

Educação 2023: leituras e perspectivas em Pedagogia

Organizadora Fernanda Sevarolli



Akademy
EDITORA

Fernanda Sevarolli
(org.)

EDUCAÇÃO 2023:
leituras e perspectivas
em Pedagogia

Akademy
EDITORA

www.akademyeditora.com.br

2023



Copyright © 2023 Editora Akademy
Diagramação: Ed. Akademy
Capa: Fernanda Sevarolli
Revisão: Celso Ribeiro Campos e Marco Aurélio Kistemann Junior

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

F224e

Faria, Fernanda Sevarolli Creston (organizadora).
Educação 2023: leituras e perspectivas em Pedagogia.
Vários autores
São Paulo: Akademy, 2023.

Inclui bibliografia
ISBN 978-65-80008-16-2

1. Pedagogia 2. Educação 3. Professor 4. Pandemia 5. Metodologias
I. Título

CDD: 370

Índice para catálogo sistemático:
1. Educação. Ensino. Pedagogia 370

Todos os direitos reservados. Nenhuma parte desta publicação poderá ser reproduzida por qualquer meio sem a prévia autorização da Editora Akademy. A violação dos direitos autorais é crime estabelecido na Lei n. 9.610 de 19/02/1998 e punido pelo artigo 184 do Código Penal. Os autores e a editora empenharam-se para citar adequadamente e dar o devido crédito a todos os detentores dos direitos autorais de qualquer material utilizado neste livro, dispondo-se a possíveis acertos caso, inadvertidamente, a identificação de algum deles tenha sido omitida. Muito zelo e técnica foram empregados na edição desta obra. No entanto, podem ocorrer erros de digitação, formatação ou de impressão. Em qualquer dessas hipóteses, solicitamos informar nosso Serviço de Atendimento ao Cliente no site da Editora.
Editora Akademy, São Paulo, SP

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	5
<i>Fernanda Sevarolli Creston Faria</i>	
PREFÁCIO.....	7
<i>Marco Kistemann</i>	
1 - Cuidar e educar na educação infantil: um estudo bibliográfico.....	8
2 - Relação família e escola: uma revisão de literatura.....	21
3 - Analfabetismo funcional: razões e possibilidades.....	35
4 - A atuação do professor do sexo masculino na educação infantil.....	48
5 - A música na educação infantil: contribuições para o desenvolvimento e aprendizagem da criança de 5 anos.....	62
6 - A importância da pedagogia nos transtornos de aprendizagem com ênfase na dislexia.....	78
7 - Educação e pandemia: desafios e perspectivas.....	93
8 - Trabalhando valores através dos contos de fadas na educação infantil: uma análise dos contos Chapeuzinho Vermelho, O Patinho Feio e Pinóquio.....	106
9 - Metodologias de ensino adotadas por professores dos anos iniciais do ensino fundamental I para alunos com transtorno de déficit de atenção e hiperatividade (TDAH): uma revisão de literatura.....	119

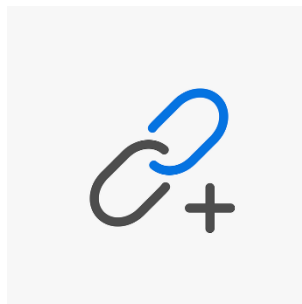
APRESENTAÇÃO

Ao ser convidada a ser Professora Orientadora da Universidade Estadual de Goiás (UEG) em 2022, aceitei o desafio sem dimensionar a grandiosidade deste projeto. Digo desafio, pois os inúmeros percalços que tivemos, tanto eu quanto os alunos, alunas e alunes, foram muitos e, em alguns momentos, tanto eu quanto eles pensamos em desistir. Contudo, eu refletia melhor, deixava a poeira baixar e percebia que era um trabalho custoso sim, mas impossível nunca.

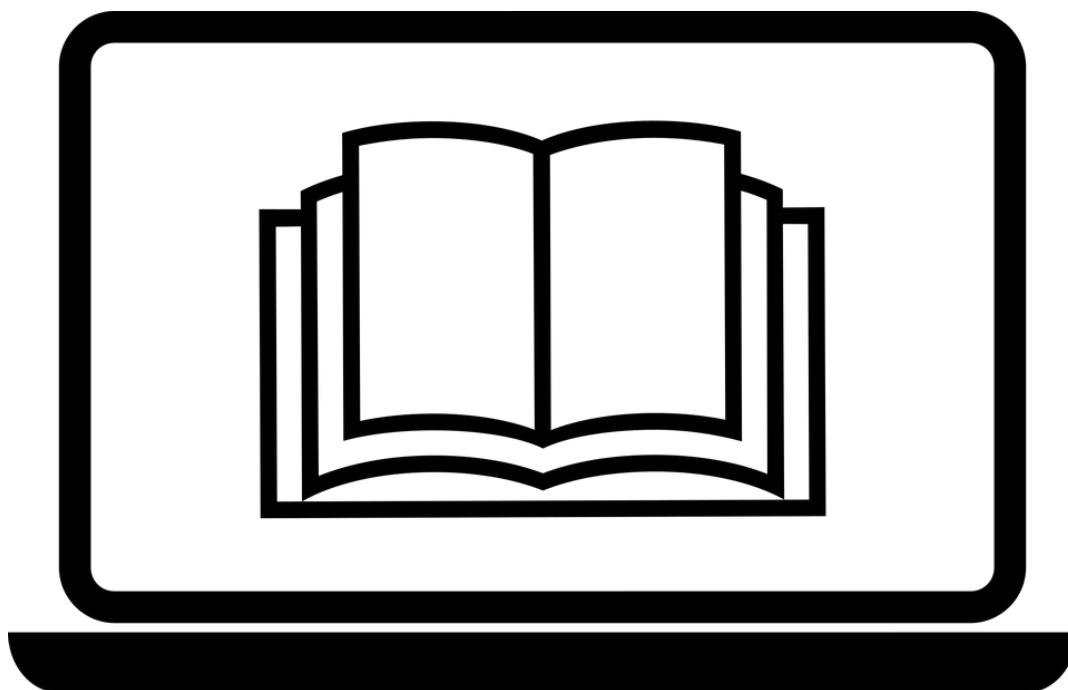
Apesar do esforço, existiram conflitos e palavras duras durante o processo, mas quando o trabalho foi tomando forma, pude observar que não só o empenho dos alunos se apresentava, mas a disposição deles em fazer o melhor. Foram quase 10 meses de entregas e retornos, correções e mudanças que se traduzem neste ebook.

Destaco ainda que não se trata de trabalhos acadêmicos de altíssima excelência. Não! São trabalhos de alunos concluintes da graduação, que aceitaram o convite desta orientadora em apresentar seu passo inicial na jornada acadêmica. Então não olhem este ebook como uma pedra angular, mas como um passo inicial de uma longa trajetória de educadores em formação, formação esta que não se finda na graduação, mas continua nas salas de aula, nos bancos de cursos de aperfeiçoamento, na caminhada da vida.

Enfim, agradeço a esses alunos aplicados e únicos o resultado de nossa jornada na escrita deste ebook, que foi o Trabalho de Conclusão de Curso deles no Curso de Pedagogia da UEG, polo Catalão, da Universidade Aberta do Brasil (UAB) e que foram defendidos em 2023. Que este seja o primeiro dos muitos trabalhos que eles farão nessa jornada do aprender e ensinar, colaborando para a formação de indivíduos mais críticos e preparados para o mundo de hoje e sempre.



Fonte: Pixabay (2023).



Fonte: Pixabay (2023).

A seguir, seguem informações importantes a serem consideradas antes de iniciar a leitura deste ebook.

- Os links de acesso aos currículos dos autores se encontra indexado ao nome do autor, portanto, basta clicar sobre o nome de cada autor para conhecê-lo melhor;
- Como fui orientadora de todos os trabalhos, deixarei aqui o link do meu Lattes, caso alguém queira conhecer minha trajetória, basta clicar na palavra [LATTES](#);
- Informações que normalmente aparecem, nos artigos científicos, em notas de rodapé e com a inserção de links de acesso nas notas, neste ebook foram indexadas ao nome pertinente à informação no corpo do próprio texto. Assim, basta ficar atento, pois quando se tratar de um link, a palavra ou expressão a ser clicada/acessada aparecerá na cor azul e sublinhada.

No mais, desejo a todos boas leituras e reflexões.

Juiz de Fora, 25 de março de 2023.

Fernanda Sevarolli Creston Faria (UFJF)

PREFÁCIO

A história da educação brasileira no século XXI será sempre dividida entre antes da Pandemia e após a Pandemia da Covid-19. A escola que vinha sendo constituída antes da Pandemia, com restrições de uso de tecnologias móveis e digitais ficou para trás a partir do momento que justamente um vírus, o SARS-COV-2, esteve presente nas cidades do mundo inteiro, restringindo a presença de gestores, professores e estudantes nos ambientes escolares de forma presencial.

As restrições de participação presencial em atividades escolares convidaram os agentes escolares a repensar as suas práticas e a valorizarem mais os ambientes virtuais de aprendizagens que não devem ser únicos, mas não devem ser subalternizados, como ficou evidente. Nesse contexto, os profissionais decisivos nesse período e que continuarão no que se denomina, atualmente, de Pós-Pandemia são os profissionais da Pedagogia que cuidarão dos estudantes, providenciarão a alfabetização crítica e científica desses estudantes e pavimentarão a sua caminhada para voos mais altos na sua trajetória escolar.

As ações futuras desses profissionais com a missão de alfabetizar, cuidar, praticar a alteridade para que cada estudante se desenvolva física e cognitivamente deve estar alinhavada com as responsabilidades das famílias em apoiarem os agentes escolares e dar suporte para que seus filhos se desenvolvam dentro e fora do ambiente escolar. A família e a escola devem estar em sintonia para que cada estudantes cresça e se desenvolva numa sociedade que já se mostra preenchida por tecnologias de variados estirpes.

Por fim, caberá a cada profissional da Pedagogia promover uma alfabetização crítica capaz de gerar cidadãos autônomos e ativos em seu contexto social e cultural. Tal alfabetização, que se constitui num dos maiores desafios escolares no século XXI, poderá garantir uma sociedade futura marcada pela inclusão e justiça social e pela equidade social, econômica e educacional. Que cada um de nós possa dar a sua contribuição para que todos sejam educados para questionar sistemas hierárquicos sociais que limitam o acesso do cidadão a uma educação inclusiva e de qualidade.

Juiz de Fora, 20 de março de 2023.

Marco Kistemann (Pesquisa de Ponta-UFJF)

1- CUIDAR E EDUCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM ESTUDO BIBLIOGRÁFICO

Amanda Duarte de Souza (UEG)

Leobaldo Duarte Júnior (UEG)

Fernanda Sevarolli Creston Faria (UFJF) (Orientador)



Fonte: Pixabay (2023).

RESUMO

O presente trabalho aborda a temática do cuidar e educar na educação infantil. Trata-se de uma revisão bibliográfica cuja problemática se compõe do questionamento acerca do cuidado e da educação serem realizados como ações interligadas e simultânea, principalmente, em creches. O objetivo geral da pesquisa busca compreender como os educadores percebem a indissociabilidade do cuidar e ensinar e, para realizar este trabalho e fundamentar nossa pesquisa, foram necessários levantamentos bibliográficos já existentes e as obras mais recentes possíveis. Assim, a pesquisa possui natureza básica e objetivos de cunho exploratório e se encontra classificada como teórica e metodológica. Dentre os principais resultados alcançados, destaca-se a interligação entre a ação do cuidar com o educar; a necessidade de se respeitar o ritmo de aprendizagem de cada criança, como ação pertinente a associação entre o cuidar e educar e por fim, os principais desafios apresentados pelos autores, como exemplo: a divisão de função entre professores e assistentes; a adversidade e a ausência de recursos. Concluímos que se trata de uma perspectiva indissociável o cuidar e educar crianças na educação infantil, pois quanto mais significativa for as condições oferecidas pelo ambiente e pelos profissionais da educação, mais expressivo e integral será o desenvolvimento da criança.

Palavras-chave: Educação infantil; Cuidar; Educar.

1. INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas no Brasil, temos assumido um novo olhar diante da educação básica, mais especificamente voltado à educação infantil, que ao longo de sua trajetória histórica passou por muitas transformações, principalmente no que se refere à temática do cuidar e ensinar.

A importância da indissociabilidade do cuidar e educar na modalidade creche, bem como a necessidade de uma prática pedagógica pautada em tal binômio, visa promover uma aprendizagem significativa e capaz de desenvolver nas crianças habilidades e aptidões necessárias à vida.

Assim, enfocamos a busca de compreender a execução do cuidar e ensinar por parte de profissionais da creche e educação infantil, especificamente aos professores regentes e assistentes, o que será feito através de uma análise bibliográfica.

A principal motivação para a realização da referida pesquisa ocorreu após a realização do estágio supervisionado oportunizado pela Universidade Estadual de Goiás (UEG) em conjunto com a Secretaria Municipal de Educação de Catalão. Este é parte componente da formação plena do curso de licenciatura em Pedagogia. Neste contexto, surgiu-nos a inquietação perante a busca por obras que contemplassem a real associação entre o cuidar e o educar ou se um prevalece sobre o outro no cotidiano escolar.

Neste dilema, compõe-se a questão problema desta pesquisa: o cuidado e a educação são realizados como ações interligadas e de forma simultânea?

Para responder a esta questão, objetivamos compreender como os educadores percebem a indissociabilidade ou não do cuidar e ensinar, bem como identificar o papel do professor e auxiliar em ações que envolvam o cuidar e educar, e, ainda, evidenciar como os professores visualizam o desafio de cuidar e educar na educação infantil.

Portanto, as reflexões deste estudo foram estruturadas em um referencial teórico, seguido de coleta e análise de dados para interpretação das informações evidenciadas nos artigos selecionados para estudo, encerrando com as considerações finais e apontamentos acerca da importância da indissociabilidade entre cuidar e educar.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Para a fundamentação teórica de nossa pesquisa, foi elencada uma abordagem cronológica acerca dos termos criança e infância, bem como dos assuntos sobre a

indissociabilidade do cuidar e educar em relação à prática docente, baseando-se em pesquisas já publicadas em obras bibliográficas, conforme demonstraremos a seguir.

2.1- O histórico do conceito de criança e infância

Para compreender sobre a educação infantil, faz-se necessário considerar sobre as convicções de criança e infância, entendendo que ocorreram inúmeras transformações ao longo do tempo sobre o assunto, já que a criança sempre existiu, entretanto, o conceito de infância nem sempre, devido aos seus direitos terem sido negados historicamente (SILVA, 2006, p. 330).

Neste sentido, Lima (2011, p. 12) afirma que:

Durante muito tempo, a criança foi ignorada enquanto sujeito histórico, participante e contribuinte de uma cultura com aspectos específicos, respeitando suas individualidades, na forma de expressar-se, na maneira de vestir-se, em lugar próprio, pensado e adequado para a criança (LIMA, 2011, p. 12).

Compreendendo historicamente a criança inserida na sociedade, observamos que, até o século XVII, as condições gerais de higiene e saúde eram precárias, o que levava a uma elevada taxa de mortalidade infantil, porém os pais não se sentiam culpados e viam isso com naturalidade. As mulheres davam à luz a muitos filhos e já sabiam que nem todos eles chegariam a fase adulta (MIGUEL, 2015, p 4).

Desta forma, entende-se que as crianças eram diferenciadas dos adultos somente em termo de tamanho e vigor físico e passaria a ter identidade própria quando conseguisse realizar coisas semelhantes aos adultos. Apenas no século XVIII se passou a ter uma visão diferente acerca das crianças, formando-se o sentimento de infância que viria a inspirar toda a educação até o século XXI (LIMA, 2011, p. 25).

