viés, os pintores passaram a não retratar mais cenas realistas e romperam com os padrões tradicionais com proporções como o futurismo idealizado por Filippo Tommaso Marinetti. Calixto (2012) expõe, diante disso, que:

[...] o mundo de cada artista se traduzia em cores, formas, traços e temas que não precisavam ter nenhum compromisso com o real. A arte assumiu uma nova condição, onde o artista ganha o papel central. E com este papel, diante de todas circunstâncias e acontecimentos da Europa, ele começa a desenvolver um novo olhar sobre sociedade como um todo, os modos e as condições de vida (CALIXTO, 2012 p. 12).

Depois de propagar por toda a Europa as vanguardas chegam ao Brasil – no início do século XX – que teve como marco, o ápice, a semana de arte moderna ou semana de 22, movimento esse que ganhou o nome de Modernismo, vários artistas e intelectuais adotaram os novos modos de produzir as artes plásticas, a literatura, a arquitetura, a música.

2.2.2 Pré-modernismo

Em 1922, foi publicada a obra “Os sertões” de Euclides da Cunha, que inicia o movimento Pré-Modernismo, que se apresenta como uma fase de transição e seu tema recorrente era a denúncia da realidade político-econômico-social brasileira.

A obra “Os sertões” é uma compilação de relatos que evidenciam o sertanejo, apresentando três cenários: o meio – descreve o Brasil, a região nordestina e a seca –, a raça – descreve a capacidade de resistência do sertanejo – e o movimento histórico – descreve a campanha de Canudos –, retratando a Guerra de Canudos (Bahia). Acentua Bosi (2006) que:

[...] Os Sertões são um livro de ciência e de paixão, de análise e de protesto: eis o paradoxo que assistiu à gênese daquelas páginas em que alternam a certeza do fim das “raças retrógradas” e a denúncia do crime que a carnificina de Canudos representou (BOSI, 2006 p. 327).

O Pré-Modernismo surge em meio ao parnasianismo e o simbolismo, correntes essas que tomaram o quadro literário no Brasil, por um lado temos o Parnasianismo marcado como revés da poesia romântica, considerada uma literatura voltada excessivamente à forma, foi avante da idealização e do sentimentalismo do ser, buscando elementos poéticos como o ritmo, a forma, o eu lírico, a rima, a métrica, salienta Candido (1999) que:

[...] A busca da perfeição pela correção gramatical, a volta dos clássicos e o rebuscamento marcam uma posição de tipo aristocrático e constituem um traço saliente da fase que vai dos 1880 até a altura de 1920, correspondendo a um desejo generalizado de elegância ligado à modernização urbana do país, sobretudo sua capital, Rio de Janeiro. Do ponto de vista da Literatura, foi uma barreira que petrificou a expressão, criando um hiato largo entre a língua falada e a língua escrita, além de favorecer o artificialismo que satisfaz as elites, porque marca a distância em relação ao povo; [...] (CANDIDO, 1999 p. 61).

O movimento Parnasiano – preferido pela elite brasileira – deixou sua primazia com advento da semana de arte moderna de 1922.

O Simbolismo explicita um novo tipo de literatura – sem preocupação com a forma, utilizando versos livres – não surge em comunhão com o Parnasianismo, foi uma contracorrente inconformista, assim, não evidenciou questões políticas, socioculturais, socioeconômicas, era de fato uma literatura sem engajamento político, cabendo isso ao Parnasianismo. Candido e Castello (1978) destacam a respeito do Simbolismo e o clima Pré-Modernista:

[...] Aliás, [o Simbolismo] foi aqui bastante medíocre, ressaltados os grandes iniciadores [Cruz e Sousa e Alphonsus de Guimaraens]. Além disso, o seu efeito foi limitado pela aliança tácita entre Parnasianismo e o espírito acadêmico, semioficial. Isso fez com que permanecesse uma espécie de tendências, excêntrica ou de segunda plana [...]. Rico de experiências e variações, manifestou-se em cenáculos, revistas, livros curiosos, dando lugar a tendências subsidiárias, que extravasaram seus limites e influíram na formação de um clima pré-modernista (CANDIDO; CASTELLO, 1978, p. 106).

Assim sendo, o Pré-Modernismo manifesta-se ao meio de duas correntes o Parnasianismo – com a cultura academicista – que dividia a elite brasileira, uma que ansiava pelo Modernismo, e o Simbolismo que não tratava de questões político-econômico-social da época.

Por conseguinte, advêm – no começo do século XX – o Pré-Modernismo com autores que tanto na estética como na forma ou foco de assuntos versados, abordados, há pouco em comum (as características entre autores eram sutis), as obras vão se enquadrar em gêneros, que rompem com as linhas literárias Simbolistas e Parnasianistas, anunciando o Modernismo. Ainda acerca desse assunto, acrescenta Bosi (2006, p.327) “[...] pode chamar de pré-modernista (no sentido forte de premonição dos temas vivos em 22) tudo o que, nas primeiras décadas do século, problematiza a nossa realidade social e cultural”.

O período de transição Pré-Modernista vai até a semana de arte moderna de 1922 e tem como principais representantes Euclides da Cunha, Monteiro Lobato, Augusto dos Anjos, Graça Aranha e Lima Barreto, que assumem uma postura crítica em relação aos problemas sociais enfrentados e aos padrões literários anteriores – período esse em que o país está inserido na *Belle Époque*, uma renovação e avanços tecnológicos de influência

francesa –, e um momento de consolidação do regime republicano, marcado por revoltas como: a Revolta da Vacina, da Chibata, Armada, Federalista, ademais, a Rebelião de Canudos. Ainda Bosi (2006) reforça em relação aos autores e ao contexto que:

[...] Caberia ao romance de Lima Barreto e de Graça Aranha, ao largo ensaísmo social de Euclides, Alberto Torres, Oliveira Viana e Manuel Bonfim, e à vivência brasileira de Monteiro Lobato o papel histórico de mover as águas estagnadas da *belle époque*, revelando, antes dos modernistas, as tensões que sofria a vida nacional (BOSI, 2006 p. 327).

Os pré-modernistas foram responsáveis por dar início – clímax – às novas tendências artísticas que inspiraram os modernistas, impulsionaram a semana de arte moderna de 1922 com as críticas.

2.2.3 Modernismo

O Modernismo no Brasil foi uma ruptura, uma ressignificação das artes – obras artísticas e literárias sintonizadas, padronizadas com as vanguardas artísticas europeias –, movimentando áreas como: a literatura, as artes plásticas, a escultura, a arquitetura, o teatro, a música, visto que, propõe a reconstrução da cultura brasileira, valorizando elementos nacionais, regionais e abandonando padrões ditados pelas artes acadêmicas – o Parnasianismo e Simbolismo. Coutinho e Coutinho (2004) adiciona informações relevantes:

[...] Em 1922, preparados pelos movimentos de vanguarda da Europa de após guerra, e pela situação brasileira, desencadeou-se a renovação literária e artística denominada Modernismo, a partir da Semana de Arte Moderna, realizada em fevereiro de 1922 em São Paulo. A revolução não se restringiu à literatura, mas envolveu toda a vida nacional. [...] Seu principal objetivo foi destruir as formas obsoletas, instaurando uma nova ordem literária. A princípio, usaram-se as armas do escândalo, da piada, da destruição. Depois, passou-se à reconstrução (COUTINHO e COUTINHO, 2004, p. 141).

O Modernismo inicia em 1922, com a Semana de Arte Moderna realizada em São Paulo entre os dias 11 a 18 de fevereiro, posteriormente acontece seus desdobramentos que são movimentos e manifestos que

surgiram, disputando espaços, dividindo opiniões, mas sempre partindo de um ponto em comum, valorizando os atributos nacionais. Os manifestos são: Verde-Amarelismo, Anta, Pau-Brasil, Antropofagia, os quais tem seus ideais próprios.

O movimento Modernista foi realizado por intermédio de três fases que correspondem a três gerações, o primeiro, conhecido como destruição, segundo a reconstrução e o terceiro, a consolidação. Coutinho e Coutinho (2004) diz:

[...] foi realizado através de três fases ou subperíodos, correspondentes a três gerações: primeira fase (1922 - 1930), de rebelião, destruição, revisão de valores; segunda fase (1930 - 1945), de reconstrução sobre moldes novos; terceira fase (1945 - 1960), de consolidação (COUTINHO e COUTINHO, 2004 p. 141)

Isso tudo inicia – O modernismo no Brasil – com duas figuras importantes Anita Malfatti e Oswald de Andrade, que tiveram contato com as inovações artísticas na Europa, as vanguardas artísticas europeias e importaram-nas para o Brasil.

Na Europa, Oswald de Andrade teve contato com vanguardas que mudaram os rumos da literatura brasileira e contagiado pelo discurso do idealizador do futurismo – Filippo Marinetti –, Oswald traz consigo um discurso vanguardista, importando o futurismo do velho continente para o Brasil, inovando o cenário cultural, artístico e literário. Ressalta Brito (1964) que:

[...] Regressando da Europa, em 1912, Oswald de Andrade fazia-se o primeiro importador do 'futurismo', de que tivera apenas notícia no Velho Mundo. O Manifesto Futurista, de Marinetti, anunciando o compromisso da literatura com a nova civilização técnica, pregando o combate ao academicismo, guerreando as quinquilharias e os museus e exaltando o culto às palavras em liberdade, foi-lhe revelado em Paris (BRITO, 1964, p. 87).

Além do contato com o Futurismo italiano, Oswald teve contato com o Cubismo na França, e foi influenciado pelo Futurismo. Em 1913, aconteceu uma exposição expressionista por Lasar Segall – um artista Lituano – que não provocou nenhuma reação entre artistas, literários e intelectuais da época.

Em 1914, Anita Malfatti volta da Alemanha, Berlim, berço do Expressionismo, realiza uma exposição com pinturas Expressionistas, que passou despercebida pelos intelectuais. As exposições (1913) de Lasar Segall e de Malfatti (1914, não tiveram representatividade para os artistas modernistas – não geraram repercussão entre os intelectuais –, expõe Rezende (2011):

[...] Mário de Andrade insiste na necessidade de considerar como os reais antecedentes da Semana aqueles fatos que contribuíram para a aglutinação dos descontentes com a arte praticada no país, e não as manifestações isoladas, incapazes de provocar uma reação em cadeia. Assim, a mostra de pintura expressionista de Lasar Segall em 1913 ou a exposição de Anita Malfatti em 1914 não podem ser consideradas “antecedentes” porque não faziam parte de um movimento coletivo. [...] (REZENDE, 2011 p. 16).

Após essa exposição (1914) Anita esteve nos Estados Unidos onde desenvolveu estudos sobre o Cubismo e manteve contato com artistas de grande relevância como Marcel Duchamp e Isadora Duncan.

No Brasil, em 1917, Anita Malfatti fez uma exposição, em São Paulo, que reunia obras Expressionistas e Cubistas – as obras de Malfatti eram majoritariamente Expressionistas –, evento (esse) chave para o Modernismo, o qual duas figuras marcante tornam-se amigos, Mario de Andrade e Oswald de Andrade, intelectuais que impulsionaram a Semana de Arte Moderna de 1922. Assevera Rezende (2011):

O ano de 1917 é um ano-chave para a história do Modernismo. Além da exposição de Anita, considerada o “estopim” do Modernismo, sobre a qual logo mais nos estenderemos, houve um outro fato crucial: a aproximação afetiva e intelectual dos dois escritores que deram forma, impulso e ideias à Semana – Mário e Oswald de Andrade (REZENDE, 2011, p.16).

O crítico, escritor, veementemente influente entre os intelectuais, Monteiro Lobato, encabeça algumas críticas contra o Modernismo, assim, qualificou a arte de Malfatti como “paranoia ou mistificação”, definindo como arte caricatural, caricatura de cor, de forma, que não entrega uma ideia, uma estética forçada no sentido das extravagâncias de Picasso e companhia. Veja Lobato (1959):

Entretanto, seduzida pelas terias do que ela chama arte moderna, penetrou nos domínios dum impressionismo discutibilíssimo, e pôe todo o seu talento a serviço duma nova espécie de caricatura. Sejam sinceros: futurismo, cubismo, impressionismo e tutti quanti não passam de outros tantos ramos da arte caricatural. É a extensão da caricatura a regiões onde não havia até agora penetrado. Caricatura da cor, caricatura da forma - caricatura que não visa, como a primitiva, ressaltar uma ideia cômica, mas sim desnortear, aparvalhar o espectador. A fisionomia de quem sai de uma dessas exposições é das mais sugestivas (LOBATO, 1959, p.61).

Oswald de Andrade escreve um artigo em defesa de Anita, que marcou o primeiro elo entre os intelectuais, o que cominaria com Semana de Arte Moderna.

No ínterim de 1917 a 1922, os intelectuais Mario de Andrade, Oswald de Andrade, Menotti del Picchia, Graça Aranha, Di Cavalcanti, Anita Malfatti, Villa-Lobos, Manuel Bandeira entre outros, organizaram a Semana de Arte Moderna, mas de quem partiu a ideia é uma questão a ser discutida, pois Mario de Andrade deixou claro que não partiu dele ou de outra pessoa em particular.

A partir da Semana de Arte Moderna, iniciou-se o modernismo, que teve três fases, a primeira rompeu as barreiras entre a poesia e a prosa, geração revolucionária (1922/1930), a segunda fase com a predominância da prosa de ficção e uma poesia de questionamento em torno da existência humana, fase de reconstrução (1930/1945) e a terceira fase (1945/1960), de consolidação.

2.3 O Livro “Alguma Poesia” de Carlos Drummond de Andrade

O livro “Alguma Poesia”, publicado em 1930, de Carlos Drummond de Andrade marca o início da segunda fase do modernismo – a obra apresenta 49 poesias, produções de 1925 a 1930 –, dedicado ao amigo Mario de Andrade, alguns poemas já haviam sido publicados como o poema “No Meio do Caminho”, que foi veiculado na revista de Antropofagia (1928) de Oswald de Andrade. No mesmo período Mario de Andrade havia publicado, Remates dos Males. Segundo Bosi (2006, p. 469): “Drummond foi o primeiro grande poeta que se afirmou depois das estreias modernistas”, após veiculado vários

poemas e sua primeira obra em 1930, o poeta mineiro firma-se como modernista.

“Alguma Poesia” é a obra que marca a reconstrução de moldes novos da literatura modernista conduzindo, em seu roteiro, a liberdade estética levando o movimento a um período maduro e ao momento mais autêntico da literatura brasileira – buscando nacionalização da linguagem – com estilo novo, moderno e desprendido, introduzindo linguagens regionais, afastando-se da linguagem tradicional clássica. Veja o que expõe Coutinho e Coutinho (2004):

[...] Este espírito preparou o estado revolucionário de que resultou a independência política, e teve como padrão bem briguento a primeira tentativa de língua brasileira. O espírito revolucionário modernista, tão necessário como o romântico, preparou o estado revolucionário de 30 em diante, e também teve como padrão barulhento a segunda tentativa de nacionalização da linguagem (COUTINHO e COUTINHO, 2004 p. 181).

Neste período (1925 a 1930), – os poemas publicados no livro “Alguma Poesia” foram produzidos – ocorreram eventos significativos de posição ideológica, visto que, estava na chamada República Velha (1889 – 1930), assentava a hegemonia dos proprietários rurais de São Paulo e de Minas Gerais, a política do “café com leite” – comandada pelos barões do café de São Paulo e por pecuaristas mineiros –, que se encerrou no fim de 1930. Bosi (2006) diz:

[...] A chamada República Velha (1894 – 1930 aprox.) assentava-se na hegemonia dos proprietários rurais de São Paulo e de Minas Gerais, regendo-se pela política dos governadores, o “café com leite”, fórmula que reconhecia à lavoura cafeeira somada à pecuária o devido peso nas decisões econômicas e políticas do país (BOSI, 2006, p. 323).

Neste viés, em 1929 houve a quebra da bolsa de Nova Iorque, e impacta o mercado do café brasileiro, no ano seguinte, a revolução de 30, o que levou à ascensão de Getúlio Vargas ao poder, o fim da era do café com leite, e o descontentamento dos paulistanos – anunciava mais uma crise social, conflitos, sentimentos e emoções –, que levaram a Revolução

Constitucionalista e mais uma derrota dos paulistas, assim, 1934, houve a promulgação da constituição, e continuação da era Vargas.

Com Vargas no poder, desencadeava a reação contra o nacionalismo linguístico do modernismo e anunciava o regime fascista do Estado Novo já implantado por Salazar, em Portugal. Salienta Coutinho e Coutinho (2004) que:

[...] No momento em que Bastos Tigre assim se pronunciava, sendo lido pela maioria daqueles que aumentavam sua voz contra política linguística vigente, consolidava-se em Portugal o regime de Antonio de Oliveira Salazar. Nesse mesmo ano de 1933 era aprovada por plebiscito a constituição redigida por Salazar que implantava no país o regime fascista do Estado Novo. Detentor do poder desde 1928, com a ascensão do General Antônio Carmona, Salazar vinha realizando, passo a passo, uma política autoritária na economia, na sociedade e na cultura. Seu modelo era o do fascismo italiano, no poder desde 1925. [...] (COUTINHO e COUTINHO, 2004, p. 363).

Neste período, a poesia da segunda fase destacava-se – conhecida como poesia de 30, ou geração de 30 –, em que tiveram revelado figuras de poetas como Carlos Drummond de Andrade (*Alguma Poesia*, 1930), Murilo Mendes (*Poemas*, 1930), Manuel Bandeira (*Libertinagem*, 1930), e enveredavam questões sentimentais, emoções coletivas, sofrimentos, buscavam o equilíbrio, a sobriedade, preocupados com o contexto sociopolítico, socioeconômico brasileiro, e até perseguidos pela ditadura de Getúlio Vargas. Veja o que diz Coutinho e Coutinho (2004):

[...] A permanência, porém, de Getúlio Vargas no poder, sem a legitimação do povo, ocasionou um movimento constitucionalista que exigia fosse o povo ouvido sobre a fixação de seus destinos. Na área linguística, a Constituição de 1934, refletindo a opinião geral formada após a eclosão do Modernismo, ignorou o acordo, em seu artigo 26, estipulando que voltasse à ortografia de 1891 (COUTINHO e COUTINHO, 2004 p. 364).

Continua Coutinho e Coutinho (2004) a expor:

[...] A ortografia era o pretexto, visto que, por meio dela, tinham os lusófilos buscado, até então, dar à língua escrita a aparência de unidade que inexistia na língua viva e contra a qual se tinham rebelado os escritores modernistas (COUTINHO e COUTINHO, 2004 p. 364).

Destarte, a segunda fase do modernismo no Brasil – a fase da poesia moderna – buscava a independência da literatura, retratando o sentimento do povo brasileiro, com foco na realidade nacional, um momento crucial para cultura brasileira, o livro “Alguma Poesia” foi peça fundamental e deu novos ares a geração de 30, como outros autores Cecília Meireles, Tasso da Silveira, Murilo Mendes, entre outros.

2.4 Analisando o poema “Também já fui brasileiro”

Em 1930, a editora Pindorama publica o livro “Alguma Poesia” de Carlos Drummond de Andrade, em um momento de grande instabilidade política, o povo brasileiro vivia incertezas e apreensões, Getúlio Vargas depõe o presidente Washington Luís – declara o fim da República Velha –, inicia a Revolução de 30.

Nesse contexto, a obra “Alguma Poesia” traz poemas sobre o Brasil – os quais arrolam: “Elegia do Rei de Sião”, “Europa, França, Bahia”, “Explicação”, “Também já fui Brasileiro”, “Fuga”, entre outros – e cristaliza questões de identidade nacional. Confirma o que expõe Drummond em Andrade (2002):

[...] Sabe de uma coisa? Acho o Brasil infecto. Perdoe o desabafo, que a você, inteligência clara, não causará escândalo. O Brasil não tem atmosfera mental; não tem literatura; não tem arte; tem apenas uns políticos muito vagabundos e razoavelmente imbecis ou velhacos. Entretanto, como não sou melhor nem pior do que os meus semelhantes, eu me interesso pelo Brasil. Daí o aplaudir com a maior sinceridade do mundo a feição que tomou o movimento modernista nacional, nos últimos tempos: feição francamente construtora, após a fase inicial e lógica de destruição dos falsos valores (ANDRADE, 2002 p. 57).

A poesia “Também já fui Brasileiro” traz em seu roteiro a liberdade de estética – o poeta assume uma postura crítica frente às convenções clássicas, (a linguagem evidência uma defesa das seduções estrangeiras) –, um estilo autêntico do modernismo que reivindicava a liberdade.

Drummond demonstra um engajamento social ao se preocupar com problemas sociais do Brasil, assentou sobre diversos temas, a nacionalidade, a identidade, o negro, o regionalismo e uma linguagem concisa distanciando do Parnasiano, Simbolismo e Romântico, características que indica a modernidade e contemporaneidade consagrando sua primeira obra.

Arrolam essas características a poesia “Também já fui brasileiro” enriquecedora de cultura popular, brasilidade, identidade sociocultural, gênero discursivo literário que se utiliza de uma linguagem lírica, o qual encontra o estilo Modernista que reivindica a liberdade e a estética livre. Analisamos mais detalhadamente alguns trechos da poesia.

Vejamos a primeira estrofe da poesia “Também já fui Brasileiro”.

Eu também já fui brasileiro
Moreno como vocês.
Ponteei viola, guiei forde
e aprendi na mesa dos bares
que o nacionalismo é uma virtude
Mas há uma hora em que os bares se fecham
e todas as virtudes se negam.

Na poesia, os versos livres são utilizados constantemente, no primeiro verso há a identificação da temática nacional “Eu também já fui brasileiro”, uma formação do discurso que provém de tempos remotos quando o sujeito evidência seus laços de brasilidade.

O verso “Moreno como vocês” uma redondilha menor enlaça o ritmo típico dos cantores populares, ressalta a miscigenação (o mestiço), o negro, as raízes do povo brasileiro, como os versos logo adiante “Ponteei viola, guiei forde” / e “aprendi na mesa dos bares” / “que o nacionalismo é uma virtude”, o poeta elucida que o que caracteriza o brasileiro não é somente a cor morena, mas a combinação de tradições nacionais, assim sendo, ele finaliza dizendo “Mas há uma hora em que os bares se fecham” “e todas as virtudes se negam”.

Em seguida, a recusa da grafia Norte Americana (FORD) para salientar a sua forma abasileirada FORDE, recusando as seduções estrangeiras e as subordinações das forças econômicas fora do país, anunciando a linguagem brasileira e a cultura brasileira, o típico tocador de viola.

Ademais, nos próximos versos “e aprendi na mesa dos bares” / “que o nacionalismo é uma virtude”, há um clima de regionalismo, de fala popular, de virtude e tradição brasileira, entra em cena a mesa do bar, onde todos os problemas são resolvidos de forma simples e genial, espaço natural do povo brasileiro para estabelecer o diálogo belo, real, verdadeiro, virtualidade regrado de lua, conhaque, cachaça, o bar brasileiro é como um mundo de imaginação, fantasia, de ideia, onde aprende-se que a virtude do nacionalismo. Porém, como tudo se acaba o poeta finaliza dizendo, “Mas há uma hora em que os bares se fecham” / “e todas as virtudes se negam”, assim, a fantasia, as virtudes, o nacionalismo, a genialidade acaba quando o garçom recolhe a mesa.

Veja a próxima estrofe:

Eu também já fui poeta.
Bastava olhar para mulher,
pensava logo nas estrelas
e outros substantivos celestes.
Mas eram tantas, o céu tamanho,
minha poesia perturbou-se.

Figura termos prosaicos logo na introdução da segunda estrofe como: “Eu também já fui poeta” / “Bastava olhar para mulher” / “pensava logo nas estrelas” / “e outros substantivos celestes”, usando constantemente versos livres e com temática nacional, assim, o poeta se distanciava do Romantismo e das escolas anteriores – Parnasianismo e Simbolismo –, e utilizava metáforas.

O sujeito enfatiza em sua memória discursiva que foi poeta, sonhador, apaixonado pela beleza da mulher brasileira, e expressa seus anseios,

desejos, aspirações e galanteios no tempo passado, veja os versos: “Bastava olhar para mulher” / “pensava logo nas estrelas” / “e outros substantivos celestes” deste modo, revela que não possui o mesmo vigor, magnetismo, força encantatória, nos dois últimos versos confira: “Mas eram tantas, o céu tamanho” / “minha poesia perturbou-se”, e recusa o passado em prol do novo a construir, poesia perturbada exige um renascer, uma nova musa, novas palavras, nova linguagem, como terminou na primeira estrofe o poeta encerra a segunda, colocando fim na ilusão de um nacionalismo autêntico.

Observe a última estrofe:

Eu também já tive meu ritmo.
Fazia isto, dizia aquilo.
E meus amigos me queriam,
meus inimigos me odiavam.
Eu irônico deslizava
satisfeito de ter meu ritmo.
Mas acabei confundindo tudo.
Hoje não deslizo mais não,
não sou irônico mais não,
não tenho ritmo mais não.

Na última estrofe, o poeta enfatiza a sua primavera, a perda de sua origem, relata seu próprio fazer poético provocante, causador e motivador de desejos, aspirações e suas aversões, confirmando nos últimos versos a perda de suas habilidades, a tradição brasileira, em uma linguagem popular veja: “Hoje não deslizo mais não” / “não sou irônico mais não” / “não tenho ritmo mais não”, marcando a dupla negação.

O poeta ao afirmar que teve seu ritmo quebrando as expectativas dos versos livres vistos nas estrofes anteriores e verseja em versos octossílabos possuindo uma melodia própria, contrariando qualquer entusiasta faz um verso eneassílabo marcando sua melodia, levando a um momento polissêmico dos desejos amorosos mais ardentes a um nacionalismo genuíno

e um fazer poético marcado de quebra de ritmos e decadência de essência.

Saliento os versos:

Eu / tam/ bém / já / ti / ve / meu / ritmo. – 8 sílabas

Fa / zi / a is / to, di / zi / a a /quilo. – 8 sílabas

E / meus/ a /mi /gos / me/ que / riam, – 8 sílabas

meus / i / ni / mi / gos / me o / di / avam. – 8 sílabas

Eu / i / rô / ni / co / des / li / zava – 8 sílabas

sa / tis / fei / to / de / ter / meu / ritmo. – 8 sílabas

Mas / a /ca /bei / com / fun / din / do / tudo. – 9 sílabas

No verso “Mas acabei confundindo tudo” o poeta relaciona o começo “e aprendi na mesa dos bares” / “que o nacionalismo é uma virtude” com “mas há uma hora que os bares se fecham” / “e todas as virtudes se negam”, isso foi o ponto fundamental da perda de suas origens, causando a perda do ritmo, da brasilidade, da identidade, do fazer poético, que estavam ligados à mesa do bar; salienta, nos últimos versos, a tripla negação o deslizamento, ironia, e ritmo, pois nega aquilo que genuinamente é brasileiro, poeta, nacionalista para distanciar de posturas que lhe traz aversão ao brasileiro, ao poeta, ao nacionalista, e a um comprometimento com a linguagem simples e a temática nacional.

CONSIDERAÇÃO FINAIS

Carlos Drummond Andrade foi um poeta modernista brasileiro de grande expressividade, escreveu sobre diversos tipos de temas, vítima da era Vargas, buscava em sua obra “Alguma Poesia” a liberdade estética, e lutava pela independência cultural do país.

Drummond – modernista irreverente, irônico, humorista – acompanhou os desdobramentos da literatura moderna, de poeta mineiro a universal, sintetiza a multiplicidade de aspectos da poesia, experimental, social e metafísica, do humanismo solidário inclinando ao niilismo, cronista, moderno e contemporâneo.

No livro *Alguma poesia* encontra reunido vários estilos do Modernismo, o qual reivindicava liberdade, valorização do social, luta pela cultura brasileira, o nacionalismo, uma reflexão sobre a linguagem e o eu poético drummondiano.

A obra “Também já fui brasileiro” foi publicada (no livro *Alguma Poesia*) em um momento cujo Modernismo passava por um estado de renovação e construção cultural, elevou o nacionalismo com sua linguagem simples e por sua inspiração, poesia de cunho patriótico, regionalista trata da origem do povo brasileiro, da cultura, da luta por sua língua e libertação de cânones estrangeiros.

A poesia marca o aportuguesamento de palavras estrangeiras como (FORD), a linguagem irônica usando metáfora ao se referir às estrelas e à beleza da mulher brasileira, as fases do poeta ao se melancolizar com a perda do ritmo, da ironia e do deslizamento, e fases de afirmação e consolidação do Modernismo, que ganha ressignificado com a poesia e a prosa de ficção.

Em “Também já fui brasileiro” o poeta mineiro cria contradição patente, fecundo, narrando seu eu poético provocante, causador de desejos e aversões ligados a linguagem, a cultura, a nacionalidade, a liberdade, por meio de suas habilidades, consagrando o eu poético drummondiano.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Carlos Drummond de & Andrade, Mário de. **Carlos & Mário: correspondência completa** (prefácio e notas de Silviano Santiago). Rio de Janeiro: Bem-Te-Vi, 2002.