Assim, atualmente, o entendimento da infância se trata da consequência das transformações pelas quais passamos somadas às construções e descobertas relacionadas à adesão da criança no convívio social, bem como de sua valorização enquanto ser atuante, capaz de transformar o meio em que vive. Tal fato se comprova por meio da implementação de leis, cuja finalidade se pauta na preservação e execução dos direitos das crianças (NIEHUES; COSTA, 2012, p. 4).

Neste sentido, o Estatuto da Criança e Adolescente (ECA), lei nº 8.069/1990, assegura, em seu artigo 15, que “a criança e o adolescente têm direito à liberdade, ao respeito e à dignidade como pessoas humanas em processo de desenvolvimento e como sujeitos de direitos civis, humanos e sociais garantidos na Constituição e nas leis” (BRASIL, 1990).

Ainda sobre a situação da criança, agora em relação à aprendizagem, se tem a base que

norteia os currículos dos sistemas e redes de ensino das unidades federativas, sendo uma proposta pedagógica para todas as escolas do Brasil, a qual estabelece os conhecimentos, as competências e habilidades que se espera que os estudantes desenvolvam ao longo da escolaridade básica, assim, a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2017, p. 37), contempla em seu arcabouço:

(...) seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento asseguram, na Educação Infantil, as condições para que as crianças aprendam em situações nas quais possam desempenhar um papel ativo em ambientes que as convidem a vivenciar desafios e a sentirem-se provocadas a resolvê-los, nas quais possam construir significados sobre si, os outros e o mundo social e natural (Conviver; Brincar; Participar; Explorar; Expressar; Conhecer-se) (BRASIL, 2017, p. 37).

Portanto, com a implementação destas e de outras normas que norteiam a existência do ser infantil, a criança emerge como uma peça fundamental na estrutura social, sendo reconhecida como ser humano em desenvolvimento, que anseia por proteção, cuidados e assistencialismo, visando sua formação integral em termos físico, afetivo e social, alcançando assim, sua maioria de forma plena.

2.2- A indissociabilidade do cuidar e educar na prática docente

O desenvolvimento infantil, a formação pessoal e social são fatores que progridem conforme as experiências que são apresentadas às crianças, tendo-se como elementos centrais na etapa da educação infantil a combinação entre o cuidar e educar, que se trata da função básica desta modalidade, garante cuidado, desenvolvimento e ensino ao aluno, de modo que este seja visto e tratado como um indivíduo dotado de necessidades e direitos (GASPARINI; MARIOTTI, 2009, p. 3).

Assim, a legalidade perante a indissociabilidade entre o cuidar e educar na educação infantil é considerado um avanço, bem como o reconhecimento que o desenvolvimento, a construção dos saberes e a constituição do ser humano não acontecem em momentos e formatos compartimentados. Portanto, na educação infantil, o ato de cuidar e educar estão totalmente interligados (SANTOS; SANTOS; COSTA; CAMPOS, 2015, p. 220).

Nesse sentido, constitui um desafio a construção de uma prática pedagógica de qualidade, fundamentada para um olhar amplo sobre a educação infantil, já que a criança é um ser ativo e, na escola, ela precisa ter direito ao bem-estar físico, mas também ter direito de desenvolver e obter conhecimentos (PASCHOAL; MORENO; OLIVEIRA; BARROS, 2016, p. 178).

Essa indissociabilidade entre cuidar e educar necessita estar sempre presente no Projeto Político Pedagógico (PPP) das instituições escolares desde a estrutura física da escola, contemplando o espaço para leitura; brinquedoteca; sala de descanso; mobiliários; banheiros; pátios; refeitórios, até a atuação dos profissionais da educação, aqueles que lidam com as crianças, principalmente os professores. Estes devem ter como elementos norteadores o cuidar e o educar, proporcionando aos alunos situações de brincadeira; contação de histórias; uso da imaginação; exploração corporal, entre outros, associados ao cuidado, o que leva a uma aprendizagem integral da criança (SANTOS; SANTOS; COSTA; CAMPOS, 2015, p. 223).

De acordo com a BNCC (BRASIL, 2017, p. 37):

Essa intencionalidade consiste na organização e proposição, pelo educador, de experiências que permitam às crianças conhecer a si e ao outro e de conhecer e compreender as relações com a natureza, com a cultura e com a produção científica, que se traduzem nas práticas de cuidados pessoais (alimentar-se, vestir-se, higienizar-se), nas brincadeiras, nas experimentações com materiais variados, na aproximação com a literatura e no encontro com as pessoas. Parte do trabalho do educador é refletir, selecionar, organizar, planejar, mediar e monitorar o conjunto das práticas e interações, garantindo a pluralidade de situações que promovam o desenvolvimento pleno das crianças (BRASIL, 2017, p. 37).

Portanto, é indispensável que o professor se reconheça como o agente que vincula o cuidar e educar, compreendendo que sua profissão possui o enfoque de desenvolver o indivíduo de forma plena, assumindo que as ações do cuidar e educar, estejam sempre presentes em sua prática pedagógica (BOAVENTURA; CAMARGO, 2020, p. 15).

3. MATERIAIS E MÉTODOS

Para a realização do presente artigo, optou-se por realizar um levantamento bibliográfico em materiais já existentes e a escolha por obras mais recentes, que se caracterizam como estudo de campo realizado por autores que analisaram a questão do cuidar educar e sua indissociabilidade.

Segundo Gil (2000, p. 225), a pesquisa bibliográfica fornece instrumento analítico para qualquer outro tipo de pesquisa. Desta forma, o pesquisador se vale de opiniões já formatadas por diversos autores a respeito da temática.

Assim, a pesquisa deste trabalho é de natureza básica, pois envolve interesses universais, que poderão, futuramente, contribuir para o avanço da ciência, estando sua ênfase em melhorar a compreensão do processo do cuidar e educar na educação infantil.

Nesse sentido, os objetivos da pesquisa proposta são de cunho exploratório, pois têm a finalidade de analisar obras sobre o objeto de estudo e gerar maior familiaridade com o assunto,

aprimorando as ideias e descobertas acerca do tema. A pesquisa apresenta caráter qualitativo, tendo em vista que contempla diversos autores e, simultaneamente, explora a formação humana, consistindo em abordar os caminhos para compreender a relevância sobre o ato de cuidar e de educar no ensino infantil.

Ademais, encontra-se classificada como teórica e metodológica, uma vez que possui a finalidade de interpretar obras publicadas e analisar as mais recentes pesquisas científicas disponíveis em diversos formatos, tanto impressos quanto digitais, recorrendo à trabalhos acadêmicos que abordem o tema, proporcionando o embasamento teórico e metodológico para este artigo.

Nesse caso, a pergunta que norteia a pesquisa é “O cuidar e educar acontece na prática pedagógica dos professores da educação infantil, conforme fundamentado e reconhecido em teorias que sustentam a indissociabilidade entre ambas as ações?”

Logo, optou-se por utilizar a pesquisa bibliográfica na base de dados do *Google Acadêmico* e repositórios, tais como: Repositório da Produção USP ([Rep](#)) Repositório Institucional da Universidade Federal de [Uberlândia](#); Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal de [Goiás](#), contemplando na busca os pares de palavras: cuidar e educar e educação infantil, limitando-se, através dos filtros de busca, ao período correspondente de 2014 a 2022.

Dessa maneira, dentre os materiais selecionados, foram escolhidas cinco monografias, que somadas às demais informações mencionadas que classificam a pesquisa em questão, buscam compreender e contextualizar o ato do cuidar e educar como parte integrante do processo educativo da educação infantil.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nesta etapa, são apresentados os resultados obtidos por meio de revisão de literatura, comparando as perspectivas apresentadas por cada uma das obras quanto ao cuidar e educar na educação infantil.

Para tanto, após as leituras e análises dos presentes abaixo relacionados através do Quadro 1 a seguir, que apresenta as seguintes informações: numeração, título, autor, ano, tipologia e metodologia, conforme se pode observar a seguir:

Quadro 1 – Artigos analisados nesta pesquisa

Nº	Obra (Título)	Autor	Ano	Tipologia	Metodologia
1	Cuidar e educar na Educação Infantil: Um olhar de assistentes e professores de crianças pequenas.	Andréia Poncianade Jesus	2015	Monografia	Estudo de Campo
2	Educar e cuidar na creche: dimensões complementares e indissociáveis na educação de crianças de 0 a 3 anos.	Cristiane Alves da Hora Nascimento Silva	2016	Monografia	Estudo de Campo
3	Práticas docentes e o cuidar e educar na Educação Infantil	Mariana CristinaMelo	2019	Monografia	Estudo de Campo
4	As concepções de educação do professor na Educação Infantil	MarluceSula da Silva	2014	Monografia	Estudo de Campo
5	Educar e cuidar no cotidiano da creche: memórias autobiográficas sobre o estágio na Educação Infantil	Milena Moraes do Estreito	2019	Monografia	Revisão de Literatura com Estudo de Campo

Fonte: Elaborado pelos autores (2022).

Conforme é possível observar no Quadro 1, o trabalho “Cuidar e educar na Educação Infantil: Um olhar de assistentes e professores de crianças pequenas”, de autoria de Andréia Ponciana de Jesus, escrita em 2015, traz um estudo de campo realizado em um centro de educação infantil, localizado na cidade de Vitória, no estado do Espírito Santo, o qual atende 120 crianças no período integral, divididas por faixa etária, as quais são assistidas por uma professora e uma assistente por turma. De acordo com a autora, a instituição de ensino considera o cuidar e educar como uma forma de ressaltar o desenvolvimento integral da criança e, para efetivação de tal objetivo, a escola executa atividades de caráter lúdico, dinâmico, criativo, desafiador e interdisciplinar, além de momentos específicos de higiene, soneca e alimentação, abarcando a relevância da interação social, autonomia, despertar da curiosidade, criatividade e pensamento reflexivo. A autora conclui em sua obra que, para uma educação infantil de qualidade, é importante que o cuidar e educar andem juntos, edificando nas crianças a articulação entre os processos de construção do conhecimento e compreensão do mundo que a cerca.

A segunda monografia é de autoria de Cristiane Alves da Hora Nascimento Silva,

intitulada “Educar e Cuidar na Creche: Dimensões complementares e indissociáveis na educação de crianças de 0 a 3 anos”, escrita em 2016. A pesquisa foi realizada em um centro de educação infantil localizado no município de Itaparica, no estado da Bahia, que atende crianças de 0 a 5 anos. O referido trabalho se efetivou através da realização de questionários com professoras e assistentes, contemplando perguntas que pudessem responder abertamente sobre as percepções acerca do cuidar e educar. A autora destacou que as professoras reconheceram a necessidade de um trabalho conjunto e integrado nas dimensões do cuidar e educar, visando promover a compreensão de mundo da criança através de atividades e experiências enriquecedoras e que de fato tivessem significado, estruturando pensamentos e sentimentos. Silva (2016) concluiu que se torna de grande relevância a perspectiva indissociável do cuidar e educar, na qual toda comunidade escolar deve estar envolvida por uma educação de excelência e com um olhar responsável voltado para a educação infantil.

Já Mariana Cristina Melo, autora de “Práticas Docentes e o Cuidar e Educar na Educação Infantil” (2019), pautou-se em um estudo de campo através da realização de oito visitas em um centro integrado de educação infantil, localizado na cidade de Cabedelo, no estado da Paraíba. A autora utilizou a técnica de observação e aplicação de um questionário baseado na prática docente, aplicado às professoras cuidadoras e auxiliares de sala sobre o cuidar e educar na educação infantil. Por intermédio das observações empreendidas no decorrer das visitas, a autora percebeu que grande parte das professoras exercem um trabalho abrangente entre o cuidar e educar, executando atividades de caráter intencional e visualizando a criança como um indivíduo em desenvolvimento, capaz de imaginar, criar e transformar o meio no qual está inserido. Outro ponto fundamental apresentado por Mariana, referente à temática do cuidar e educar, refere-se às ações da vida cotidiana, como a alimentação e o banho. Assim, a autora concluiu que se faz perceptível a importância da educação infantil na vida das crianças, bem como em seu integral desenvolvimento, sendo um caminho a ser seguido, objetivando resultados futuros promissores de acordo com as práticas docentes e o apoio da instituição.

A quarta obra em estudo é a monografia intitulada “As Concepções de Educação do Professor na Educação Infantil”, produzida por Marluce Sula da Silva no ano de 2014. O trabalho apresenta uma pesquisa de caráter bibliográfico e exploratório realizada por meio de um estudo de campo. Silva (2014) entrevistou três professoras atuantes em uma creche na cidade de Bonito de Santa Fé, estado da Paraíba. Nesta pesquisa, a autora mencionou que a relação entre o cuidar e educar pode ser identificada através das práticas pedagógicas das professoras, uma vez que elas expõem um caráter sociocultural, visando a formação de valores

e ações como autonomia, consciência corporal, ética, solidariedade e respeito. Assim, perante os resultados encontrados, Silva (2014) considera a educação infantil baseada no binômio cuidar/educar, justificando-se nas respostas apresentadas pelas professoras, as quais elencam ações práticas que ofertam às crianças a possibilidade de desenvolvimento integral. Ela concluiu que todas as metodologias empregadas na escola necessitam ser escolhidas e efetivadas com base na relação do cuidar e educar e, desta forma, os envolvidos precisam se comprometer e conscientizar a respeito da realização de suas ações.

A quinta obra é de Milena Moraes do Estreito, com o título “Educar e Cuidar no Cotidiano da Creche: Memórias Autobiográficas sobre o Estágio na Educação Infantil”, escrita em 2019. O trabalho traz reflexões a respeito da indissociabilidade do cuidar e educar nas creches e sobre as práticas pedagógicas, que objetivam a garantia da educação e dos cuidados. A autora recorreu à abordagem qualitativa com o uso de pesquisa bibliográfica, documental, de campo e (auto)biográfica, teórica e praticamente aplicadas em seu trabalho. Conforme explanado por Estreito (2019), a interligação entre cuidar e educar deve ocorrer por meio do reconhecimento da capacidade da criança em desenvolver suas ações de forma autônoma, tendo liberdade para explorar espaços e tempos, bem como pesquisar e investigar de modo a favorecer sua formação integral. O estudo apresenta resultados que

(...) possibilitaram compreender que, educar e cuidar não podem ser concebidos separadamente, muito pelo contrário são indissociáveis. Educar e cuidar estão implícitos em todas as ações do cotidiano da creche, sendo parte fundamental dos planejamentos dos professores aliado aos acolhimentos, ao reconhecimento das crianças como sujeitos históricos e de direitos, a organização de espaços e previsão de tempos (estendidos) para viver a jornada escolar. (ESTREITO, 2019, p. 8).

Sobre o exposto, observamos que os autores selecionados abordam que para se obter qualidade no processo educacional, torna-se indispensável a interligação entre a ação do cuidar com a do educar, estabelecendo um consenso acerca do papel do professor. Para os autores analisados, o professor é personagem de suma relevância diante da temática trabalhada. Ademais, se faz necessária uma formação contínua aos professores da educação infantil, que contemple as práticas do cuidar e educar para facilitar as práticas do cotidiano escolar, estando, assim, o docente qualificado para incluir em seu planejamento pedagógico atividades que integrem cuidar e educar de forma concreta e lúdica.

Desse modo e analisando as obras em questão, percebemos ainda que os autores Jesus (2015), Silva (2016) e Melo (2019) abordam a existência de uma divisão de tarefas entre as professoras e assistentes, o que acarreta um distanciamento das ações de cuidar e educar. Conforme apresentado por Melo (2019, p. 71):

A monitora destaca uma separação entre as funções de professoras e auxiliares, sendo a professora para atividades pedagógicas (educação) e a auxiliar para ajudar em necessidades físicas (cuidado) e de apoio a professora, diminuindo as funções de ambas as partes, que devem realizar as ações de cuidar e educar sem separação. (Melo, 2019, p. 71).

Nesse sentido, é importante destacar que os autores Silva (2014) e Estreito (2019) não mencionam a relação do cuidar e educar entre professoras e assistentes, uma vez que suas pesquisas contemplam somente a perspectiva dos educadores.