BOSI, Alfredo. **História Concisa da Literatura Brasileira**. 43 ed. – São Paulo: Cultrix, 2006.

BRITO, Mário da Silva. **História do Modernismo Brasileiro**: antecedentes da Semana de Arte Moderna. 2ª edição. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1964.

CALIXTO, Roberta. As Vanguardas Europeias do século 20 a as influências da Semana de Arte Moderna na ilustração de livros de literatura infantil brasileiros. **Pibic – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica**. Rio de Janeiro: PUC, 2012.

CANÇADO, José Maria. **Os sapatos de Orfeu**: biografia de Carlos Drummond de Andrade. São Paulo: Globo, 2006.

CÂNDIDO, Antônio. **Iniciação à literatura brasileira**: resumo para principiantes/ Antônio Cândido. – 3ª ed.– São Paulo: Humanitas/ FFLCH/USP, 1999.

CÂNDIDO, Antônio. **Literatura e sociedade**. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2006.

CANDIDO, Antônio; CASTELLO, J. Aderaldo. **Presença da literatura brasileira**. São Paulo: DIFEL, 1964.

COUTINHO, Afrânio; COUTINHO, Eduardo de Faria. **A literatura no Brasil**. Vol. 1. 7ª ed. São Paulo: Global, 2004.

LOBATO, Monteiro. **Paranóia ou Mistificação?** In: Ideias de Jeca Tatu. São Paulo: Brasiliense, 1959.

REZENDE, Neide. **A Semana de Arte Moderna**. Coleção Princípios; 226. São Paulo: Ática, 1993.

SILVA, Silvana Vieira da. **O papel de Guillaume Apollinaire nas vanguardas europeias**. VI Congresso Nacional Associação Portuguesa de Literatura Comparada / X Colóquio de Outono Comemorativo das Vanguardas – Universidade do Minho 2009/2010.

IMPORTÂNCIA DA PARCERIA FAMÍLIA E ESCOLA PARA O SUCESSO ESCOLAR DO EDUCANDO

Ezeane Moraes Monteiro¹³

RESUMO

O envolvimento dos pais é fundamental no processo educacional dos alunos. O objetivo desta pesquisa é analisar a participação da família na educação dos alunos nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Para isso, foi realizado um estudo descritivo com abordagem qualitativa. A pesquisa oferece uma visão ampla e rica sobre a relação entre família e escola, que é fundamental para o desenvolvimento e sucesso educacional das crianças. O problema traz o seguinte questionamento: Como os professores podem incentivar os pais a se envolverem mais na educação dos filhos e participarem ativamente da vida escolar? Com suas informações descritivas e abrangentes sobre consensos e desacordos entre pais e professores em relação a diversos aspectos desse sistema, o estudo fornece insights valiosos para aprimorar essa relação e promover uma educação mais efetiva e satisfatória para todos os envolvidos. Os resultados mostraram informações descritivas e abrangentes sobre consensos e desacordos de ambos em relação ao sistema relacional família-escola, papéis, normas, comunicação, conflitos, participação, aliança e educação. Apontam como obstáculos à participação a incompatibilidade de horários e a falta de tempo, mas estão abertos e sugestivos de juntar iniciativas para melhorar esta situação. Com base nos resultados, são propostas ações que contribuam para o progresso da relação família-escola no ambiente educacional.

Palavras-chave: Participação Familiar. Relação Família-Escola. Ensino Fundamental.

ABSTRACT

The involvement of parents is fundamental in the educational process of students. The objective of this research is to analyze the participation of the family in the education of students in the initial grades of Elementary School. For this, a descriptive study with a qualitative approach was carried out. The research provides a broad and rich insight into the relationship between family and school, which is critical to children's development and educational success. The problem raises the following question: How can teachers encourage parents to become more involved in their children's education and actively participate in school life? With its descriptive and comprehensive information on consensus and disagreement between parents and teachers regarding various aspects of this system, the study provides valuable insights to improve this relationship and promote a more effective and satisfying

¹³ **Graduação:** Licenciatura em Pedagogia Plena – Faculdade de Administração, Ciências, Educação e Letras- FÁCEL; **Pós-graduação:** Psicopedagogia com Gestão e Supervisão – Faculdade Evangélica do Meio Norte – FAEME; **Mestrado:** em Ciência da Educação – Universidad de La Integración de Las América – UNIDA. ezeanemoraes@gmail.com

education for all involved. The results showed descriptive and comprehensive information about consensus and disagreement of both in relation to the family-school relational system, roles, norms, communication, conflicts, participation, alliance and education. They point out as obstacles to participation the incompatibility of schedules and lack of time, but they are open and suggestive of joining initiatives to improve this situation. Based on the results, actions are proposed that contribute to the progress of the family-school relationship in the educational environment.

Keywords: Family Participation. Family-School Relationship. Elementary School.

1. INTRODUÇÃO

Para cumprir o sistema de apoio integral nas escolas para seus alunos, é necessário construir uma parceria com as famílias e desenvolver uma responsabilidade compartilhada pelo sucesso educacional. Desta forma, aumenta-se a participação dos pais e incentiva-se o esforço de apoio ao processo de aprendizagem (BITENCOURT *et al.*, 2019).

Por isso, a importância da participação da família no ambiente escolar tem sido um tema frequentemente abordado na literatura acadêmica, devido ao reconhecimento dado aos pais, mães ou responsáveis como os primeiros educadores de seus filhos. “Que os pais saibam, se interessem pelo que os seus filhos vivem, fazem e aprendem na escola é um elemento fundamental na sua educação” (MACCARIO, 2022).

Há demonstrações do impacto positivo segundo Siqueira (2020), que o envolvimento dos pais tem no ambiente escolar para o desenvolvimento e aprendizagem dos alunos nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Nesse sentido, afirma que a família ocupa um espaço privilegiado na ampliação da cobertura educacional na primeira infância.

No que diz respeito sobre a importância da parceria família e escola, Silva (2019, p. 16) expõem que: “lembrando que este sempre constitui um elo importantíssimo no desenvolvimento da aprendizagem de qualquer criança ou jovem adolescente”, sobretudo nos últimos tempos, tem sido dada

especial atenção aos benefícios que oferece não só às crianças, mas também às suas famílias e à sociedade em geral.

A importância da relação família-escola é descrita por Weber e Silva (2019, p. 6) quando menciona que: "a participação das famílias no processo de aprendizagem e sua relação com a escola determina a qualidade da educação". Tais relacionamentos exigem trabalho árduo da parte dos professores e dos pais. O papel educativo da família é entendido como fator fundamental para o sucesso escolar.

No entanto, apesar das descobertas geralmente positivas de centenas de estudos, ainda há muito a aprender sobre como envolver e apoiar os esforços das famílias para promover a aprendizagem dos educandos em contextos domésticos e escolares de maneira mais eficaz. Os principais obstáculos identificados estão associados a fatores temporais, condições relacionadas ao cuidado dos filhos em casa ou atribuições relacionadas ao desinteresse das famílias (ANDRADE, 2021).

É por isso que, Maldonado (2020) salienta que deve sempre ser fortalecido e potencializado os laços entre a família e a comunidade. A escola é a base para melhorar a qualidade da educação e a vida dos alunos. A importância da corresponsabilidade que as famílias têm na educação dos seus membros deve ser sempre trabalhada por ambas as instituições, pois exige ser dinamizada de forma intencional por parte das instituições educativas, através de esforços em conjunto, cujo resultado final é o fortalecimento das famílias enquanto atores participantes dos processos escolares.

Nesse sentido, o estudo em questão apresenta um panorama completo e detalhado das percepções e opiniões de pais e professores em relação ao sistema relacional entre família e escola. Ao analisar diferentes aspectos desse sistema, como os papéis de cada parte envolvida, as normas estabelecidas, a comunicação, os conflitos que podem surgir e a participação dos pais na educação dos filhos, o estudo fornece informações descritivas e

abrangentes que permitem uma compreensão mais profunda das dinâmicas envolvidas.

O estudo justifica-se pelo propósito de analisar a participação da família na educação dos alunos tomando como ponto de partida as diversas investigações, que estabelece que os pais, independentemente da diversidade de origens, ao receberem orientações tendem a aumentar sua participação na aprendizagem de seus filhos em casa e na escola. O estudo destaca dois aspectos comuns: que os pais manifestam confiança no estabelecimento de ensino e tem grandes expectativas quanto à aprendizagem que os seus filhos podem alcançar.

Nesse contexto o objetivo geral do estudo consiste em analisar a participação da família na educação dos alunos nas séries iniciais do Ensino Fundamental. A problemática levantada compreende o seguinte questionamento: Como os professores podem incentivar os pais a se envolverem mais na educação dos filhos e participarem ativamente da vida escolar? Para subsidiar o estudo em tela foi elaborado os objetivos específicos: descrever a importância da parceria entre a família e a escola para o sucesso escolar do educando; elencar os principais benefícios da colaboração entre pais e professores na educação dos filhos; discorrer sobre uma proposta de melhorias para a participação da família na escola.

2. PARTICIPAÇÃO DA FAMÍLIA NOS CONTEXTOS EDUCATIVOS

Apesar de a análise do conceito de participação vinculada à educação ser relativamente recente, ela esteve presente no campo de diversas formas ao longo do tempo. Para Pureza (2022) “A participação é um processo, que inclui a possibilidade de fazer”, participando em algo, para provocar uma reação, a participação deve então ser entendida como causa e como consequência. No presente caso, estuda-se a participação como consequência, por isso busca-se investigar os fatores que intervêm para motivá-la.

Silva (2019) levanta-se sobre a participação nos contextos educativos, que uma escola democrática só se constrói através da participação na educação dos diferentes agentes sociais, entre os quais se situa a família. Estes conceitos destacam-se e apresentam como aspetos distintivos da participação, a referência ao fato de os indivíduos com objetivos comuns poderem participar e contribuir com ideias na tomada de decisões, mantendo um papel ativo e fundamental no processo.

Por outro lado, Cortelazzo (2022) comenta que a participação familiar bem-sucedida pode ser definida como a participação ativa e contínua de um dos pais ou responsável na educação de seus filhos, e implica envolvimento e atenção no processo educacional para que os alunos se sintam motivados na aquisição de conhecimento. Para Monteriro (2021, p. 46) “A família é algo que está ligado intimamente ao ser interior da criança desde que nasce até sua formação adulta”. Os pais podem demonstrar envolvimento em casa, lendo com seus filhos, ajudando nos deveres de casa e discutindo eventos escolares, ou na escola, participando de eventos ou sendo voluntários nas salas de aula. Para Maccario (2022):

[...] A participação da família no ambiente escolar implica opinar, tomar determinadas decisões, propor e discernir nos diversos espaços da instituição educativa. O envolvimento da família na escola não é apenas uma atitude de dever, mas um envolvimento mental voluntário e responsável (MACCARIO, 2022, p. 19).

Conforme o autor, existem diferentes fatores que favorecem a participação dos pais no ambiente escolar. A primeira é que os pais sigam um padrão modelado por seus próprios pais e pelo ambiente escolar; a segunda refere-se ao sentido de consciência pessoal onde os pais consideram que com isso ajudam os seus filhos a serem bem-sucedidos. O terceiro fator é o aumento de iniciativas por parte da escola onde são criadas oportunidades de participação. Relativamente aos elementos positivos, Araújo (2018) aponta que

[...] a participação organizada dos pais e da equipe escolar como um todo de educação na vida da escola permite integrar os vários níveis da comunidade escolar sob desejos e propósitos educativos

semelhantes e complementares, para além de concretizar projetos de colaboração mútua (ARAÚJO, 2018, P. 53).

Para alcançar o envolvimento efetivo dos pais, de acordo com os apontamentos do autor citado acima, é importante ir além das definições restritas de participação. Não vai depender apenas de participar de eventos ou ser voluntário em atividades extracurriculares ou assinar boletins. Em vez disso, é necessário inculcar a crença de que o sucesso do aluno é um interesse comum da escola e da família, entendendo os pais como parceiros no processo de aprendizagem e identificando formas concretas de ativar a participação.

Por esta razão, Garcia e Veiga (2021) determinam que apesar dos benefícios analisados do envolvimento da família no ambiente escolar dos seus filhos, muitas escolas continuam a ter dificuldades em definir e medir o envolvimento parental significativo, e um número significativo não sente que o seu esforço vale a pena.

De acordo com Cortelazzo (2022) muitas vezes as escolas cometem o erro de deixar de envolver os pais porque acham que não podem, percebem que as famílias não querem se envolver quando, na verdade, as famílias não sabem como se envolver. O autor afirma que existe uma grande distância entre a consideração por parte dos professores, do que é a participação familiar, e a autêntica concretização de planos de envolvimento parental, uma vez que admitem não saber conduzir as relações entre família, escola e sociedade.

Considerando o histórico de pesquisas em que a participação da família é reconhecida como um elemento significativo durante a etapa de educação inicial, situa-se o trabalho de Silva (2019), que menciona que promover o envolvimento da família constitui um aspecto positivo diretamente relacionado ao aumento da eficiência no trabalho dos professores. Portanto, os esforços para promover essa abordagem são considerados uma estratégia bem-sucedida para aumentar a qualidade educacional.

Embora os pais desempenhem um papel de liderança na aprendizagem inicial das crianças, Pureza (2022) comenta que também devem estar empenhados em oferecer aos seus filhos a oportunidade de frequentar o espaço escolar, onde possam interagir com outros adultos e colegas. Da mesma forma, é um direito dos pais receber orientação para a educação de seus filhos.

O desafio das famílias e as comunidades educativas se envolvam na construção do projeto educativo, segundo Garcia e Veiga (2021), que assumam a responsabilidade de contribuir para a aprendizagem de meninos e meninas é muito grande. Compreende que o desafio fundamental é a adoção de uma abordagem de aliança família-escola, o que implica mudanças voltadas para a promoção do envolvimento e participação da família no sistema escolar.

Brandão e Carvalho (2022) estabelecem que a identificação de pontos de influência da participação dos pais contribuiria para o desenho e implementação de possíveis intervenções realizadas pelas escolas, especificamente aquelas que envolvem o trabalho com os pais; ees desempenham um papel fundamental no desempenho escolar das crianças. Destaca-se, portanto, a relevância da imbricação familiar, considerada o ponto central ou definitivo para os rumos que o indivíduo tomará em sua formação na primeira infância e na adolescência.

Consequentemente, Araújo (2018) observa que em famílias com participação contínua e permanente na educação de seus filhos, a obtenção do desempenho é considerada maior, realização de deveres de casa e demonstração de uma melhor atitude e comportamento em relação ao ambiente escolar. Dessa forma, o autor salienta que, as crianças concluem o ensino médio com mais frequência e têm maior probabilidade de se matricular na faculdade do que os alunos com famílias menos envolvidas.

Sem deixar de considerar que, embora a família represente a primeira instituição social na formação integral da criança, Maccario (2022)

adverte que as escolas são o ambiente necessário para enfrentar e fortalecer o processo de formação sociopessoal. Em pesquisa Garcia e Veiga (2021) reconhecem que:

[...] a situação atual de conflitos na convivência escolar tem levado a uma reconsideração do papel da família na educação dos escolares porque há uma relação direta entre a influência que ela exerce na formação social do indivíduo (GARCIA E VEIGA, 2021, p. 140).

Os autores abordam a necessidade da implementação por parte do Estado de políticas de apoio às famílias, para garantir condições adequadas ao cuidado e bem-estar geral dos seus filhos; visto que os bons hábitos de vida da família são a garantia do sucesso de uma convivência escolar saudável no ambiente escolar.

Quando os pais se envolvem na vida escolar dos filhos, Bitencourt et al. (2019) alude que eles demonstram interesse e apoio, o que pode influenciar positivamente no desempenho acadêmico dos mesmos. Além disso, a participação dos pais permite que eles conheçam melhor a rotina escolar dos filhos, o que pode facilitar a identificação de eventuais problemas ou dificuldades que possam estar afetando o aprendizado.

Os pais podem contribuir para o sucesso escolar dos filhos de diversas maneiras, colocado por Santos (2021) como por exemplo, acompanhando as tarefas escolares, participando de reuniões com os professores, colaborando com a organização de eventos e atividades escolares, entre outras. Essas ações ajudam a criar um ambiente mais favorável ao aprendizado, e demonstram para os filhos que a educação é importante e deve ser valorizada.

Além disso, Maccario (2022) fala da participação dos pais na educação dos filhos é uma forma de fortalecer a relação entre a família e a escola. Quando pais e professores trabalham juntos, eles podem desenvolver estratégias para superar desafios e melhorar o desempenho dos alunos, garantindo uma educação de qualidade.

Portanto, a participação dos pais na educação dos filhos é essencial para o sucesso escolar dos mesmos. Quando os pais se envolvem na vida escolar, eles demonstram interesse e apoio, o que pode influenciar positivamente no desempenho acadêmico. Dessa forma, a colaboração entre pais e professores permite a criação de um ambiente mais favorável ao aprendizado, e fortalece a relação entre a família e a escola.

2.1. Benefícios de uma aliança

A respeito do forte impacto que uma boa relação entre família e escola tem na educação de crianças e jovens, autores como: Brandão e Carvalho (2022), Weber e Silva (2019), Andrade (2021), Maldonado (2020), Moraes e Mendes (2020) falam dos benefícios específicos que esta aliança traz tanto para os alunos como para outros atores e áreas da comunidade escolar:

- ✓ Melhoram seus resultados acadêmicos;
- ✓ Reduzem seus conflitos, gerando assim um clima harmonioso que facilita a aprendizagem;
- ✓ Fazem melhor uso das tarefas escolares e melhoram o cumprimento na entrega de tarefas;
- ✓ Os alunos geram uma atitude positiva em relação a sua aprendizagem;
- ✓ Aumentar a sua compreensão dos regulamentos escolares;
- ✓ Os alunos sentem orgulho de seus pais quando eles participam ativamente e efetivamente das atividades escolares;

Sobre o benefício de melhora dos resultados acadêmicos, Brandão e Carvalho (2022) argumentam que a aliança estabelecida entre família e escola é essencial para melhorar os resultados acadêmicos dos alunos. Quando pais e professores trabalham juntos, há uma maior probabilidade de que os alunos tenham sucesso na escola.

Uma das principais vantagens de uma aliança entre família e escola Weber e Silva (2019) explicam que os pais podem ajudar os filhos a manter o foco e a motivação na escola. Os pais podem acompanhar o progresso,

fornecer apoio emocional e ajudar na resolução de problemas que possam surgir. Os professores, por sua vez, podem fornecer orientação educacional, suporte técnico e informações sobre a dinâmica da sala de aula.

A aliança entre família e escola também é importante para garantir que os alunos tenham um ambiente de aprendizado seguro e saudável. Quando os pais e professores trabalham juntos para criar um ambiente de aprendizado positivo, os alunos se sentem mais seguros e confiantes na escola, o que pode melhorar seu desempenho acadêmico.

Outro benefício da aliança entre família e escola é que ela pode ajudar a identificar problemas precocemente. Andrade (2021) menciona que, quando os pais e professores trabalham juntos, há uma maior probabilidade de identificar problemas de aprendizado, de comportamento ou emocionais mais cedo. Isso permite que os professores intervenham precocemente para ajudar os alunos a superar esses problemas, melhorando suas chances de sucesso acadêmico. Monteiro (2021) salienta que:

[...] o envolvimento dos pais é necessário somente se idealizarmos a escola recebendo a contribuição da família em prol da aprendizagem do educando, pois assim conceberemos a escola como espaço verdadeiro de cultura e conhecimento, sendo o currículo desenvolvido em seu tempo-espaço de modo efetivo, desenvolvendo habilidades e conceitos básicos ao aluno (MONTEIRO, 2021, 42).

Esse envolvimento descrito pelo autor citado acima entre família e escola também pode ajudar a melhorar a comunicação entre pais e professores. Quando os pais estão envolvidos na educação dos filhos, eles se comunicam mais frequentemente com os professores e vice-versa. Isso pode ajudar a garantir que os pais estejam cientes do progresso e do desempenho de seus filhos e que os professores estejam cientes das preocupações e necessidades dos pais.

Os benefícios segundo Maldonado (2020), incluem o fornecimento de apoio emocional e orientação educacional, a criação de um ambiente de aprendizado positivo e seguro, a identificação precoce de problemas e a melhoria da comunicação entre pais e professores. Quando pais e professores

trabalham juntos, há uma maior probabilidade de que os alunos tenham sucesso na escola e alcancem todo o seu potencial acadêmico.

Moraes e Mendes (2020) apontam que uma das principais vantagens da participação dos pais na escola é que ela pode ajudar a reduzir conflitos e criar um ambiente mais harmonioso. Quando os pais se envolvem na escola, eles se tornam mais conscientes da dinâmica escolar e das expectativas dos professores. Isso pode levar a uma melhor compreensão entre pais e professores, e a um maior respeito pelas responsabilidades e expectativas uns dos outros. Conseqüentemente, isso reduz os conflitos, gerando assim um clima harmonioso que facilita a aprendizagem.

Além disso, essa participação segundo Moraes (2022) encaminha para levar a um aumento da motivação dos alunos e, conseqüentemente, a um melhor desempenho acadêmico.

Outro benefício da participação dos pais na escola de acordo com Maldonado (2020), é que ela pode ajudar a criar um senso de comunidade entre pais, alunos e professores. Quando os pais se envolvem na escola, eles têm a oportunidade de se conectar com outros pais e construir relacionamentos com os professores. Isso pode levar a um senso de pertencimento e comprometimento com a escola, o que pode ser benéfico para todos os envolvidos.

Outro benéfico descrito por Andrade (2021), quando os pais se envolvem na escola, eles podem expressar suas preocupações e necessidades e trabalhar com os professores para encontrar soluções. Isso pode levar a uma melhor compreensão das necessidades dos alunos e a uma abordagem mais personalizada para a educação.

2.2. Proposta de melhorias para a participação da família na escola

Sobre a melhorias no ambiente escolar, Rodrigues (2019, p. 91) considera que “a importância da família no sucesso acadêmico do aluno tem sido comprovada por vários estudos e hoje torna-se um fato irrefutável”. Quando famílias e escolas fazem esforços coordenados, o envolvimento dos pais é uma estratégia altamente eficaz que melhora o desempenho acadêmico dos alunos e ajuda a preparar melhor as crianças para uma vida saudável, feliz e produtiva.

Ao realizar atividades para melhorar a relação família-escola, Ariés (2019) descreve que é necessário levar em consideração que os pais podem escolher entre uma variedade de atividades que se adaptam a diferentes horários, preferências e habilidades. Como parte do processo de planejamento, professores e gestores também precisarão avaliar sua própria prontidão para envolver os pais e determinar como eles desejam participar e usá-los.

Sobre as propostas de melhorias, Santos (2021) propõem-se as seguintes ações que buscam aumentar a eficácia desta relação no âmbito escolar:

- ✓ Desenvolver todo tipo de atividades de participação dentro do ambiente escolar, que incluem também atividades extracurriculares e de convivência para tornar mais assertiva a relação entre os pais e a escola.
- ✓ Implementar cursos ou oficinas voltadas para as famílias para fornecer ferramentas didáticas que os ajudem a apoiar o processo de aprendizagem de seus filhos;
- ✓ Preparar as datas e horários das atividades com base num horário que inclua a opinião e possibilidades dos pais trabalhadores e que permita uma certa flexibilidade, com o objetivo de ultrapassar os obstáculos de incompatibilidade de horários e falta de tempo das famílias;
- ✓ Selecionar ferramentas que conectem e representem canais de comunicação eficazes entre as famílias e a escola. Podem ser a criação de

um site para a escola, e-mail, cartazes, newsletters, WhatsApp, redes sociais ou outras menos tradicionais como o envio de informações na mochila do aluno;

- ✓ Incluir as famílias nos processos de formulação de políticas e programas escolares e vinculá-las nos processos de tomada de decisões. Esta seria uma forma positiva de compartilhar o poder com os pais e se beneficiar no desenvolvimento de uma cultura de inclusão onde todas as partes interessadas podem contribuir e comentar;
- ✓ Criar espaços de diálogo onde as famílias tenham um espaço para debater com os diretores e docentes sobre as suas opiniões e interesses e dos seus filhos. De modo a garantir um tratamento justo e igualitário para todos os alunos;
- ✓ Realizar periodicamente pesquisas com os pais para identificar suas necessidades e opiniões sobre o trabalho da escola, obtendo indicadores de satisfação que possibilitam a implementação estratégica de melhorias quando necessário.

Nesse entendimento uma das primeiras melhorias que pode ser implementada é uma maior comunicação entre a escola e a família. Isso pode incluir o uso de boletins informativos, aplicativos de mensagens, grupos de pais e reuniões regulares com os professores. A comunicação clara e consistente pode ajudar os pais a entender melhor o que está acontecendo na escola e quais são as expectativas para seus filhos.

Outra melhoria importante mencionada por Sarramona (2021), é o incentivo à participação dos pais em eventos escolares, como feiras de ciências, apresentações de teatro, festas e eventos esportivos. Isso pode ajudar a criar um senso de comunidade escolar e incentivar os pais a se envolverem mais ativamente na vida escolar de seus filhos. Os pais também podem ser convidados a participar de atividades extracurriculares, como voluntariado em bibliotecas ou clubes de leitura.

Além disso, Siqueira (2020) aclara que a escola pode considerar a possibilidade de oferecer programas de formação para os pais, para ajudá-

los a entender melhor as necessidades educacionais de seus filhos e as melhores práticas para apoiá-los em casa. Isso pode incluir workshops sobre estratégias de aprendizagem, dicas para ajudar com a lição de casa e recursos para a educação de crianças com necessidades especiais.

Por fim, a escola pode criar uma cultura que valorize e apoie a participação dos pais na educação de seus filhos. Isso pode incluir o reconhecimento e agradecimento aos pais que se envolvem ativamente na vida escolar, bem como a criação de um ambiente acolhedor e inclusivo que incentive a participação dos pais.

A participação da família na escola segundo Chraim (2019), é fundamental para o sucesso educacional dos alunos. Para melhorar essa participação, é importante ter uma comunicação clara e consistente, incentivar a participação em eventos escolares, oferecer programas de treinamento para os pais e criar uma cultura que valorize e apoie a participação dos pais. Com essas melhorias, a participação da família na escola pode ser significativamente aprimorada e contribuir para um ambiente educacional mais saudável e produtivo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo realizado levantou inicialmente um problema a ser discutido: Como os professores podem incentivar os pais a se envolverem mais na educação dos filhos e participarem ativamente da vida escolar? Durante a realização da pesquisa pode concluir que a participação da família não deve ser entendida apenas como o interesse dos pais na aprendizagem dos filhos. É uma responsabilidade compartilhada com o pessoal da escola atingir as metas educacionais e promover o crescimento do aluno. Há muitas razões para desenvolver e estabelecer uma forte relação escola-família, sendo a principal delas ajudar os alunos a terem sucesso acadêmico. Outras razões incluem melhorar o clima escolar, desenvolver habilidades e liderança dos pais, ajudar as famílias a se conectarem com a escola e a

comunidade e auxiliar os professores em seu trabalho. Todas essas razões enfatizam a importância de os pais desempenharem um papel ativo na educação de seus filhos e manterem um relacionamento forte e positivo com as escolas.

Os resultados da pesquisa mostraram que a participação dos pais na educação dos filhos é fundamental para o sucesso acadêmico dos alunos. No entanto, muitas vezes pode ser um desafio para os professores incentivar a participação dos pais na vida escolar dos filhos. Existem algumas estratégias que os professores podem utilizar para incentivar os pais a se envolverem mais na educação dos filhos e participarem ativamente da vida escolar.

Houve a compreensão de que, uma das principais estratégias é estabelecer uma comunicação clara e regular com os pais. Os professores podem usar diferentes canais de comunicação, como boletins informativos, e-mails, aplicativos de mensagens ou reuniões presenciais, para manter os pais atualizados sobre o progresso acadêmico dos alunos e eventos escolares. A comunicação regular pode ajudar a criar uma sensação de conexão entre a escola e a família, o que pode aumentar o envolvimento dos pais na educação dos filhos.

Houve o entendimento de que, os professores também podem incentivar a participação dos pais na educação dos filhos, fornecendo informações e recursos úteis para os pais. Isso pode incluir dicas para ajudar com a lição de casa, sugestões para promover a leitura em casa ou informações sobre a dinâmica da sala de aula. Ao fornecer recursos e informações úteis para os pais, os professores podem ajudar a criar um ambiente de colaboração e apoio mútuo entre a escola e a família.

Por fim, foi possível constatar que quando as escolas priorizam o relacionamento com as famílias de seus alunos, elas se sentem mais acolhidas e dispostas a participar da educação de seus filhos, fazendo parte desse processo. A chave para o envolvimento parental produtivo e positivo é um bom fluxo de comunicação entre a escola e a família, e essa comunicação

deve abranger todas as partes interessadas, incluindo pais, professores, gestores e toda comunidade escolar.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, L. B. P. de. **Os centros de convivência infantil da UNESP: contexto e desafios**. Dissertação (mestrado em Serviço Social) – Faculdade de História, Direito e Serviço Social da UNESP. Franca, SP. 2021.

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.

BITENCOURT, Kelly Bitencourt. et al. **Relação família escola: possíveis influências da ausência dos pais no processo de ensino-aprendizagem de crianças**. Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento. Ano 04, Ed. 05, Vol. 01, pp. 157-181 Maio de 2019.

BRANDÃO, A. C. P; CARVALHO, M. J. P. As fichas de atividades de linguagem escrita na educação infantil. In: BRANDÃO, A. C P; ROSA, E. C. de S (Org.). **Ler e escrever na Educação Infantil: discutindo práticas pedagógicas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2022.

CHRAIM, Albertina de Mattos. **Família e escola: a arte de aprender para ensinar**. Rio de Janeiro: Wak editora, 2019.

CORTELAZZO, I. B. de C. Ensinar e Aprender: as duas faces da educação. In: **Colaboração, Trabalho em Equipe e as Tecnologias de Comunicação: Relações de proximidade em cursos de pós-graduação**: Tese de Doutorado – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 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.

MALDONADO, M. T. P. **Comunicação entre pais e filhos: A Linguagem do senti**. 20 Ed. São Paulo: Saraiva, 2020.

MONTEIRO, Ezeane Moraes. **Escola e Família: Uma parceria necessária para o sucesso escolar do aluno de uma escola estadual pública de Ensino Fundamental do município de Itacoatiara/Amazonas-Brasil** - Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação. Universidad de la Integración de las Américas, Paraguai, 2021.

MORAES, M. C. MENDES, S.T. **Subsídios para Fundamentação do Programa Nacional de Informática na Educação**. Secretaria de Educação à Distância, Ministério de Educação e Cultura, Jan/2020.

MORAES, Maria Cândida. **Paradigma Educacional Emergente** -5ª Edição. Campinas: Papyrys, 2022.

PUREZA, Benedita Machado. **Desafios, oportunidades e aprendizados trazidos pela pandemia no âmbito familiar, trabalho, pessoal e relação com próximo: relatos de moradores da cidade de Macapá**. Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento. Ano. 07, Ed. 02, Vol. 06, pp. 54-72. Fevereiro de 2022. ISSN: 2448-0959, Link de acesso: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/opportunidades-e-aprendizados> Acesso, 2023.

RODRIGUES, M. I. **A importância da parceria família e escola**. Colégio Integral. Bahia. Dez/2012. Disponível em: www.integralweb.com.br/a-importancia-da-parceria-familia-e-escola/. Acesso em: 06 de julho de 2019.

SANTOS, Joana Maria DI. **Família e Escola: relação de ajuda**. Relatório sobre o desenvolvimento humano- PNUD, 2021.

SANTOS, Lúcia Maria Matos Silva. **A relação família-escola e sua contribuição no rendimento escolar de crianças com necessidades educativas especiais que possuem dificuldades de aprendizagem**. Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento. Ano. 06, Ed. 09, Vol. 07, pp. 78-94. Setembro 2021. ISSN: 2448-0959, Link de acesso: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/familia-escola>, Acesso, 2023.

SARRAMONA, Jaume. **Educação na Família e na escola: o que é, como se faz**. São Paulo: Editora Loyola, 2021.

SCOZ, B. J. L. **Psicopedagoga e realidade escolar: O problema escolar e de aprendizagem**. 3 ed. Petrópolis: Vozes, 2020.

SILVA, Cristiane Rosana da. **A importância da parceria da família e a escola na educação infantil**. Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento. Ano 04, Ed. 07, Vol. 09, pp. 86-95. Julho de 2019. ISSN: 2448-0959. Link de Acesso: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/familia-e-a-escola>, DOI: 10.32749/nucleodoconhecimento.com.br/educacao/familia-e-a-escola. Acesso, 2023.

SIQUEIRA, Anriet. **Educação e processo**. Boletim Psicológico, 20/10/2020.

WEBER, G. A; SILVA, I. F. de. S. da. **A Importância da família na escola. Faculdade Internacional (FACINTER)**. Sorriso, MT. 2019. Disponível em: <https://monografias.brasilecola.uol.com.br/pedagogia/a-importancia-familia-na-escola.htm>. Acesso em: 2023.

LUDICIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: A BRINCADEIRA É FUNDAMENTAL PARA O DESENVOLVIMENTO COGNITIVO DA CRIANÇA

Leane Isabel Feiten¹⁴

RESUMO

Este artigo constitui-se como parte da Dissertação de Mestrado intitulada: Educação Infantil e Ludicidade. Ludicidade na Educação Infantil: um Estudo das Concepções e Práticas dos Professores nos Centros Educativos do Município de Laguna, SC, Brasil. A brincadeira infantil ajuda a adquirir hábitos saudáveis e a construir o caráter da criança. Através da observação do jogo podemos conhecer o psicológico da criança e sua evolução. O jogo contribui para o desenvolvimento infantil de forma global, pois ajuda a desenvolver adequadamente as esferas psicomotora, social afetiva e intelectual. Por meio da brincadeira, a criança age, reflete, se expressa e descobre o mundo ao seu redor. Dessa forma surge o problema da pesquisa: Quais habilidades cognitivas são desenvolvidas durante as atividades lúdicas na Educação Infantil? O objetivo deste trabalho de investigação é determinar a relação entre as atividades lúdicas e o desenvolvimento cognitivo da criança. Foi desenvolvido um estudo descritivo, qualitativo. O resultado do estudo demonstra que o jogo é uma atividade essencial para a evolução cognitiva, comunicativa, afetiva e social do ser humano; já que permite as funções básicas do amadurecimento psíquico facilitadora do processo de aprendizagem e desenvolvimento infantil.

Palavras-chave: Lúdico. Desenvolvimento Cognitivo. Aprendizagem.

ABSTRACT

This article forms part of the Master's Dissertation entitled: Early Childhood Education and Playfulness. Playfulness in Early Childhood Education: a Study of the Conceptions and Practices of Teachers in Educational Centers in the Municipality of Laguna, SC, Brazil. Children's play helps to acquire healthy habits and build the child's character. Through the observation of the game we can know the psychological of the child and its evolution. The game contributes to child development globally, as it helps to properly develop the psychomotor, social, affective and intellectual spheres. Through play, children act, reflect, express themselves and discover the world around them. Thus, the research problem arises: What cognitive skills are developed during playful activities in Early Childhood Education? The objective of this research work is to determine the relationship between ludic activities and the child's cognitive development. A descriptive, qualitative study was

¹⁴**Graduação:** Licenciatura em Pedagogia -Faculdades Integradas Facvest; **Pós-Graduação:** Prática Escolar Numa Visão Psicopedagógica - Faculdades Integradas Facvest -; **Mestrado** em Ciências La Educación -Universidad de Desarrollo Sustentable - leanefeiten@hotmail.com

developed. The result of the study demonstrates that the game is an essential activity for the cognitive, communicative, affective and social evolution of the human being; since it allows the basic functions of psychic maturation facilitating the process of learning and child development.

Keywords: Playful. Cognitive Development. Learning.

1. INTRODUÇÃO

O lúdico refere-se a todas as ações que, de uma forma ou de outra, permitem ao ser humano conhecer, expressar-se, sentir e relacionar-se com seu meio, atividade livre que produz satisfação e alegria, alcançando o gozo de cada uma de suas ações cotidianas (BESSA, 2018, p. 7).

Para Piaget (2009), os jogos tornam-se mais significativos à medida que a criança se desenvolve, pois, a partir da livre manipulação de diversos elementos, ela passa a construir objetos e reinventar coisas. Para Piaget (2009) brincar não é simplesmente uma forma de alívio ou entretenimento para gastar energia nas crianças, mas meios que contribuem e enriquecem o desenvolvimento intelectual.

Por outro lado, Kishimoto (2012) explica que o desenvolvimento cognitivo é um processo essencial na vida da criança, pois é por meio dele que ela adquire o conhecimento sobre o mundo ao seu redor. Esse processo envolve um conjunto de habilidades cerebrais e mentais, como o pensamento, raciocínio, abstração e memória.

As habilidades cognitivas segundo Souza (2021), são importantes porque permitem que a criança compreenda e processe informações, desenvolvendo sua capacidade de análise e resolução de problemas. O pensamento é uma habilidade fundamental para a resolução de problemas, permitindo que a criança organize e avalie informações, além de criar hipóteses e soluções.

Os processos cognitivos que são adquiridos desde a infância são fundamentais para o desenvolvimento da criança. Friedmann (2016, p. 55)

observa que “Eles são desenvolvidos através dos mais diversos tipos de aprendizagem”, como a aprendizagem escolar, a aprendizagem social e a aprendizagem lúdica.

A aprendizagem lúdica segundo Huizinga (2015) é uma forma de estimular os processos cognitivos da criança por meio do uso de jogos, brincadeiras e atividades divertidas. Essa metodologia pedagógica é extremamente importante na Educação Infantil, pois permite que a criança aprenda de forma prazerosa e natural, desenvolvendo suas habilidades cognitivas de maneira integral.

A utilização do lúdico como aponta Dallabona e Mendes (2021), contribui para o desenvolvimento dos processos cognitivos, como a atenção, a memória, a linguagem, a percepção e a imaginação. Durante as atividades lúdicas, a criança é estimulada a pensar de forma mais complexa, a encontrar soluções para problemas e a desenvolver seu raciocínio lógico.

Além disso, Arantes (2019) comenta que a aprendizagem lúdica também é fundamental para o desenvolvimento socioemocional da criança. Durante as brincadeiras e atividades lúdicas, a criança é estimulada a se comunicar, a expressar suas ideias e a compreender o que é dito pelos outros, contribuindo para o desenvolvimento da linguagem oral e escrita. Também é estimulada a desenvolver habilidades sociais como a cooperação, o respeito mútuo e a empatia, além de aprender a lidar com as frustrações e as limitações.

Coutinho e Moreira (2019) explica que os educadores devem utilizar a aprendizagem lúdica como parte integrante de suas metodologias pedagógicas na Educação Infantil. Isso permitirá que as crianças aprendam de maneira mais prazerosa e natural, desenvolvendo suas habilidades e competências de forma integral. Dessa forma, será possível criar um ambiente de aprendizagem mais acolhedor e estimulante, favorecendo o desenvolvimento cognitivo, socioemocional e físico das crianças.

Nesse contexto, a utilização do lúdico contribui para o desenvolvimento dos processos cognitivos da criança, estimulando o desenvolvimento da atenção, da memória, da linguagem, da percepção e da imaginação. Além disso, a aprendizagem lúdica também é fundamental para o desenvolvimento socioemocional da criança, contribuindo para a formação integral do indivíduo. Dessa maneira, foi elaborado o problema do estudo: Quais habilidades cognitivas são desenvolvidas durante as atividades lúdicas na Educação Infantil?

Dessa forma, é importante que os educadores utilizem metodologias pedagógicas que estimulem o desenvolvimento cognitivo das crianças. Uma dessas metodologias é a ludicidade, que permite que a criança aprenda de forma prazerosa e natural, desenvolvendo suas habilidades cognitivas de maneira integral. Nesse entendimento, foi desenvolvido o objetivo geral deste estudo: determinar a relação entre as atividades lúdicas e o desenvolvimento cognitivo da criança.

2. O DESENVOLVIMENTO COGNITIVO DA CRIANÇA

Todas as fases do desenvolvimento cognitivo da criança apresentam particularidades que devem ser levadas em consideração na hora de estimular seu aprendizado. Cada fase do desenvolvimento cognitivo tem suas próprias características e necessidades específicas, e a estimulação adequada pode contribuir para o desenvolvimento integral da criança.

O desenvolvimento cognitivo da criança é um processo complexo que ocorre ao longo de sua vida e é influenciado por diversos fatores, como a herança genética, o ambiente social e cultural e as experiências vividas. Segundo Piaget (2009), em sua teoria acerca do desenvolvimento da criança, ele dividiu o mesmo em quatro estágios, que o próprio denominou como fases de transição, sendo estas as seguintes: sensório-motor (0 – 2 anos), pré-

operatório (2 - 7 anos), operações concretas (7 – 12 anos) e operações formais (a partir dos 11 ou 12 anos).

Na fase sensório-motor, Souza (2021) coloca que a criança está desenvolvendo sua percepção sensorial e seus movimentos motores, aprendendo a explorar o mundo por meio dos sentidos e das ações. É nessa fase que a criança começa a desenvolver a noção de permanência do objeto, ou seja, a compreensão de que um objeto existe mesmo quando não está mais em seu campo de visão.

Já na fase pré-operatória, Friedmann (2016) explica que a criança começa a desenvolver habilidades mentais mais complexas, como a linguagem e a imaginação. Ela ainda não possui a capacidade de realizar operações mentais lógicas, mas começa a compreender o mundo por meio de símbolos e representações. Essa fase é marcada pelo egocentrismo e pela dificuldade em compreender pontos de vista diferentes dos seus próprios.

Na fase das operações concretas, Almeida (2021) argumenta que a criança começa a desenvolver habilidades mentais mais avançadas, como a capacidade de realizar operações lógicas concretas. Ela é capaz de compreender relações lógicas, como a reversibilidade e a conservação, e de realizar operações mentais com objetos concretos. Essa fase é marcada pelo pensamento mais sistemático e pela capacidade de resolver problemas de forma mais lógica.

Finalmente, na fase das operações formais, Piaget (2003) menciona que a criança começa a desenvolver habilidades mentais abstratas e hipotéticas, sendo capaz de realizar operações mentais mais complexas e abstratas. Ela é capaz de pensar de forma mais crítica, analítica e sistemática, e de compreender relações lógicas mais abstratas e hipotéticas.

Em resumo, a teoria de Piaget (2009), acerca do desenvolvimento cognitivo da criança é importante para compreendermos como a mesma adquire o conhecimento e desenvolve habilidades mentais e cognitivas ao longo de sua vida. Essa teoria pode ser utilizada como base para a elaboração

de metodologias pedagógicas mais adequadas às necessidades de cada fase do desenvolvimento cognitivo da criança, favorecendo a sua aprendizagem e o seu desenvolvimento integral como indivíduo.

Nos primeiros anos de vida, por exemplo, Bock, Furtado e Teixeira (2018) explica que é essencial apostar em atividades mais lúdicas e sensoriais, que estimulem os sentidos da criança. Nessa fase, as crianças aprendem por meio da exploração sensorial do mundo ao seu redor, utilizando seus sentidos para obter informações sobre objetos, pessoas e ambientes. De acordo com Santos (2008) devem ser aplicadas:

[...] Atividades lúdicas, com o uso de sons, cores, movimento e texturas, são essenciais para estimular o desenvolvimento cognitivo das crianças nessa fase. Brinquedos coloridos, com diferentes texturas e sons, são ideais para estimular a percepção visual e auditiva das crianças. Já atividades que envolvem movimento, como a dança e a prática de esportes, ajudam a desenvolver as habilidades motoras e a coordenação da criança (SANTOS, 2008, p. 97).

Além disso, a autora descreve que é importante que as atividades sejam adequadas à idade e ao estágio de desenvolvimento cognitivo da criança. Atividades muito complexas ou que exijam um nível de desenvolvimento cognitivo que ainda não foi alcançado podem ser frustrantes e desestimulantes para a criança.

Portanto, a estimulação adequada do desenvolvimento cognitivo da criança em cada fase de sua vida é essencial para o seu desenvolvimento integral. Nos primeiros anos de vida, é fundamental apostar em atividades lúdicas e sensoriais, com o uso de sons, cores, movimento e texturas, para estimular os sentidos da criança e favorecer seu aprendizado.

2. O Brincar para o Desenvolvimento Infantil

Os estudos realizados a partir de diferentes perspectivas epistemológicas permitem considerar o jogo como peça-chave no desenvolvimento integral da criança, uma vez que guarda conexões sistemáticas com o desenvolvimento do homem, assim como a criatividade, resolução de problemas, aprendizagem, ou seja, com inúmeros fenômenos cognitivos e sociais. Bock, Furtado e Teixeira (2018) expõem que o jogo é uma atividade vital e essencial para o desenvolvimento humano, uma vez que contribui para o desenvolvimento psicomotor, afetivo-social e intelectual.

Para Bessa (2018), a brincadeira é uma necessidade vital, pois a criança precisa de ação, manipulação de objetos. Do ponto de vista psicomotor, o jogo promove o desenvolvimento do corpo e dos sentidos. Força, controle muscular, equilíbrio, percepção e confiança no uso do corpo são utilizados para o desenvolvimento de atividades lúdicas.

Todos os jogos de movimento (brincadeiras com o corpo e com objetos) conforme observa Arantes (2019), têm um papel importante no seu desenvolvimento psicomotor progressivo, completando os efeitos da maturação nervosa e estimulando a coordenação das diferentes partes do corpo.

Graças aos primeiros jogos de movimento dos anos iniciais (chamados de funcionais por Henri Wallon e sensório-motores por Jean Piaget) como aponta Almeida (2021), a criança constrói esquemas motores que são praticados repetindo-os, que gradualmente se integram entre si, tornando o desenvolvimento de suas habilidades mais complexo e desenvolvendo funções psicomotoras.

Os jogos de movimentos espontâneos de acordo com Coutinho e Moreira (2019) estimulam uma aquisição cada vez maior de partes do corpo, pois o jogo é o meio natural de aquisição de experiências, de adaptação ao meio físico e social e de aperfeiçoamento dos gestos, para que sejam mais seguros, eficientes e coordenados.

23. Desenvolvimento intelectual

Segundo Siqueira, Wiggers & Souza (2020), brincando, a criança aprende porque ganha novas experiências, porque é uma oportunidade de acertar e errar, de aplicar seus conhecimentos e de resolver problemas. O jogo estimula o desenvolvimento de habilidades de pensamento, criatividade infantil e cria potenciais áreas de aprendizagem.

No nível intelectual, Bizerra (2017) comenta que o desenvolvimento do faz-de-conta ou da ficção incorpora muitas tendências no desenvolvimento cognitivo, todas relacionadas ao desenvolvimento de um pensamento menos concreto e mais coordenado. Essas tendências incluem descentralização, descontextualização e integração, enquanto desenvolvem o pensamento convergente e divergente e apoiam o desenvolvimento de muitas operações cognitivas, como correspondência, conservação, classificação, reversibilidade e tomada de perspectiva.

A partir da pesquisa sobre o jogo e sua relação com o desenvolvimento cognitivo, Oliveira (2020) explica que o jogo manipulativo é um instrumento para o desenvolvimento do pensamento.

Piaget (209) traz em sua teoria a relação entre pensamento e ação afirmando que as atividades motoras e sensoriais estão na base do desenvolvimento da inteligência, pois os jogos corporais e sensoriais são um meio de exercitar o pensamento motor geral.

O jogo é uma fonte de aprendizado que cria áreas de potencial desenvolvimento. Além de ser uma fonte de atividade de aprendizagem, Friedmann (2016) sugere que o jogo cria áreas de desenvolvimento potencial, observando que no jogo as crianças utilizam recursos mais evoluídos do que em outros tipos de atividade.

Como expõem Huizinga (2015), o jogo é um estímulo para a atenção e memória. As próprias condições do jogo obrigam a criança a se concentrar nos objetos da situação lúdica, no enredo a ser interpretado ou no conteúdo

das ações, pois quem não segue atentamente a situação lúdica, quem não se lembra das regras do jogo ou não assumir o uso simbólico certo dos objetos será expulso do jogo.

O jogo promove o descentramento cognitivo, como observa Kishimoto (2012), a vontade de brincar com os outros torna necessária a partilha do simbolismo, estimulando o seu progresso, a sua evolução, do egocentrismo inicial para uma representação mais próxima da realidade. Quando o jogo simbólico se torna coletivo, é necessário coordenar diferentes pontos de vista sobre as ações, sobre o significado dos objetos e isso implica a coordenação dos próprios critérios com os critérios dos outros, o que facilita o processo de descentralização.

O jogo segundo Raiol (2021), origina e desenvolve a imaginação e a criatividade. Muitos pesquisadores chamaram a atenção para as estreitas conexões entre brincadeira e criatividade. Para Kishimoto (2012) o jogo é a primeira atividade criativa. Friedmann (2016) sugeriu que a imaginação nasce no jogo e antes do jogo não há imaginação.

Noutra perspectiva, Costa e Almeida (2021) também observou a importância do brincar no desenvolvimento da imaginação, referindo que:

[...] o brincar contribui para desenvolver o espírito construtivo, a imaginação e a capacidade de sistematizar, leva também o trabalho, sem o qual não seria nem ciência nem arte (COSTA e ALMEIDA, 2021, p. 61)

O jogo estimula a discriminação fantasia-realidade. Quando a criança age "como se", ela se afasta de seu papel para representar outra pessoa ou objeto, ao brincar tem consciência desse "como se" e esse conhecimento da ficção estimula o estabelecimento da diferenciação entre fantasia e realidade. Além disso, Dallabona e Mendes (2021) discorrem que ao brincar, realizam ações que não têm as consequências que teriam na realidade, e isso também estimula essa diferenciação progressiva.

O jogo conforme Bizerra (2017) é comunicação e facilita o desenvolvimento da linguagem. O lúdico é de certa forma o antecedente da palavra, a primeira forma de nomear a realidade. Pode-se desenvolver o importante papel dos jogos linguísticos, aos quais as crianças se envolvem com muito prazer, pois são uma das formas básicas de aprendizagem de línguas. A criança desenvolve essa atividade lúdica com a linguagem em monólogos, em diálogos fictícios ou reais. No jogo, ele explora as possibilidades de seu repertório linguístico e paralinguístico (tom, ritmo, modulação...).

Para Dallabona e Mendes (2021), por meio da brincadeira, as crianças organizam as informações que recebem do meio em que vivem e constroem o seu próprio conhecimento. O conhecimento é constituído por cada sujeito, e a linguagem desempenha um papel importante, pois permite a transmissão e troca de conhecimentos.

Sobre o desenvolvimento por meio do jogo Arantes (2019) salienta que estimula o desenvolvimento cognitivo das crianças, pois proporciona a oportunidade de experimentar diferentes soluções para os desafios propostos, o que contribui para o desenrolar da criatividade e do pensamento crítico. Além disso, as brincadeiras também contribuem para o desenvolvimento da linguagem, pois as crianças precisam se comunicar para resolver os desafios propostos.

As atividades lúdicas, de acordo com Bock, Furtado e Teixeira (2018), são importantes para o desenvolvimento cognitivo das crianças, pois estimulam o raciocínio lógico, a atenção, a memória e a imaginação. O jogo também é uma atividade que permite que a criança aprenda a trabalhar em equipe, desenvolvendo habilidades sociais e emocionais importantes.

Nas colocações de Feiten (2023, p. 99), “a ludicidade é inerente a todas as vivências que envolvem jogos, brincadeiras que levem a descobertas, a desafios, à imaginação criadora”. Em suma, o jogo é uma atividade lúdica que influencia positivamente no desenvolvimento cognitivo

das crianças, contribuindo para o desenvolvimento da criatividade, do pensamento crítico, da linguagem, do raciocínio lógico, da atenção, da memória e da imaginação. O jogo também é uma atividade que permite que a criança aprenda a trabalhar em equipe, desenvolvendo habilidades sociais e emocionais importantes para sua vida futura.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto, conclui-se que as habilidades cognitivas são fundamentais para o desenvolvimento cognitivo da criança e são desenvolvidas durante as atividades lúdicas na Educação Infantil. A relação entre as atividades lúdicas e o desenvolvimento cognitivo da criança é clara, pois essas atividades estimulam o raciocínio lógico, a atenção, a memória, a criatividade, a resolução de problemas, a tomada de decisão, a flexibilidade cognitiva e a percepção visual e espacial, entre outras habilidades cognitivas importantes.

Compreende-se, que as atividades lúdicas na Educação Infantil são uma forma de proporcionar um ambiente acolhedor e descontraído para as crianças, permitindo que elas aprendam de forma prazerosa e natural. Além disso, as atividades lúdicas também desenvolvem habilidades sociais e emocionais importantes, como a cooperação, a empatia, a comunicação e a resolução de conflitos.

Portanto, é essencial que as atividades lúdicas sejam incluídas na rotina da Educação Infantil, pois elas são uma forma eficaz e prazerosa de estimular o desenvolvimento cognitivo e socioemocional das crianças. A partir disso, é possível contribuir para o seu desenvolvimento integral, preparando-as para as demandas do mundo contemporâneo e para uma vida mais plena e feliz.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Geraldo Peçanha de. **Teoria e Prática em Psicomotricidade: jogos, atividades lúdicas, expressão corporal e brincadeiras infantis**. 4.ed. Rio de Janeiro: Wak Ed. 158 p., 2021.

ARANTES, Valéria Amorim (Org.). **Afetividade na Escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus,. 237 p, 2019.

BESSA, Valéria da Hora. **Teoria da Aprendizagem**. 2.ed. Curitiba: IESDE Brasil S.A., . 263 p., 2018.

BIZERRA, Eliane Teixeira Custódio. **A Ludicidade Na Relação Ensino-Aprendizagem: O Papel Do Professor De Uma Escola De Educação Infantil De Castanhal - PA Trabalho de Conclusão de Curso** apresentado à Faculdade de Pedagogia do Campus de Castanhal da Universidade Federal do Pará - CASTANHAL - PA 2017. https://bdm.ufpa.br:8443/jspui/bitstream/prefix/473/1/TCC_LudicidadeRelacaoEnsino.pdf. Acesso, 2023.

BOCK, Ana Mercês; FURTADO, Odair; TEIXEIRA, Maria de Lourdes. **Psicologias: uma introdução ao estudo de psicologia**. 15.ed. São Paulo: Saraiva, 2008. 464 p, 2018.

COSTA, E. G., & ALMEIDA, A. C. P. C. de. **Ensino de ciências na educação infantil: uma proposta lúdica na abordagem ciência, tecnologia e sociedade (CTS)**. *Ciência & Educação (bauru)*, 27(Ciênc. educ. (Bauru), 2021, e21043. <https://doi.org/10.1590/1516-731320210043>. Acesso, 2023.

COUTINHO, Maria Tereza da Cunha; MOREIRA, Mércia. **Psicologia da Educação: um estudo dos processos psicológicos de desenvolvimento e aprendizagem humanos, voltado para a educação**. Belo Horizonte: Lê, 176 p., 2019.

DALLABONA, Sandra Regina; MENDES, Sueli Maria Schmitt. **O Lúdico na Educação Infantil: jogar, brincar, uma forma de educar**. In: *Revista de Divulgação Técnico – Científica do ICPG*. Vol. 1 n.4 – jan.-mar./2021.

FEITEN, Leane Isabel. **Educação Infantil e Ludicidade. ludicidade na educação infantil: um estudo das concepções e práticas dos professores nos centros educativos do Município De Laguna, SC, Brasil**. Dissertação submetida à Universidad de Desarrollo Sustentable - Ciências da Educação. Assunção Paraguai – PY, 2023

FRIEDMANN, Adriana. **Brincar, Crescer e Aprender: o resgate do jogo infantil**. São Paulo: Moderna, . 128 p. 2016.

HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura**. 8.ed. Tradução de São Paulo: Perspectiva, 2014. 256 p. 2015.

KISHIMOTO, **Jogos Infantis: o jogo, a criança e a educação**. 17. ed. Petropolis, RJ: Vozes, . 128 p., 2012.

OLIVEIRA, ML., org. **(Im)pertinências da educação: o trabalho educativo em pesquisa** [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2020. 193 p. ISBN 978-85-7983-022-8. Available from SciELO Books. <https://books.scielo.org/id/vtzmp/pdf/oliveira-9788579830228-04.pdf>. Acesso, 2023.

PIAGET, Jean. **Abstração Reflexionante**. Porto Alegre: Artes Médicas, 292 p. 2009

PIAGET. Jean; INHELDER, Barbel. **Da Lógica da Criança à Lógica do Adolescente**. São Paulo: Pioneira, 259 p. 2003.

RAIOL, Dienny Maria Nunes. **O lúdico como ferramenta para o processo ensino – aprendizagem na educação infantil** / Dienny Maria Nunes Raiol, Maria de Deus do Espírito Santo Souza. – São João de Pirabas, PA, 2017. 64 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura Plena em Pedagogia) – Plano Nacional de Formação de Professores, Universidade Federal Rural da Amazônia, 2021.

SANTOS, Santa Marli P. dos. **Brinquedoteca: o lúdico em diferentes contextos**. 4.ed. Petrópolis: Vozes. 141 p., 2008.

SIQUEIRA, I. B., WIGGERS, I. D., & SOUZA, V. P. de .. (2012). **O brincar na escola: a relação entre o lúdico e a mídia no universo infantil**. *Revista Brasileira De Ciências Do Esporte*, 34(Rev. Bras. Ciênc. Esporte, 2020 34(2)), 313–326. <https://doi.org/10.1590/S0101-32892012000200005>. Acesso, 2023.