Melo (2019) contradiz os demais autores apresentados no Quadro 1 ao apresentar em seu trabalho aspectos negativos referente à prática docente e diante o cuidar e educar. O referido autor constata em três, das oito visitas realizada em um centro integrado de educação infantil da cidade de João Pessoa, no estado da Paraíba, a falta de intencionalidade e planejamento nas atividades desempenhadas pelas professoras, já que o educador não interage com a criança e não efetiva um vínculo afetivo, adotando uma prática de ensino com características tradicionais, ou seja, com características de uma preparação intelectual voltada para moralidade; com método expositivo baseado em repetições, assim no processo de ensino/aprendizagem, o aluno assume uma postura de passividade. Nas palavras da autora, “de acordo com as respostas das professoras e das monitoras (...) percebeu-se suas dificuldades mais profundamente a decorrente mecanização de práticas e, portanto, a falta de preparo profissional nas atitudes relacionadas às crianças” (MELO, 2019, p. 79).

Já os autores Silva (2016), Melo (2019) e Estreito (2019) apresentam a contextualização sobre a dimensão tempo e ritmo de aprendizagem, articuladas entre a prática do cuidar e educar, na qual se assume como papel do professor o olhar peculiar no cotidiano, não sendo homogeneizado à todas as crianças, mas percebendo como cada uma está se desenvolvendo em seu tempo. Este olhar técnico auxiliará no trabalho do professor, englobando experiência e direcionamentos pedagógicos diferentes, por meio da intencionalidade nas ações propostas, trazendo os resultados esperados para cada indivíduo. Nesse sentido, Barbosa (2009, p. 61) afirma:

Significa não apenas aceitar que às crianças tenham respeitados seus ritmos, mas também propor trabalhos diversificados que contemplem diferenciados modos de pensar e operar sobre o mundo, propondo práticas educativas que integrem a atenção e o respeito às particularidades das crianças em seus modos de produzir significados no e com o grupo. Barbosa (2009, p. 61)

Ainda sobre o exposto, Jesus (2015) e Silva (2014) não apresentam em suas monografias tal contextualização entre o tempo de aprendizagem e as ações do cuidar e educar na educação infantil.

Em se tratando dos desafios presentes na sociabilidade entre cuidar e educar, os autores Jesus (2015), Silva (2016) e Silva (2014) abordam uma visão peculiar. Jesus (2015) aborda, como principal problemática, a inexistência de recursos materiais, a falta de formação das assistentes e a distribuição do espaço físico; na percepção de Silva (2016), destacam-se os conflitos no relacionamento entre professoras e assistentes; e Silva (2014) apresenta, como desafio, o trabalho com as adversidades, principalmente aquelas advindas da má estruturação familiar de alguns alunos, o que acarreta em problemas de comportamento, desvio de atenção, agressividade e dificuldade de socialização.

Portanto, mediante as monografias supra analisadas, é possível refletir que os autores buscaram ressaltar a importância do cuidar e educar na fase da educação infantil e os resultados por eles encontrados demonstram a indissociabilidade entre o cuidar e o educar, embora evidenciem que tal temática ainda necessita ser estudada, dialogada e investigada.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa, buscou-se analisar a integralização dos elementos educativos, cuidar e educar, refletindo sobre a importância de ambos no desenvolvimento integral da criança.

Nesse sentido, o objetivo principal deste artigo foi compreender a forma de concepção do cuidar e educar, os quais permeiam a prática pedagógica na etapa da educação infantil e da creche.

Assim, a pesquisa bibliográfica respondeu o que se esperava perante tal objetivo, efetivando suporte nas reflexões acerca das atividades docentes e na efetivação no cotidiano da educação infantil, ou seja, as ações de cuidar e educar, uma vez que, ao final de todo o processo de revisão de literatura, alcançamos o entendimento que a integração destes atos proporciona à criança contato com métodos educativos de qualidade, agradável e criativo, permitindo que as duas ações determinem uma identidade e autonomia do ser infantil.

Ainda a respeito do exposto, concluímos que é indispensável o entendimento de que o cuidar e educar caminham juntos, tendo em vista que quando se educa e se cuida e vice versa, os conceitos e ações devem ser percebidas por todos os profissionais que atuam na educação infantil. Pode-se constatar, ainda, que no dia a dia, esta indissociabilidade se depara com diversos desafios, já que nas obras analisadas é perceptível a identificação de uma divisão de funções entre o trabalho pedagógico e as dinâmicas referentes ao cuidado, bem como a ausência de recursos, a má distribuição do espaço físico, problemas de relacionamento entre os profissionais da escola e as adversidades dos alunos, principalmente aqueles advindos de conflitos familiares.

Apesar disso, um fato evidente é que grande parte dos professores compreendem a indissociabilidade das ações de cuidar e educar e buscam a construção do conhecimento, priorizando o desenvolvimento completo da criança em seus aspectos: físico, cognitivo, emocional e social, contemplando, em suas ações, as especificidades de cada criança.

Além disso, trata-se da relevância em respeitar o tempo de aprendizagem do aluno como uma forma de executar a integralização entre o cuidar e educar, haja vista que a criança necessita de momentos específicos interagir, manifestar seus desejos, adquirir autonomia e alcançar os demais aspectos para o seu desenvolvimento integral.

Faz-se importante destacar que, para a elaboração do presente artigo, foi demasiado difícil encontrar materiais científicos recentes, demonstrando escassez de obras que abordem tal temática, identificando, desta maneira, a necessidade de novas publicações sobre o cuidar e educar na educação infantil.

Através da reflexão embasada nas leituras, salienta-se que as pesquisas encontradas analisaram o processo de integração entre o cuidar e o educar como um processo que se encontra em construção e que necessita de propostas educativas que realmente coloquem esta interligação em prática. Portanto, assume-se que as instituições de ensino superior, em especial as de licenciatura, estejam em constante atualização e preocupadas na preparação dos futuros docentes, para que estes tenham ciência da relevância presente no binômio cuidar/educar e saibam construir, junto aos demais integrantes da comunidade escolar, uma ação educativa de qualidade, pautada na garantia dos direitos das crianças e na valorização de sua formação integral.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Maria Carmem Silveira. Práticas cotidianas na educação infantil - Bases para a reflexão sobre as orientações curriculares. Brasília: Ministério da Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2009.

BOAVENTURA, Vanessa Budny; CAMARGO, Gislene. No berçário é só fralda: Desafios na articulação do cuidar e educar no cotidiano da creche. *Saberes Pedagógicos*, Criciúma, v. 4, nº 1, janeiro/abril 2020.

BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil/LEIS/L8069.htm>. Acesso: 04 jan. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular: Educação é Base*. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 15 ago. 2022.

ESTREITO, Milena Morais do. Educar e cuidar no cotidiano da creche: memórias autobiográficas sobre o estágio na educação infantil. Universidade Federal da Fronteira Sul - Campus Erechim, 2019. Disponível em: <https://rd.uffs.edu.br/handle/prefix/3661>. Acesso em: 03 jan. 2022.

GASPARIN, Karina; MARIOTTI, Aurora Joly Penna. A relação cuidar e educar na Educação Infantil. Revista Ensino de Graduação, São Paulo: v. 15, n. 7, p.1- 4, out. 2009.

GIL, A. C. Métodos e técnicas de pesquisa social. São Paulo: Atlas, 2000.

JESUS, Andréia Ponciana de. Cuidar e Educar na Educação Infantil: Um olhar de assistentes e professores de crianças pequenas. Monografia, Pedagogia, Faculdade Doctum: Serra/ES, 2015.

LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996. BRASIL.

LIMA, M. L. S. Um recorte sobre a história da Educação Infantil. Monografia apresentada à Universidade Estadual da Paraíba para a obtenção do título de Licenciada em Pedagogia, 2011.

MELO, Mariana Cristina. Práticas docentes e o cuidar e educar na educação infantil. Monografia, Pedagogia, Universidade Federal da Paraíba: João Pessoa/PB, 2019.

MIGUEL, Ana Silvia Bergantini. “Cuidar e Educar”: Um novo olhar para a Educação Infantil. Faculdades Integradas FAFIBE. Bebedouro, 2015. Disponível em:

<https://www.unifafibe.com.br/revistasonline/arquivos/revistafafibeonline/sumario/9/18052011155019.pdf>. Acesso em: 18 ago. 2022.

NIEHUES, M. R.; COSTA, M. Concepções de Infância ao longo da História. Rev. Técnico Científica (IFSC), v. 3, n. 1, 2012. Disponível em:

<https://periodicos.ifsc.edu.br/index.php/rtc/article/download/420/342>. Acesso em: 04 jan. 2023.

PASCHOAL, Jaqueline Delgado; MORENO, Gilmar Lupion; OLIVEIRA, Marta Regina Furlan de; BARROS, Marta Silene de. A educação infantil em foco: desafios e perspectivas para a educação dos bebês. RIAEE–Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, v.11, n.4, p.174-190, 2016

SANTOS, C. O.; SANTOS, L.; COSTA, J.; CAMPOS, C. A indissociabilidade de cuidar e educar na educação infantil: um olhar sobre a modalidade creche. Caderno de Graduação - Ciências Humanas e Sociais - UNIT - SERGIPE, [S. l.], v. 3, n. 1, p. 213–226, 2015. Disponível em:

<<https://periodicos.set.edu.br/cadernohumanas/article/view/2442>>. Acesso em: 16 ago. 2022.

SILVA, Cristiane Alves da Hora Nascimento. Educar e cuidar na creche: Dimensões complementar e indissociáveis na educação de crianças de 0 à 3 anos. Monografia, Especialização em docência na educação infantil, Universidade Federal da Bahia: Salvador, 2016.

SILVA, Hugo Leonardo Fonseca da. Limites na construção de uma identidade política: condicionantes de gênero e de classe sobre o trabalho docente na educação infantil. Sociedade e Cultura, Goiânia, v. 9, n. 2, p. 327-337, jul./dez. 2006.

SILVA, Marluce Sula da. As concepções de educação do professor na educação infantil. Monografia, Pedagogia, Universidade Federal da Paraíba: Itaporanga/PB, 2014.

2- RELAÇÃO ESCOLA E FAMÍLIA: UMA REVISÃO DE LITERATURA

[Ana Carolina de Araújo Pires](#) (UEG)

[Leidiana Miguel de Rezende](#) (UEG)

Fernanda Sevarolli Creston Faria (UFJF) (Orientadora)



Fonte: Pixabay (2023).

RESUMO

A relação escola-família exerce influência significativa na vida das crianças, principalmente daquelas que estão em idade escolar. A relação amistosa e harmoniosa gera resultados positivos, já o contrário, poderá resultar em graves problemas no processo ensino-aprendizagem. Essa relação reflete de forma considerável no aprendizado dos alunos e na dinâmica institucional. A partir do questionamento: Qual a influência da família na vida escolar da criança? e com o objetivo de analisar a influência da família, na relação família X escola, tendo em vista identificar as características gerais da família brasileira e verificar as relações família e escola, foi realizado um levantamento da literatura sobre a relação escola e família em bases de dados científicas. Os resultados do levantamento revelaram que não existe número relevante de estudos que abordam de forma mais aprofundada a influência da família na vida escolar da criança. Além disso, foi possível compreender que a relação família escola apresenta-se como algo crucial e complexo, cuja responsabilidade é partilhada entre ambas. Sobretudo, é dever da escola envolver a família nos processos escolares. Por fim, destaca-se a gestão democrática como fator importante a ser adotado nessa relação.

Palavras-chave: Relação escola-família; Parceria família-escola; Gestão Democrática.

1. INTRODUÇÃO

A relação entre escola e família tem impacto relevante na vida das crianças que estão em idade escolar. Parte-se do pressuposto de que uma relação amistosa, respeitosa e de considerável apoio entre as famílias e escola resulta no processo de ensino-aprendizagem eficiente e significativo, podendo apresentar taxas pequenas de dificuldades de aprendizagem.

Quando há uma desarmonia entre família e escola é provável que possa acarretar problemas para os alunos, dentre eles, a dificuldade de aprendizagem. Que podem implicar de maneira expressiva nos processos cognitivos do indivíduo inerentes à aquisição e ao uso das capacidades de leitura, escrita, raciocínio, capacidades matemáticas e aptidões sociais. Estudos apresentam que, geralmente, essas dificuldades de aprendizagem são observadas e se manifestam de forma mais pontual no processo de alfabetização, pois é uma fase muito desafiadora para as crianças (CUSTÓDIO, 2013).

A influência da família na vida escolar do estudante é um fator externo relevante no processo de aprendizagem da criança, principalmente quando se considera, por razões diversas, a relação entre a família e a escola insuficiente e conflituosa. Entre esses motivos, pode-se ressaltar: a vida atribulada e corrida dos responsáveis pela criança; a lacuna estabelecida no diálogo entre responsáveis, alunos, escola; e uma triste desvalorização do sistema educacional. Todos esses apontamentos causam uma sobrecarga grandiosa no ambiente escolar, especialmente no trabalho do professor, que convive diariamente com a criança. Esse educador passa a ter um papel que cabe aos pais, pois, além de transmitir e auxiliar na busca do conhecimento por parte do aluno, ele fica responsável, também, pelos papéis de educar os seus alunos, impor-lhes limites e ensinar-lhes regras. Como afirma Bandeira (2021, p. 3):

Nos últimos anos, a população brasileira tem aumentado as cobranças referentes à educação, há um fenômeno de terceirização da educação, sendo que as instituições escolares têm sido responsabilizadas pela formação integral de seus alunos. Por outro lado, as mudanças nas estruturas econômicas do país têm feito homens e mulheres trabalharem mais para que suas vidas tenham qualidade, sendo afetados pelas relações de consumo e pela dicotomia do ter e do ser, a consequência é a falta de presença na vida de seus filhos.

É importante salientar que, muitas vezes, a dificuldade de aprender tem origem em obstáculos externos ao sujeito aprendente, como citado anteriormente. Segundo os dados publicados pelo Instituto Neurosaber (2020), cerca de 15 a 20% das crianças apresentam dificuldades no período de alfabetização. Esse problema surge, frequentemente, como um identificador de outros problemas ocultos ou pela ausência de estrutura ou apoio familiar. Por isso, o apoio mútuo entre pais, escola e professores se torna tão relevante, para que a criança

seja acolhida. Sendo assim, os problemas apresentados no período de alfabetização podem ser minimizados com o apoio entre as entidades citadas anteriormente, proporcionando aos alunos a capacidade de superar as dificuldades, aprendendo a ler e escrever com sucesso. (NEUROSABER, 2020)

Um aspecto relevante a ser considerado no âmbito da educação, que impactou, de alguma forma, a relação escola x família, é o período pandêmico recém-enfrentado por toda a sociedade. Esse período deixou profundas marcas na humanidade, inclusive na relação família e escola. As perdas foram inúmeras para todos - perdas familiares, financeiras, o afastamento do convívio social - e que agora acarretam muitos problemas de socialização e aprendizagem. As famílias viram-se obrigadas a assumir o “papel” de professor e os professores, por sua vez, se depararam com um enorme desafio, que foi o de promover a educação à distância ou remota. Segundo Almeida (2020), as consequências da pandemia no contexto educacional podem ter sido devastadoras, sendo que os índices educacionais, inclusive, podem ter regredido em até 20 anos. A autora apresentou, ainda, que, em 2020, cerca de 2,4 milhões de crianças de idade entre 6 e 7 anos não sabiam ler e nem escrever. O impacto é ainda maior para crianças pretas, pardas e pobres, causando problemas de desigualdades sociais ainda maiores. Dessa forma, os riscos da não alfabetização no tempo correto podem causar maiores índices de reprovações e evasão escolar.

À luz dessas ponderações, busca-se, por meio desta pesquisa, realizar levantamentos de circunstâncias que devem ser averiguadas e discutidas de forma eficiente e responsável, para compreender e melhorar a relação família e escola, como também apresentar as influências da família na vida escolar das crianças.