SOUZA, Antonia Silva de. **O Lúdico Na Prática Pedagógica: O Desenvolvimento e Aprendizagem das Crianças das Escolas Públicas do Município de São Luís Gonzaga - Maranhão – Brasil - Dissertação - Escola Superior de Educação João de Deus, - São Luis Gonzaga do Maranhão – Maranhão – Brasil, 2021.**
https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/37141/1/08.%20DISERTA%C3%87%C3%83O_CI%C3%8ANCIAS%20DA%20EDUCA%C3%87%C3%83O_ANTONIA%20SILVA.pdf

OS LIMITES E POSSIBILIDADES PARA A EFETIVAÇÃO DE UMA PARCERIA ENTRE A FAMÍLIA E ESCOLA

Luizete Moreira da Fonseca¹⁵

RESUMO

As famílias geralmente têm sido afastadas de um papel ativo na dinâmica educacional. Hoje, esta situação ainda é uma realidade. Para aumentar a participação das famílias, as atividades para esse fim devem ser explicitamente planejadas, especificando claramente os possíveis tipos de participação e definindo o papel que devem desempenhar. A participação da família em correspondência com as finalidades da instituição educativa é uma postura que deve ser assumida a partir de concepções mais amplas e inovadoras que se inserem em tarefas que visam promover, compensar, corrigir o desenvolvimento sob a orientação do gestor, do professor e do que constituem uma resposta pedagógica que reconhece as potencialidades/necessidades dos alunos e as possibilidades e oportunidades dos familiares. O objetivo do estudo consiste na análise dos limites e possibilidades para a efetivação de uma parceria entre a família e escola. Foi desenvolvido um estudo descritivo, analítico e qualitativo. O problema do estudo aponta para o seguinte questionamento: Como a criação de uma cultura de colaboração e apoio mútuo pode contribuir para a efetivação da parceria entre a família e a escola? O resultado do estudo aponta que um dos principais limites para a efetivação da parceria entre a família e a escola consiste na falta de comunicação clara e regular, a falta de tempo dos pais, a falta de recursos e apoio, e as diferenças culturais e linguísticas que podem impedir a aproximação da escola e da família. Além disso, as escolas podem ter horários de funcionamento que não são convenientes para os pais, o que pode dificultar a participação dos mesmos.

Palavras-chave: Participação. Família. Parceria. Limites.

ABSTRATO

Families have generally been removed from an active role in educational dynamics. Today, this situation is still a reality. To increase the participation of families, activities for this purpose must be explicitly planned, clearly specifying the possible types of participation and defining the role they should play. The participation of the family in correspondence with the purposes of the educational institution is a posture that must be assumed from broader and more innovative conceptions that are inserted in tasks that aim to promote, compensate, correct the development under the guidance of the

¹⁵ **Graduação:** em Pedagogia. Universidade Federal do Amazonas, UFAM, Brasil. **Pós-graduação:** em Pós-Graduação em Alfabetização, Universidade Federal do Amazonas, UFAM, Brasil. **Mestrado:** em Ciências da Educação – Universidad de la Integración de las Américas – UNIDA. luizete.moreira@hotmail.com

manager, the teacher and of what constitutes a pedagogical response that recognizes the potentialities/needs of students and the possibilities and opportunities of family members. The aim of the study is to analyze the limits and possibilities for establishing a partnership between the family and the school. A descriptive, analytical and qualitative study was developed. The problem of the study points to the following question: How can the creation of a culture of collaboration and mutual support contribute to the effectiveness of the partnership between the family and the school? The result of the study points out that one of the main limits for the effectiveness of the partnership between the family and the school is the lack of clear and regular communication, the lack of time of the parents, the lack of resources and support, and the cultural and linguistic differences. that can prevent the approximation of school and family. In addition, schools may have opening hours that are not convenient for parents, which can make it difficult for parents to participate.

Keywords: Participation. Family. Partnership. Limits.

1. INTRODUÇÃO

O ambiente escolar passa constantemente por conflitos que são disputados entre responsabilidades, interesses, planos ou obrigações de todos os envolvidos. É uma realidade muitas vezes vilipendiada por quem conhece ou não seus processos, pelo quanto envolve o cenário educacional, tanto do foco restrito da escolarização, quanto no que diz respeito ao “desenvolvimento das competências de cada um”. e como membros de uma sociedade” (TEIXEIRA, 2020, p. 83).

Frequentemente, as responsabilidades dos processos educativos são debatidas de um lado para o outro, fragmentando um fenômeno que deve ser sempre visto de uma perspectiva integral e conjunta. Um dos exemplos mais populares dessa situação está na frase popular “o professor é quem manda ensinar e a família é quem é que educa” (ARIÉS, 2019, p. 45).

Apesar do notável consenso entre educadores, pais e público em geral de que a qualidade da educação é beneficiada quando os pais se dedicam mais à educação formal de seus filhos, ainda não está claro como administrá-la (VASCONCELOS, 2017).

Na prática, Soares (2020) observa que a escola tem-se caracterizado por desconhecer o protagonismo da família no desenvolvimento integral das crianças, relegando-a a um papel exclusivo de hábitos de higiene, normas e orientações de bom comportamento, que a seu ver favorecem e complementam a tarefa escolar, mas na verdade não integram plenamente a função de socialização que a família tem. No entanto, a escola exige que a família cumpra tarefas e obrigações que se estendem da escola até a casa, o que na maioria das vezes gera conflitos na distribuição do tempo compartilhado no grupo familiar e tensões entre pais e filhos diante da pressão de ter que cumprir as tarefas exigidas.

Estudos recentes de Duarte e Feitosa (2022) caracterizam a relação família-escola sob a ótica das demandas que compreendem a falta de tempo dos pais, a falta de recursos e apoio, e as diferenças culturais e linguísticas que podem limitar a aproximação da escola e da família.

Nesse sentido, Rodrigues (2019) explica também, dentre os limites impeditivos da participação da família no ambiente escolar, estão as cobranças que podem causar angústia nas mães pela incapacidade de ajudar os filhos nas tarefas de casa por falta de preparo. Por outro lado, as mães, pais e responsáveis apontam para este fato como um dos efeitos negativos mais frequentes, após a falta de recursos ou a ameaça de alteração do orçamento familiar.

No entanto, Chraim (2019) aponta que a demanda da escola tende a ignorar o papel da família como centro de recursos pedagógicos e a necessidade de ela chegar à sala de aula para enriquecer o aprendizado escolar. O desafio de que a escola abra suas portas para a realidade sociocultural das famílias contempla uma avaliação da cultura popular, para que seja possível reconhecer quais são as avaliações dos pais sobre o ambiente escolar e seus filhos, bem como que os pais possam reconhecer o que são as avaliações que os professores têm sobre seu papel na educação para alcançar uma efetiva aliança família-escola.

Uma aliança efetiva entre família e escola segundo Casarin (2019), implica uma conexão entre um clima escolar positivo e o ambiente social e educacional da escola, além do envolvimento dos pais e familiares no processo educacional das crianças, ou seja, a ação deve partir da escola como facilitadora da participação dos pais no processo educativo. Dessa forma foi elaborado o problema da pesquisa: Como a criação de uma cultura de colaboração e apoio mútuo pode contribuir para a efetivação da parceria entre a família e a escola?

Conceitualmente, Nogueira (2020) coloca que a participação dos pais por um lado pode ser entendida como suporte ao processo educativo de acordo com os critérios que a escola julgar adequado e, por outro, como um direito, a partir do qual se considera que os pais têm poderes para participar nas decisões que afetam a sua vida e a dos seus filhos. Na prática, a participação dos pais ocorre através do seu papel ativo no processo de aprendizagem, seja em casa ou na escola, seja através da participação organizada dos pais na gestão educativa e no controlo da eficácia do sistema.

Diante do exposto, o estudo justifica-se em trazer informações sobre relação positiva entre a família e a escola, por constituir-se em um tema de grande importância para a comunidade científica e escolar, uma vez que a colaboração entre esses dois atores pode ter um impacto significativo no desempenho e bem-estar dos estudantes. O objetivo do estudo consiste na análise dos limites e possibilidades para a efetivação de uma parceria entre a família e escola.

2. A PARTICIPAÇÃO DA FAMÍLIA, LIMITES E POSSIBILIDADES PARA A EFETIVAÇÃO DE UMA PARCERIA

A participação da família conota o sentido e o significado deste termo: participar é tomar parte. Nesse sentido, Casarin (2019) explica que o caráter participativo dos familiares como parte do processo pedagógico da instituição educacional oferece significados individuais e compartilhados que

compõem o cenário de vida, ao possibilitar a construção, transformação e fortalecimento da instituição educacional.

Para atingir esses propósitos Nogueira (2020) coloca que é essencial considerar as condições, ou seja: o ambiente, a situação em que os fenômenos e processos surgem, existem e se desenvolvem, são interpretados como causais e suficientes. Portanto, é a situação ou circunstância essencial para a existência de outra condição. Significa natureza, ou propriedade das coisas, o que permite a partir desta pesquisa a influência da família como participante ativo no processo educacional da instituição educacional e que ajuda a garantir o sucesso escolar e a qualidade de vida familiar. Nesse quadro, é fundamental promover espaços com interações e responsabilidades compartilhadas onde familiares, professores, gestores e alunos construam a instituição educacional desejada, levando em consideração projeções para oferecer oportunidades iguais para todos.

A convivência escolar como expõem Bertoncello e Rossete (2019), como dimensão analítica do que acontece e se constrói coletivamente nas instituições escolares é útil, pois está relacionada ao processo de construção da cidadania, que vai além da aprendizagem cívica e ética esperada em uma disciplina ou no tratamento de temas do currículo prescrito. Aprender a ser e aprender a viver juntos correspondem, segundo Alves (2020), à esfera do saber prático, que se adquire por meio da experiência e da interação com outras pessoas e sem mediar um processo pedagógico adequado. intencionalmente.

A convivência escolar como aclara Sousa (2020), refere-se aos acontecimentos espontâneos da vida cotidiana (tensões, divergências e conflitos) em um espaço compartilhado por sujeitos singulares pertencentes a diversas culturas, bem como a inter-relação entre os diferentes membros de uma instituição (equipe gerencial, professores, administradores, alunos, pais) com funções e papéis diferenciados. De maneira geral, pode-se apontar que esses sujeitos são convocados pelo direito à educação, embora com

propósitos diversos: alguns, a responsabilidade pelos processos de ensino, e outros, o direito de aprender.

No entanto, Oliveira (2019) salienta que sua concretização também requer uma sociedade em que seus membros, ou pelo menos a maioria deles, estejam dispostos a pautar suas ações com base em princípios como a igualdade de direitos e o respeito à diversidade, a busca da equidade e da justiça e a convivência solidária. A escola como instituição pública cuja finalidade reside na formação de cidadãos tem o dever de formar sujeitos preferenciais desses princípios.

Neste contexto, Almeida (2018) alerta que é importante que o sistema educativo promova, nos níveis do ensino básico, experiências significativas onde as crianças tenham oportunidade de se reconhecerem como pessoas de valor, dignas de tratamento justo e respeitoso, capazes de gozar das suas liberdades fundamentais e exercê-las com responsabilidade, bem como ensaiar formas de resolver conflitos interpessoais que surjam no contato com seus pares. É aqui que faz mais sentido saber o que os professores dos diferentes níveis de ensino estão fazendo para promover este tipo de aprendizagem.

Por outro lado, Nakano (2020) fala dos limites e possibilidades que permeiam entre a construção de espaços sociais que realmente respondam ao melhor interesse da participação da família e o compromisso por parte da escola em fazer acontecer essa participação.

No entanto, Maccario (2022) salienta que pais e mães costumam apresentar visões diferentes de sua colaboração com a escola dependendo da fase em que seus filhos se encontram; em geral, percebem que é mais fácil colaborar nas etapas da Educação Infantil e Ensino Fundamental do que na etapa do Ensino Médio. Isto deve-se, em parte, ao fato de considerarem que o seu envolvimento é mais necessário nos primeiros anos de escolaridade dos filhos e de se sentirem mais competentes para os apoiar nessa altura.

Levamos em consideração Garcia e Veiga (2021), que trata dos limites que intervêm para a participação por parte dos familiares, e assegura que para melhorar a qualidade da educação é essencial uma interação afetiva, entre os pais. Na mesma linha, Nogueira (2020) afirma que algumas pesquisas científicas mostram que as crianças estão mais aptas a ter sucesso na aprendizagem quando suas famílias as apoiam, quando os pais ensinam seus filhos, conversam com seus professores, participam da escola em atividades educacionais e ajuda nos trabalhos de casa, os seus filhos têm um melhor desenvolvimento a nível escolar.

Nesse mesmo pensamento, Bertoncetto e Rossete (2019) apresentam as variáveis que limitam a participação da família no ambiente escolar:

[...] São questões sociodemográficas das famílias como a idade dos pais e mães, o seu nível de escolaridade, situação laboral, nível socioeconómico, número de filhos, tipo de família ou o ano escolar em que os filhos se encontram, influenciam e por vezes determinam a colaboração dos família com a escola (BERTONCELLO E ROSSETE, 2019, p. 82).

Essas questões citadas pelos autores, são um dos principais limites que influenciam a colaboração da família com a escola. Fatores como a idade dos pais e mães, seu nível de escolaridade, situação laboral, nível socioeconômico, número de filhos, tipo de família ou o ano escolar em que os filhos se encontram, podem determinar a forma como a família se envolve com a escola e a educação dos seus filhos.

Esses limites são pontuados por Sousa (2020), que explica sobre as famílias com baixo nível socioeconômico ou com pais com baixa escolaridade podem ter menos oportunidades de participar de atividades escolares, seja por falta de recursos financeiros ou pela falta de habilidades para ajudar seus filhos em tarefas escolares. Além disso, famílias com muitos filhos podem ter dificuldades para conciliar a participação em atividades escolares com as demandas da vida cotidiana.

Outro fator colocado por Fernandes (2021), que pode limitar a participação da família na vida escolar dos filhos é o tipo de família. Famílias

monoparentais ou pais solteiros, por exemplo, podem ter menos tempo disponível para participar de atividades escolares, enquanto famílias que trabalham em horários noturnos podem ter dificuldades para participar de reuniões escolares ou eventos durante o dia.

Outro ponto importante ressaltado por Ferreira (2022), que as famílias com níveis socioeconômicos e culturais mais elevados apresentavam maior frequência de participação, o que repercute na maior motivação escolar dos filhos e no tempo que passam com eles a fazer os trabalhos de casa.

Outro fator que limita a participação dos pais, segundo Siqueira (2020), que impedem a aproximação da escola e da família é a falta de comunicação clara e regular. Quando a escola não se comunica com os pais de maneira adequada, pode haver mal-entendidos e falta de compreensão em relação aos objetivos e expectativas da escola em relação aos alunos. Isso pode levar os pais a se sentirem desmotivados a se envolverem na vida escolar dos filhos. Além disso, as escolas muitas vezes têm horários de funcionamento que não são convenientes para os pais, dificultando a participação dos mesmos.

Portanto, a efetivação da parceria entre a família e a escola pode ser limitada por vários fatores, incluindo a falta de tempo e recursos dos pais. No entanto, existem possibilidades para a efetivação da parceria, incluindo o uso de tecnologia e comunicação online, programas com oficinas para os pais e a criação de uma cultura que valorize e apoie a participação da família na educação de seus filhos. Com essas estratégias, a parceria entre a família e a escola pode ser efetivada, contribuindo para o sucesso acadêmico dos alunos.

2.1. Escola e família: uma relação essencial

O trabalho do professor assenta nas relações que consegue estabelecer com a família, quer numa perspectiva de apoio, quer na melhoria da comunicação entre ambos. Nesse sentido, Almeida (2018) argumenta, ao

se referir ao papel profissional do professor, que é importante reconhecer sua participação na direção do processo de ensino e aprendizagem. No entanto, suas funções seriam incompletas se não levasse em consideração o contexto familiar e as necessidades educacionais de seus alunos. Isso visualiza melhor a capacidade de orientação que deve ter como parte de sua atuação.

Pode-se afirmar que a relação entre a escola e a família é parte essencial do processo de formação do aluno e principalmente desde que ele se inscreve na instituição de ensino. Duarte e Feitosa (2022) aponta que é uma relação que, embora não seja visualizada, está presente na sala de aula. Assim, uma das alternativas da escola para mediar na relação professor-aluno, reside no estabelecimento de ações pautadas no alcance de maior interação com a família. Mas, tais alternativas não podem ser deixadas apenas à iniciativa das autoridades escolares e professores, mas devem ser consolidadas com programas e políticas públicas dos sistemas de ensino.

Uma das funções dos professores também deve ser a de um conciliador familiar. Descrito por Dessen e Polônia (2017), que constitui um ato importante na melhoria da dinâmica familiar e, por conseguinte, no bem-estar dos seus membros.

[...] O desentendimento entre um e outro ator do processo educacional é uma realidade muito comum, sem que se perceba, muitas vezes, que os mais afetados pelos desentendimentos são os próprios alunos, que também não são considerados como sujeitos ativos no processo educacional. processo.

Como refere o autor, não significa que toda a responsabilidade recaia sobre os ombros do professor, mas sim da instituição de ensino, pois são muitos os fatores que influenciam na qualidade do ensino a partir de casa, mas se o professor virar as costas a esta realidade, não estar cumprindo integralmente seu papel.

Um dos elementos essenciais na educação de qualquer sujeito, reportado por Chechia e Andrade (2019) consiste na relação família-instituição educacional, sem este vínculo será muito difícil (se não impossível) alcançar o desenvolvimento integral do indivíduo. Assim, a orientação

familiar desempenha um papel vital como processo de ajuda em uma inter-relação que significa uma melhoria para os familiares e também para a escola, especificamente para os professores. A relação deve ser vista a partir da comunicação, apoio, cooperação, troca, compreensão, tolerância e confiança.

Como menciona Cúnico e Arpini (2020), sem essa parceria, é muito difícil (se não impossível) alcançar uma educação de qualidade que promova o desenvolvimento físico, emocional, social e intelectual dos alunos.

Por outro lado, Vasconcelos (2017) sinaliza que a instituição educacional tem um papel essencial na formação do indivíduo. A escola é um ambiente de aprendizado formal que complementa e expande as experiências de aprendizagem da família, proporcionando novas oportunidades de socialização, descoberta e exploração. Além disso, a escola tem a responsabilidade de promover valores como a tolerância, o respeito mútuo e a responsabilidade social, que contribuem para a formação de cidadãos mais críticos, engajados e conscientes.

A relação entre a família e a instituição educacional, apontado por Teixeira (2020), é crucial para o sucesso educacional e pessoal do indivíduo. É a partir dessa parceria que se pode criar um ambiente de aprendizado positivo, colaborativo e inclusivo, que valoriza as habilidades e as necessidades individuais de cada aluno e promove uma educação de qualidade e integral.

Portanto, sem a relação entre a família e a instituição educacional, é muito difícil (se não impossível) alcançar o desenvolvimento integral do indivíduo. A colaboração entre esses dois agentes educativos é fundamental para proporcionar uma educação de qualidade que valorize as necessidades e as habilidades individuais, promova a formação de cidadãos críticos e engajados e contribua para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

2.2. Possibilidades para a efetivação de uma parceria entre a família e escola

Nesse nível de relacionamento, o protagonismo é exercido pelos pais, que tomam as decisões de ação e participação. Segundo Soares (2020), a família deve se comprometer com o aprendizado de seus filhos, não porque seja ditado pela escola, mas porque está dentro de suas próprias percepções de seu papel como pais e responsáveis.

No entanto, Rodrigues (2019) parte do pressuposto de que tanto a escola quanto as famílias são responsáveis em criar as possibilidades para efetivar essa parceria visando a aprendizagem e educação de crianças e adolescentes. Pode-se dizer que o envolvimento das famílias na educação é uma construção, uma responsabilidade compartilhada entre famílias, escolas e comunidades.

De acordo com Ariés (2019), é importante que a instituição escolar desenvolva práticas para criar vínculos e constituir essa parceria, envolver as famílias na educação. Uma das primeiras considerações propostas por este autor é que as práticas devem ser:

- 1) Diferenciada: de acordo com as diferentes necessidades das famílias e suas diversas formas de constituição. É preciso levar em consideração a diferença de idade dos alunos, seus níveis de maturidade, os ciclos de vida das famílias e suas situações socioeconômicas. Também é preciso diferenciar o contexto das escolas e os níveis em que os educadores realizam seu trabalho educativo;
- 2) Iniciais: As práticas de envolvimento, de parceria com a família no contexto escolar, devem começar e ser enfatizadas na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, pois só assim haverá acompanhamento por toda vida.

Essa parceria, conforme expõem Chraim (2019), a partir da Educação Infantil, é nos primeiros anos que as famílias e as escolas aprendem a respeitar e apoiar umas às outras em responsabilidades compartilhadas pela educação dos filhos. Além disso, Casarin (2019) complementa que “a

qualidade das primeiras parcerias estabelece padrões e relacionamentos que podem encorajar ou desencorajar os pais de continuarem a se comunicar com os professores de seus filhos nos anos posteriores”. Nessa questão Fonseca (2021, p. 59) coloca que:

[...] Para entender melhor a formação de uma criança, é preciso conhecer as relações dentro de sua família, sua afetividade e seu comportamento do meio social no qual está inserida: família, escola, comunidade, analisando todo o seu sistema onde vive, identificando os fatores exercidos sobre a criança presentes nas famílias e na comunidade, sobre as suas influências positivas e negativas para o seu desenvolvimento moral e intelectual.

Nesta fase inicial, segundo a autora, o principal objetivo da ligação escola-família é estabelecer e fortalecer o desenvolvimento cognitivo, pessoal e social das crianças e prepará-las para a aprendizagem. Estas duas características pressupõem que a escola conheça os seus alunos e famílias, e que seja sensível à sua diversidade.

De acordo com Bertonecello e Rossete (2019), é importante ressaltar que essa parceria não pode ser alcançada apenas pelo trabalho dos professores e funcionários da escola. A colaboração entre a instituição educacional e as famílias dos alunos é fundamental para proporcionar uma educação de qualidade que promova o desenvolvimento integral do indivíduo.

Para isso, Alves (2020) alega que uma parceria estabelecida é essencial que a instituição escolar desenvolva práticas que criem vínculos e constituam laços com as famílias. Essas práticas devem ser construídas de forma a envolver as famílias na educação dos filhos e, ao mesmo tempo, valorizar suas experiências, saberes e habilidades.

Uma das práticas que podem ser desenvolvidas como a clara Cúnico e Arpini (2020), é a criação de espaços de diálogo e troca de informações entre a escola e as famílias. Isso pode ser feito por meio de reuniões escolares, boletins informativos, grupos de pais e outros canais de comunicação que permitam a troca de informações sobre o desenvolvimento

dos alunos, o planejamento pedagógico da escola e outras questões relacionadas ao ambiente escolar.

Outra prática importante conforme Chechia e Andrade (2019), é a participação das famílias em atividades escolares. Eventos como feiras de ciências, exposições de arte, apresentações culturais e outras atividades podem ser oportunidades para a participação ativa das famílias na vida escolar dos filhos. Essas atividades não apenas promovem a colaboração entre a escola e as famílias, mas também contribuem para a construção de uma comunidade escolar mais coesa e inclusiva.

Além disso, Duarte e Feitosa (2022) indicam que é importante que a escola se esforce para criar um ambiente acolhedor e inclusivo, que valorize a diversidade cultural e social das famílias e promova a participação de todos os membros da comunidade escolar. Essa abertura para a diversidade pode incentivar a participação das famílias que, muitas vezes, se sentem excluídas do ambiente escolar por causa de suas diferenças.

Portanto, a instituição escolar deve desenvolver práticas que criem vínculos e constituam parcerias com as famílias, a fim de promover uma educação de qualidade e integral. A participação das famílias é fundamental para o sucesso educacional dos alunos, e a colaboração entre a escola e as famílias é a chave para a construção de uma comunidade escolar mais coesa e inclusiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo realizado trouxe por objeto discutir os limites impeditivos de realizar a parceria entre a família e a escola, considerado fator fundamental para a formação integral do indivíduo e para o sucesso educacional dos alunos. No entanto, essa parceria pode enfrentar limites e desafios que dificultam sua efetivação.

Entre os limites estão as questões sociodemográficas das famílias, como a idade dos pais e mães, o seu nível de escolaridade, situação laboral, nível socioeconômico, número de filhos, tipo de família ou o ano escolar em que os filhos se encontram, que podem influenciar e, por vezes, determinar a colaboração das famílias com a escola.

Além disso, a falta de tempo, de recursos e de habilidades para ajudar os filhos em tarefas escolares, bem como a falta de diálogo e de comunicação entre a escola e as famílias, podem também ser limites para a efetivação dessa parceria.

Por outro lado, houve a compreensão que há também possibilidades para a efetivação dessa parceria. É possível criar estratégias que levem em consideração as variáveis sociodemográficas das famílias e que promovam a inclusão de todos os tipos de família no processo educacional. A escola pode oferecer atividades que envolvam as famílias na vida escolar dos filhos, como reuniões, eventos e projetos conjuntos, e promover uma comunicação clara e eficaz com as famílias.

Concluiu que é importante destacar a importância do ambiente escolar acolhedor e inclusivo, que valorize a diversidade cultural e social das famílias e promova a participação de todos os membros da comunidade escolar. O estabelecimento de uma cultura de colaboração e parceria entre a escola e as famílias pode contribuir para a construção de uma educação mais equitativa, inclusiva e de qualidade.

Em conclusão, a parceria entre a família e a escola é um tema complexo que enfrenta limites e desafios, mas que também apresenta possibilidades de efetivação. É importante que a escola esteja aberta ao diálogo, à colaboração e à inclusão de todas as famílias no processo educacional, a fim de promover uma educação de qualidade e integral que contribua para o desenvolvimento pleno do indivíduo e para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, E.B. **A relação entre pais e escola: A influência da família no desempenho escolar do aluno.** Campinas, Monografia. Universidade Estadual de Campinas. 2018.

ALVES, J.H.M. **A evolução nas definições de família, suas novas configurações e o preconceito.** Natal. Monografia. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2020.

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.protexto.com.br/texto.php?cod_texto_2520> acesso em 02/11/2017. Acesso, 2023.

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.

FONSECA, Luizete Moreira; **A Relação Família E Escola No Processo De Aprendizagem Dos Estudantes Na Escola Municipal Ten Geraldo Rossi Charchar Em Itacoatiara, Amazonas, Brasil – Ano 2019.** Dissertação acadêmica de Mestrado em Ciências da Educação Universidad de la Integración de las Américas, Paraguai, 2021.

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.

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.

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/. 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.

OS DESAFIOS NA INCLUSÃO DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NO SISTEMA EDUCACIONAL

Erenice Almeida Alegria¹⁶

RESUMO

A presente investigação tem como objetivo geral descrever os desafios da educação inclusiva e da igualdade escolar nas instituições educacionais. Para o que se pretende indagar sobre como definem a inclusão educativa e que fatores são considerados como facilitadores e/ou barreiras à mesma. A pesquisa insere-se em um estudo que incorpora elementos de pesquisa qualitativa com seu design num escopo descritivo. Encontrou-se uma coincidência entre as diferentes pesquisas dos autores quanto ao fato de que a inclusão educacional está em processo de desenvolvimento e ainda precisa avançar em vários aspectos, principalmente no que diz respeito a formação de professores para a inclusão educacional. Para tanto, desenvolve duas seções. A primeira mostra o conjunto de ações em para transformar os sistemas educacionais que vai da equidade e igualdade à inclusão como forma de abordar a vulnerabilidade característica de muitas crianças e jovens na América Latina e Brasil. A segunda destaca a importância da formação dos professores para o alcance da inclusão educacional. O resultado do estudo apontou que a inclusão educacional é um tema importante e relevante que tem sido discutido cada vez mais no Brasil e na América Latina. Embora tenham ocorrido avanços significativos na promoção da inclusão nas escolas, ainda há muito a ser feito para que todos os alunos possam ter acesso a uma educação de qualidade e inclusiva. A formação dos professores é um aspecto fundamental para o alcance da inclusão educacional. Os professores precisam estar preparados para lidar com as diferenças e necessidades específicas dos alunos, adaptando suas metodologias e recursos para garantir o aprendizado de todos.

Palavras-chave: Desafios. Inclusão. Formação. Professores.

ABSTRACT

This investigation has the general objective of describing the challenges of inclusive education and school equality in educational institutions. For what it is intended to inquire about how they define educational inclusion and what factors are considered as facilitators and/or barriers to it. The research is part of a study that incorporates elements of qualitative research with its design in a descriptive scope. A coincidence was found between the authors' different studies regarding the fact that educational inclusion is in a process of development and still needs to advance in several aspects, mainly with regard to teacher training for educational inclusion. To this end, it develops two sections. The first shows the set of actions to transform educational systems, ranging from equity and equality to inclusion as a way of addressing the

¹⁶**Graduação:** Escola Normal Superior- Universidade do Estado do Amazonas- UEA - Licenciatura em Letras - Universidade Federal do Amazonas- UFAM; **Pós-graduação:** em Educação de Jovens e Adultos- FACULDADE TÁHIRIH; **Mestrado:** em Ciência da Educação – Universidad de La Integración de Las América – UNIDA. erenice.alegria@seduc.net

characteristic vulnerability of many children and young people in Latin America and Brazil. The second highlights the importance of teacher training to achieve educational inclusion. The result of the study pointed out that educational inclusion is an important and relevant topic that has been increasingly discussed in Brazil and Latin America. Although significant advances have been made in promoting inclusion in schools, there is still much to be done so that all students can have access to a quality and inclusive education. Teacher training is a fundamental aspect for achieving educational inclusion. Teachers need to be prepared to deal with students' differences and specific needs, adapting their methodologies and resources to ensure everyone's learning.

Keywords: Challenges. Inclusion. Training. Teachers.

1. INTRODUÇÃO

Tratar da questão da educação inclusiva implica pensar em uma transformação da sociedade excludente para que, na construção permanente da democracia e da participação cidadã, haja a inclusão de todos os setores da sociedade, sem distinção de classe econômica, sociocultural, étnica, de gênero ou política. posição. A construção desta nova sociedade implica a participação de todos os cidadãos, autoridades governamentais e instituições sociais, incluindo a educação como instituição, que possa promover a equidade e a justiça social para os excluídos não só do sistema educacional, mas também da própria sociedade (SILVA, 2020).

A educação inclusiva é um direito humano fundamental para todos os alunos e permite a realização de outros direitos, envolvendo a transformação da cultura, política e prática em todos os ambientes educacionais, sejam eles formais ou não, para acomodar as diferentes necessidades e identidades de cada aluno. A isto junta-se o compromisso de eliminar as barreiras que impedem esta possibilidade, passando também pelo reforço da capacidade do sistema educativo para chegar a todos os alunos, apostando na plena e efetiva participação, acesso, assiduidade e aproveitamento de todos os alunos, especialmente dos que são excluídos ou estão em risco de marginalização por vários motivos (WERNECK, 2020).

A educação inclusiva é considerada a estratégia mais eficaz para combater atitudes discriminatórias, guiada pela ideia de que o sistema escolar deve se adaptar ativamente às circunstâncias individuais dos discentes para que elas possam atingir seu pleno potencial. Numa perspectiva sociológica, refira-se que a ambição de adaptar o sistema educativo às necessidades de todas as crianças vai ao encontro da compreensão da estreita ligação entre a deficiência e o meio social (ARANHA, 2020).

Outro ponto fundamental que deve ser abordado segundo Pessoti (2017) diz respeito a formação do professor para a inclusão, que precisa ter uma formação ampla e sólida. Além do conhecimento deve dispor de competências que conduzam a flexibilizar e formar os espaços de ensino e aprendizagem, com base em propostas que reconheçam as capacidades cognitivas e expressivas das crianças e dos jovens com deficiência.

A formação continuada como expõem Prieto (2019), poderia ser complementada com o conhecimento do contexto e a sensibilidade às condições psicossociais do aluno, o que um professor formado para a inclusão conseguiria através da sua abordagem dos problemas educativos levantados a partir das chamadas Ciências da Educação (sociologia, psicologia, história), o que poderia ser focalizado por meio de programas inovadores em termos de inclusão educacional.

Assim, vários esforços estão voltados para a inclusão na educação e têm buscado aumentar o impacto de políticas públicas voltadas para a ampliação do acesso e permanência do educando de forma efetiva. No entanto, na análise feita por Amaral (2020, p. 34) que observa que "Modelos de Apoio Escolar específicos, embora eficazes, não são suficientes para reduzir as desigualdades", que são de natureza mais estrutural e requerem uma nova abordagem sistêmica.

Apesar dos avanços significativos nas últimas décadas, ainda existem vários desafios a serem enfrentados no processo de inclusão. Para isso, se

necessita uma transformação dos processos que se produzem na organização educacional, tanto a nível da gestão dos recursos e espaços, nas visões que compõem a cultura organizacional do estabelecimento, atitudes das pessoas da comunidade educacional, tanto dos ex-alunos como dos professores, dos apoderados e de outros funcionários, que devem ter abertura e flexibilidade cognitiva e afetiva, para atender aos alunos com deficiência. É importante destacar que a educação inclusiva e a igualdade escolar não se limitam apenas às questões relacionadas à deficiência. O presente estudo tem como objetivo descrever os desafios da educação inclusiva e da igualdade escolar nas instituições educacionais.

2. A ABORDAGEM DA INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO

Durante muito tempo, o atendimento educacional para pessoas com deficiência foi desenvolvido sob a ótica da educação especial, que, por sua vez, se baseava nos modelos médico-reabilitador e normalizador-assistencial. Como consequência, foram criados dois sistemas paralelos com muita pouca colaboração entre si; enquanto, para a pesquisa, a tendência foi privilegiar o estudo das “causas” da deficiência e concentrar-se no desenvolvimento de métodos de reabilitação (FIGUEIRA, 2020).

No entanto, durante a década de setenta do século XX, importantes mudanças começaram a ocorrer na forma de compreender a deficiência. Na Europa, o trabalho de pesquisadores como descreve Fonseca (2019), permitiu vincular o então muito limitado conceito de “normalização” às condições sociais e estendê-lo a outros grupos socialmente desfavorecidos, além das pessoas com deficiência.

Na Grã-Bretanha, Kupfer (2020) aponta que o relatório Necessidades educativas especiais: relatório da Comissão de Inquérito sobre a educação de crianças e jovens deficientes - mais conhecido como Relatório Warnock - introduziu os conceitos de integração e necessidades educativas especiais. Paralelamente, nos Estados Unidos é promovido o movimento pela reestruturação do sistema de educação especial, principalmente como

resultado do trabalho de organizações como a Regular Education Initiative - REI, por sua sigla em inglês- e a Association of Persons with Incapacidades Severas -TASH.

No entanto, a partir da Conferência sobre Necessidades Educativas Especiais, quando a discussão em torno deste segmento da população conseguiu ter um impacto internacional. Marques (2018) coloca que na Declaração de Salamanca, resultado da Conferência, o conceito de inclusão foi definido como o conjunto de ações para transformar os sistemas educacionais, tornando-os flexíveis e coerentes com as diferenças dos alunos. Além disso, a categoria de necessidades educacionais especiais, retirada do Relatório Warnock, foi ampliada para abranger todos os indivíduos em situação de desvantagem pessoal ou social e não apenas aqueles com deficiência.

A discussão em torno da inclusão na educação ganha novo fôlego como descreve Pessoti (2020), que após a promulgação da Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência e do Protocolo Facultativo. Nela, foi estabelecido o direito de acesso à educação e à educação inclusiva, sem discriminação e com igualdade de oportunidades, para todas essas pessoas, e compromete os Estados Partes a construir sistemas inclusivos em todos os níveis educacionais. Também os exorta a garantir que

[...] as pessoas com deficiência tenham acesso ao ensino superior, à formação profissional, à educação de adultos e à aprendizagem ao longo da vida, sem discriminação e em igualdade de condições com as demais pessoas (PESSOTI, 2020, p. 39).

Particularmente na América Latina, a inclusão tomou caminhos muito diferentes. Países como Brasil e Argentina foram os primeiros a editar suas respectivas leis gerais de atenção à população com deficiência, na década de oitenta; enquanto outros, como Chile, Costa Rica, Guatemala e Venezuela, o fizeram na década seguinte. O último bloco foi formado por Equador, México, Peru e República Dominicana, que promulgaram suas primeiras leis entre os anos 1990 e a primeira década do século XXI.

Outro fator que contribuiu para a visibilidade do tema segundo Prieto (2020) foram os relatórios anuais sobre o Panorama Social da América Latina, elaborados pela Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL, 2013, 2016, 2018). Nelas, a deficiência tem ganhado um espaço cada vez maior. A princípio, de forma geral, como mais uma variável para medir o nível de bem-estar dos países; em seguida, considerando seus efeitos na evasão escolar ou no mercado de trabalho; e, mais recentemente, tentando entendê-lo como um problema social, vinculado a outras formas de desigualdade, garantia de direitos e acesso a programas públicos.

Atualmente, no Brasil o foco na inclusão na educação tem se ampliado, em parte, pela diversidade de condições em que as pessoas vivem, mas também pelos avanços que vêm ocorrendo nas pesquisas sobre o tema. Dessa forma, Romanowski (2017) coloca que a inclusão tem como Marco Histórico que pode ser entendida como:

1. A conquista da Educação para Todos. Um direito humano fundamental que todos devem exercer, sem nenhum tipo de discriminação ou exclusão, para atender às suas necessidades básicas de aprendizagem, bem como para alcançar a paz, a estabilidade e o desenvolvimento sustentável em seus respectivos países e no mundo;
2. O desenvolvimento das instituições educativas, com base nos princípios do respeito pela diversidade e igualdade de oportunidades de aprendizagem para todos os alunos. Escolas organizadas em torno da participação dos diferentes membros da comunidade educativa: alunos, professores e gestores.
3. O processo participativo de reestruturação de políticas, práticas e culturas institucionais. Isso traz como consequência a eliminação das diversas formas de exclusão, o reconhecimento da diversidade como recurso de aprendizagem, a superação de barreiras e a promoção da participação, a melhoria das condições institucionais de alunos e professores e o estabelecimento de vínculos entre os escola e a comunidade;

4. A ampliação das oportunidades educacionais para todos os grupos em situação de vulnerabilidade, excluídos do sistema escolar, por motivos de desigualdade social (pobreza, ruralidade, gênero, etnia e deficiência); causas institucionais (planos de ação, condições de oferta, estratégias institucionais, recursos, entre outros); ou por fatores pessoais subjetivos (crenças, valores e atitudes);

5. Educação para a eliminação de todas as formas de exclusão, seja de classe, etnia, gênero, religião, língua materna, cultura de origem ou capacidade, bem como para a promoção da igualdade de oportunidades sociais. Uma educação mais equânime que busca alcançar a justiça social, pautada nos valores da democracia e da justiça, que favoreça o aprendizado e se interesse pelo bem-estar e desenvolvimento integral de alunos e professores

Nesse contexto, Silva (2020) menciona que precisamente a contradição entre as aspirações e propósitos da inclusão educacional e a realidade do mundo em que ela se desenvolve torna-se uma das fontes a partir da qual as complexidades e desafios que hoje devem ser superados para o pleno e urgente exercício do direito de tudo para uma educação de qualidade.

Do ponto de vista epistemológico, Mazzota (2015) explica que as complexidades parecem estar relacionadas com as abordagens e posições que se assumem em torno da própria definição e compreensão da educação inclusiva, da sua relação com a educação especial, da forma como se dá a articulação entre diversidade e singularidade e como todos isso se reflete na construção inacabada de seu aparato conceitual e metodológico. Como expressão do exposto, as definições, concepções e interpretações da inclusão educacional são díspares, o que leva por vezes a pensar que ela, como escreve Silva (2020) "significa coisas diferentes, para pessoas diferentes, em diferentes contextos".

A situação acima descrita é uma clara evidência da natureza complexa do construto educação inclusiva, sua natureza multifatorial e seu vínculo

indissolúvel com o contexto. Nesse sentido, o reconhecimento das complexidades que a inclusão comporta não seria completo se, em sua realização, também não fosse considerada a perspectiva prática que se refere a realidades que, em muitos casos, exigem ser transformadas desde a raiz, se a conquista for para ser seriamente aspirado aos ideais e objetivos de inclusão.

Assim, do ponto de vista prático, Marques (2018) coloca que é muito difícil falar em inclusão quando o acesso à escola não é garantido para todos os meninos e meninas, quando o número de alunos por professor nas salas de aula ultrapassa em muito a proporção ideal para garantir um atendimento de qualidade. todos eles, quando no fundo a distância entre a teoria e a prática parece ser uma constante que deve inexoravelmente ser encurtada se realmente impõe, mais do que o discurso, como é o caso hoje, a prática real e plena da inclusão. Por isso, e mais no caso da inclusão, é fundamental fortalecer o vínculo entre teoria e prática, que deve formar uma unidade indissolúvel a partir da qual se promova o enriquecimento mútuo e a melhoria contínua do trabalho educativo e social.

2.1. Professores e a Inclusão Educacional

A formação de professores para a inclusão é tema prioritário em relatórios e debates políticos nos últimos anos. É consenso que a inclusão educacional dos alunos não pode ser realizada sem uma intervenção determinada dos professores. Para que isso seja possível, Fonseca (2019) fala que é necessário situar a sua centralidade na educação e demonstrar que não se pode progredir a este nível sem melhorar, ao mesmo tempo, a compreensão daquilo que o professor acredita, pode fazer e faz.

A teoria e a prática da inclusão educacional indicam que um dos elementos que mais afeta o processo de aprendizagem dos alunos tem a ver com o que os professores acreditam, podem e estão dispostos a fazer e com as expectativas sobre o desempenho dos alunos. Minimizar ou tratar

levianamente esse ponto significa restringir e, na verdade, desviar o entendimento do problema e a busca responsável de soluções.

O relatório publicado pela OCDE segundo Aranha (2020) sobre a qualidade do ensino, apresentou os novos desafios e exigências às escolas. Insistiu em apontar que os resultados das pesquisas sobre ensino e aprendizagem evidenciam a necessidade de gerir turmas cada vez mais diversificadas em termos étnicos, linguísticos e culturais, o que suscita a necessidade de professores que saibam responder a estes novos desafios e exigências. Nesta ordem de ideias, os professores devem ser capazes de acomodar mudanças contínuas, tanto no conteúdo de seu ensino quanto na maneira de ensinar melhor (OCDE). Essas afirmações ainda são válidas hoje, apresentando as enormes dificuldades que a formação de professores tem para acompanhar um mundo em constante transformação e garantir uma educação inclusiva e de qualidade para todos.

São várias as reformas pelas quais, nas últimas décadas, a formação inicial de professores passou. Segundo Bisol *et al.* (2018), a primeira diz respeito à sua duração. De alguns anos para cá, na maioria das regiões do mundo, a duração da formação inicial de professores tende a ser longa e varia de um mínimo de três a um máximo de oito anos. Essa tendência global também é observada na América Latina, onde, nas últimas duas décadas, se desenvolveu um aumento nos anos de escolaridade necessários para obter um diploma de magistério.

A segunda reforma Bisol *et al.* (2018) coloca que se refere às instituições em que os professores são formados. Os professores no Brasil são formados em instituições de todos os tipos: em institutos de ensino superior, em institutos público e particulares, em instituições de ensino técnico superior, em universidades, em instituições privadas e, além disso, há quem exerça a função de docente sem possuir título que os habilite para tal tarefa conforme as últimas modificações da A Base Nacional Comum Curricular-BNCC (2017) faz referência a educação necessária para a pessoas com

deficiência, apenas uma vez, em sua introdução, ao mencionar a Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015:

[...] institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, que se caracteriza no Estatuto da Pessoa com Deficiência, que tem por base a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, que foi assinada em Nova Iorque, em 30 de março de 2007, da qual o Brasil é signatário, e que se estabelece o compromisso de os Estados-Parte garantirem às pessoas com deficiência um sistema educacional inclusivo em todas as etapas e modalidades da educação. E para atender a esse compromisso, o Brasil publicou o Decreto Legislativo nº 186, de 09 de julho de 2008 e o Decreto Executivo nº 6.949, de 25 de agosto de 2009, que passou a ter status de norma (BNCC, 2017, p. 5).

A BNCC (2017) apresenta uma importante mudança em relação às edições anteriores: ela reconhece a educação necessária para as pessoas com deficiência como um dos princípios fundamentais da educação inclusiva. Essa mudança é significativa porque, historicamente, as pessoas com deficiência foram excluídas do sistema educacional brasileiro. Elas foram consideradas incapazes de aprender e, por isso, foram segregadas em escolas especiais ou deixadas de fora do ambiente escolar. No entanto, essa visão está sendo gradualmente superada por uma perspectiva inclusiva, que reconhece que todas as pessoas têm o direito de aprender e de participar da sociedade em igualdade de condições.

A BNCC (2017) contribui para essa perspectiva inclusiva ao estabelecer que todas as escolas devem oferecer uma educação de qualidade para as pessoas com deficiência. Isso significa que as escolas devem adaptar suas metodologias, recursos e materiais para atender às necessidades específicas desses alunos. Além disso, a BNCC estabelece que as escolas devem promover a inclusão das pessoas com deficiência em todas as atividades escolares, como eventos, competições, projetos e outras atividades.

A BNCC também enfatiza a importância da formação continuada dos professores para a promoção da inclusão escolar. A formação deve contemplar o conhecimento sobre as especificidades das pessoas com

deficiência, bem como estratégias pedagógicas para promover o seu aprendizado.

A terceira reforma Bisol *et al.* (2018) explica que tem a ver com o conteúdo da formação e a relação entre o pedagógico e o didático. No entanto, como aponta Oliveira (2021) esses processos de reforma não resolveram problemas tão importantes na formação de professores como o divórcio entre teoria e prática; a fragmentação dos conteúdos formativos; a pouca relação entre a pedagogia e a didática específica, além da complexa relação entre os centros de formação de professores e os locais onde se desenvolve a prática docente.

Como adverte Amaral (2020), fica também por resolver o problema dos formadores, no entendimento de que os futuros professores reproduzam aqueles modelos pedagógicos e didáticos em que foram formados. Ao formar professores para a inclusão, eles devem ser expostos a práticas pedagógicas e didáticas que o potencializem desde a formação inicial.

Outro aspecto relevante na formação de professores segundo Aranha (2020), é a definição de padrões, tanto para sua formação continuada quanto para a avaliação de seu desempenho. A literatura contemporânea segundo o autor, descreve uma série de características muito variadas e por vezes contraditórias daquilo que são consideradas as qualidades que um professor deve ter. Alguns se referem aos conhecimentos e valores que professores e professoras devem ter para alcançá-los nos alunos, aos quais se soma a gestão de métodos de ensino relacionados aos conteúdos; habilidades de comunicação que lhes permitam interagir com alunos, pais, colegas; domínio de técnicas relacionadas aos mais modernos avanços das tecnologias de informação e comunicação, além da capacidade de pesquisa e reflexão sobre suas práticas.

Nesse sentido, Fávero (2019) define uma série de competências entre as quais distinguem as genéricas e as específicas. Assim, entre os primeiros estão, entre outros: conhecimentos sobre a área de estudo e a profissão;

capacidade de aprender e atualizar; compromisso ético; capacidade de aplicar o conhecimento na prática.

Relativamente às competências específicas, segundo Figueira (2020) destacam-se como as mais importantes: domínio dos conhecimentos das disciplinas da área de conhecimento da sua especificidade; a capacidade de desenvolver o pensamento lógico, crítico e criativo dos alunos; domínio da teoria e metodologia curricular para orientar as ações educativas; a capacidade de conceber e colocar em prática estratégias de ensino-aprendizagem de acordo com os contextos, e de criar e avaliar ambientes favoráveis à aprendizagem tendo também em conta o contexto.

Assim, Kupfer (2020) argumenta que os professores devem reconhecer e promover a existência de diferentes estilos de aprendizagem, o agrupamento heterogêneo de alunos, a integração de alunos com necessidades especiais nas classes normais, o desenvolvimento de competências curriculares transversais, bem como a criação de relações interdisciplinares entre diferentes disciplinas e, ao mesmo tempo, há uma maior preocupação em padronizar e comparar o desempenho.

Conforme discorre Marques (2018), a sociedade exige dos professores propostas criativas e diferenciadas, não só no que diz respeito ao trabalho cotidiano em sala de aula, mas também em relação às funções da escola. Mas, novamente, há uma distância aqui entre o que deveria ser e a realidade. Enquanto os resultados das investigações dos últimos anos insistem em definir o professor como guia e tutor, no cotidiano da sala de aula o professor aparece identificado com o papel que lhe é atribuído no modelo tradicional de educação, ou seja, o de professor como autoridade e como transmissor de informações.

O que um professor precisa para melhorar o aprendizado de seus alunos e para que a escola cumpra suas metas e objetivos de inclusão educacional? Esse questionamento trazido por Mazzota (2015), um professor necessita, acima de tudo, da capacidade de construir um ponto de vista

pessoal que implique a sua própria identidade como pessoa capaz de aprender, ser responsável e inovador, bem como a capacidade de resolver tarefas estabelecendo os seus próprios objetivos, propondo as suas próprias estratégias, processar informações e encontrar recursos para aprender. Também deve ser capaz de flexibilizar o currículo de forma a contextualizá-lo e garantir a permanência dos alunos na escola, além de priorizar o trabalho entre a escola e a comunidade.

Porém, Orsolon (2017) aponta que para garantir uma educação inclusiva, é necessário o comprometimento do sistema educacional como um todo. Assim, ao nível das macropolíticas, os sistemas educativos necessitam de alocar recursos especificamente para programas de inclusão educativa e promover a sua monitorização e avaliação da mesma forma, assegurar legislações nacionais e compromissos regionais que gerem garantias adequadas para o desenvolvimento de políticas de inclusão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo apontou que, pouco mais de duas décadas depois das primeiras declarações internacionais para a inclusão educacional de pessoas com deficiência, sua participação no nível superior continua baixa em muitos países, incluindo o Brasil. Os sistemas Educacionais de maneira geral, têm feito vários esforços para ampliar as oportunidades, porém ainda não conseguiram integrar o enfoque da inclusão de forma transversal em suas políticas e programas.

Esta pesquisa forneceu informações relevantes sobre indicadores específicos ligados aos padrões de educação inclusiva. Pode-se concluir que as áreas que requerem trabalho e cuidado urgentes por parte dos atores associados ao modelo de equidade escolar são, antes de tudo, a disponibilidade das instalações e dos materiais utilizados, bem como a participação dos alunos nas atividades curriculares e extracurriculares e formação e desenvolvimento profissional de professores.

Conclui-se que, um conjunto de ações é necessário para transformar os sistemas educacionais e promover a equidade e a igualdade como forma de abordar a vulnerabilidade característica de muitas crianças e jovens na região. Essas ações incluem a adoção de políticas públicas que promovam a inclusão educacional, o acesso a recursos e materiais adaptados para alunos com deficiência, a capacitação e formação continuada de professores para lidar com as necessidades específicas dos alunos, a conscientização e sensibilização sobre a importância da inclusão e a criação de um ambiente escolar acolhedor e inclusivo para todos os alunos.

Compreendeu-se que, a formação continuada dos professores é essencial para que eles possam aprimorar suas habilidades e conhecimentos sobre a inclusão educacional. O resultado do estudo apontou que ainda há muito a ser feito para promover a inclusão educacional de forma efetiva. É necessário continuar investindo em políticas públicas, recursos e formação dos professores para garantir que todos os alunos tenham acesso a uma educação de qualidade e inclusiva.

Em conclusão, a inclusão educacional está em processo de desenvolvimento e ainda precisa avançar em vários aspectos, principalmente na formação dos professores. É necessário continuar investindo em ações que promovam a equidade e a igualdade na educação, assim como em recursos e formação dos professores para garantir que todos os alunos tenham acesso a uma educação de qualidade e inclusiva. A inclusão educacional é um direito de todos os alunos e deve ser um compromisso de toda a sociedade.

REFERÊNCIAS

AMARAL. L. A.; **Diferenças, Estigma e preconceitos: O desafio da inclusão.** In: Oliveira, M. K. de; Souza, D. TR; Rego, T. C. (Orgs). Psicologia, educação e as temáticas da Vida contemporânea. São Paulo: Moderna, 2020.

ARANHA, Maria Salete. **Paradigmas da relação da sociedade com as pessoas com deficiência.** Artigo publicado na Revista do Ministério Público

do Trabalho, Ano XI, n. 21 de março, 2020. Disponível em: <http://centroruibianchi.sp.gov>. Acesso em: 2023.

BISOL, Cláudia Alquati; VALENTINI, Carla Beatris; STANGHERLIN, Rafaella Ghidini y BASSANI, Priscila Paolla Peyrot. **Desafios para a inclusão de estudantes com deficiência física**: uma revisão de literatura. *Conjectura: filos. e Educ.* [online]. 2018, vol.23, n.3 [citado 2023-03-23], pp.601-619. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2178-46122018000400010&lng=es&nrm=iso. Epub 30-Jul-2019. ISSN 2178-4612. <https://doi.org/10.18226/21784612.v23.n3.9>.

BRASIL. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**, de 30 de março de 2007. Protocolo Facultativo a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência: Decreto Legislativo nº 186, de 09 de julho de 2008; e Decreto Executivo nº 6.949, de 25 de agosto de 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, SEB, 2017

FÁVERO, Eugênia Augusta Gonzaga. **Direitos das pessoas com deficiência: garantia de igualdade na diversidade**. Rio de Janeiro: WVA, 2019.

FIGUEIRA, Emílio. **Caminhando em silêncio: Uma introdução à trajetória das pessoas com deficiência na história do Brasil**. São Paulo: Giz Editora, 2020.

FONSECA, Vitor da. **Educação Especial**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2019.

KUPFER, M. C. **Duas notas sobre a inclusão escolar**. In Escritos da criança, n.6 Centro Lydia Coriat, (pp. 71-82) Porto Alegre, RS, 2020.

MARQUES, Luciana Pacheco. **O Professor de Alunos com Deficiência Mental**. Rio de Janeiro: UFRJ, 2018.

MAZZOTA, Marcos José Silveira. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2015.

OLIVEIRA, Antonio Eudes Lima de. **Pessoas com deficiência e inclusão escolar: um desafio a vencer**. Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento. Ano 06, Ed. 05, Vol. 15, pp. 56-72. Maio de 2021. ISSN: 2448-0959, [Link de acesso: https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/desafio-a-vencer](https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/desafio-a-vencer)

ORSOLON, L. A. M. **O coordenador/formador como um dos agentes de transformação da/na escola**. In: ALMEIDA, L. R. de; PLACCO, V. M. N. S. (Orgs.). O coordenador pedagógico e o espaço de mudança. 6ª Ed. São Paulo: Loyola, 2007. p.17-26 2017.

PESSOTI, Isaias. **Deficiência Mental: da Superstição à Ciência**. São Paulo: Queroz/EDUSP. 2017.

PRIETO, R. G. **Inclusão escolar: algumas considerações sobre o conceito e suas implicações**. In A. M. Machado, et al. (Org.), *Psicologia e Direitos Humanos: Educação inclusiva, direitos humanos na escola* (pp. 99-105). São Paulo: Casa do Psicólogo; Brasília, DF: Conselho Federal de Psicologia, 2019.

ROMANOWSKI, J. P. **Formação e Profissionalização Docente**. Curitiba: IBPEX, 2017.

SILVA, O. M. **A Epopeia Ignorada- A pessoa deficiente na História do mundo de Ontem e de Hoje**. São Paulo. Cedas, 2020.

WERNECK, Cláudia. **Integração ou Inclusão? Conceitos básicos para usar este manual**. Em: *Manual da mídia legal 1: jornalistas e publicitários mais qualificados para abordar o tema inclusão de pessoas com deficiência na sociedade*. – Rio de Janeiro: WVA, 2020.

LUDICIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: EXPLORANDO O POTENCIAL PEDAGÓGICO E METODOLÓGICO DO BRINCAR NA APRENDIZAGEM

Leane Isabel Feiten¹⁷

RESUMO

Este artigo constitui-se como parte da Dissertação de Mestrado intitulada: Educação Infantil e Ludicidade. Ludicidade na Educação Infantil: um Estudo das Concepções e Práticas dos Professores nos Centros Educativos do Município de Laguna, SC, Brasil. Considera-se o ato de brincar como parte da infância e traz a possibilidade de um repertório muito grande para o desenvolvimento, seja nas esferas cognitiva, social, biológica, motora e afetiva. Assim como propicia a alegria, o prazer e satisfação, além da socialização e auxiliar a criança a situar-se na sua realidade por meio da imaginação, podendo demonstrar suas angústias e desejos que através da palavra se tornariam difíceis. Dessa forma o estudo traz como problema: Como o jogo influencia o processo de aprendizagem na Educação Infantil? O objetivo deste estudo consiste reconhecer a importância da ludicidade na educação infantil como metodologia do brincar para o ensino e aprendizagem. Foram abordadas questões relacionadas à importância do professor dentro do processo de ensino, o mesmo que deve ser observador e permitir que os educandos adquiram conhecimento por meio da curiosidade, exploração, manipulação, implementando atividades lúdicas que ajudem na aquisição de novos conhecimentos. A abordagem seguida pela pesquisa foi descritiva, baseada na revisão bibliográfica de estudos anteriores sobre a aplicação de estratégias lúdicas no processo de aprendizagem. O resultado do estudo permitiu fazer uma análise e interpretação da informação relevante fornecida pelos diferentes autores dos estudos anteriores, o que contribuiu para a construção do quadro teórico da investigação. Além disso, fundamenta-se na teoria piagetiana onde o brincar é parte essencial da aprendizagem, onde se estabelece o direito ao desenvolvimento integral em todas as suas dimensões. Os resultados obtidos mostram que as atividades lúdicas contribuem efetivamente para melhorar o comportamento dos alunos, fortalecendo as relações interpessoais para uma convivência harmoniosa na escola e em seu ambiente.