De acordo com a teoria socioconstrutivista de Vygotsky, a aprendizagem ocupa espaço em todos os momentos da vida do indivíduo. Nessa perspectiva teórica o indivíduo adquire seu conhecimento por meio da construção social, que, por sua vez, é fruto da interação com pessoas. Nesse sentido, a influência da família na vida escolar da criança deve ocorrer de forma amistosa, garantindo que tudo contribua para uma aprendizagem plena e eficaz. Nessa direção, a relação entre a escola e a família é de grande relevância para identificar e para solucionar as dificuldades de aprendizagem, já que a criança não convive com outras pessoas apenas na escola e tampouco fica atrelada apenas à vida familiar.

Considerando a vivência dos alunos nos âmbitos familiar e escolar, a principal função do presente artigo é contribuir para melhor compreensão da relação escola-família. Cabe, portanto, a pergunta “Qual a influência da família na vida escolar da criança?”

O período de pandemia recentemente vivenciado pelo mundo gerou sérias consequências em todas as relações sociais. Destaca-se, na educação, uma consequência muito complexa: a questão da privação da convivência social, que provocou e vem provocando crises de ansiedade e outros problemas comportamentais, bem como dificuldades para as crianças nos processos de alfabetização, de desenvolvimento e de socialização. Cabe ressaltar que, nessa fase da vida, as crianças recebem uma “carga” muito grande de informação ao mesmo tempo.

Do ponto de vista constitucional, salienta-se que a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, aborda que é dever do Estado e da família garantir o direito à educação para todas as crianças e adolescentes. O artigo 205 da CF/1988 afirma que:

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

Partindo desse pressuposto, junto com a escola, a família apresenta papel primordial no desenvolvimento infantil. Nem sempre, entretanto, essa relação entre a escola e a família é amistosa. Durante o período da pandemia essa relação conflituosa acentuou-se, influenciando no processo de aprendizado do aluno e na metodologia institucional. Estes acontecimentos exemplificam a teoria sociointeracionista de Vygotsky, na qual o sujeito e desenvolvimento deste acontece por meio da interação do indivíduo com o meio em que está inserido.

Diante da importância da relação da família e da escola para construção do sujeito, faz-se necessário pontuar a influência que a família exerce na vida escolar da criança. Nesse sentido, Bandeira (2021, p. 5) salienta que a relação entre família e escola “é primordial para auxiliar no desenvolvimento e superação de quaisquer dificuldades no processo de aprendizagem.” Considera-se, assim, que a escola é o primeiro lugar que a criança convive longe do seio familiar, sendo nessa fase a aparição de dificuldades de aprendizagem, justificando a relevância da parceria entre a escola e a família.

O presente trabalho pretende analisar a influência da família, na relação família X escola, identificando as características gerais da família brasileira e verificando as relações família e escola.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Alavancar as questões sobre a influência da família na vida escolar do aluno, destaca-se como ponto de extrema relevância no processo de aprendizagem da criança, sobretudo considerando-se as diferentes razões da relação entre a família e a escola como sendo relações

muitas vezes, complexas. Para elucidar questões análogas à relação família-escola no contexto educacional, nos próximos subtítulos serão apresentados estudos teóricos referentes à família, escola, família-escola.

2.1- SOBRE A FAMÍLIA

Para Oliveira e Marinho-Araújo (2010), família seria a união de um casal ou não, podendo ainda se formar mediante o nascimento de uma criança. Além disso, esse grupo especial chamado de “família” é caracterizado pela intimidade e pelas relações de várias gerações. As autoras consideram todas as formas de concepção de família, entre elas: casais heterossexuais, homossexuais e famílias formadas por um pai ou uma mãe e seus filhos, transparecendo a diversidade na conceituação do termo família.

Ainda segundo o IBGE (2015), o conceito de família é “o conjunto de pessoas ligadas por laços de parentesco, dependência doméstica ou normas de convivência residentes na mesma unidade domiciliar ou pessoas que morem em uma única unidade familiar.” O instituto apresenta também um estudo realizado no ano de 2009, através do qual classifica que das famílias brasileiras analisadas, 47,3%, são formadas por um casal com filhos e 17,4% são compostas por mulheres sem maridos ou companheiros e com filhos. A pesquisa não apresentou dados de famílias formadas por casais homoafetivos.

Logo, a família é o primeiro lugar em que a criança interage socialmente e, nesse momento, ela se depara, pela primeira vez, com “outros” e inicia o processo de conhecimento para se constituir enquanto indivíduo. Já a escola ocupa o segundo lugar no convívio social das crianças, sendo o lugar em que serão instituídas as relações com outras crianças e com outros adultos, neste caso específico, os professores. Nessas duas instituições - escola/família - são estabelecidos relevantes laços afetivos responsáveis pelo desenvolvimento da criança (CASTRO et alii, 2021).

2.2- SOBRE A ESCOLA

A educação é direito de toda criança e, por sua vez, é papel da família e do Estado garantir a educação escolar para toda criança. Deste modo, a educação escolar busca o desenvolvimento e o preparo pleno do indivíduo para a vida em sociedade. Ademais, há leis e regulamentos que organizam a vida em sociedade e, entre eles, podemos observar o artigo 2º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) (2018, p. 10), o qual explana sobre “a educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos

ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 2018, p. 10).

Logo, a educação é parte integrante e necessária à vida do indivíduo, a qual acontece desde o seu nascimento. É importante ressaltar que a educação pode ser dividida entre formal, informal, não formal e não escolar, reconhecidas da seguinte forma:

A Educação Formal é aquela que atende ao currículo do sistema educacional regido por lei e normatização específica. A educação que acontece dentro das instituições de ensino, como as escolas, é sistematizada, regulamentada por lei específica, e instrumentada por uma equipe específica e com formação para exercer esse papel. Já Educação Informal não é intencional e agrega valores e culturas de um determinado grupo. A Educação não formal é a prática educativa que acontece fora da instituição escolar e não está atrelado a um programa determinado ou estabelecido. Enquanto a Educação não escolar é a forma de educação que acontece fora dos muros da escola, fora do ambiente escolar (ÀVILA; PESSI, 2017)

Além do exposto, há diferentes contextos em que a educação acontece, ou seja, ela acontece dentro das instituições de ensino, como escolas, sendo estas instituições sistematizadas, regulamentadas por lei específica e assistidas por uma equipe específica e com formação para exercer tal papel. Já a educação que acontece no berço familiar é a educação informal, que acontece por meio da vivência com o meio social e contribuindo para as diferentes culturas sociais (COSTA; PIO; BESSA e SOUZA, 2018).

2.3- SOBRE FAMÍLIA E ESCOLA

As contribuições da escola e família para a educação das crianças abrangem aspectos diferentes, sendo que na escola se tenta fugir ao senso comum, oportunizando conhecimentos à luz da ciência. Trata-se de um saber sistematizado. Na família, a educação vai além de ensinar a falar e andar, engloba-se ali o ensino de regras morais de convivência, auxiliando-se no ensino formal. A escola e a família possuem objetivos distintos, mas se complementam e compartilham o dever de formar indivíduos plenamente capazes de ser autônomos e independentes e, ainda, de se relacionarem com outras pessoas (OLIVEIRA e MARINHO-ARAÚJO, 2010).

Neste sentido, considerando o desenvolvimento da educação popular e a sua redemocratização, o século XX foi muito importante para a educação, proporcionando uma nova visão de escola. Mas é no século XXI que se observa uma necessidade de estreitamento das relações entre família e escola de forma amigável, respeitosa e companheira, almejando a

educação da criança e o diálogo constante. Para tanto, conforme afirma Bandeira (2021, p.7), “a relação dialógica entre família e escola se constitui de uma ferramenta essencial para o desenvolvimento pleno do aluno e a consolidação de um processo de ensino-aprendizagem eficaz e satisfatório” (BANDEIRA, 2021, p.7).

Ademais, há ainda uma discussão sobre o enfoque sociológico e psicológico, que apresenta um meticuloso conflito entre a escola e a família. As famílias consideradas “desequilibradas”, muitas vezes são responsabilizadas pelas escolas pelo insucesso da educação das crianças. Porém, é necessário que a escola oriente os pais para que estes possam compreender melhor os filhos e educá-los em harmonia com a escola. Para completar, existe a perspectiva de que a família é a referência de vida, de apoio psicológico da criança e apoio afetivo, o que resulta no “despreparo” dessa família, ocasionando o fracasso escolar (OLIVEIRA; MARINHO-ARAÚJO, 2010).

Portanto, a relação escola-família-aluno é inseparável, sendo que a escola assume o papel de transmissora de informações e conhecimentos, locus principal onde ocorre o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, e a família é o primeiro contato social da criança e, também, o primeiro lugar em que se iniciam as exigências. Como destaca Salvari (2004, apud CORDIÈ, 1996, p.24) “há uma pressão social que se exerce sobre todos e que gera, muitas vezes, uma angústia surda que a criança tem dificuldade em identificar”. Assim, observa-se que tanto o sucesso quanto o fracasso escolar decorrem de um julgamento de valores advindos de um ideal presente no meio sociocultural, principalmente na família. Desse modo, é relevante entender a influência que a família apresenta no meio escolar.

A relação família e escola devem ser harmoniosas e respeitadas para que haja sucesso na educação. Entretanto, existe um desafio para alcançar tal feito, é necessário que a escola busque estabelecer contato com a família, estabelecendo uma boa relação, uma vez que a comunidade escolar possui formação e conhecimento para tal ação. O processo educativo só conseguirá alcançar o verdadeiro sucesso na função de transformar a realidade do aluno, se a família estiver o acompanhando e incentivando. É necessário o apoio da família para que ela, juntamente com a escola, atue no desenvolvimento de suas funções como precursoras do conhecimento (OLIVEIRA e MARINHO-ARAÚJO, 2010).

Contudo, alguns estudiosos sobre o assunto mostram que, na realidade da educação brasileira, existe uma dificuldade de avançar no processo de diagnóstico das dificuldades encontradas para propor soluções transformadoras e minimizadoras dos desafios da relação família-escola (SARAIVA-JUNGES e WAGNER, 2016).

3. MATERIAIS E MÉTODOS

A presente pesquisa se caracteriza como teórica e de natureza básica, pois visa gerar conhecimentos científicos novos, com o intuito de refletir sobre as teorias supra estudadas (KOCHHANN, 2021).

Logo, os objetivos desta pesquisa são exploratórios, devido ao aprimoramento de ideias referentes à revisão de literatura sobre as influências das famílias na vida escolar das crianças. Esse tipo de pesquisa é bastante utilizado quando o assunto ainda é pouco explorado e visa esclarecer ou modificar conceitos, exigindo menos rigidez no planejamento e execução do trabalho ora proposto (GIL, 2008).

Neste sentido, a forma de abordagem deste trabalho é de ordem quanti-qualitativa, pois o estudo analisou alguns estudos sobre relações humanas, quantificando números estatísticos referentes aos artigos incluídos na revisão bibliográfica. Como Kochhann (2021) afirma em seus estudos, essa abordagem considera os números para analisar a realidade.

Quanto aos delineamentos, foi feito um levantamento bibliográfico de artigos sobre temas referente à família e escola, com o intuito de investigar a influência da família na vida escolar das crianças, partindo-se de uma análise interpretativa de artigos científicos, revistas científicas, livros, atas de congressos, resumos, entre outros materiais publicados sobre o assunto em discussão. A revisão de literatura é de fundamental importância no processo de investigação, como salienta Bento (2012, p. 01):

A revisão da literatura é indispensável não somente para definir bem o problema, mas também para obter uma ideia precisa sobre o estado atual dos conhecimentos sobre um dado tema, as suas lacunas e a contribuição da investigação para o desenvolvimento do conhecimento (BENTO, 2012, p. 01).

Portanto, a fundamentação teórica é imprescindível para a compreensão dos pressupostos que discutem as influências familiares na vida escolar dos alunos.

Nesse sentido, a coleta dos dados ocorreu através de pesquisas em bases de dados como Google Acadêmico, a partir dos pares de palavras chaves “relação família x escola”, “escola-família” e “parceria família-escola”, estabelecendo-se como intervalo de buscas os anos de 2019 a 2022.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Foram encontrados mais de 100 artigos, dos quais realizamos a leitura prévia dos resumos e restaram 09 artigos coerentes com o objetivo dessa pesquisa. As informações dos

artigos coerentes foram organizadas e analisadas de acordo com o título, ano, local de realização da pesquisa, objetivos, métodos, participantes, instrumentos de pesquisa, principais resultados e as conclusões de cada autor/pesquisador.

Desse modo, as buscas levaram a 09 artigos recentes e escritos entre o ano de 2019 e 2022. O número restrito de 09 trabalhos analisados ocorreu devido a pouca exploração da temática em questão. Neste contexto, faz-se necessária a produção de dados empíricos para que seja possível reconhecer elementos que dificultam ou facilitam a relação entre a família e a escola (CARVALHO, 2000).

Logo, mesmo com o recorte da pesquisa realizado entre os anos de 2019 e 2022, a relação família-escola foi tema central de todas as publicações encontradas. Apesar de se observar um crescente estudo da temática na atualidade, o número de publicações é ainda incipiente, considerando-se a importância da referida relação no processo de escolarização e ensino e aprendizagem da criança.

Do total de artigos selecionados, ou seja, 09, 03 eram dissertações e foram publicadas em revistas científicas, como Revista do REMO (Fortaleza -CE), Ensino em Perspectivas (Fortaleza – CE) e Revista Eletrônica Uniaraguaia (Goiânia - GO), enquanto os outros 06 eram trabalhos de conclusão de curso de licenciatura em Pedagogia.

Assim, as dissertações foram acessadas pela plataforma de pesquisa Google Acadêmico, ferramenta esta que funciona como um repositório de teses, artigos científicos, resumos, monografias, dissertações e livros, possibilitando uma forma rápida busca e acesso aos documentos mencionados.

Referente à autoria, das 09 produções analisadas, 07 eram artigos de autoria individual e 02 de autoria coletiva. Em 04 trabalhos, os autores eram do sexo masculino, enquanto 07 autores eram do sexo feminino. Tal constatação confirma os estudos de Oliveira, Cantalice, Joly e Santos (2006) a respeito da psicologia escolar educacional, na qual o campo de conhecimento e atuação dentro da seara educacional é, na maioria das vezes, de atuação feminina.

Em relação ao vínculo institucional e localização dentro do território brasileiro, 04 autores estavam vinculados às instituições localizadas na região nordeste do Brasil, 02 na região centro-oeste, 01 na região norte, 01 na região sul e 01 na região sudeste.

Além do exposto, percebe-se 03 abordagens metodológicas adotadas nos trabalhos estudados, ou seja, as 09 produções escolhidas utilizaram em sua metodologia os seguintes tipos de pesquisa: levantamento ou pesquisa bibliográfica, estudo de casos e revisão de literatura.

Vale ressaltar que todos os estudos empíricos incluídos na análise são de natureza qualitativa.

No que tange à estrutura textual a ser seguida em uma redação de artigo científico, qual seja Introdução, Material e Métodos, Resultados, Discussão, Conclusões e Referências Bibliográficas, verifica-se que os 09 trabalhos analisados respeitaram a referida estruturação. Sobre os objetivos traçados nos trabalhos, os 09 analisados possuíam objetivos claramente definidos e relacionados à relação família-escola no desenvolvimento escolar da criança.

Dessa maneira, os textos pesquisados reforçam a ideia de que a educação é e deve ser compartilhada. O professor, como um representante da escola, exerce função de mediar o conhecimento e auxiliar na relação entre família e escola. Caso uma indiferença com relação a vida escolar da criança, pode ocorrer uma dificuldade no desenvolvimento cognitivo e emocional das crianças (BANDEIRA, 2021; LISBOA et ali, 2021).

Os autores destacam ainda que a sociedade está se adaptando à nova realidade das famílias, que em decorrência da emancipação feminina e do novo conceito que venha a ser família, sofreu algumas alterações. Também, consideram que a atual conjuntura social capitalista, focada na era industrial de trabalho, possibilita a construção de novos arranjos familiares.