Palavras-chave: Lúdico. Estratégias. Aprendizagem. Metodologias, Ensino.

ABSTRACT

This article is constituted as part of the Master's Dissertation entitled: Educação Infantil e Ludicidade. Ludicidade na Educação Infantil: um Estudo

¹⁷**Graduação:** Licenciatura em Pedagogia -Faculdades Integradas Facvest; **Pós-Graduação:** Prática Escolar Numa Visão Psicopedagógica - Faculdades Integradas Facvest –; **Mestrado** em Ciências La Educación -Universidad de Desarrollo Sustentable - leanefeiten@hotmail.com

das Concepções e Práticas dos Professores nos Centros Educativos do Municipality of Laguna, SC, Brazil. It is considered the act of jumping as part of childhood and traces the possibility of a very large repertoire for development, such as cognitive, social, biological, motor and affective spheres. As well as conducive to joy, or pleasure and satisfaction, in addition to socialization and help children to situate themselves in their reality through imagination, being able to demonstrate their anguish and desires that through words would become difficult. This form or study traces as a problem: How did it influence the learning process in Early Childhood Education? The objective of this study is to recognize the importance of playfulness in early childhood education as a jumping methodology for teaching and learning. Questions related to the importance of the teacher within the teaching process are addressed, or that he must be observant and allow students to acquire knowledge through curiosity, exploration, manipulation, implementing playful activities that help in the acquisition of new knowledge. The approach followed by the research was descriptive, based on a bibliographic review of previous studies on the application of playful strategies in the learning process. The result of the study allowed an analysis and interpretation of the relevant information provided by different authors in two previous studies, or that contributed to the construction of the theoretical framework of the investigation. Furthermore, it is based on Piagetian theory where jumping is an essential part of learning, where it is established or directed towards integral development in all its dimensions. The results obtained show that playful activities contribute effectively to improve the behavior of two students, strengthening interpersonal relationships for a harmonious coexistence in school and in their environment.

Keywords: Playful. Strategies. Learning Methodologies, Ensino.

1. INTRODUÇÃO

A Educação Infantil desempenha um papel importante para o desenvolvimento humano e social, contribuindo de diversas formas para diminuir os problemas sociais, já que tem efeitos positivos sobre o desempenho escolar o que contribui para reduzir as tarefas de abandono escolar. Dentro dessa modalidade de ensino, Costa e Almeida (2021) propõe que o lúdico se constitui como estratégia fundamental para fortalecer o processo de aprendizagem de crianças, já que a vontade delas para a aquisição de novos conhecimentos depende em grande medida de suas necessidades e interesses, em que o professor desempenha um papel fundamental ao exigir que suas metodologias sejam voltadas para despertar a alegria e o prazer da criança em aprender.

A atividade lúdica segundo Oliveira (2020), promove o desenvolvimento de habilidades, relacionamentos e senso de humor nas pessoas, o que predispõe a atenção da criança, motivando-a em seu aprendizado, tornando-se uma ferramenta estratégica para o processo de ensino-aprendizagem. A aplicação desta atividade permite que meninos e meninas alcancem a aprendizagem de forma atrativa e natural, desenvolvendo suas habilidades e atitudes.

Vários estudiosos como: Friedmann (2016), Huizinga (2015), Kishimoto (2012), Piaget (2009), Siqueira, Wiggers & Souza (2020) e outros tem mostrado que a aplicação do lúdico envolve o desenvolvimento do pensamento criativo, a resolução de problemas, a capacidade de adquirir novos conhecimentos, combater problemas de comportamento, melhorar a autoestima e o desenvolvimento da linguagem, além de desenvolver habilidades para o uso de ferramentas. Por isso, a atividade lúdica é atrativa e motivadora, captando a atenção dos alunos para um aprendizado específico.

A ludicidade na Educação Infantil é fundamental para que as crianças desenvolvam suas habilidades físicas, emocionais e intelectuais. O brincar como conceitua Santos (2008), é uma forma natural de aprendizado para as crianças, e é por meio das brincadeiras que elas conseguem explorar o mundo ao seu redor, estabelecendo relações com o meio social e físico, ampliando seus conhecimentos e desenvolvendo habilidades motoras, linguísticas e cognitivas.

Ao oferecer um ambiente lúdico e educativo, Oliveira (2020) coloca que a escola tem um papel importante na promoção da ludicidade e deve utilizar o brincar como ferramenta pedagógica e metodológica na aprendizagem. Dessa forma, a escola pode contribuir para o desenvolvimento integral da criança, incluindo a formação de sua personalidade.

Além disso, Bizerra (2017) discorre que é importante que a escola leve em conta a diversidade das crianças e suas necessidades individuais. Para

isso, é necessário utilizar estratégias que atendam a todos os alunos, inclusive aqueles com necessidades especiais, e promover a inclusão por meio da ludicidade.

Por meio das brincadeiras e jogos, as crianças podem desenvolver habilidades socioemocionais, como a cooperação, a empatia e o respeito mútuo. Além disso, o brincar estimula a criatividade, a imaginação e a curiosidade, características importantes para a formação de um indivíduo crítico e autônomo. Nesse entendimento, o estudo apresenta como problema: Como o jogo influencia o processo de aprendizagem na Educação Infantil?

Nesse contexto, a ludicidade é fundamental para a saúde física, emocional e intelectual da criança e deve ser utilizada como uma ferramenta pedagógica e metodológica na Educação Infantil. A escola tem um papel importante na promoção da ludicidade e deve levar em conta a diversidade das crianças para garantir que todos os alunos sejam incluídos e beneficiados pelo brincar. O objetivo deste estudo consiste reconhecer a importância da ludicidade na educação infantil como metodologia do brincar para o ensino e aprendizagem.

2. A IMPORTÂNCIA DO LÚDICO NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM

Antigamente, meninos e meninas compartilhavam seus locais de participação com os adultos, onde utilizavam um conjunto de atividades lúdicas, educativas e produtivas. Santos (2008) explica que a construção histórico-cultural de uma nova concepção de infância em uma cultura moderna, onde são levadas em conta características e particularidades do sujeito, o mesmo que necessita de proteção e orientação dos adultos para se tornar progressivamente um ser capaz de raciocinar. para agir de forma autônoma.

Segundo Oliveira (2020), Jean Piaget, um dos principais teóricos da psicologia do desenvolvimento, para ele, a aprendizagem na infância

acontece por meio da interação da criança com o meio. Para que essa interação ocorra de forma efetiva, é necessário que a criança passe por dois processos fundamentais: a assimilação e a adaptação.

Souza (2021) explica que para Jean Piaget, o processo de assimilação ocorre quando a criança incorpora novas informações e experiências ao seu conhecimento prévio, ou seja, ela usa suas estruturas mentais existentes para interpretar e compreender o mundo ao seu redor. Já o processo de adaptação ocorre quando a criança modifica suas estruturas mentais para lidar com novas informações e situações.

De acordo com Piaget (2009), esses dois processos são interdependentes e ocorrem de forma constante na aprendizagem infantil. Para que a criança se desenvolva cognitivamente, ela precisa assimilar novas informações e adaptar suas estruturas mentais para lidar com essas informações de forma mais complexa e elaborada.

O papel do ambiente e das experiências vividas pela criança conforme argumenta Friedmann (2016), também são fundamentais para o desenvolvimento cognitivo. Segundo Piaget, o ambiente oferece os estímulos necessários para que a criança assimile e adapte suas estruturas mentais, permitindo o desenvolvimento de novas habilidades e competências.

Nas colocações de Souza (2021), para Piaget, a aprendizagem infantil acontece por meio da interação da criança com o meio, e essa interação envolve dois processos fundamentais: a assimilação e a adaptação. É por meio desses processos que a criança constrói seu conhecimento e desenvolve suas habilidades e competências cognitivas. Além disso, o ambiente e as experiências vividas pela criança são fundamentais para seu desenvolvimento cognitivo segundo Costa e Almeida (2021):

[...] Os educadores sempre consideraram a brincadeira um elemento básico na primeira infância. No entanto, a crescente demanda por resultados mensuráveis para pré-escolares está levando a brincadeira para a periferia do currículo, com mais tempo sendo gasto em conteúdo acadêmico, os professores admitem que os benefícios da brincadeira não são tão fáceis de entender e avaliar

como, por exemplo, o a capacidade das crianças de reconhecer letras e escrever seus nomes” (COSTA e ALMEIDA, 2021, p. 23).

Nesse pensamento, os autores explicam que o jogo é considerado um elemento básico para professores especializados em educação infantil. Levando em conta que as crianças pré-escolares aprendem por meio de atividades lúdicas. Considerado por Feiten (2023):

[...] O lúdico é importante para ser utilizado em casa, na escola, mas torna-se essencial que os pais e os professores tenham um olhar para a relevância da brincadeira como meio de aprendizagem e torna-se necessário que o educador seja o mediador nesse processo (FEITEN, 2023, p. 56).

Para a autora, as atividades lúdicas são importantes tanto para ser utilizado em casa quanto na escola, pois oferece às crianças a oportunidade de explorar, experimentar e aprender de forma mais prazerosa e natural. No entanto, para que a brincadeira seja efetiva como meio de aprendizagem, é essencial que os pais e os professores tenham um olhar para a relevância do lúdico. Eles precisam compreender que a brincadeira não é apenas uma atividade recreativa, mas sim um elemento importante para o desenvolvimento cognitivo, emocional e social das crianças.

O lúdico implica o reconhecimento de si e a relação com o meio a partir de experiências prazerosas. De acordo com Siqueira, Wiggers & Souza (2020), a importância desta atividade reside no fato de permitir promover aspectos relacionados com o pensamento abstrato, inovador e criativo, da mesma forma que desenvolve competências de comunicação e cooperação, “bem como a capacidade de compreender problemas e procurar soluções possíveis para os mesmos” (DALLABONA e MENDES, 2021, p. 54).

Brincar e aprender segundo Oliveira (2020), têm aspectos em comum: a) desejo de superação; b) prática e treinamento levando ao aumento de habilidades c) capacidades; d) a implementação de estratégias que levam ao sucesso e ajudam a superar as dificuldades. Existe uma grande variedade de jogos universais de mesa e tabuleiro, jogos de recreio e recreativos, jogos de reuniões e festas ou jogos de engenho e habilidade, que demonstram a importância e o significado que estes tiveram no seu contributo para o gozo

da vida, bem como quanto ao enriquecimento nas relações sociais e aprendizagem

Ao longo da infância Kishimoto (2012) salienta que é no primeiro contato com a escola, o brincar se torna o principal fator para o desenvolvimento de diversas habilidades e competências que são desenvolvidas em um processo dinâmico e interativo. Na fase inicial, que se estabelece entre os 3 e os 6 anos de idade, as atividades lúdicas passam a fazer parte do cotidiano dos alunos que as desfrutam.

O lúdico como aclara Coutinho e Moreira (2019), não é apenas um jogo como muitos passaram a interpretá-lo, ele também é composto de sonhos, contos, histórias, poesias, imagens e uso de símbolos, que potencializam estruturas mentais, desenvolvimento de habilidades do indivíduo, fortalecendo as relações sociais, pois desenvolve qualidades como nobreza, generosidade e outras qualidades que promovem o trabalho cooperativo.

Para isso, Siqueira, Wiggers & Souza (2020) esclarece que é importante que o educador conheça as características e necessidades de cada criança, adaptando as atividades de acordo com o perfil e o ritmo de aprendizagem de cada uma. É também importante que o professor esteja aberto a novas ideias e experiências, buscando constantemente atualizar-se e aprimorar suas práticas pedagógicas. Nesse mesmo pensamento, Feiten (2023) complementa “No entanto, para que isso aconteça, é necessário que o professor busque resgatar a ludicidade, em atividades lúdicas que irão permear seu planejamento”.

Conforme expõem Siqueira, Wiggers & Souza (2020), em casa, os pais também podem utilizar o lúdico como meio de aprendizagem. Eles podem criar um ambiente lúdico e estimulante, oferecendo brinquedos, jogos e atividades que permitam às crianças aprender de forma prazerosa e natural. Além disso, é importante que os pais incentivem a criatividade e a

curiosidade das crianças, oferecendo oportunidades para que elas explorem e experimentem o mundo ao seu redor.

Portanto, o lúdico é essencial para o processo de aprendizagem na infância. Pais e professores precisam compreender a relevância da brincadeira como meio de aprendizagem e utilizar o lúdico de forma efetiva em casa e na escola. O educador tem um papel fundamental como mediador desse processo, criando um ambiente lúdico e desafiador que estimule a curiosidade e a criatividade das crianças.

2.1. Ludicidade na Educação Infantil como metodologia do brincar para o ensino e aprendizagem

As atividades lúdicas conforme expõem Souza (2021, p. 65). “são estratégias metodológicas muito importantes na Educação Infantil”, através das quais podemos criar um ambiente caloroso, harmonioso e de confiança entre os alunos, gerando a aquisição de novos conhecimentos que nos ajudam a potencializar os sentidos, sensações e emoções, ajudando a melhorar as diferentes áreas de desenvolvimento, incluindo a linguagem, psicomotricidade, cognitiva, socioafetiva, enriquecendo a capacidade de comunicar, expressar-se e compreender e interpretar o mundo que os rodeia.

As atividades lúdicas como método de ensino como descreve Siqueira, Wiggers & Souza (2020), também favorecem o processo de reflexão, interagindo com os outros e encontrando possíveis soluções para os problemas que surgem. Através da brincadeira, meninos e meninas têm a oportunidade de expressar o que sentem por meio de brincadeiras ou dinâmicas, melhorando significativamente o processo de ensino e aprendizagem. De acordo com Piaget (2009):

[...] O jogo faz parte da inteligência da criança; porque representa a assimilação funcional ou reprodutiva da realidade de acordo com cada estágio evolutivo do indivíduo. As capacidades sensório-motoras, simbólicas ou de raciocínio, enquanto aspectos essenciais

do desenvolvimento do indivíduo, são as que condicionam a origem e evolução do jogo (PIAGET, 2009, p. 62).

As estratégias metodológicas constituem a sequência de atividades previamente planejadas e organizadas de forma sistemática, permitindo a aquisição e construção do conhecimento a partir da ação ou situação de aprendizagem.

Por isso, Souza (2021) aponta que os professores devem ser profissionais competentes e comprometidos com o trabalho de ensinar, devem proporcionar oportunidades que ofereçam aprendizagens, que permitam às crianças envolver-se, interagir, brincar com os materiais, explorar, experimentar com o brincar, trabalhar e organizar as atividades como orientação metodológica, experiências de aprendizagem de modo a atingir as competências propostas. Segundo Raiol (2021):

[...] Garantir experiências positivas nos primeiros anos de vida, como um ambiente social familiar estimulante e afetivo, uma educação inicial de qualidade, um ambiente lúdico, cuidados de saúde e nutrição adequados podem potencializar todas as áreas do desenvolvimento infantil e ter impacto em toda a vida do sujeito (RAIOL, 2021, p. 98).

O desenvolvimento global de meninos e meninas é alcançado através da utilização de estratégias metodológicas significativas tendo como diretriz o jogo lúdico, sendo este um dos eixos transversais da educação inicial, por isso é de grande relevância promover em nossa prática atividades lúdicas cotidianas como ferramentas eficazes e eficientes no ensino em diferentes contextos de aprendizagem. Como comenta Feiten (2023):

[...] A atividade lúdica como ferramenta pedagógica é considerada de extremo valor por trazer muitos benefícios à criança, estimulando sua interação social, possibilitando a expressão de sua criatividade, expressão linguística, corporal e engajamento no processo de aprender (FEITEN, 2023, p. 60).

Considerando as colocações da autora, as atividades lúdicas são a melhor tática para adquirir novos conhecimentos. Costa e Almeida (2021) explicam que os mesmos que serão obtidos naturalmente, efetivamente em um ambiente acolhedor e agradável, onde os bebês se sentirão felizes e com entusiasmo aprendendo e criando.

Tendo em conta que as crianças são os principais protagonistas da educação, respeitando o seu nível de aprendizagem e a sua idade cronológica Arantes (2019) expõem que é importante trabalhar com métodos atualizados, proporcionar ambientes enriquecedores tanto no âmbito familiar, social ou escolar, proporcionando afetividade, para alcançar uma educação de qualidade através de um ambiente lúdico a fim de melhorar sua autoestima, sua personalidade, que são adquiridos na fase infantil.

A educação Infantil, segundo Bock, Furtado e Teixeira (2018), é a base das aprendizagens dentro da fase de educação de meninos e meninas, por isso e dada a importância de trabalhar sempre com métodos novos, tendo como base a atividade lúdica, que é concebida como a forma natural de incorporação das crianças ao meio ambiente. que os rodeia, para aprender, interagir com os outros, compreender as normas e regras a que devem obedecer na sociedade e no ambiente em que se desenvolverão.

Assim, Feiten (2023, p. 61) salienta “a importância do lúdico no processo de ensino-aprendizagem, tendo em vista que a criança pode aprender de modo mais prazeroso”. Pois, o brincar é parte fundamental desse processo de socialização e deve estar pautado nos princípios que regem a educação infantil como: integralidade, participação e brincadeira, voltado para o desenvolvimento das capacidades cognitivas, comunicativas, socioafetivas, corporais, estéticas.

A teoria pedagógica colocada por Huizinga (2015), que enfatiza a necessidade de aplicar atividades lúdicas com mais intensidade como processo educacional formal. A tendência para uma educação mais prática, útil, realista e científica que permita a verdadeira preparação de meninos e meninas para a vida.

Portanto, ao analisar a importância da Educação Infantil, é aconselhável preparar atividades pedagógicas que tenham o jogo lúdico como diretriz fundamental, pois está comprovado que as crianças adquirem

conhecimentos com proporcionando mais facilmente curiosidade e desejo de experimentar através de experiências dadas.

2.2. Metodologias e estratégias que influencia por meio do jogo para o processo de aprendizagem

É importante destacar que as estratégias e métodos lúdicos na aprendizagem e na formação integral do aluno são mediadas diretamente pelo professor a fim de especificar e colocar em prática as regras de convivência como resultado do trabalho realizado tanto para o professor quanto para o aluno, dentro e fora da sala de aula. Costa e Almeida (2021) indicam que o professor procurará sempre uma aprendizagem sustentável ao longo do tempo para que os alunos no decurso da sua vida escolar adquiram comportamentos que os ensinem a viver de forma harmoniosa e tolerante com os seus pares.

Conforme Siqueira, Wiggers & Souza (2020), as estratégias lúdicas contribuem para melhorar as normas de convivência para meninos e meninas da Educação Infantil, o que contribuirá para o desenvolvimento socioemocional, a aprendizagem significativa e as práticas pedagógicas.

A estratégia lúdica segundo Dallabona e Mendes (2021), é uma forma de viver o cotidiano; a ação e o efeito de brincar ou fazer algo com alegria e com o único objetivo de entreter ou divertir são muito importantes para o desenvolvimento das crianças. Nesse sentido, Kishimoto (2012) afirma que o educador, ao aplicar o jogo para alcançar novas formas de aprendizagem em meninos e meninas permite novas formas de aprendizagem, num clima escolar descontraído e de acordo com as suas condições pessoais.

Da mesma forma, Costa e Almeida (2021), explica que métodos lúdicos contribuem para fortalecer a habilidade dos alunos da Educação Infantil, por meio da brincadeira e da interação com o conteúdo, adquirem

conhecimentos, habilidades e competências, que lhes permitem fortalecer seu desenvolvimento cognitivo.

Por outro lado, Siqueira, Wiggers & Souza (2020), relataram que os jogos como estratégia são considerados um importante instrumento para a resolução de diversos problemas, pois contribuem para ativar processos mentais; entre as características destacam que, os jogadores devem poder escolher seus próprios atos e ações para atingir os objetivos.

Nesse mesmo sentido, Feiten (2023, p. 61) mencionam que “A inclusão de atividades lúdicas no planejamento de estratégias de ensino e aprendizagem da Educação Infantil ocupa papel prioritário”. Da mesma forma, Bock, Furtado e Teixeira (2018) afirmam que os jogos são muito importantes quando realizados em grupos, onde se promove a cooperação e a integração com os participantes, estabelecendo normas que devem ser cumpridas; conseqüentemente, serve para aumentar a inter-relação das crianças, levando-as a evoluir o seu processo de socialização através da partilha e cooperação em equipe, permitindo-lhes desenvolver experiências significativas que aumentam o seu pensamento cognitivo.

Bessa (2018) explica que as regras do jogo legitimam a satisfação da pessoa no exercício intelectual e sensório-motor por meio de sua vitória sobre os outros, mas isso não equivale a uma adaptação consciente à realidade.

Da mesma forma, Piaget (2003) explica que os jogos de regras surgem entre os quatro e sete anos de idade, dependendo em grande parte do contexto social da criança:

[...] assim, começam como jogos de regras simples e estão diretamente ligados à ação, e terminam, por volta dos 12 anos, como jogos de regras complexos, mais independentes da ação, e nos quais a lógica indutiva e dedutiva, a formulação de hipóteses e o uso de estratégias são frequentes e fundamentais porque contribuem para o aprendizado de habilidades sociais, cooperação, competição, amizade, controle emocional e concepção de normas (PIAGET, 2003, p. 65).

Nesse entendimento, a atividade lúdica permite a criação de uma condição sólida de estabilidade emocional no menino ou na menina que o

prepara para ter uma predisposição para enfrentar as coisas cotidianas da vida. Kishimoto (2012) complementa que, um menino ou menina feliz responderá com maior criatividade para resolver problemas e estará preparado na vida para interagir naqueles espaços cotidianos em que o prazer ocorre, acompanhado de um grupo social com o qual deve aprender a conviver adequadamente.

Os tipos de estratégias como descreve Oliveira (2020), referem-se aos novos processos de ensino levando em consideração os estudos realizados sobre os hemisférios e seu desenvolvimento no ser humano, quando se fala desses tipos: inteligências, como inteligência múltipla e inteligência emocional, que estão relacionadas a ser um como um indivíduo único.

Para Souza (2021), as estratégias utilizadas pelos professores para facilitar a aprendizagem ajudar as crianças a resolver problemas que lhes permitam alcançar uma aprendizagem significativa. Para a utilização de estratégias, os professores devem levar em consideração diversos aspectos, a fim de implementar estratégias que favoreçam e promovam um ensino de qualidade; desde que essas estratégias atendam às seguintes características:

- a) aplicação das estratégias deve ser controlada e não automática;
- b) A aplicação especializada de estratégias de ensino requer uma reflexão profunda sobre como usá-las;
- c) As estratégias de ensino devem ser dinâmicas para motivar as crianças a serem entidades ativas de aprendizagem.

Dentro dessas estratégias lúdicas para o processo de ensino-aprendizagem, Costa e Almeida (2021) afirmam que as mais comuns e utilizadas são detalhadas a seguir:

- ✓ Histórias: surgem como histórias em prosa, de duração variável, que tratam de personagens e eventos fictícios ou de um passado reconhecível. São sempre compostos por uma curta sequência de

motivos. Eles são usados no processo para dar vitalidade ao espírito, motivar a imaginação criativa, sensibilizar, entre outros aspectos;

- ✓ Canções: É uma forma de expressão musical em que a voz humana desempenha o papel principal e é confiada a um texto;
- ✓ Poemas: São muito utilizados pois aproximam a criança do mundo das histórias. Isso porque sua estrutura é simples, fácil de lembrar, onde abundam as repetições, o que agrada ao lactente;
- ✓ Jogos de grupo: Na fase da Educação Infantil esta estratégia é muito comum, pois através dela partilham, cooperam e usufruem do acompanhamento de outros colegas, fortalecendo neles o sentimento de pertença ao grupo social com o qual partilham.

Portanto, uma das principais vantagens do jogo é que ele torna a aprendizagem mais prazerosa e natural. Quando as crianças estão brincando, elas estão aprendendo sem perceber, pois a brincadeira estimula a curiosidade e a experimentação. Além disso, o jogo pode ser utilizado para ensinar uma variedade de conceitos e habilidades, desde o raciocínio lógico até as habilidades socioemocionais, como a cooperação e o respeito mútuo. Em resumo, o jogo é uma ferramenta pedagógica efetiva para o processo de aprendizagem. Existem diversas metodologias e estratégias que podem ser utilizadas por meio do jogo, estimulando a criatividade, a imaginação, o raciocínio lógico e as habilidades socioemocionais das crianças. Quando bem aplicada, a metodologia do jogo pode tornar o processo de aprendizagem mais prazeroso e natural, contribuindo para o desenvolvimento integral das crianças.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em conclusão, as atividades lúdicas são estratégias metodológicas fundamentais na Educação Infantil. Pois, essas atividades permitem criar um ambiente caloroso, harmonioso e de confiança entre os alunos, gerando a

aquisição de novos conhecimentos que ajudam a potencializar os sentidos, sensações e emoções das crianças.

Além disso, as atividades lúdicas contribuem para o desenvolvimento das diferentes áreas da criança, incluindo a linguagem, psicomotricidade, cognitiva e socioafetiva. Elas também enriquecem a capacidade de comunicar, expressar-se e compreender e interpretar o mundo que as crianças estão inseridas.

Compreendeu-se, que é fundamental que os educadores utilizem as atividades lúdicas como parte integrante de suas metodologias pedagógicas na Educação Infantil. Isso permitirá que as crianças aprendam de maneira mais prazerosa e natural, desenvolvendo suas habilidades e competências de maneira integral. Dessa forma, será possível criar um ambiente de aprendizagem mais acolhedor e estimulante, favorecendo o desenvolvimento cognitivo, socioemocional e físico das crianças.

Compreendeu ainda que, a ludicidade é uma metodologia fundamental para o ensino e aprendizagem na Educação Infantil. O brincar é uma atividade natural e espontânea das crianças e, por isso, deve ser utilizada como uma ferramenta pedagógica efetiva para desenvolver as habilidades e competências cognitivas, socioemocionais e motoras das crianças.

Dessa forma, os educadores devem ser os mediadores desse processo, criando um ambiente lúdico e desafiador que estimule a curiosidade e a criatividade das crianças. É importante que os professores conheçam as características e necessidades de cada criança, adaptando as atividades de acordo com o perfil e o ritmo de aprendizagem de cada uma.

Portanto, a ludicidade é uma metodologia do brincar que deve ser valorizada e utilizada pelos educadores e pais na Educação Infantil. Isso permitirá que as crianças aprendam de forma mais efetiva e desenvolvam suas habilidades e competências de forma integral, contribuindo para seu desenvolvimento cognitivo, socioemocional e motor.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Geraldo Peçanha de. **Teoria e Prática em Psicomotricidade: jogos, atividades lúdicas, expressão corporal e brincadeiras infantis**. 4.ed. Rio de Janeiro: Wak Ed. 158 p., 2021.

ARANTES, Valéria Amorim (Org.). **Afetividade na Escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus,. 237 p, 2019.

BESSA, Valéria da Hora. **Teoria da Aprendizagem**. 2.ed. Curitiba: IESDE Brasil S.A., . 263 p., 2018.

BIZERRA, Eliane Teixeira Custódio. **A Ludicidade Na Relação Ensino-Aprendizagem: O Papel Do Professor De Uma Escola De Educação Infantil De Castanhal - PA Trabalho de Conclusão de Curso** apresentado à Faculdade de Pedagogia do Campus de Castanhal da Universidade Federal do Pará - CASTANHAL - PA 2017.
https://bdm.ufpa.br:8443/jspui/bitstream/prefix/473/1/TCC_LudicidadeRelacaoEnsino.pdf. Acesso, 2023.

BOCK, Ana Mercês; FURTADO, Odair; TEIXEIRA, Maria de Lourdes. **Psicologias: uma introdução ao estudo de psicologia**. 15.ed. São Paulo: Saraiva, 2008. 464 p, 2018.

COSTA, E. G., & ALMEIDA, A. C. P. C. de. **Ensino de ciências na educação infantil: uma proposta lúdica na abordagem ciência, tecnologia e sociedade (CTS)**. *Ciência & Educação (bauru)*, 27(Ciênc. educ. (Bauru), 2021, e21043.
<https://doi.org/10.1590/1516-731320210043>. Acesso, 2023.

COUTINHO, Maria Tereza da Cunha; MOREIRA, Mércia. **Psicologia da Educação: um estudo dos processos psicológicos de desenvolvimento e aprendizagem humanos, voltado para a educação**. Belo Horizonte: Lê, 176 p., 2019.

DALLABONA, Sandra Regina; MENDES, Sueli Maria Schmitt. **O Lúdico na Educação Infantil: jogar, brincar, uma forma de educar**. In: Revista de Divulgação Técnico – Científica do ICPG. Vol. 1 n.4 – jan.-mar./2021.

FEITEN, Leane Isabel. **Educação Infantil e Ludicidade. ludicidade na educação infantil: um estudo das concepções e práticas dos professores nos centros educativos do Município De Laguna, SC, Brasil**. Dissertação submetida à Universidad de Desarrollo Sustentable - Ciências da Educação. Assunção Paraguai – PY, 2023

FRIEDMANN, Adriana. **Brincar, Crescer e Aprender: o resgate do jogo infantil**. São Paulo: Moderna, . 128 p. 2016.

HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura**. 8.ed. Tradução de São Paulo: Perspectiva, 2014. 256 p. 2015.

KISHIMOTO, **Jogos Infantis: o jogo, a criança e a educação**. 17. ed. Petropolis, RJ: Vozes, . 128 p., 2012.

OLIVEIRA, ML., org. **(Im)pertinências da educação: o trabalho educativo em pesquisa** [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2020. 193 p. ISBN 978-85-7983-022-8. Available from SciELO Books. <https://books.scielo.org/id/vtzmp/pdf/oliveira-9788579830228-04.pdf>. Acesso, 2023.

PIAGET, Jean. **Abstração Reflexionante**. Porto Alegre: Artes Médicas, 292 p. 2009

PIAGET. Jean; INHELDER, Barbel. **Da Lógica da Criança à Lógica do Adolescente**. São Paulo: Pioneira, 259 p. 2003.

RAIOL, Dienny Maria Nunes. **O lúdico como ferramenta para o processo ensino – aprendizagem na educação infantil** / Dienny Maria Nunes Raiol, Maria de Deus do Espírito Santo Souza. – São João de Pirabas, PA, 2017. 64 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura Plena em Pedagogia) – Plano Nacional de Formação de Professores, Universidade Federal Rural da Amazônia, 2021.

SANTOS, Santa Marli P. dos. **Brinquedoteca: o lúdico em diferentes contextos**. 4.ed. Petrópolis: Vozes. 141 p., 2008.

SIQUEIRA, I. B., WIGGERS, I. D., & SOUZA, V. P. de .. (2012). **O brincar na escola: a relação entre o lúdico e a mídia no universo infantil**. *Revista Brasileira De Ciências Do Esporte*, 34(Rev. Bras. Ciênc. Esporte, 2020 34(2)), 313–326. <https://doi.org/10.1590/S0101-32892012000200005>. Acesso, 2023.

SOUZA, Antonia Silva de. **O Lúdico Na Prática Pedagógica: O Desenvolvimento e Aprendizagem das Crianças das Escolas Públicas do Município de São Luís Gonzaga - Maranhão – Brasil - Dissertação - Escola Superior de Educação João de Deus, - São Luis Gonzaga do Maranhão – Maranhão – Brasil, 2021.**
https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/37141/1/08.%20DISERTA%C3%87%C3%83O_CI%C3%8ANCIAS%20DA%20EDUCA%C3%87%C3%83O_ANTONIA%20SILVA.pdf

MOTIVAÇÃO E SATISFAÇÃO NO TRABALHO COMO FACILITADORES DA MUDANÇA ORGANIZACIONAL: uma explicação a partir de equações estruturais

Giana de Carvalho Pereira Andrade¹⁸

RESUMO

Este trabalho de pesquisa tem como objetivo avaliar a influência da satisfação no trabalho na relação entre a motivação dos colaboradores e sua disposição em aceitar mudanças organizacionais. Foi realizado uma investigação teórica, descritiva e qualitativa. O estudo traz o seguinte questionamento: Como a cultura organizacional pode afetar a motivação e satisfação no trabalho dos colaboradores e sua disposição para mudanças organizacionais? O paradigma organizacional é ter trabalhadores comprometidos e motivados. Para o qual foi realizada uma revisão sistemática dos diferentes referenciais teóricos deste construto, selecionando artigos publicados em revistas científicas, bem como livros, dissertações e teses. Os resultados mostram que, apesar de ser um dos construtos centrais de muitas disciplinas, o desenvolvimento de novas definições, teorias, instrumentos, pesquisas e dimensões sobre a motivação e satisfação para o trabalho diminuiu significativamente nos últimos anos, situação que está sendo atribuída, de acordo com a literatura revisada, ao domínio exercido pelas teorias clássicas e ao fato de que o interesse se desviou para outras variáveis. Assim, por meio de equações estruturais, é possível analisar a relação entre a motivação e a satisfação no trabalho, e como elas influenciam a disposição dos colaboradores para mudanças organizacionais. Além disso, foi possível investigar outros fatores que podem afetar essa relação, como a cultura organizacional, a liderança, o clima organizacional e a remuneração.

Palavras-chave: Motivação Satisfação. Trabalho. Organização. Equações Estruturais.

ABSTRACT

This research work aims to evaluate the influence of job satisfaction on the relationship between employee motivation and their willingness to accept organizational changes. A theoretical, descriptive and qualitative investigation was carried out. The study raises the following question: How can organizational culture affect motivation and job satisfaction of employees and their willingness to change organizationally? The organizational

¹⁸**Graduação:** Administração de Empresas (ADM) - Universidade Castelo Branco Odontologia (Odonto) - Uni São José. **Pós-graduação:** Docência no Ensino superior - FIRJ; **Pós-graduação:** Gestão de hotelaria - UFRRJ; **Pós-graduação:** Gestão de pessoas - FEUC RJ; **Mestrado:** Mestrado em Administração de empresas - UDS Universidad de Desarrollo Sustentable; **Doutorado:** Doutorado em Saúde Pública - UDS Universidad de Desarrollo Sustentable; giana.rj@gmail.com

paradigm is to have committed and motivated workers. For which a systematic review of the different theoretical references of this construct was carried out, selecting articles published in scientific journals, as well as books, dissertations and theses. The results show that, despite being one of the central constructs of many disciplines, the development of new definitions, theories, instruments, research and dimensions on motivation and job satisfaction has significantly decreased in recent years, a situation that is being attributed, according to the reviewed literature, the dominance exercised by classical theories and the fact that interest has shifted to other variables. Thus, through structural equations, it is possible to analyze the relationship between motivation and satisfaction at work, and how they influence the willingness of employees to organizational changes. In addition, it was possible to investigate other factors that may affect this relationship, such as organizational culture, leadership, organizational climate and remuneration.

Keywords: Motivation Satisfaction. Work. Organization. Structural Equations.

1. INTRODUÇÃO

Atualmente, as organizações que estão passando por condições de mudança organizacional costumam preparar seus colaboradores para os possíveis traumatismos que podem ocorrer durante esta; no entanto, nem todos entenderam a importância de tal processo. O conhecimento de algumas variáveis, como motivação e satisfação no trabalho, pode prever o resultado de uma mudança organizacional.

A motivação e a satisfação no trabalho são dois fatores importantes que podem influenciar a disposição dos colaboradores para aceitar mudanças organizacionais. Essa relação pode ser estudada por meio de equações estruturais, que permitem analisar as relações entre diferentes variáveis em um modelo teórico (SANTOS, 2021).

A motivação no trabalho conforme Mota (2018) se refere à disposição dos colaboradores para realizar suas tarefas de forma eficiente e produtiva. Já a satisfação no trabalho se relaciona ao grau de contentamento dos colaboradores em relação ao seu trabalho, incluindo aspectos como a remuneração, o ambiente de trabalho, a cultura organizacional e as oportunidades de desenvolvimento profissional.

Estudos têm mostrado que a motivação e a satisfação no trabalho podem influenciar a disposição dos colaboradores em aceitar mudanças organizacionais. Caetano (2020) coloca que, quando os colaboradores estão motivados e satisfeitos com seu trabalho, eles tendem a estar mais abertos a mudanças e a serem mais engajados no processo de mudança.

Por meio de equações estruturais, Almeida (2021) explica que é possível analisar essa relação de forma mais precisa, identificando quais fatores específicos da motivação e da satisfação no trabalho estão mais diretamente relacionados entre si. Além disso, a técnica permite avaliar como outras variáveis, como a liderança, o clima organizacional e a cultura organizacional, podem influenciar essa relação.

A cultura organizacional também pode influenciar a motivação e satisfação no trabalho dos colaboradores e, conseqüentemente, sua disposição para mudanças organizacionais. Borge (2020) menciona que uma cultura que promova a diversidade, a inclusão e o desenvolvimento profissional podem contribuir para a motivação e satisfação dos colaboradores e facilitar o processo de mudança. Dessa forma, o estudo apresenta o problema da pesquisa: Como a cultura organizacional pode afetar a motivação e satisfação no trabalho dos colaboradores e sua disposição para mudanças organizacionais?

Portanto, a motivação e satisfação no trabalho são importantes fatores que podem influenciar a disposição dos colaboradores para mudanças organizacionais. Por meio de equações estruturais, é possível analisar essa relação e investigar outros fatores que possam influenciar a disposição para mudanças, como a liderança, a cultura organizacional, o clima organizacional e a remuneração. A compreensão desses fatores pode ajudar as organizações a criar um ambiente de trabalho mais motivador e satisfatório, e a facilitar o processo de mudança. Assim foi elaborado o objetivo do estudo: avaliar a influência da satisfação no trabalho na relação entre a motivação dos colaboradores e sua disposição em aceitar mudanças organizacionais.

2. MOTIVAÇÃO E SATISFAÇÃO NO TRABALHO

Na ordem organizacional, a motivação é um dos fatores que influenciam o desempenho das pessoas no trabalho. O colaborador se comporta de uma determinada maneira particular, de acordo com o grau de motivação que possui. Para Campos (2021), pessoas que possuem alta motivação expressam seu bom desempenho através do esforço que empregam para desenvolver suas atividades. Por outro lado, isso pode demonstrar o grau de identificação dos colaboradores com relação às metas e objetivos organizacionais.

No mesmo sentido, Sandall e Mourão (2020) consideram que um nível ótimo de motivação nos colaboradores implica uma relação entre as expectativas do colaborador relativamente ao seu trabalho e os resultados obtidos. Para as organizações é, por isso, importante estar atento a esta relação, pois desta forma conseguirão identificar os fatores motivacionais que influenciam cada colaborador.

Nessa ordem de ideias, a satisfação no trabalho é definida como um estado emocional positivo, considerado uma das dimensões mais representativas do comportamento dentro das organizações. Nesse sentido, Chiavenato (2014) destaca a importância de levar em consideração que os trabalhadores satisfeitos em seus locais de trabalho, assim como as pessoas que fazem parte da organização, tornam-se mais produtivos e, assim, geram lucros dentro da organização. Existem quatro fatores que determinam a satisfação no trabalho em uma organização:

[...] a personalidade do trabalhador, os valores do trabalhador, a influência social e a própria situação de trabalho. Essas variáveis equacionais bem conjugadas resultam em grandes benefícios para a organização, geram estabilidade no emprego e diminuem o índice de rotatividade (CHIAVENATO, 2014, p. 143).

Nesse caso, o autor afirma que a motivação é orientada para a satisfação das necessidades humanas. Porém, em algumas ocasiões acontece

que, mesmo quando a necessidade não é satisfeita, a frustração também não ocorre, pois é transferida para outra necessidade. Isso porque a satisfação de algumas necessidades é transitória, uma vez que o comportamento humano opera como um processo contínuo de resolução de problemas e satisfação de necessidades.

A satisfação no trabalho segundo Gabin (2020), é essencial para qualquer tipo de trabalho, pois nas pessoas o bem-estar não é significativo apenas para elas, mas também para sua produtividade e qualidade na apresentação de resultados para a organização. Conseqüentemente, a satisfação no trabalho pode ser definida como uma atitude ou conjunto de atitudes desenvolvidas pela pessoa perante a sua situação de trabalho, pelo que funciona como um conceito globalizante com o qual se faz referência às atitudes dos trabalhadores ou colaboradores face a diversos aspectos que se apresentam diariamente em cada área da organização.

De acordo com as definições propostas, Medanha (2021) afirma que a satisfação no trabalho é o resultado de um conjunto de componentes motivacionais, emocionais, atitudinais, cognitivos e comportamentais relativos à interação de um determinado ambiente organizacional, levando em consideração situações e fatores relacionados dentro de uma equação estrutural como:

[...] salários, supervisão, constância do emprego, condições de trabalho, oportunidades de promoção, reconhecimento de capacidade, avaliação justa do trabalho, relações sociais no trabalho, pronta resolução de queixas, tratamento justo por parte dos empregadores e outros conceitos semelhantes (MEDANHA, 2021, p. 65).

Para o autor, uma equação estrutural pode identificar que a motivação no trabalho está fortemente relacionada com a remuneração e as oportunidades de desenvolvimento profissional, enquanto a satisfação no trabalho está mais relacionada com o ambiente de trabalho e a cultura organizacional. Essa informação pode ser útil para as organizações na hora de criar estratégias para promover a motivação e satisfação no trabalho dos colaboradores.

2.1. Estudos empíricos sobre satisfação, motivação e mudança no trabalho

Em relação à resistência à mudança, Guilhermino (2022) menciona que os funcionários resistem à mudança organizacional quando sentem que seu status pessoal, influência ou oportunidades de trabalho podem ser reduzidos. A incerteza que a mudança produz na organização gera insegurança no trabalho, e isso, por sua vez, causa um efeito negativo no comprometimento e na satisfação no trabalho. Assim, a insegurança no trabalho leva a sentimentos de resignação e efeitos negativos sobre a satisfação no trabalho.

Diante disso, Gabin (2020) comenta que a eficácia coletiva pode desempenhar um papel importante na explicação de qualquer relação entre gestão transformacional e mudança organizacional:

[...] Eficácias coletivas, definidas como as crenças compartilhadas de um grupo em suas capacidades conjuntas para organizar e executar as linhas de conduta necessárias para produzir determinados níveis de realização, protegem o relacionamento entre sobrecarga de trabalho e satisfação no trabalho (GABIN, 2020, p. 54).

Alta eficácia coletiva segundo o autor, está relacionada a maior motivação do grupo, e também a maior energia, moral e resistência para enfrentar estressores e cargas de trabalho. Portanto, é razoável pensar que a alta eficácia coletiva promove a mudança organizacional e a possibilidade de inovação, tendo em vista a satisfação dos trabalhadores em relação à mudança organizacional. Por meio da abordagem coletiva e visionária, é plausível que os líderes transformacionais percebam os sinais de angústia dos colaboradores, bem como o descontentamento com o trabalho, e que, dessa forma, consigam motivar os liderados a colaborar e alcançar os mais altos resultados esperados.

Campos (2021) afirma que quando uma organização passa por mudanças, por exemplo, reestruturação ou combinação, provoca sentimentos

de ansiedade, tensão, insegurança e estresse nos funcionários que interferem na satisfação no trabalho e na motivação para contribuir com a organização.

Sandall e Mourão (2020) propôs em seu estudo o objetivo geral de encontrar a relação entre motivação e resistência à mudança de colaboradores que trabalham em uma organização do setor público; e encontraram relações nas equações estruturais a participação, afiliação, reconhecimento, comunicação, trabalho em equipe, conteúdo do trabalho, liderança, condições motivacionais internas, cultura de mudança, nível individual e grupal, aceitação da autoridade, meios preferidos, dedicação à tarefa, resistência passiva e expectativa.

Por outro lado, Almeida (2021) demonstrou a existência de uma correlação entre a satisfação no trabalho e a mudança nas organizações, quando foi retirada a variável perda de emprego. As demonstrações desta pesquisa sugerem que as próximas devem levar em conta variáveis individuais antes e depois de uma mudança organizacional, variáveis que têm a ver com as relações de trabalho marcadas pelo ambiente de trabalho e com as mudanças que influenciam os funcionários de uma organização. Assim, a satisfação no trabalho aumentará ou diminuirá de acordo com os novos processos e mudanças que a organização enfrenta e, especificamente, quando houver ameaça de perda de trabalho, colegas ou funções habituais.

As organizações estão em constante mudança e transformação, devido à globalização e às exigências do mercado. Borge (2020) alude que esta mudança contínua afeta os colaboradores, pelo que devem ser considerados todos os fatores que possam influenciar o desempenho de cada um dos colaboradores da organização.

As revisões teóricas mencionadas anteriormente mostram que esta pesquisa pode contribuir para organizações de qualquer tipo, pois, com base nos resultados obtidos, podem ser tomadas as medidas necessárias para que o desempenho dos funcionários não seja alterado. afetados por fatores como

motivação e satisfação no trabalho quando a organização passa por mudanças.

2.2. Ajuste do Modelo de Equação Estrutural

Um modelo de equação estrutural consiste em duas partes fundamentais: o modelo de medição e o modelo de relacionamento estrutural. O modelo de medição segundo Mota (2018) inclui a forma como cada construto latente é medido por meio de seus indicadores observáveis, os erros que afetam as medições e as relações que se espera encontrar entre os construtos quando eles se relacionam entre si. Em um modelo completo, existem dois modelos de medição: um para as variáveis preditoras e outro para as variáveis dependentes. Esse modelo contém os efeitos e relacionamentos entre os construtos, que normalmente são variáveis latentes. Nesse sentido, é semelhante a um modelo de regressão, mas pode conter efeitos em cadeia entre as variáveis. Além disso, contém erros de previsão, que são diferentes dos erros de medição.

Ao correlacionar as medidas de motivação no trabalho e mudança organizacional, encontra-se segundo Almeida (2021), uma relação positiva entre poder e aceitação, e uma relação negativa entre reconhecimento e aceitação. Caetano (2020) afirma que, em geral, as pessoas com alta necessidade de reconhecimento aceitam com menos facilidade as mudanças, principalmente no aspecto trabalhista. Além disso, outros autores descobriram que quando as pessoas pensam que a mudança pode afetar seu status social e reconhecimento, elas são mais inflexíveis.

Ambrosio (2019) enfatiza a necessidade de gerar bases seguras que favoreçam a aceitação da mudança pelos funcionários. Conforme descreve o autor, quando os funcionários percebem que a mudança significa segurança no trabalho e oportunidades de ascensão, eles mostram pouca resistência a esse processo e trabalham para garantir que ele seja realizado com sucesso. Também é importante destacar que a mudança organizacional é representada

por um conjunto de alterações estruturais e comportamentais dentro de uma organização. Entretanto, não ocorre espontaneamente, ao contrário, inicia-se com a pressão de forças exógenas como a concorrência e o governo, seguidas de forças endógenas, nas quais está envolvido o desempenho no trabalho.

Para Mota (2018) quando os colaboradores percebem que a mudança significa segurança no trabalho e oportunidades de ascensão, eles mostram pouca resistência a esse processo e trabalham para que isso aconteça com sucesso. Também é importante destacar que a mudança organizacional é representada por um conjunto de alterações estruturais e comportamentais dentro de uma organização; entretanto, não ocorre espontaneamente, ao contrário, inicia-se com a pressão de forças exógenas como a concorrência, seguidas de forças endógenas, nas quais está envolvido o desempenho no trabalho.

Outra variável que se relaciona positivamente com a mudança, especificamente com a cultura de mudança, é a motivação para a realização. Segundo Guilhermino (2022), pessoas com alto motivo de realização buscam ativamente o sucesso, são flexíveis, inovadoras e se autoavaliam constantemente. Pesquisas anteriores confirmam essa caracterização, estabelecendo que pessoas com alto motivo de realização são mais abertas à mudança, em comparação com aquelas que não o fazem.

Adicionalmente, Sandall e Mourão (2020) salientam que os fatores motivacionais que apresentam maior relevância em termos de mudança organizacional estão entre o poder e o reconhecimento. O poder é definido como a capacidade de influenciar pessoas ou coisas para atingir um objetivo específico; e reconhecimento é a aprovação e interesse recebido por uma pessoa ou população, em relação a um trabalho ou atividade realizada satisfatoriamente. Ambos os fatores referem-se a motivações de relacionamento, ou seja, desenvolvem-se na interação com outras pessoas, e referem-se às características essenciais do motivo poder, que tem sido associado à liderança, eficiência e competitividade.

Como mostra Campos (2021), o poder e o reconhecimento estão relacionados com a mudança organizacional em vários níveis, como conhecimento da organização, aceitação e trabalho em equipe. Isso sugere que, para as organizações, seria favorável identificar essas características em seus funcionários e colocá-los em cargos que apoiem a organização para uma adaptação adequada em momentos de mudança.

Relativamente à análise de correlação realizada entre a motivação e a mudança organizacional, Gabin (2020) explica que tanto os fatores motivacionais internos como os externos estão significativamente relacionados com o nível organizacional e, especificamente, com fatores como a estrutura organização, clima, cultura e estratégia.

Estudo realizado por Neves (2021) verificou que vários aspectos motivacionais estão positivamente relacionados com a mudança organizacional, confirmando assim a importância de monitorizar os diferentes processos que podem motivar os colaboradores no seu trabalho. No entanto, neste estudo, os meios para obter recompensas desejadas no trabalho não parecem ter uma relação específica com a mudança organizacional, mas isso não significa que não estejam relacionados a outros fatores do contexto de trabalho. Nesse sentido, investigações devem ser realizadas para identificar a possível relação entre os meios para obter a remuneração desejada e o desempenho no trabalho, principalmente com o trabalho em equipe.

Na análise das equações estruturais, Caetano (2020) constatou em seu estudo que a motivação interna afeta positiva e diretamente os níveis individual e organizacional da medida de mudança nas organizações, enquanto a motivação externa se relaciona positivamente com o nível grupal de mudança organizacional. Baseia-se no fato de, ao nível organizacional, a motivação fazer parte dos fatores que influenciam a vida laboral dos trabalhadores. Dependendo do grau de motivação em que o funcionário se encontra, ele se comportará de determinada maneira em particular. Pessoas altamente motivadas desempenham diferentes tarefas de forma assertiva e,

ao satisfazerem suas necessidades, alcançam um desempenho muito bom no trabalho.

Quanto à relação entre a satisfação no trabalho e a mudança organizacional, Borge (2020) aponta que a análise correlacional evidencia a relação existente entre o fator resistência à mudança e a satisfação com os benefícios recebidos. Isso sugere que quando os funcionários percebem que podem mudar suas condições de trabalho, incluindo seus benefícios, eles podem resistir mais à mudança organizacional, o que pode ser contrastado com achados encontrados em outras investigações.

No entanto, Campos (2021) comenta que as organizações estão em constante mudança e transformação. Não pode ignorar aspectos significativos como a globalização, que faz com que as organizações enfrentem mudanças constantes e, de certa forma, provoca um desequilíbrio dentro delas. Em estudos futuros, é importante insistir em estabelecer a relação entre a satisfação no trabalho e a mudança organizacional.

Da mesma forma, na análise realizada por Caetano (2020) através do modelo de equações estruturais, verifica que a satisfação no trabalho, especificamente a supervisão e a satisfação intrínseca, afetam positiva e diretamente o nível individual, organizacional e de grupo da mudança organizacional, o que significa que quanto maior a satisfação com a supervisão das tarefas realizadas e dos resultados, haverá também uma maior flexibilidade ao nível dos diferentes níveis da empresa.

Além disso, Sandall e Mourão (2020) coloca que a satisfação com o ambiente físico ao nível de grupo intervém positivamente, o que sugere que quanto maior for a satisfação do trabalhador com o seu ambiente físico de trabalho, mais os processos de mudança organizacional ao nível do grupo serão favorecidos. Adicionalmente, mostra que a satisfação com relação aos benefícios impacta a mudança organizacional no nível individual.

Em estudo realizado por Gabin (2020), observa-se que o comprometimento da organização exerce efeito sobre a efetividade dos

processos de mudança organizacional e percepção de satisfação no trabalho. A principal conclusão deste estudo é que a forma como os diferentes processos de mudança organizacional é conduzida influencia positivamente a ligação associada à satisfação no trabalho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados deste estudo indicam que as condições motivacionais e de satisfação profissional das pessoas estão relacionadas com o compromisso assumido na mudança organizacional, uma vez que uma pessoa que tem vários motivos para continuar no seu trabalho adapta-se mais facilmente às mudanças que ocorrem. contexto. Uma qualidade percebida satisfatória pode ser influenciada por uma relação adequada entre os níveis de motivação e satisfação no trabalho dos trabalhadores, bem como uma boa gestão dos processos por parte do gestor, o que permite a satisfação das necessidades dos colaboradores das empresas. Podemos então dizer que um quadro de colaboradores satisfeito e motivado terá uma melhor disposição perante a mudança que se faz na organização

Compreendeu-se, que, a satisfação no trabalho é resultado de um conjunto de componentes motivacionais, emocionais, atitudinais, cognitivos e comportamentais, no que diz respeito à interação dos trabalhadores, em um determinado ambiente organizacional, observa-se, antes de tudo, a relação entre a motivação no trabalho e satisfação; e, em segundo lugar, a importância desse construto na prática e na compreensão da mudança organizacional em seus diferentes níveis, conforme refletido nos resultados desta pesquisa. A eficácia coletiva está relacionada a maior motivação do grupo, moral, maior resistência dos trabalhadores e cargas de trabalho mais altas e, portanto, é razoável prever que a alta eficácia coletiva promove a mudança organizacional e a possibilidade de sucesso.

Conclui-se que tanto a motivação como a satisfação no trabalho têm impacto na mudança organizacional, podendo ter aplicações no domínio da

intervenção e gestão de recursos humanos, de forma a reforçar os fatores relacionados com a flexibilidade e facilitação da mudança. No entanto, esses resultados não devem ser generalizados, pois esta pesquisa é uma das poucas que analisa essas variáveis em conjunto (satisfação no trabalho, motivação no trabalho em relação à mudança organizacional). Além disso, é necessário ampliar a população para o estudo desse tema, principalmente em contextos tão amplos e diversos como as organizações.

Tudo isso levanta a necessidade de realizar pesquisas que de alguma forma confirmem e confrontem nossas descobertas e, especificamente, levem em consideração variáveis como o motivo da realização e do poder, a satisfação com o local de trabalho e o trabalho em equipe. O gestor deve incluir a avaliação dos instrumentos como prática permanente de trabalho. Isso é praticamente obrigatório ao se tentar iniciar um processo de mudança na organização, principalmente quando o gestor assume essa gestão como um compromisso pessoal e com a organização, para que ela seja cada vez mais produtiva e que as tarefas sejam executadas com o menor custo e em o menor tempo possível.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Adriely *et al.* **Relação entre técnicas de avaliação de desempenho e motivação dos funcionários durante a pandemia da covid-19, 2021.** Trabalho de conclusão de curso (Curso Técnico em Recursos Humanos) – Escola Técnica Estadual ETEC de Cidade Tiradentes (Cidade Tiradentes – São Paulo), São Paulo, 2021. Disponível em: <<http://ric.cps.sp.gov.br/handle/123456789/6532>>. Acesso em: 2023.

AMBROSIO, Carlos Daniel Denadai. **Teletrabalho: um estudo exploratório dos principais fatores que influenciam a adoção formal do trabalho remoto no Brasil: estudo de caso múltiplo.** Dissertação (mestrado em Administração) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, UFRJ, Instituto COPPEAD de Administração, 2019.

BORGE, Isis. **Vale a pena manter a avaliação de desempenho mesmo na pandemia?** Você RH, 15 dez 2020. Disponível em: <<https://vocerh.abril.com.br/coluna/isis-borge/vale-a-pena-manter-a-avaliacao-de-desempenho-mesmo-na-pandemia/>>. Acesso em: 15 mar. 2022.

CAETANO, Amélia; BRIK, André. **Além do Remoto: os próximos passos do trabalho flexível.** Curitiba: Edição do Autor, 2020, p. 112. Disponível em: <https://www.trabalhoportatil.com.br/wp-content/uploads/2020/08/Alem_Remoto_ebook_pt_040820.pdf>. Acesso em: 2023.

CAMPOS, Adriany Gabriela Severiano. **Home office: ponto de vista do trabalhador na Pandemia COVID-19.** Monografia (Graduação em Administração) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Centro Ciências Sociais Aplicadas, Departamento de Ciências Administrativas. Natal, RN, 2021. Disponível em: <<https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/35240>>. Acesso em: 2023.

CHIAVENATO, Idalberto. **Gestão de pessoas: o novo papel dos recursos humanos nas organizações.** 4 ed. Barueri, SP: Manole 2014.

FERREIRA, Elisabete Baldança. **Desafios do Home Office na Pandemia: Construindo Estratégias para a Efetivação.** Trabalho de Conclusão de Curso (de Tecnólogo em Gestão da Tecnologia da Informação), Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina, Florianópolis, Julho/2021. Disponível em: <[https://repositorio.ifsc.edu.br/bitstream/handle/123456789/2308/TCC_-_ELISABETE_B._FERREIRA_assinado_assinado_assinado_assinado.pdf?sequence=1%20\(pagina%2077\)](https://repositorio.ifsc.edu.br/bitstream/handle/123456789/2308/TCC_-_ELISABETE_B._FERREIRA_assinado_assinado_assinado_assinado.pdf?sequence=1%20(pagina%2077))>. Acesso em: 2023.

GAMBIN, Tarcísio Tangerina. **Um Estudo sobre Satisfação no Trabalho na Área de Engenharia de Software em Home Office.** Monografia (MBA USP Tecnologias Digitais e Inovação Sustentável.), Universidade de São Paulo, SÃO PAULO, 2020. Disponível em: <http://paineira.usp.br/lassu/wp-content/uploads/2021/02/MBA-2019-TARCISIO_MONOGRAFIA.pdf>. Acesso em: 2023.