Nesse sentido, ressaltamos que a temática família e a escola é bastante abrangente e complexa, sendo notório que os 09 artigos analisados destacam e reconhecem a importância da referida relação. Os autores priorizam a parceria e a colaboração dessas duas entidades no ambiente escolar com o intuito de colaborar para que as crianças alcancem pleno desenvolvimento educacional (MAIA, 2022).

Em relação à seção de análise e discussão dos dados e resultados aparece explícita apenas em 03 artigos. Sobre as conclusões entre a relação família-escola, cabe salientar que basicamente em todos abordam conclusões superficiais, não tratadas de forma clara e direta do tema sendo sobre qual é a influência da família, na relação família X escola e quais as dificuldades geradas na ausência dessa relação.

Quanto aos autores e leis citadas, não observamos nenhuma unanimidade. Entre os mais utilizados, destacamos: 06 artigos fizeram uso da Constituição Federal de 1988, 06 utilizaram a Lei de Diretrizes Brasileira de 1996, 04 utilizaram o Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990 e 04 citaram o autor José Carlos Libâneo e 03 citaram a autora Maria Ester do Prado Souza.

Neste sentido, todos os autores analisados concordam que a relação família e escola é

essencial para o sucesso escolar e que a família deve participar ativamente da vida escolar dos filhos e, para esse fim, alguns autores comentam sobre a gestão democrática da escola. Essa forma de gerir o sistema escolar abrange todos os atores direta e indiretamente ligados ao processo de decisão da instituição, além de estimular a prática da cidadania.

Assim, tendo por base a integração da comunidade à vida escolar, a relação da família com a escola promove a qualidade dos processos de ensino e aprendizagem. A autora Bispo (2022) defende que trazer a família para a vida escolar é um exercício de conquista de direitos e justiça social. Considerando a trajetória da Educação Brasileira e englobando o recente conceito de infância conforme Ariès (1978), percebe-se a evolução dos costumes e da noção da sociedade sobre a educação dos futuros cidadãos. A autora Sabrina Bispo (2022) trata ainda que o conselho escolar e a Associação de Pais e Mestres são exemplos importantes de estratégias da Gestão Democrática.

É ainda discutido nos artigos que o professor desenvolve um papel muito importante: o de mediar. Cabe ao professor mediar o conhecimento dos alunos e o envolvimento da família na vida escolar dos filhos. Cabe ao professor mediar o conhecimento dos alunos e auxiliar no envolvimento da família na vida escolar dos filhos. Essa última, sendo foco deste trabalho, deixa evidente a importância da tomada de consciência da família, professores e escola para o desenvolvimento do sucesso escolar. Também, é importante ressaltar que cabe ao professor e a escola conhecer a realidade das famílias e mesmo do sujeito aprendente para incluí-lo nos processos educativos.

Além do exposto, quando se fala sobre o fracasso escolar, há sempre dúvidas sobre quem responsabilizar e, muitas vezes, a escola responsabiliza a família “desestruturada” por tal situação. Contudo, de acordo com as análises aqui empreendidas, as quais validam as informações apresentadas pelo IBGE no início deste trabalho sobre a realidade das famílias brasileiras, percebemos o surgimento de novos arranjos familiares, tais como casais homoafetivos e famílias com apenas um responsável. Sendo assim, é possível identificar que essa nova realidade se difere da tradicional família composta por um casal heterossexual. Deste modo, deve-se abolir o preconceito de “família desestruturada” e pensar em novos moldes para adaptar a educação a essa nova realidade.

Logo, as análises aqui apresentadas afirmam que cabe à escola e sua equipe, tanto gestora quanto docente, promover formas de envolver a família na realidade escolar, sendo este envolvimento através de diversos eventos, acolhedores e esclarecedores.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa objetivou analisar estudos no âmbito da influência da família na relação família x escola, identificando as características gerais da família brasileira e verificando as relações família e escola, com base no levantamento da produção acadêmica sobre a temática. Atendendo o questionamento que norteou as buscas deste trabalho que foi: Qual a influência da família na vida escolar da criança? Verificou-se que a influência é em sua totalidade bastante importante. Aliás, ficou claro que a parceria família e escola é importante para o sucesso escolar das crianças.

O principal resultado encontrado neste trabalho foi a importância da parceria família e escola. Nota-se que as realidades familiares podem se desenvolver de modos diferentes e que devem ser agregadas à vida escolar. Cabe à família uma maior participação na vida escolar da criança, avançando os limites de casa. Ao mesmo tempo cabe à escola, atitudes mais receptivas para família. Do mesmo modo, evidenciou-se que a gestão democrática escolar, bem como amparada pela legislação em vigor, objetiva agregar toda a comunidade escolar nas decisões escolares, e dessa forma, garantir a participação ativa da família.

Assim, nota-se que essa relação, apesar de importante, é também bastante complexa e deve ser pensada de modo estratégico para que possa alcançar os objetivos almejados. Diante do estudo, percebeu-se, ainda, um “empurra-empurra” das responsabilidades. Neste cenário, a escola, por ter profissionais com devido conhecimento, deve ser responsável por trazer a família para os processos escolares. A complexidade da relação é proporcional a sua importância devendo ser tratada pelo processo de forma holística, no sentido de abrangê-la como um todo.

Desse modo, destaca-se que as dificuldades encontradas diante o decorrer desta pesquisa foram: falta de estudos mais aprofundados sobre o tema, havendo assim a necessidade de que se desenvolvam pesquisas que evidenciem, de forma minuciosa, os parâmetros capazes de mostrar de forma mais aprofundada a influência da família na relação família x escola. Conforme se observou, grande parte dos trabalhos nessa área da relação família-escola estão ligados ao processo educativo. Todavia, a análise dos trabalhos evidencia que o apoio da família à escola é sem dúvida crucial para o desenvolvimento do ensino-aprendizagem.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Tamiris. Aprendizagem pós pandemia. 2022. Disponível em: [Aprendizagem depois da pandemia: foco no diagnóstico e na formação \(futura.org.br\)](#). Acesso: em 21 ago. 2022.
- ARIÈS, Philippe. História social da infância e da família. Tradução: D. Flaksman. Rio de Janeiro: LCT, 1978.
- ÁVILA, Shaiene Rodrigues de; PESSI, Ingrid Gayer. PEDAGOGIA EM ESPAÇOS NÃO ESCOLARES. Anais da Jornada Científica dos Campos Gerais, v. 15, 2017.
- BANDEIRA, Glaucio Martins da Silva. Diálogo entre Família e Escola: necessidade ou entrave? Ensino em Perspectivas, Fortaleza, v. 2, n. 2, 2021.
- BENTO, António. Como fazer uma revisão da literatura: Considerações teóricas e práticas. Revista JA (Associação Académica da Universidade da Madeira), v. 7, n. 65, p. 42-44, 2012.
- BISPO, Sabrina Machado Calazans. Estratégias utilizadas pela gestão escolar para melhoria da relação família-escola. 2022.
- CARVALHO, Maria Eulina Pessoa. Relações entre família e escola e suas implicações de gênero. Cadernos de Pesquisa, 110, 143-155. 2000. doi: 10.1590/S0100-15742000000200006. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742000000200006>. Acesso em: 26 dez 2022.
- CASTRO, Mayara Alves de; ALVES, Maria Marly; CASTRO, Debora Dias de. Educação infantil e pandemia: família e escola em tempos de isolamento social. Ensino em Perspectivas, v. 2, n. 4, p. 1-12, 2021.
- COSTA, Maria Aparecida Alves da; SILVA, Francisco Mário Carneiro da; SILVA Souza, Davison. Parceria entre escola e família na formação integral da criança. Práticas Educativas, Memórias e Oralidades-Rev. Pemo, v. 1, n. 1, p. 1-14, 2019.
- COSTA, Vilze Vidotte; PIO, Camila Aparecida; BESSA; Dayane Virginia Batista; SOUZA; Lilian Amaral da Silva. A contribuição da educação para o desenvolvimento das pessoas. In: _____. Pedagogia em espaços escolares e não escolares. Londrina: Editora e Distribuidora Educacional S.A., 2018.
- CUSTÓDIO, Luciane de Andrade. Transtornos funcionais específicos: conhecer para intervir. In: PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. Os Desafios da Escola Pública Paranaense na Perspectiva do Professor PDE, 2013. Curitiba: SEED/PR., 2016. V.1. (Cadernos PDE). Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2013/2013_fafip_a_ped_artigo_luciane_de_andrade.pdf. Acesso em: 26 ago. 2022. ISBN 978-85-8015-076-6.
- LISBOA, Fabiane Rodrigues Alves de; NETO, José Firmino de Oliveira. RELAÇÃO FAMÍLIA-ESCOLA: ENTRAVES E POSSIBILIDADES. REVISTA UNIARAGUAIA, v. 16, n. 3, p. 186-194, 2021.
- GIL, Antônio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Censo Brasileiro de 2010. Rio de Janeiro: IBGE, 2015.
- KOCHHANN, Andréa. A produção acadêmica e a construção do conhecimento científico: concepções, sentidos e construções. Goiânia: Kelps, 2021.
- LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996. BRASIL. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/544283/lei_de_diretrizes_e_bases_2ed.pdf. Acesso em: 27 ago. 2022.

LISBOA, Fabiane Rodrigues Alves de; NETO, José Firmino de Oliveira. RELAÇÃO FAMÍLIA-ESCOLA: ENTRAVES E POSSIBILIDADES. REVISTA UNIARAGUAIA, v. 16, n. 3, p. 186-194, 2021.

MAIA, Edizan. Relação família e escola: a importância dessa parceria no desempenho escolar das crianças. 2021.

NEUROSABER. Quais são as dificuldades de aprendizagem na alfabetização? Disponível em: <https://institutoneurosaber.com.br/quais-sao-as-dificuldades-de-aprendizagem-na-alfabetizacao/>. Acesso em: 20 ago. 2022.

OLIVEIRA, Cynthia Bisinoto Evangelista de; MARINHO-ARAÚJO, Claisy Maria. A relação família-escola: intersecções e desafios. Estudos de Psicologia (Campinas), v. 27, p. 99-108, 2010.

OLIVEIRA, Katya Luciane, CANTALICE, Lucicleide Maria, JOLY, Maria Cristina Rodrigues Azevedo, & SANTOS, Acacia Aparecida Angeli. Produção científica de 10 anos da revista Psicologia Escolar e Educacional (1996/2005). Psicologia Escolar Educacional. 10(2), 283-292. 2006. doi: 10.1590/S1413-85572006000200011. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-85572006000200011>. Acesso em: 26 dez. 2022.

SALVARI, Lúcia de Fátima Carvalho et al. A relação entre família e problemas de aprendizagem: o que pensam os psicólogos e pedagogos? 2004.

SARAIVA-JUNGES, Lisiane Alvim; WAGNER, Adriana. Os estudos sobre a relação família-escola no Brasil: uma revisão sistemática. Educação, p. s114-s124, 2016.

SILVA, Renata Fernandes. A relação família-escola. 2022.

3- ANALFABETISMO FUNCIONAL: RAZÕES E POSSIBILIDADES

[Francinilda Pereira da Silva Dutra](#) (UEG)

[Marciele Cavalcante da Silva](#) (UEG)

Fernanda Sevarolli Creston Faria (UFJF) (Orientadora)



Fonte: Pixabay (2023).

RESUMO

Um dos desafios presentes na sociedade e que carece de reflexão por parte dos profissionais da educação e do poder público é o analfabetismo funcional, que vai além da sala de aula e requer políticas públicas que minimizem seus impactos na sociedade. A proposta desta pesquisa foi compreender o analfabetismo funcional e as possibilidades de superá-lo, já que se trata de situações de limitação ligadas ao uso da leitura e da escrita no cotidiano de muitos indivíduos. Assim, chegamos a seguinte questão “Quais as razões para o crescimento do analfabetismo funcional no Brasil?”. Refletindo sobre as limitações que interferem de forma direta na vida em sociedade, tanto pessoal como profissionalmente dizendo, a pesquisa tem como proposta metodológica a análise bibliográfica de materiais que versem sobre o assunto. Logo, visamos contribuir de alguma forma não só com o meio acadêmico, mas com a sociedade, na busca de aprofundamento a respeito do analfabetismo funcional e de práticas que possam colaborar com a redução de seus impactos limitantes em geral.

Palavras-chave: Analfabetismo funcional; alfabetização; analfabetismo.

1. INTRODUÇÃO

A educação é uma área fundamental para o desenvolvimento do indivíduo e, com ela, é possível formar cidadãos críticos e reflexivos capazes de exercer os direitos e deveres na sociedade, promovendo possibilidades de convivências e experiências. Assim, as instituições escolares em todas as etapas de ensino, desde infantil ao superior, são essenciais para o processo formativo do indivíduo para que se torne um sujeito social.

Neste sentido, para Caldas (2018), o indivíduo precisa ter sua formação firmada em valores sociais, políticos e culturais construídos ao longo da vida, somente assim o país estará apto a melhorar economicamente.

Mas a educação de forma geral esbarra em diversos desafios, sejam eles econômicos, políticos ou pedagógicos. As dificuldades estão presentes no dia a dia da sala de aula, sendo que o processo formativo do aluno está diretamente ligado ao mundo exterior ao ambiente escolar.

Assim, um dos desafios presentes na atual sociedade e requer uma reflexão por parte da comunidade em geral é o analfabetismo funcional, que depende de ações políticas e públicas para minimizar seus impactos no dia a dia da sociedade. O analfabetismo funcional está presente em vários ambientes, seja o aluno na sua vida escolar ou o adulto nos afazeres simples e em sua atividade profissional, trazendo consequências ao indivíduo e à sociedade.

Neste sentido, para Silva e Reis (2017, n. p.):

Após estudos realizados na literatura posso afirmar que as consequências do analfabetismo funcional são drásticas, causando danos irreversíveis a sociedade, pois, a inserção no mercado de trabalho fica resumida, deixando o cidadão submeter ao serviço pesado e exaustivo, com remuneração abaixo do piso salarial. Por fim, existe ainda o preconceito vivido no cotidiano, quando o sujeito precisa desempenhar suas habilidades de leitura ou escrita, e não consegue subtrair/expressar a firmação clara e objetiva (SILVA; REIS, 2017, n. p.).

Por isso, pensando no espaço escolar, é fundamental se buscar estratégias para superar este problema, encontrando novos métodos que se adequem ao processo de desenvolvimento do aluno, não permitindo possíveis evasões ou que alunos, com dificuldades no uso da leitura e da escrita, sigam na vida escolar até saírem da escola sem que nada seja feito, carregando consigo tais dificuldades para a vida social e cotidiana.

Sobre o ato de ler e escrever, Melo e Pereira (2016, p. 106) pontua que “não envolve apenas a capacidade decodificadora que obtemos através do processo de alfabetização, precisamos também contextualizar às nossas práticas cotidianas as informações obtidas por

meio dessas ações” (MELO; PEREIRA, 2016, p.106).

No Brasil, o analfabetismo funcional tem se apresentado entre jovens e adultos, que se esbarram em dificuldade em atividades rotineiras, tornando-se um problema de caráter não só educacional, mas social, cultural e político.

Diante do apresentado, apresentamos nossa questão de pesquisa: Quais as razões para o crescimento do analfabetismo funcional no Brasil?

Dessa maneira, por se tratar de um tema relevante para a sociedade e para a área educacional e que influencia diretamente a vida das pessoas, a proposta desta pesquisa tem como foco o analfabetismo funcional, buscando proporcionar uma possível compreensão de suas razões e possíveis possibilidades de superá-lo.