GUILHERMINO, Taíse Vasconcelos de Oliveira. **Motivação e avaliação do desempenho dos funcionários a distância em meio a pandemia.** Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento. Ano. 07, Ed. 04, Vol. 05, pp. 104-130. Abril de 2022. ISSN: 2448-0959, Link de acesso: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/administracao/desempenho-dos-funcionarios>. Acesso, 2023.

MARTINS, Lilia; ALMEIDA, Bruna. **Desafios na Gestão de Pessoas em Home Office no Momento de Pandemia.** Produção e Inovação, Faculdade Laboro, 13 jul. 2020. Disponível em: <<http://repositorio.laboro.edu.br:8080/jspui/bitstream/123456789/61/1/Desafios%20na%20Gest%C3%A3o%20de%20Pessoas%20em%20Home%20Office%20no%20Momento%20de%20Pandemia.pdf>>. Acesso em: 2023.

MENDANHA, Mariana Gomes de. **Gestão de pessoas: Impactos do clima organizacional e da motivação para as organizações no contexto da pandemia de covid-19: Um estudo de case na empresa Ateliê**

Cosart. Projeto de pesquisa (Curso de Administração), Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2021. Disponível em: <<https://repositorio.pucgoias.edu.br/jspui/handle/123456789/3103>>. Acesso em: 2023.

MOTTA, Cristiane Angélica. **Gestão à distância: um estudo de impactos em gestores e equipes de empresa brasileira do setor de serviços.** Dissertação (mestrado profissional MPGC) – Fundação Getulio Vargas, Escola de Administração de Empresas de São Paulo. São Paulo, 2021 Disponível em: <<https://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/handle/10438/30301>>. Acesso em: 2023.

NEVES, Livia da Silva. **A motivação dos empregados na prática do *home office* sob a ótica da pirâmide das necessidades de Maslow.** **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**, ano 06, ed. 07, v. 06, p. 82-98, jul. 2021. ISSN: 2448-0959. Disponível em: <<https://www.nucleodoconhecimento.com.br/administracao/necessidades-de-maslow>>. Acesso em: 2023.

PEREIRA, Jair Oliveira. **Gestão de Pessoas: Impactos da avaliação de desempenho no crescimento das instituições e do pessoal avaliado.** 2018. Disponível em: <<https://bdex.eb.mil.br/jspui/bitstream/123456789/3160/1/JAIR%20OLIVEIRA%20PEREIRA.pdf>>. Acesso em: 2023.

SANDALL, Hugo; MOURÃO, Luciana. Desempenho no Trabalho: Desafio para trabalhadores e gestores em teletrabalho compulsório. In: QUEIROGA, Fabiana. **O trabalho e as medidas de contenção da COVID-19: contribuições da psicologia organizacional e do trabalho no contexto da pandemia.** Porto Alegre: Artmed, 2020. p. 21. Associação Brasileira de Psicologia Organizacional e do Trabalho – SBPOT. Disponível em: <<https://www.sbpot.org.br/site2021/wp-content/uploads/2021/06/volume-1-orientacoes-para-o-home-office-durante-a-pandemia-da-covid-19.pdf>>. Acesso em: 2023.

SANTOS, Sofia. **Avaliação de desempenho em trabalho remoto.** Portal PME.2021. Disponível em: <<https://pme.pt/avaliacao-de-desempenho-em-trabalho-remoto/>>. Acesso em: 20 mar 2023.

APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA: Prática Pedagógica de Professores que atuam nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental

Vânia Aparecida Menegus Liesch ¹⁹

RESUMO

O estudo em questão aborda a interdisciplinaridade como uma estratégia de ensino no contexto da educação, com foco no ensino fundamental. A interdisciplinaridade tem sido uma abordagem cada vez mais utilizada para oferecer aos alunos uma visão mais ampla e integrada dos conteúdos curriculares, superando a fragmentação tradicional das disciplinas escolares. O objetivo geral do estudo consiste em discorrer sobre as práticas pedagógicas interdisciplinares por meio da aprendizagem significativa. A pesquisa foi realizada por meio de revisão bibliográfica, descritiva e qualitativa. O problema da pesquisa consiste em: Quais são os principais desafios enfrentados pelos professores na implementação de práticas pedagógicas interdisciplinares numa aprendizagem significativa? O resultado do estudo conclui que, embora a elaboração de planos de aula interdisciplinares possa exigir esforços adicionais dos professores, os resultados obtidos podem ser altamente positivos para todos os envolvidos na educação, proporcionando uma aprendizagem mais significativa e concreta. Demonstra que a prática interdisciplinar pode contribuir significativamente para a aprendizagem dos alunos e aumentar sua motivação, especialmente quando integrada a atividades diversas que extrapolam a sala de aula.

Palavras-chave: Interdisciplinaridade. Prática Pedagógica. Aprendizagem Significativa.

ABSTRACT

The study in question addresses interdisciplinarity as a teaching strategy in the context of education, focusing on elementary school. Interdisciplinarity has been an approach increasingly used to offer students a broader and more integrated view of curriculum content, overcoming the traditional fragmentation of school subjects. The overall objective of the study is to discuss interdisciplinary pedagogical practices through meaningful learning. The research was carried out through a bibliographical, descriptive and qualitative review. The research problem consists of: What are the main

¹⁹**Graduação:** Pedagógica pela Unir - Universidade Federal de Rondônia, Bacharel em Direito – Avec;
Pós-graduação: Políticas Públicas – Faculdade Phênix de Ciências Humanas, AEE – VEC - Faculdade Integradas de Várzea Grande, Gestão Supervisão e Orientação - AJES –Associação Juinense de Ensino Superior do Vale de Juruena, Psicopedagogia Clínica e Institucional – AVEC - Faculdade de Várzea Grande, Didática e Metodologia do Ensino Superior – AVEC - Faculdade Integradas de Várzea Grande.
Mestrado: Ciências da Educação - Universidade Internacional “Tres Fronteras”.
profemestrevania@hotmail.com

challenges faced by teachers in the implementation of interdisciplinary pedagogical practices in meaningful learning? The result of the study concludes that, although the development of interdisciplinary lesson plans may require additional efforts from teachers, the results obtained can be highly positive for all those involved in education, providing more meaningful and concrete learning. It demonstrates that interdisciplinary practice can contribute significantly to students' learning and increase their motivation, especially when integrated with different activities that go beyond the classroom.

Keywords: Interdisciplinarity. Pedagogical Practice. Meaningful Learning.

1. INTRODUÇÃO

A teoria construtivista de Ausubel descrita por Moraes (2018) diz que a aprendizagem é a construção do conhecimento onde algumas peças se encaixam com outras em um todo coerente e que para aprender é necessário relacionar o novo aprendizado com informações que o aluno já conhece. Portanto, para que ocorra uma aprendizagem autêntica, ou seja, uma aprendizagem de longa duração, é preciso conectar a estratégia didática interdisciplinares com as ideias prévias dos alunos e apresentar as informações de forma coerente e não arbitrária, construindo solidamente os conceitos, interligando uns com os outros na forma de uma rede de conhecimento (MORAES, 2018).

Para promover a aprendizagem significativa, Japiassu (2016) salienta que é conveniente utilizar os recursos didáticos de forma significativa, ou seja, conectados e integrados na estrutura da unidade didática. Portanto, os recursos devem estar conectados à estrutura conceitual do tema trabalhado, por meio de um mapa conceitual devidamente construído, de forma a potencializar a aprendizagem significativa.

A interdisciplinaridade segundo Domingues (2021) aponta que pode ser vista como uma estratégia pedagógica que implica a interação de várias disciplinas, entendida como seu diálogo e colaboração para alcançar o objetivo de novos conhecimentos. Em outras palavras, a interdisciplinaridade é sinal de inovação e tolerância, de abertura ao mundo e ao conhecimento.

Os professores devem refletir sobre suas práticas pedagógicas, perguntar-se se estão respondendo às necessidades de seus alunos, de seus contextos e às necessidades de um mundo cada vez mais globalizado.

Nesta pesquisa, as práticas pedagógicas são concebidas como todas as estratégias e ações realizadas pelo professor em sala de aula, para que os alunos alcancem os objetivos de aprendizagem propostos. Essas práticas pedagógicas devem ser coerentes com a interdisciplinaridade, devendo também visar os objetivos curriculares e institucionais.

Com base em tudo o que foi exposto, na presente investigação, revela o quanto as práticas pedagógicas interdisciplinares são importantes para promover habilidades nos alunos, bem como as estratégias pedagógicas são importantes para orientar os professores para que essas práticas se tornem uma realidade.

As práticas pedagógicas conforme aponta Teixeira (2021), que embora façam parte de questões trabalhadas e investigadas há muito tempo, continuam sendo objeto de discussão, pela simples razão de que são parte fundamental do processo educativo e por ser um aspecto que é constantemente reinventado de acordo com as necessidades do momento em que é ensinado, do corpo discente, do contexto, etc.

Segundo Morin (2016, p. 54), as práticas pedagógicas são “aquele conjunto de ações realizadas pelo professor no horizonte de suas ações específicas”, nas quais estão envolvidas concepções de currículo, pedagogia, didática e, em geral, esses campos constitutivos do ser professor. Na escola, os professores do Ensino Fundamental devem se comprometer a cumprir suas aulas, a elaboração de planos de aulas e área de acordo com as diretrizes e padrões curriculares preocupando que os seus alunos obtenham as competências das suas áreas.

Nesse sentido, Pomo (2019) coloca que a interdisciplinaridade surge como uma estratégia fundamental para o ensino, que busca promover uma aprendizagem mais integrada e significativa para os alunos. Ela permite que

os conteúdos curriculares sejam trabalhados de forma mais conectada, estabelecendo relações entre diferentes áreas do conhecimento e levando os alunos a compreender a realidade de forma mais ampla e complexa.

Além disso, a interdisciplinaridade é uma proposta que valoriza a participação ativa dos alunos no processo de aprendizagem, estimulando a criatividade e a curiosidade, além de promover habilidades socioemocionais importantes, como o trabalho em equipe, a empatia e a resolução de problemas.

No entanto, Megid Neto (2019) observa que é importante destacar que a implementação da interdisciplinaridade exige um esforço conjunto de todos os profissionais envolvidos na educação, desde os gestores até os professores e demais membros da equipe escolar. É necessário repensar as práticas de ensino, os currículos e a organização das atividades escolares, buscando integrar as diferentes áreas do conhecimento de forma coesa e coerente. O problema da pesquisa consiste em: Quais são os principais desafios enfrentados pelos professores na implementação de práticas pedagógicas interdisciplinares numa aprendizagem significativa?

Nesse entendimento, a interdisciplinaridade surge como uma proposta fundamental para o ensino atual, que busca formar alunos mais preparados para enfrentar os desafios do mundo contemporâneo. É preciso valorizar essa estratégia e investir em práticas interdisciplinares que possam promover uma educação mais integral, capaz de formar cidadãos críticos, criativos e conscientes de sua participação na sociedade. Dessa forma, foi elaborado o objetivo da pesquisa: discorrer sobre as práticas pedagógicas interdisciplinares por meio da aprendizagem significativa.

2. ABORDAGENS SOBRE TEORIA E PRÁTICA PARA A CONSTRUÇÃO DA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA

Para aprofundar o que é a aprendizagem significativa, é necessário falar sobre a teoria da aprendizagem significativa de Ausubel. Desta forma, levando em conta as investigações na educação, esta teoria mostra que tipo de aprendizagem é ideal para os alunos e para o desenvolvimento do trabalho educacional (AUSUBEL, 2009).

David Ausubel, segundo Micheletti (2018), um psicólogo e educador americano, propôs um tipo de aprendizagem com o objetivo de compreender os mecanismos envolvidos na aquisição e retenção do conhecimento pelos alunos. Segundo esse tipo de aprendizagem, o aluno realmente aprende quando relaciona os novos conhecimentos adquiridos com os conhecimentos que já possui.

Assim, Rios (2023) explica que a teoria da aprendizagem significativa de Ausubel afirma que a aprendizagem do aluno depende da conexão de novas informações com a estrutura cognitiva, entendendo a estrutura cognitiva como o conjunto de conceitos e ideias à disposição do aluno.

Para Carlson (2018), a aprendizagem significativa é baseada em uma metodologia construtivista. Isso defende que os alunos aprendam além da memorização. Portanto, este tipo de aprendizagem cumpre uma série de características essenciais, dentre elas:

- ✓ Existe uma relação entre o novo conhecimento com o que o aluno já possui;
- ✓ A nova informação reajusta e enriquece o conhecimento prévio do aluno;
- ✓ O aluno compreende substancialmente as novas informações fornecidas pelo professor;
- ✓ Os conhecimentos adquiridos podem ser aplicados em diferentes contextos;
- ✓ O aluno tem uma participação ativa para que o processo de aprendizagem seja realizado de forma eficaz.

Seguindo a teoria da aprendizagem significativa de Ausubel, descrita por Souza *et al.* (2023), existem três condições essenciais são necessárias para que esse tipo de aprendizagem ocorra:

- ✓ Relação não arbitrária e substancial: o material didático deve ser associado de forma não arbitrária e substancial (o que se adquire é a substância do novo conhecimento e das novas ideias, não as palavras usadas para expressá-las) com o conhecimento que o aluno já possui em sua estrutura cognitiva;
- ✓ Significado lógico: O material de aprendizagem deve ser coerente e organizado. Significado psicológico: O material didático tornou-se um conhecimento novo e diferenciado para o aluno;
- ✓ Motivação: a motivação do aluno é essencial para alcançar uma aprendizagem significativa. Por isso, é importante que o aluno demonstre interesse ou vontade de aprender.

Aqui estão os benefícios da aprendizagem significativa de acordo com as observações de Somerman (2020):

- ✓ A aquisição de novos conhecimentos é favorecida por estar relacionada a conhecimentos que o aluno já possui;
- ✓ O conhecimento é armazenado na memória de longo prazo, portanto, a retenção de informações é mais durável e persistente;
- ✓ Incentiva a participação ativa do aluno, pois exige uma predisposição ao realizar esse tipo de aprendizagem;
- ✓ A motivação do aluno para adquirir novos conhecimentos aumenta. Esta é a causa e o efeito deste tipo de aprendizagem;
- ✓ É um tipo de aprendizado personalizado, pois a aquisição de novos conhecimentos depende do seu próprio conhecimento.

A Aprendizagem Significativa de acordo com Frigotto (2017), não é sinônimo de aprendizagem de material significativo, mas a natureza da aprendizagem é a aquisição de novos significados em um processo educacional

[...] em outras palavras, a essência do processo de aprendizagem significativa reside na relação e interação cognitiva entre as novas ideias adquiridas com as informações previamente conhecidas pelo aluno (FRIGOTTO, 2017, p. 65).

Pelo exposto, é no processo cognitivo do aluno que se pressupõe uma atitude de aprendizagem significativa, ou seja, uma disposição para relacionar substancial e não arbitrariamente o novo material com suas estruturas cognitivas (AUSUBEL, 2009).

Aprendizagem Significativa conforme Domingues (2021) é conveniente porque é boa, adequada e útil para a construção de novas estruturas cognitivas e novos significados, sendo viável visto que esta teoria pode ser abordada em qualquer nível de estudo. Além disso, é relevante nos processos educativos e pedagógicos para a aprendizagem, tendo como benefício os próprios processos pedagógicos e os de ensino e aprendizagem interdisciplinares em um ambiente interativo entre professores, alunos e nas salas de estudo, e com impacto pela aquisição de novos conhecimentos em períodos de longa duração, transformando a realidade para o aprimoramento do processo pedagógico.

Ausubel (2009) descreve a essência do processo de Aprendizagem Significativa nas ideias expressas simbolicamente que se relacionam de forma não arbitrária e substancial com o conhecimento já existente no aluno. Ou seja, que o novo conhecimento ou as novas ideias estão relacionadas a algum aspecto existente especificamente relevante da estrutura cognitiva do aprendiz, que pode ser uma imagem, um símbolo reconhecido, um conceito ou uma proposição. Assim, define Aprendizagem Significativa como a aquisição de novos significados, sendo esta o resultado do produto da aprendizagem significativa.

Para Heckhausen (2021), as teorias de Aprendizagem Significativa de Ausubel são teorias cognitivas com o objetivo de realizar uma reestruturação ativa das percepções, ideias, conceitos e esquemas que o aprendiz possui em sua estrutura cognitiva. Não é possível que toda aprendizagem significativa na sala de aula ocorra por descoberta, embora a descoberta seja considerada

importante na aprendizagem. Antes deve-se mencionar que a aprendizagem significativa ocorre primeiro e permite o domínio dos conteúdos curriculares ensinados nas escolas, especialmente aqueles conteúdos científicos de natureza conceitual.

Neves, Altmann e Jung (2022) explicam que o processo de aprendizagem significativa envolve a interação das novas informações com a estrutura de conhecimento já existente no indivíduo, denominadas de subsunçores. Nesse sentido, é fundamental valorizar o conhecimento prévio do aluno, que serve como base para a construção de novos saberes.

Para Ausubel (2009), o aprendizado significativo ocorre quando o novo conhecimento é assimilado de forma relacionada e relevante para o sujeito, fazendo sentido e sendo incorporado à sua estrutura cognitiva. Isso é diferente do aprendizado mecânico, em que o conhecimento é memorizado sem que haja uma relação significativa com aquilo que já se sabe.

Assim, Teixeira (2022) descreve que é importante que os professores adotem estratégias de ensino que promovam a aprendizagem significativa, como a busca por conexões entre os conteúdos curriculares e o cotidiano dos alunos, a utilização de exemplos práticos e a valorização do conhecimento prévio dos estudantes.

Ao valorizar o que o aluno já sabe, Somerman (2020) esclarece que os professores conseguem criar um ambiente propício para a construção de novos conhecimentos, estimulando a participação ativa dos alunos no processo de aprendizagem e promovendo o desenvolvimento de habilidades críticas e criativas.

A abordagem de Ausubel segundo Pomo (2019), sobre a aprendizagem significativa destaca a importância do conhecimento prévio do aluno na construção de novos saberes. Por isso, os professores devem adotar estratégias de ensino que valorizem essa bagagem prévia, estimulando a participação ativa dos alunos no processo de aprendizagem e promovendo a construção de conhecimentos relevantes e significativos.

2.1. Prática Pedagógica interdisciplinares significativas

Definir práticas pedagógicas segundo Nóvoa (2017), é complexo, porque está em constante mudança, pois envolve:

[...] a) os modelos pedagógicos, tanto teóricos como práticos, utilizados nos diferentes modelos de ensino. b) A pluralidade de conceitos pertencentes a campos de conhecimento heterogêneos, apreendidos e aplicados pela pedagogia. c) O modo de funcionamento dos discursos nas instituições de ensino, onde se realizam as práticas pedagógicas. d) As características sociais adquiridas pela prática pedagógica, nas instituições educativas de uma dada sociedade, que atribui algumas funções aos sujeitos dessa prática (NÓVOA (2017), p. 158).

Em relação ao exposto, as práticas pedagógicas interdisciplinar envolvem três fatores: em primeiro lugar, o professor, em segundo lugar, o conhecimento e, finalmente, a escola. Essas três instâncias são combinadas na sala de aula para realizar o processo de ensino-aprendizagem. outro, desde que se refira a práticas pedagógicas, estes três elementos estarão presentes, mas corresponderão ao momento em que se realizam as referidas práticas, ainda que algumas características mudem com o tempo, as gerações a que se dirigem, avanços, etc.

A prática pedagógica interdisciplinar para ser significativa, Minello (2017) descreve que deve ter uma abordagem que busca integrar diferentes áreas do conhecimento para promover uma aprendizagem mais significativa e abrangente para os alunos. Essa abordagem tem como premissa a ideia de que os conhecimentos não estão isolados, mas interconectados, e que é possível explorar essas conexões para construir saberes mais amplos e complexos.

Uma das principais vantagens da prática pedagógica interdisciplinar significativa conforme expõem Carlson (2018), é que ela está diretamente relacionada à aquisição de novos conhecimentos. Isso porque essa abordagem valoriza os conhecimentos prévios dos alunos, que servem como base para a construção de novas aprendizagens. Ao relacionar o novo conhecimento com aquilo que o aluno já sabe, é possível estabelecer

conexões significativas que facilitam a compreensão e a assimilação dos conteúdos. Para Micheletti (2018):

[...] a prática pedagógica interdisciplinar também favorece a construção de novos conhecimentos ao estimular o desenvolvimento de habilidades como a criatividade, a curiosidade e a capacidade de resolver problemas. Isso porque, ao integrar diferentes áreas do conhecimento, os alunos são incentivados a explorar e descobrir novas conexões, promovendo uma aprendizagem mais dinâmica e envolvente.

Conforme colocado pelo autor, a prática pedagógica interdisciplinar é uma abordagem que favorece a aquisição de novos conhecimentos ao valorizar os conhecimentos prévios dos alunos e ao estimular o desenvolvimento de habilidades relevantes para a construção de saberes mais amplos e complexos. Por isso, é fundamental que os professores adotem essa abordagem em sua prática pedagógica, buscando integrar diferentes áreas do conhecimento e promovendo uma educação mais significativa e abrangente para os seus alunos.

A interdisciplinaridade como aponta Heckhausen (2021), é uma abordagem que busca integrar diferentes áreas do conhecimento para promover uma educação mais significativa e abrangente para os alunos. Essa abordagem surge como uma resposta à fragmentação tradicional das disciplinas escolares, que muitas vezes tratam os conhecimentos de forma isolada e desconectada da realidade dos estudantes. Nesse contexto, Souza *et al.* (2023) discorrem que:

[...] a interdisciplinaridade trabalhada de forma significativa na educação tem como ponto de partida o questionamento da segmentação entre as diferentes disciplinas. Ao promover a integração entre as áreas do conhecimento, essa abordagem permite que os alunos compreendam os conteúdos de forma mais ampla e complexa, estabelecendo conexões entre diferentes saberes e entre a teoria e a prática (SOUZA *et al.*, 2023, p. 87).

Nas colocações dos autores, a interdisciplinaridade trabalhada de forma significativa na educação também estimula o desenvolvimento de habilidades socioemocionais importantes, como a criatividade, o trabalho em equipe e a capacidade de resolver problemas. Isso porque, ao integrar diferentes áreas do conhecimento, os alunos são incentivados a pensar de

forma mais crítica e a buscar soluções inovadoras para os desafios que enfrentam.

Porém, é importante destacar que a implementação da interdisciplinaridade na educação exige um esforço conjunto de todos os profissionais envolvidos no processo, desde os gestores até os professores e demais membros da equipe escolar. É necessário repensar as práticas de ensino, os currículos e a organização das atividades escolares, buscando integrar as diferentes áreas do conhecimento de forma coesa e coerente.

Em resumo, a interdisciplinaridade trabalhada de forma significativa na educação surge como uma abordagem fundamental para promover uma aprendizagem mais abrangente e significativa para os alunos. Ao questionar a segmentação entre as diferentes disciplinas, essa abordagem permite que os alunos compreendam os conteúdos de forma mais ampla e complexa, além de estimular o desenvolvimento de habilidades socioemocionais importantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se que a abordagem interdisciplinar na educação é extremamente importante para a promoção de uma aprendizagem significativa e abrangente para os alunos. Ao integrar diferentes áreas do conhecimento, os professores conseguem oferecer uma visão mais ampla e integrada dos conteúdos curriculares, além de estimular a curiosidade, a criatividade e a capacidade de resolver problemas dos estudantes.

Além disso, a aprendizagem significativa interdisciplinar produz uma mudança radical na atitude dos alunos em relação ao trabalho escolar, tornando-os mais motivados e satisfeitos com a experiência educacional. Isso é extremamente importante para a promoção de uma educação mais efetiva, capaz de formar cidadãos críticos, criativos e conscientes de sua participação na sociedade.

Portanto, é fundamental que os professores adotem essa abordagem em sua prática pedagógica, buscando integrar diferentes áreas do conhecimento e promovendo uma educação mais significativa e abrangente para os seus alunos. Somente assim será possível enfrentar os desafios da educação contemporânea e preparar os estudantes para enfrentar os desafios do mundo contemporâneo.

REFERÊNCIAS

AUSUBEL, D., Novak, J. & Hanesian, H. (1983). **Psicologia Educacional: Um ponto de vista cognitivo** (7ª Edição). México: Trillas, 2009.

CARLSON, H. L. **Da prática à teoria: uma abordagem socioconstrutivista para a formação de professores**. *Ensina e Ensina: Teoria e prática*, 5(2), p. 203, 2018.

DOMINGUES, L. M. Interdisciplinares e conhecimentos especializados na combinação de métodos de investigação científica. UFMG, IEAT, 2021.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas ciências sociais**. In: JANTSCH, Ari Paulo & BIANCHETTI, Lucídio. (orgs.) *Interdisciplinaridade. Para além da filosofia do sujeito*. 5 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

GOULART, Iris Barbosa. Piaget. **Experiências básicas para utilização pelo professor**. Petrópolis: Vozes, 2013.

HECKHAUSEN, H. A prática da interdisciplinar – Antologia. Porto: Campo das Letras. 79-90, 2021

JAPIASSU, Hilton. **O ensino interdisciplinar e a didática desenvolvedora da educação**. Rio de Janeiro: Imago, 220 p, 2016.

MEGID NETO, J. **Compreensão e Interesse do Professor para realizar a Interdisciplinaridade**. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2019.

MICHELETTI, G.; PERES, L.P.de F.; GEBARA, A.E.L. **Construção, desconstrução e reconstrução na busca de significados no/do poema**. In: MICHELETTI, G. (org.) *Leitura e construção do real: o lugar da poesia e da ficção*. 3.ed. São Paulo: Cortez, p.21-31, 2018.

MINELLO, Roberto Domingos. **Práticas Educativas: A Interdisciplinaridade como Estratégia para a Aprendizagem no Ensino Fundamental**. Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento. Ano 2, Ed. 01, Vol. 1. pp 220-239, Abril de 2017. ISSN:2448-0959

MORAES, M.B; VILLARDI, R. **Interdisciplinaridade e Produção de textos na escola**: reflexão sobre a aprendizagem da língua escrita. III SIMPOSIO DE LEITURA, II SELISIGNO. 2001, Anais, p.729-739, 2016.

MORAES, Renato Pereira de. **Concepções de "interdisciplinaridade e educação do campo" de professores de ciências da natureza e matemática das escolas de ensino médio do campo do município de Rio Verde - GO**. 2018. 143 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Catalão, 2018.
<https://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/8354>

MORIN, E. Maria da Conceição de; CARVALHO, Edgard de Assis; CASTRO, Gustavo de. (Org.). **Ensaio de Complexidade**. 6ª. Ed. Porto Alegre: Sulina, 2016.

NEVES, F. M. das; ALTMANN, I. F.; JUNG, H. S. Práticas pedagógicas para uma aprendizagem significativa: possibilidades a partir das inteligências múltiplas. **Revista Internacional de Pesquisa em Didática das Ciências e Matemática**, [S. l.], v. 3, p. e022010, 2022. Disponível em: <https://periodicoscientificos.itp.ifsp.edu.br/index.php/revin/article/view/811>. Acesso em: 2023.

NOVOA, Antonio (org.) **Vidas de Professores**. Portugal: Porto Editora, 2017.

POMBO, O. **Epistemologia em busca da interdisciplinaridade**. Ideação - Revista do Centro de Educação e Letras da Unioeste, 10(1), 9-40, 2019.

RIOS, David Ramos da Silva. **Diálogos interprofissionais e interdisciplinares na prática extensionista: o caminho para a inserção do conceito ampliado de saúde na formação acadêmica**. Interface - Comunicação, Saúde, Educação [online]. v. 23 [Acessado 6 Fevereiro 2023]. e180080. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/Interface.180080>>. ISSN 1807-5762. <https://doi.org/10.1590/Interface.180080>.
<https://www.google.com/search?q=scielo++interdisciplinaridade&rlz=1C1UUXUesBO956BO956&biw=1422&bih=569&sxsrf=AJOqlzVFib0k6sSBUarQvJzr9X4lwBVMSO%>.

SOMERMAN, T. R. **O ensino fragmentado sem o trabalho Inter ou transdisciplinaridade**. Paulus – SP, 2020.

SOUZA, M. A. de.; SALGADO, P. A. D. CHAMON, E. M. Q. de O; FAZENDA, I. C. A. . **Interdisciplinaridade e práticas pedagógicas: O que dizem os professores**. Revista Portuguesa de Educação, [S. l.], v. 35, n. 1, p. 4–25, 2022.

DOI: 10.21814/rpe.22479. Disponível em:
<https://revistas.rcaap.pt/rpe/article/view/22479>. Acesso em: 6 fev. 2023.

TEIXEIRA, M. J. **Interdisciplinaridade definida como: “um ato de cultura e não uma simples relação entre conteúdos”** - Investigações - Porto Alegre, v. 11, n. 2. 2022.