Desse modo, busca-se contribuir não só com o meio acadêmico, mas com a sociedade em geral, aprofundando-se no tema, bem como em práticas que, de alguma forma, possam colaborar com a redução dos impactos limitantes do analfabetismo funcional na vida das pessoas.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O termo analfabetismo funcional, apesar de se aparentar novo, já vem sendo usado há tempos e, de acordo com Silva e Reis (2017), o conceito surgiu no Estados Unidos da América (EUA). Durante a Segunda Guerra Mundial, o termo passou a ser utilizado por vários estudiosos para designar a incapacidade de utilizar a leitura com fins interpretativos (SILVA *et al.*, 2017, p. 02).

Para Ribeiro (1997, p. 145)

Em alguns casos, o termo analfabetismo funcional foi utilizado também para designar um meio termo entre o analfabetismo absoluto e o domínio pleno e versátil da leitura e da escrita, ou um nível de habilidades restrito às tarefas mais rudimentares referentes à “sobrevivência” nas sociedades industriais. Há ainda um conjunto de fenômenos relacionados que podem ser associados ao termo analfabetismo funcional, por exemplo, o analfabetismo por regressão, que caracterizaria grupos que, tendo alguma vez aprendido a ler e escrever, devido ao não uso dessas habilidades, retornam à condição de analfabetos. Especialmente na França, o termo iletrismo foi utilizado para caracterizar populações que, apesar de terem realizado as aprendizagens correspondentes, não integram tais habilidades aos seus hábitos, ou seja, em sua vida diária não lêem nem escrevem, independentemente do fato de serem capazes de fazê-lo ou não (RIBEIRO, 1997, p. 145).

Dentro desse contexto, de acordo com Paini *et al.* (2005, p. 226), na década de 70, a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (Unesco) sugeriu a adoção do termo analfabetismo funcional e, na década de 90, o Instituto Brasileiro de Geografia e

Estatística (IBGE), “seguindo recomendações da Unesco, passou a divulgar também índices de analfabetismo funcional, tomando como base não a auto avaliação dos respondentes, mas o número de séries escolares concluídas” (PAINI *et al.* 2005, p. 226). Desta forma, certifica-se a importância de repensar sobre a educação brasileira, dando espaço de reflexão a este assunto.

No Brasil, desde 2001, é feito um estudo através da parceria entre a associação civil [Ação Educativa](#)¹ e o [Instituto Paulo Montenegro](#)⁴ para medir os níveis de alfabetismo com base em pesquisas com pessoas entre 15 a 64 anos, utilizando o Indicador de Alfabetismo Funcional (INAF). Segundo o relatório preliminar do INAF (2018, p. 08):

Os analfabetos funcionais – equivalentes, em 2018, a cerca de 3 em cada 10 brasileiros – têm muita dificuldade para fazer uso da leitura e da escrita e das operações matemáticas em situações da vida cotidiana, como reconhecer informações em um cartaz ou folheto ou ainda fazer operações aritméticas simples com valores de grandeza superior às centenas (INAF, 2018, p. 08).

Embora as pesquisas mostrem que o analfabetismo funcional tenha diminuído nos últimos anos, esse ainda é um problema considerável e que merece muita atenção, exigindo um estudo detalhado para se encontrar um caminho para superá-lo. Portanto, é preciso descobrir sua causa e efeitos para se chegar a uma solução que o diminua.

Nesse entendimento, foram implementadas várias políticas educacionais com o objetivo de responder aos problemas relacionados ao processo educacional. Políticas estas, que deixaram impressas suas marcas na educação brasileira, mas ainda muito longe de se alcançar verdadeiramente a erradicação do analfabetismo (MATOS *et al.*, 2021, p. 576.).

Portanto, o analfabetismo funcional está ligado a indivíduos que passaram por algum processo de escolarização, que conhecem letras e números, mas no dia a dia encontram dificuldades em utilizá-los, seja na interpretação de textos ou na realização de contas matemáticas. Conforme Pires, Miranda e Melo (2017, p. 367), “onde a pessoa é capaz de identificar letras e números, mas não interpreta textos nem realiza operações matemáticas complexas”. Para os autores, o termo analfabeto funcional é utilizado “para descrever as condições daqueles que sabem ler e escrever, porém não desenvolveram a capacidade de interpretar textos simples” (PIRES, MIRANDA e MELO, 2017, p. 367).

Neste sentido, é fundamental compreendermos que a alfabetização é de suma

¹ Sem fins lucrativos - Fundada em 1994 - Associação civil que atua em áreas da educação, cultura e juventude na perspectiva dos direitos humanos, realizando atividades de formação, integra campanhas e desenvolve pesquisas e metodologias participativas com foco na construção de políticas públicas sintonizadas com as necessidades e interesses da população. Acesso em: 20 jan. 2023.

⁴ Sem fins lucrativos - Criado em 2000 - Organização que visa o desenvolvimento e disseminação de práticas educacionais inovadoras que colaborem para a melhoria da qualidade da Educação, entendida como essencial. Acesso em: 20 jan. 2023.

importância na vida do indivíduo, quando ele passa pelo processo de aprendizagem da leitura e da escrita, está adquirindo conhecimento e colocando o que aprendeu em prática, participando ativamente da sociedade. Pois:

No campo dos estudos sobre o alfabetismo funcional é fato que a incapacidade de extrair o sentido das palavras de um texto, de não conseguir expressar suas ideias no papel por meio da escrita e a ocorrência de não conseguir realizar operações matemáticas mais elaboradas, esse indivíduo sofre muito na vida social e no contexto escolar, implicando no âmbito de sua formação profissional. (SILVA; REIS, 2017, n. p.).

Assim, a condição de analfabeto funcional está implicada no desenvolvimento econômico e social, atingindo a vida do sujeito na sociedade, com ações do dia a dia, seja em casa, na rua ou de forma profissional. Para Silva e Reis (2017, n/p), “no que se refere ao analfabetismo, uma parte da população brasileira, de uma forma ampla, não sabe escrever, ou quando sabem, escrevem muito mal. É fato que a leitura é fundamental para desenvolver uma boa escrita”.

Portanto, o tema se apresenta perante à sociedade como um problema limitante individual e social, que influencia a vida do indivíduo, seja profissionalmente ou socialmente.

3. MATERIAIS E MÉTODOS

A presente pesquisa foi realizada de forma bibliográfica, tendo como base os seguintes autores, Capra *et al.* (2013), Melo e Pereira (2016); Silva e Reis (2017); Pires, Miranda e Melo (2017) e Matos, Sousa Matos e Alves (2021). Através da revisão de literatura e a partir dos autores citados, buscamos entender o conceito do analfabetismo funcional e principalmente compreender as raízes e soluções apresentadas pelos referidos autores para o tema.

Gonçalves (2020) afirma que a modalidade de revisão de literatura é aquela que se apresenta como uma pesquisa de tipologia teórica, a partir de base bibliográfica e que o artigo de revisão literária parte de outros artigos e de livros considerados referências relevantes ao tema.

Portanto, a revisão aqui apresentada parte da elaboração e aprofundamento da pesquisa referente ao tema, realizada através de levantamento bibliográfico, revisado de forma crítica e seletiva para obter resultados. Pois:

Ao propiciar encontro de pesquisas com similaridades, assim como análise da metodologia utilizada, a revisão oportuniza aos pesquisadores a elaboração de textos a partir de uma perspectiva histórica sobre determinado tema, tanto em nível nacional quanto internacional, dependendo da abrangência, exigindo assim expertise como condição básica para o crescimento de pesquisas sobre a área de estudo (DORSA,

2020, p. 681).

Primeiramente, foram realizadas pesquisas pertinentes ao assunto em sites direcionados a buscas de trabalhos acadêmicos, como por exemplo, o Google Acadêmico, com as palavras chaves: analfabetismo funcional e analfabetismo, na busca de referências e aprofundamento do tema. Após a busca, foi feita a seleção bibliográfica do assunto e, posteriormente, a partir de leitura seletiva, ou seja, seleção de trabalhos que abordem o tema analfabetismo funcional, houve ainda a seleção de trabalhos relevantes para a temática desta pesquisa.

Após as seleções, realizamos leituras críticas, reflexivas e analíticas em busca de encontrar autores que abordassem a temática do analfabetismo funcional. E assim, buscamos desenvolver a pesquisa de forma minuciosa e atenta para obtenção de um resultado significativo e satisfatório.

De acordo com Gonçalves (2020), a pesquisa de caráter qualitativo trata de informações coletadas em artigos científicos e acadêmicos. Portanto, optamos por uma pesquisa bibliográfica e, através dela, elencar aspectos relevantes para aprofundar os conceitos e a compreensão do tema e buscar referências, que nos levaram a refletir e levantar possíveis soluções à problemática em questão, classificando-se como uma pesquisa teórica, de natureza básica e com objetivos exploratórios.

Assim, a pesquisa aborda a temática do analfabetismo funcional e tem como opção a análise bibliográfica, pois é fundamental, a partir das leituras, compreender a diversas abordagens que o tema apresenta através de pesquisas acadêmicas.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

O analfabetismo funcional tem impactos e situações limitantes na vida do indivíduo, principalmente entre jovens e adultos que passaram pela escolarização, ou seja, concluíram o ensino médio e chegaram às universidades, mas que apresentam dificuldades em situações simples de leitura e escrita. Pensando nessas dificuldades, que interferem de forma direta na vida em sociedade, tanto pessoal e profissionalmente, é que propomos a presente pesquisa.

Nesse sentido, ao pesquisar o termo analfabetismo funcional no Google Acadêmico, foram encontrados artigos, dissertações e teses abordando o assunto. Contudo, ressaltamos a dificuldade na realização da busca por pesquisas científicas publicadas nos últimos cinco anos, pois foram encontrados poucos estudos realizados recentemente.

Das pesquisas encontradas, selecionamos cinco que comporão este trabalho, feitas entre

os anos de 2017 a 2021. Além destas, consideramos uma do ano 2013, por apresentar a relação do analfabeto funcional com o uso de tecnologias.

Logo, de acordo com o INAF (2018), cerca de 29% da população do Brasil apresenta algum nível de analfabetismo funcional, o que denota um grande desafio para a educação brasileira. Por isso, buscamos compreender quais fatores influenciam a condição do analfabetismo funcional e como combatê-lo.

Melo e Pereira (2016) apontam que o letramento é fator importante para a diminuição do analfabetismo funcional, além de ações de alfabetização e letramento, uma complementando a outra, ou seja:

Em síntese, o letramento é a inserção do conhecimento oral e escrito (principalmente) ao contexto social dos alunos. Quando essa contextualização se integra às práticas sociais cotidianas de leitura e escrita, ampliando a comunicação/interação, há o desenvolvimento e emprego dos letramentos múltiplos (MELO; PEREIRA, 2016, p. 108).

Os autores abordam ações conjuntas de alfabetização e o letramento, em que uma é prática da outra para ultrapassar obstáculos que impossibilitam a integração do indivíduo à sociedade letrada, sendo que tais obstáculos poderiam ser resumidos em analfabetismo funcional. (MELO; PEREIRA, 2016).

Já Matos, Sousa Matos e Alves (2021), em sua pesquisa, apontam quatro fatores que resultam no analfabetismo funcional, sendo o primeiro em relação ao método de alfabetização, para os autores:

Ocorre que, a prática construtivista, somada a outros fatores, tem sido um verdadeiro fracasso nos índices educacionais. Um dos motivos é que o método leva em consideração que a criança ao iniciar sua alfabetização na escola já tenha adquirido conhecimentos prévios, que continue a ser estimulada, em seus estudos, fora da escola e que tenha acesso a informações e tecnologias adequadas as suas necessidades.(MATOS *et al.*, 2021, p. 581)

Os autores anteriormente citados ainda abordam que uma exigência do método construtivista de ensino é que as salas de aulas sejam adequadas, com material didático específico para a construção do conhecimento, porém, esta é uma exigência que não condiz com a realidade educacional das escolas no Brasil, pois em sua maioria, elas não possuem nem estrutura física nem pedagógica apropriada para favorecer a execução das atividades educativas, apesar de continuarem existindo (MATOS *et al.*, 2021).

O segundo fator citado pelos autores é a estrutura dos sistemas públicos de ensino em relação a um espaço escolar bem estruturado fisicamente e que, quando não se tem esse ambiente estruturado, a falta dele pode interferir negativamente na produtividade dos

profissionais e na desmotivação dos alunos.

O terceiro fator é a política de material didático, ou seja, a escolha do material que vai ser utilizado em sala de aula. Para esse fator, os autores apontam que a revisão de literatura demonstra que é necessário uma reflexão teórica relacionada ao conteúdo dos livros didáticos, com ações pedagógicas de acompanhamento mais eficazes, devido a manifestações de ideologias, apontando que “nos resultados negativos apresentados nos índices e déficit de aprendizagem e posturas reacionárias por grande parte dos alunos no trato de questões sócio, políticas e culturais” (MATOS *et al.*, 2021, p. 585).

Ainda sobre o livro didático, os referidos autores pontuam que:

Assim, devido a lacuna de trabalhos científicos a esse respeito, torna-se salutar a busca de conhecimentos aprofundados acerca dos métodos, do elenco de temas, da influência dos conceitos e imagens apresentadas nos livros didáticos, com o compromisso de um trabalho coerente, contextualizado, e sem vertentes políticas partidárias. Tal sugestão, fundamenta-se no respeito que se deve ao estudante em processo de alfabetização e adolescentes que estão na fase de construção de conceitos e formação de sua personalidade (MATOS *et al.*, 2021, p. 586).

O último fator apresentado são as políticas educacionais para o alinhamento dos níveis de aprendizagem nas escolas, ressaltando a preocupação em buscar métodos e políticas educacionais que de fato atendam ao processo de ensino e aprendizagem, como também, “a otimização do tempo e planejamento nas escolas voltados para a abordagem do conhecimento sistemático de nossos alunos” (MATOS *et al.*, 2021, p. 590).

Já Pires, Miranda e Melo (2018) apontam alguns pontos no combate ao analfabetismo funcional, ou seja, a questão da qualidade da educação para haver mudanças, as estruturas precárias, falta de professores e a necessidade de uma educação formada por pensadores críticos, tudo isso contribuindo para uma má qualidade da educação.

Eles ainda destacam que essas mudanças devem acontecer na base, ou seja, desde a formação do professor, sendo este um ponto relevante, afirmando que ter bons professores é um fator determinante. “Logo, investir em professores mais qualificados e experientes para a base, educação infantil, trará bons resultados” (PIRES *et al.*, 2018, p.377).

Outro ponto destacado pelos autores é o do investimento, relacionado a fatores econômicos, citando exemplo das salas de aula lotadas. Pois:

Erradicar o analfabetismo não é tarefa fácil, mas com o empenho de todos os setores envolvidos, é possível diminuir índices de analfabetos existentes no Brasil. Se houver maiores investimentos por parte do governo na educação, metade dos problemas seriam resolvidos. (PIRES *et al.*, 2018, p. 378)

E ainda, em se tratando do processo de alfabetização, para os autores tal processo precisa estar associado ao letramento, já que para eles a base fundamental da educação é assegurar a aprendizagem de todos os alunos de maneira que possam participar de forma ativa do contexto social em que estão inseridos, por isso “a pedagogia do letramento participa diretamente deste processo educacional, pois ensina aos alunos a aprenderem a ler e escrever (PIRES *et al.*, 2018, p. 378).

Já sobre a figura do professor, os autores pontuam que “a quantidade de analfabetos funcionais existentes no Brasil é alarmante, contudo, os professores têm buscado meios para que estes índices diminuam” (PIRES *et al.*, 2018, p. 380).

Silva e Reis (2017) apresentam a perspectiva do analfabetismo funcional e seus desafios no ensino superior, destacando que os alunos chegam às universidades tendo aprendido conteúdos de forma superficial, com a prática de decorar e não aprender e sem o hábito de estudar. Os autores pontuam que é um problema que vem do ensino fundamental.

Neste sentido, a solução para este obstáculo é investir no aprender a aprender, ou seja, ensinar os alunos desde o começo a estudar para que eles possam desenvolver hábitos de aprendizagem adequadas para a formação em busca do alto nível (SILVA; REIS, 2017, n. p.).

Ainda sobre a chegada dos alunos ao ensino superior, os autores afirmam que “é notório que o aluno sai do ensino médio e se integra no ensino superior sem dominar as técnicas básicas de interpretação e compreensão de textos, e como consequência a escrita fica deficitária, afetando assim o seu desenvolvimento intelectual, profissional e social” (SILVA; REIS, 2017, n.p.).

Já sobre uma perspectiva profissional e sobre o avanço da tecnologia, os autores destacam a importância de “dominar as técnicas de leitura e escrita para poder permanecer ativo no mercado de trabalho, pois, o mesmo resulta de uma competição acirrada, onde somente pessoas qualificadas permanecerá a frente de um cargo desejado” (SILVA; REIS, 2017, n.p.).

Assim, um ponto importante que também precisa ser destacado no ensino e que faz parte da vida diária do indivíduo na atualidade é a tecnologia, seja com uso do celular ou computador, da internet e das redes sociais, as quais fazem parte do contexto da sociedade atual e, com isso, é necessário que o cidadão consiga de fato utilizar esses meios, o que está diretamente ligado ao uso da leitura e da escrita, se ligando ainda, por conseguinte, às limitações daqueles que apresentam analfabetismo funcional.

Refletindo sobre o exposto, um exemplo de artigo que testou a habilidade de analfabetos

funcionais com tecnologias foi o de Capra *et al.* (2013), que teve por objetivo analisar o acesso de analfabetos funcionais a sites de duas instituições públicas para investigar se eles encontrariam dificuldades no acesso ao conteúdo informacional dos sites. Foi abordado que, apesar de existir na administração pública federal a obrigatoriedade legal de garantir a leitura e compreensão de informações expostas em sites públicos, essa recomendação não é seguida durante a construção de parte dos sites analisados.

Capra *et al.* (2013) espera que os resultados encontrados possam auxiliar pesquisadores, desenvolvedores e especialistas na adaptação e elaboração de conteúdos textuais e não textuais mais acessíveis, com intuito de facilitar o acesso dos analfabetos funcionais ao universo informacional do governo brasileiro disponível na *web*. Os autores ressaltaram ainda que é importante aprofundar as pesquisas em relação à acessibilidade dos portais de instituições públicas para analfabetos funcionais.

Assim, através desta revisão bibliográfica, foi possível perceber que, para um país melhorar sua educação, é necessário investimento. Ademais, as pesquisas analisadas mostraram a necessidade de formação do professor, sua capacitação contínua e a melhoria das estruturas físicas das instituições, com salas de aula e materiais que proporcionem um ambiente de aprendizagem.

Nesse sentido, a precariedade da qualidade da educação disponibilizada aos alunos influencia o processo de alfabetização. Por isso, a estrutura física da instituição é importante para a escolarização. Um ponto a se destacar ao revisar as pesquisas é em relação aos questionamentos da figura do professor, do seu processo de formação e de suas ações diante do problema levantado.

Outro posicionamento que também está presente em algumas pesquisas são os métodos de alfabetização, sendo perceptível a necessidade de avaliação de tais métodos de ensino, questionando se estão sendo eficientes no desenvolvimento da alfabetização e se estão sendo utilizados adequadamente. Há também apontamentos sobre o processo de letramento, enfatizando que este deve estar junto ao alfabetizar, demonstrando a importância do letramento na diminuição dos níveis do analfabetismo funcional.

Destacamos a pesquisa que analisa o analfabetismo funcional nas universidades, demonstrando como tem chegado os novos universitários às faculdades, o que mostra que o analfabetismo funcional tem ultrapassado as barreiras do ensino básico e chegado ao ensino superior, ou seja, não é uma problemática vivenciada somente por pessoas com ensino fundamental e médio.

Ademais, um dos artigos, Matos, Sousa Matos e Alves (2021), demonstraram preocupação não só pelo fato da exclusão do indivíduo da sociedade e da escola devido ao analfabetismo funcional, mas também do mercado de trabalho, já que esse indivíduo não poder se adequar plenamente. Neste sentido, o analfabetismo funcional interfere na vida profissional ativa do sujeito, comprometendo diretamente seu estilo de vida.

Uma das pesquisas, Capra *et al.* (2013), com abordagem um pouco diferente é em relação às tecnologias, que hoje estão presentes no dia a dia da sociedade e se faz necessário perceber os desafios do sujeito em se apropriar da utilização de meios tecnológicos para suprir suas necessidades diante do analfabetismo funcional.

Por fim, diante das pesquisas analisadas, percebemos que não há uma solução imediata que possa solucionar essa questão, mas sim um processo de construção e planejamento organizado para levantar ações no sentido de minimizar os efeitos do analfabetismo funcional.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pela relevância do tema discutido, em se tratando dos seus impactos na sociedade atual e principalmente na área da educação, o analfabetismo funcional é um problema ainda muito presente e que precisa ser discutido.

Desta maneira, esta pesquisa partiu da relevância do tema para área da educação, no sentido de mudanças educacionais que reflitam na vida dos alunos na escola, mas também na sociedade, para que o indivíduo seja parte da sociedade, conseguindo realizar atividades cotidianas, colocando em prática a leitura e escrita, e não esbarrando em limitações que possam impedi-lo de participar da sociedade ativamente por dificuldade relacionadas ao analfabetismo funcional.

Buscamos com a pesquisa, inicialmente, conceituar o termo analfabetismo funcional, indicando as limitações de pessoas que sabem ler e escrever, mas que têm dificuldades no mundo letrado ao fazer uso da leitura e/ou escrita em atividades do dia a dia. Posteriormente foi feita uma revisão de literatura, na qual se analisou quais pontos foram levantados nas pesquisas selecionadas referentes ao tema.

Assim, dentro da problemática e dos objetivos propostos, destacamos que o analfabetismo funcional parte do processo de raízes de variados ambientes, sejam eles cultural, social e/ou político, visto que a desigualdade social existente no Brasil e a falta de investimentos em educação de qualidade compromete a formação do indivíduo.

Dentro desse contexto, buscamos amenizar os impactos do analfabetismo funcional refletindo sobre políticas públicas a serem promovidas, as quais são fundamentais nesse processo, pois “as políticas públicas são ações ou inações que o Estado desenvolve e que têm como meta final contribuir para que os direitos sociais do cidadão sejam devidamente assegurados. Desta forma, políticas públicas educacionais são ações ou inações do Estado na área da educação (NANNI, FILHO, 2016, p. 127).

Desta maneira, ações eficientes do poder público são essenciais, desde a formação do docente às melhorias em estrutura físicas de instituições educacionais, dando condições necessárias aos envolvidos para o desenvolvimento dos alunos através de uma educação de qualidade.

Além do exposto, um dos pontos a serem destacados é sobre as políticas públicas visando as universidades, desde a reestruturação na formação do professor dentro dos cursos de licenciatura das instituições de ensino superior, que precisam de base para um processo de formação mais específico em alfabetização e letramento, o que ainda se caracteriza por ser um processo vago, deixando o docente em formação sem um aprofundamento concreto, que o dê segurança em sua futura prática profissional.

Neste sentido, é necessária uma discussão sobre os métodos de alfabetização atuais, levando em consideração questionamentos sobre a eficiência dos métodos utilizados e a preparação crítica do professor na identificação do método mais adequado a sua sala de aula. Tudo isso implica em maiores e melhores investimentos públicos para a construção não só do processo de formação do docente, como também a valorização desse profissional, além da melhoria da estrutura física das instituições educacionais. Tudo isso em busca de um ambiente escolar preparado para os alunos, com salas de aulas equipadas e com material adequado, além de professores preparados para recebê-los.

Outro ponto a ser destacado é o aspecto cultural, tão necessário ao desenvolvimento de uma cultura de leitura e de escrita, partindo de políticas públicas que promovam tais hábitos e de profissionais que estejam capacitados para explorá-las. Aqui, evidenciamos o papel da família em colaborar com o processo de formação da criança e do adolescente, colaborando para a construção cultural e afetiva do gosto pela leitura.

Portanto, o analfabetismo, seu estudo e superação parte de análises profundas, de debates que vão desde o universo político ao universo educacional. Portanto, ressaltamos que a presente pesquisa se mostra fundamental para a educação brasileira, já que identificamos como um desafio a ser enfrentado o analfabetismo funcional.

Assim, será necessário não uma ação, mas várias que possam a curto, médio e longo prazo ajudar na solução deste problema ainda muito presente na sociedade brasileira. Destacamos ainda que existe a necessidade de um conjunto de ações que possam ajudar a diminuir os impactos do analfabetismo funcional, partindo não só de mudanças de caráter educacional, mas principalmente econômico, político e cultural.

REFERÊNCIAS

- CALDAS, T. D. L. Caminhos percorridos pela educação de jovens e adultos na rede municipal de ensino do Recife/PE, no combate ao analfabetismo funcional de 2013 a 2016. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2018.
- CAPRA, Eliane et al. O acesso dos analfabetos funcionais ao conteúdo informacional dos sites governamentais brasileiros. In: Proceedings of the 12th Brazilian Symposium on Human Factors in Computing Systems, 2013, p. 132-141.
- DORSA, Cantero Arlinda. O papel da revisão da literatura na escrita de artigos científicos. Scielo Brasil. INTERAÇÕES, Campo Grande, MS, v. 21, n. 4, out./dez. 2020.
- GONÇALVES, Jonas Rodrigo. Como elaborar uma resenha de um artigo acadêmico ou científico. Revista JRG de Estudos Acadêmicos. Ano III, Vol. III, n.7, jul.-dez., p.95-107, 2020.
- INAF - INSTITUTO PAULO MONTENEGRO (São Paulo). Indicador de Alfabetismo Funcional – INAF: Estudo especial sobre alfabetismo e mundo do trabalho, 2018.
- MATOS, E. M. B.; DE SOUSA MATOS, B.; ALVES, F. R. V. Analfabetismo funcional: reflexões sobre o desenvolvimento educacional no Brasil. Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação, v. 7, n. 6, p. 575-592, 2021.
- MELO, N. Y. O. R.; PEREIRA, H. O. Alfabetizar letrando: Reflexões sobre o analfabetismo funcional no Brasil. Revista ao pé da letra, Volume 18.2, 2016.
- NANNI, Giovanni; DOS SANTOS FILHO, José Camilo. Importância da avaliação das políticas públicas educacionais. Instrumento: Revista de Estudo e Pesquisa em Educação, v. 18, n. 1, 2016.
- PAINI, Leonor Dias et al. Retrato do analfabetismo: algumas considerações sobre a educação no Brasil. Acta Scientiarum. Human and Social Sciences, v. 27, n. 2, p. 223-230, 2005.
- PIRES, C.; MIRANDA, R.; MELO, T. A. Analfabetismo Funcional X Alfabetização. Mostra de Iniciação Científica, Faculdade La Salle, Lucas do Rio Verde – MT, 2017.
- RIBEIRO, V. M. Alfabetismo funcional: referências conceituais e metodológicas para a pesquisa. Educação & Sociedade, v. 18, n. 60, p. 144-158, 1997.
- SILVA, Erilene Rodrigues; REIS, Luá Cristine Siqueira. Analfabetismo funcional: implicações e desafios no ensino superior. In: Anais Colóquio Estadual de Pesquisa Multidisciplinar & Congresso Nacional de Pesquisa Multidisciplinar, 2017.

4- A ATUAÇÃO DO PROFESSOR DO SEXO MASCULINO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

[Marcos Antônio Apolinário Mendes](#) (UEG)

[José Carlos da Silva Santos](#) (UEG)

Fernanda Sevarolli Creston Faria (UFJF) (Orientadora)



Fonte: Pixabay (2023).

RESUMO

A atuação do professor homem no ensino infantil é um assunto importante que precisa ser debatido e discutido nos meios acadêmicos e na educação de um modo geral. Com a baixa adesão de professores homens no contexto infantil escolar, observamos que tal situação emerge de uma sociedade crítica e preconceituosa, o que, por anos, tem produzido o que se chama de “preconceito social”. Este artigo tem como objetivo levar os leitores à reflexão sobre a necessidade de se criar estratégias para aumentar os índices de adesão dos professores do sexo masculino na educação infantil, haja vista sua adesão ser baixa em relação aos índices de professores do sexo feminino. A metodologia utilizada em nossas pesquisas é a básica, quantitativa e de análise bibliográfica. Os estudos desse artigo acerca da atuação do professor do sexo masculino no ensino infantil mostraram, como resultado, que é pequena a proporção de professores do sexo masculino em relação aos professores do sexo feminino e que o fator cultural, o qual relaciona as professoras do ensino infantil aos papéis maternos, tem sido um grande contribuidor desses baixos índices. O estudo também mostra que existem caminhos a serem trilhados para que essa realidade mude e que mais professores homens possam assumir salas da educação infantil.

Palavras-chave: professor do sexo masculino; baixa adesão; educação infantil.

1. INTRODUÇÃO

Atualmente temos observado que o número de publicações acerca da atuação de professores do sexo masculino na educação infantil tem crescido e, muitas delas, abordam os problemas relacionados com a baixa adesão deles nas séries infantis e apontam, também, caminhos para que esse quadro mude significativa e positivamente, havendo-se, assim, mudanças nos números das pesquisas atuais, que demonstram, infelizmente, uma porcentagem singela.

Diante, disso, várias são as questões que envolvem essa baixa cifra de professores homens no ensino infantil, o que é consequência de aspectos produzidos pela sociedade e seus costumes, o que, lamentavelmente, tende a gerar o “preconceito social”. Afinal, professores homens preferem se preocupar mais com sua imagem e sua posição dentro dos contextos sociais do que tê-las desgastadas por estarem ensinando para um público infantil. E, sendo assim, esse artigo se torna importante porque destaca essas questões e, também, aponta estratégias que deverão ajudar a todos os profissionais da educação infantil no sentido de incentivar professores do sexo masculino a assumirem mais turmas infantis e, acima de tudo, tentar mudar a concepção, a qual tem perdurado por longos anos, de que apenas professores do sexo feminino deveriam cuidar desse público infantil nos ambientes escolares, de que apenas elas são capazes de ensinar e ao mesmo tempo cuida e zelar pelas integridades físicas, mentais e psíquicas das crianças.

Esse estudo se torna importante também, porque além de mostrar a atual situação de professores do sexo masculino na educação infantil, ainda se transforma em objeto de contribuição às várias pesquisas que podemos encontrar abordando esse tema nos meios acadêmicos e em suas rodas de discussões, reforçando-se assim, a necessidade de mudanças significativas e urgentes nesse aspecto, o que provavelmente mudaria a visão que as pessoas têm acerca da docência da educação infantil.

Este capítulo tem como objetivos levar os leitores a uma reflexão da importância da atuação do professor do sexo masculino na educação infantil, da necessidade de se aumentar sua adesão nessa categoria de série, de reconhecer sua importância ao optar por assumir salas de aulas nessas séries, e isso, infelizmente, por causa de uma sociedade machista culturalmente, não tem tido resultados positivos; por fim, contribuir para reflexões e debates acerca desse tema em todos os segmentos, principalmente nos meios acadêmicos.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A adesão de professores masculinos na educação infantil não é frequente ou rotineira, já que algumas pessoas desconfiam da capacidade profissional dos homens de educarem e cuidarem de crianças, o que tem gerado barreiras e desafios, conforme explica Oliveira et al. (2020, p. 52), apontando muitas indagações sobre a presença da figura masculina na educação infantil e, entre elas, o porquê da persistência de barreiras para o ingresso do gênero masculino nesta área.

Logo, os empecilhos que surgem ao homem nesta área de atuação começam a ser teorizados mais recentemente, apresentando como um dos motivos a resistência ao masculino na sala de aula de educação infantil como um fator cultural, que denota a distinção aos papéis que homens e mulheres devem exercer na sociedade, relacionando a função da mulher ao cuidar e zelar dos filhos e à função de instruí-los, o que, infelizmente, contribui para reforçar a ideia de que a figura que deveria alfabetizar as crianças na educação infantil é a feminina, colocando-a nesta função de forma similar à de mãe, daquela que cuida de alunos como se fossem filhos, desclassificando a figura masculina para tal, pois educar crianças na escola, na maioria das vezes, é considerada tarefa doméstica, e não profissional, conforme afirmação de Oliveira *et al.* (2020, p. 52):

(...) percebe-se a contribuição de dois elementos que explicam a resistência à presença do gênero masculino nas instituições infantis, sendo o fato de o cuidado com as crianças ser considerado uma função do gênero feminino, e as concepções de Educação Infantil que entornam a ideologia de assistencialismo das creches e substituição da mãe, sendo considerada uma função de habilidades “domésticas” e não profissional. (OLIVEIRA *et al.*, 2020, p. 54).

Nesse sentido, culturalmente falando, fomos educados a aceitar as divisões de papéis em nossa sociedade, as quais são passadas de geração em geração e que, para rompê-las ou mudá-las, se torna quase impossível, o que é justificável mediante às dificuldades que encontradas para inserir a figura masculina em papéis considerados de mulheres ou vice-versa, pois a aceitação de gêneros masculinos em cargos onde a presença feminina seria marcante não é vista como positiva (OLIVEIRA *et al.*, 2020, p. 52).

Outro fator preponderante é o pensamento sobre o que os outros pensarão a respeito da presença da figura masculina na educação infantil em relação à aceitação ou à rejeição. Aceitar funções como sendo da atuação de apenas um determinado gênero na atualidade está relacionada ao machismo e ao preconceito, que há tempos estão presentes na cultura brasileira, o que explicaria o grande receio da maioria dos professores homens em assumir salas infantis e, conseqüentemente, sofrer o chamado “preconceito social” (OLIVEIRA *et al.*, 2020, p. 52).

Não se pode culpar os professores homens por isso, pois a educação infantil, por muitos anos, tem ficado a cargo de mulheres, conforme explica Oliveira (2018, p. 89) ao afirmar que, historicamente, esse segmento de ensino sempre fora composto por mulheres.

Entretanto, embora esse tipo de concepção esteja arraigado na cultura e nas tradições brasileiras, não faz sentido e não tem espaço em uma sociedade pós-moderna, que luta pelos direitos de igualdade em todas as categorias, principalmente de gênero (OLIVEIRA et al., 2020, p. 60). Sendo assim, na área da educação é imprescindível que a escola mude o modo de pensar a respeito desta situação e exerça seu papel de estimuladora das igualdades e das diversidades culturais e sociais, pois ao conviverem juntas, as crianças começam a perceber que existe uma pluralidade cultural, que temos nossas diferenças e que cada um tem sua peculiaridade e características únicas, já que a sociedade vem sendo construída através de diferenças culturais, sociais, étnico-raciais e de gênero (OLIVEIRA et al., 2020, p. 60).

Deste modo, Pena (2016, p. 125 *apud* LOURO, 1997, p. 89), referindo-se à escola, afirma que: “é impossível pensar sobre a instituição sem que se lance mão das reflexões sobre as construções sociais e culturais de masculino e feminino” (PENA, 2016, p. 125 *apud* LOURO, 1997, p. 89). Para ela, a escola precisa acompanhar as mudanças da sociedade atual, não apenas com olhares no passado, mas olhando também para um futuro em que não poderia existir mais a ideia de que apenas homens podem fazer isso e mulheres aquilo, ou seja, em nossos dias atuais, homens podem trabalhar naquilo que desejarem assim como as mulheres também, pois embasado nessa concepção, é que iremos desconstruir os entraves que cerceiam as igualdades sociais e culturais.

Segundo Cardial (2022), autora de um artigo da revista eletrônica Educação, publicado em 2022, em uma pesquisa realizada recentemente apenas 3,6% dos professores do ensino infantil são do sexo masculino, o que nos leva a concluir a pouca adesão deles em relação às mulheres. Diante disso, ao analisarmos a baixa adesão de professores masculinos na educação infantil, deveríamos refletir sobre o fato e pensar em estratégias para mudar as concepções acerca de que somente professores do sexo feminino seriam capazes de instruir crianças.

Ademais, é preciso haver uma dissociação de educação escolar com funções maternas, aquelas que transmitem ideias de que as professoras do ensino infantil possuem papel de mãe dos alunos, não que elas não possam cuidar ou zelar, mas mudar o sentido negativo que tal assertiva produz nas pessoas, desmotivando os homens a fazerem parte deste segmento de ensino.

Vale ressaltar que, caso ocorram mudanças positivas a este respeito, o número de professores masculinos na educação infantil tende a aumentar. Para tanto é necessário que as entidades educativas incentivem docentes homens a ingressarem na educação infantil através de ações que promovam a maior participação deles nas séries infantis, pois embora sabendo que a raiz desse problema seja cultural, ainda é tempo de desconstruir concepções pautadas em falácias negativas, como o machismo e o preconceito.

Diante desta questão referente, faz-se necessário compreender o que dizem as leis do país a este respeito e, para isso, consultamos a Constituição de 1988 (CF/88), a Lei de Diretrizes e Base (LDB/1996) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para respaldar ou não a inserção do homem ou da mulher na educação infantil.

Após verificar cada um dos documentos oficiais supracitados, cabe destacar que nenhum dos três documentos impede a participação de homens no ensino infantil, nem restringe sua atuação a essa ou aquela fase da educação. Assim, se tais documentos oficiais não apontam nenhuma restrição, há que se promover a adesão de homens no ensino infantil a partir da escola e dos cursos de formação docente.

A LDB/1996 define e regulariza a organização da educação brasileira e, no artigo 62, relata:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal. (BRASIL, 1996, Art. 62).

Desse modo, conforme mencionado acima, podemos perceber que a LDB/1996 aponta apenas especificações sobre a formação do professor para o ensino infantil, sem, contudo, mencionar ou restringir o sexo do professor.

Nesse sentido, podemos afirmar que a CF/88, a LDB/96 e a BNCC/17 são garantias legais e oficiais do país com um todo para que tanto homens quanto mulheres possam lecionar na educação infantil, já que tal diferenciação não se encontra exposta nos referidos documentos, o que reforça os argumentos de que tal questão está relacionada a fatores sociais e culturais, os quais produzem preconceito, gerando a falsa concepção de que homens devem trabalhar apenas em profissões peculiares a eles, assim como as mulheres, tal como mencionado anteriormente.

Diante disso, as unidades escolares têm, nos documentos citados, respaldo para mudar o quadro atual, oportunizando a professores homens o interesse de assumir a educação infantil nas escolas, o que deve ser feito com apoio da comunidade escolar.

Portanto, esse artigo apresenta os desafios em torno da baixa adesão dos docentes masculinos na educação infantil, trazendo ainda dois relatos de experiência de profissionais homens, autores deste artigo, sendo que é atuante na educação de crianças e outro teve sua formação interrompida, para que através do testemunho real de dois profissionais, possamos dimensionar, pelo menos em parte o sentimento vivenciado por eles em relação ao tema do estudo ora apresentando.

Além disso, o trabalho buscou direções para que tal adesão, atualmente considerada baixa, possa ser alterada, pois a busca por conhecimento científico a este respeito é uma forma concreta de colaborar e motivar a reflexão sobre o objeto de estudo, qual seja a adesão do professor homem na educação infantil, conscientizando assim os leitores sobre a necessidade de mudanças significativas a este respeito, pois vivemos em uma sociedade em constante transformação, onde há lutas e conquistas por igualdade em todas as áreas e segmentos, principalmente, no segmento educacional.

3. MATERIAIS E MÉTODOS

Destacamos que toda pesquisa é feita sob alguns parâmetros que a tornam válida, dando-lhe credibilidade, sendo imprescindível que eles sejam observados e seguidos corretamente para que o pesquisador obtenha êxito em seu trabalho. Diante disso, dentre os parâmetros de pesquisas, podemos mencionar a abordagem teórica e a metodologia, as quais orientam e contribuem com os objetos a serem pesquisados.

Diante do exposto, nesse trabalho optamos pela abordagem teórica e a metodologia utilizada na pesquisa foi feita através de três tipos de pesquisas: 1) Pesquisa Básica, aquela que é feita nas melhorias das pesquisas científicas; 2) Pesquisa Quantitativa, aquela que podemos basear em relatos das experiências pessoais e, por fim, 3) Pesquisa Bibliográfica, aquela cuja base teórica é elaborada em publicações de teóricos.

Portanto, as abordagens mencionadas acima foram importantes, pois conduziram nosso trabalho à busca de informações mais específicas a respeito dos motivos que levam à baixa adesão de professores homens na educação infantil, o que os influencia nessa questão e quais os caminhos a seguir para aumentar o número de professores do sexo masculino para trabalhar com o público infantil.

Nesse sentido, os dados da pesquisa e os relatos de experiências de dois profissionais da educação infantil provaram que realmente existe um certo desconforto por parte de professores homens ao optarem por trabalhar com crianças, fato este ligado ao preconceito. Sendo assim, os argumentos aqui apresentados foram fundamentais ao êxito dos objetivos alcançados, pois foram baseados em teóricos que os respaldam e que abordam sobre a temática ora desenvolvida.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Durante a produção do artigo a respeito da baixa adesão masculina na educação infantil, alguns artigos foram pesquisados, no entanto, apenas quatro deles foram usados para respaldar as teorias abordadas e defendidas acerca do objeto de pesquisa.

São dois artigos acadêmicos e dois artigos de revistas *online*, os quais estão listados abaixo por nome, autor e data de obra:

Tabela 1 – Listagem de materiais analisados

Artigos		
Título	Autor	Ano
Ao excluir professor homem, educação infantil limita convivência com diferentes modos de ser.	CARDIAL, Karen	2022
A presença da figura masculina na Educação Infantil: desafios e perspectivas na sociedade contemporânea.	OLIVEIRA, Danielle de <i>at al.</i>	2020
Docência Masculina Na Educação Infantil.	OLIVEIRA, Ricardo da Cunha.	2018
Histórias de vida de professores homens na Educação Infantil.	PENA, Alexandra Coelho.	2016

Fonte: Elaborada pelos autores (2022).

De posse destas escolhas, cabe analisar cada trabalho na busca por aprofundamento do tema, o que faremos na seção a seguir.

4.1 ANÁLISE DE DADOS

Nas análises dos dados obtidos, buscamos destacar as ideias dos autores pesquisados no intuito de esclarecer a relação do professor masculino com a educação infantil e as possibilidades de mudança deste quadro frente à educação brasileira atual.

Cardial (2022), em sua obra, defende a presença de professores do sexo masculino e feminino nas séries da primeira infância para mostrarem às crianças as diversidades de gêneros e potencialidades da formação da comunidade em geral e das famílias e, com relação às igualdades dos direitos entre homens e mulheres, a autora afirma que tal se consolidará se as instituições sociais tiverem novas significações, ou seja, que busquem respeitar as figuras

masculina e feminina em relação à docência e que esta seja a cultura a ser difundida pelas escolas de modo geral.

Oliveira *et al.* (2020, p. 52) destaca em que a aceitação do gênero masculino em funções em que a presença feminina é predominante não é vista como positiva pelo fato de promover inúmeros preconceitos sociais e gerar grandes desafios.

Oliveira (2018, p. 81), destaca, como fator principal da baixa adesão de professores do sexo masculino na educação infantil, o fato de a figura do professor do sexo feminino estar ligada à figura da mãe, ou seja, à figura materna.

Pena (2016, p. 122, 125) relata o fato da participação masculina nas creches e pré-escolas ser enriquecedor para o trabalho com as crianças e para dar novos significados às funções femininas e masculinas junto ao público infantil; a autora destaca, também, o fato de que onde não existe a discriminação de gênero, tem-se uma educação de qualidade e produzida pelo vínculo de um para com o outro.

4.2 RESULTADOS ENCONTRADOS

Nossas pesquisas foram feitas com base em teóricos que abordam a atuação do professor do sexo masculino na educação infantil, os quais nos levaram a reflexões a respeito do tema, que geraram resultados a partir das obras desses autores, referências desta pesquisa.

Cardial (2022) afirmou o fato de que não deveria haver a desigualdade na atuação de ambos os sexos na educação infantil, pois ao saber, através de nossas pesquisas, que a porcentagem de professores do sexo masculino na educação infantil era menor que a de professores do sexo feminino (CARDIAL, 2022), nos propusemos a defender um maior equilíbrio entre as porcentagens de ambos os professores tanto masculino quanto feminino. Portanto, este autor compartilha de nossos anseios ao refletir sobre o professor homem no ensino infantil, qual seja sua inserção e incentivo junto às escolas e comunidade escolar, no intuito de aumentar o público de professores masculinos junto à crianças e respeitando este papel que pode ser exercido tanto por homens quanto por mulheres.

Com relação a Oliveira et al. (2020, p. 52), houve a abordagem do “preconceito social” como sendo um dos fatores responsáveis pela baixa adesão de professores do sexo masculino na educação infantil, o que veio de encontro com nossas concepções a esse respeito, sendo assim, o autor propõe como solução às questões que norteiam o fato de haverem poucos professores homens no ensino infantil, que se reconheça as formas de produção e reprodução das desigualdades, como a de gênero, para que ocorram mudanças, mesmo que tais mudanças venham acompanhadas de inquietações e reflexões, ricas ao processo de adaptação e aceitação

da nova realidade do professor homem lecionando na educação infantil, principalmente nos anos iniciais deste segmento de ensino (OLIVEIRA *et al.*, 2020, p. 65).

No que se refere a Oliveira (2018, p. 88), compreendemos que, quando o autor cita alguns benefícios a respeito da atuação do professor do sexo masculino na educação infantil, dentre eles, o fato de que as crianças podem ter uma referência masculina em suas vidas e auxiliando seu desenvolvimento, Oliveira (2018) corrobora também com nossas expectativas ao iniciar nossos estudos, qual seja de vencer as barreiras culturais do preconceito e da visão maternal do professor de educação infantil, em prol de uma cultura que sustente o respeito às diferenças, assumindo-as no contexto escolar como exemplo para os pequenos estudantes.

Pena (2016, p. 127) chegou à conclusão de que os homens que atuam no ensino infantil aprendem sobre como cuidar de crianças em creches e pré-escolas, os que os fazem ter um caráter profissional.

Nesse sentido, concordamos que os resultados encontrados com os teóricos supracitados nos fizeram compreender a importância da presença do professor do sexo masculino na educação infantil e a necessidade de haver uma maior adesão deles no meio das séries infantis, o que só será possível a partir de uma conscientização no Brasil sobre o papel do professor, seu lugar de atuação e não diferenciação do gênero quanto a esta função.

4.3 RELATOS DE EXPERIÊNCIA

Diante das teorias analisadas neste trabalho e da enorme dificuldade em se encontrar o professor do sexo masculino atuando na educação infantil, compreendemos e afirmamos a necessidade de apresentar o relato de caso de dois dos autores deste artigo, com o objetivo de demonstrar as dificuldades na atuação do professor homem no ensino infantil e como forma de ilustrar o que os teóricos trouxeram sobre o tema.

Figura 1 – Professor do sexo masculino na educação infantil



Fonte: Pixabay (2023).

4.3.1 Relato de José Carlos da Silva Santos

Eu, desde criança, sempre tive uma admiração pelo universo do conhecimento e do ensino. Li meu primeiro livro aos sete anos de idade, Robin Wood. Foi uma fascinação e tanto.

Pronto, foi o suficiente para apaixonar-me no mundo da leitura.

Cursei o antigo primário, iniciando meus estudos aos sete anos de idade, isto no ano de 1973.

Segui adiante, passando por todas as etapas e, ao chegar o tempo de ir para o segundo grau, optei pelo “Técnico em Contabilidade”, as opções ofertadas em minha cidade eram este curso, o Científico e o Magistério.

Matriculei-me na Contabilidade e, pouco tempo depois, o apego aos livros me levaram a transferir minha matrícula para o Magistério, era o ano de 1984; homens não se aventuravam por este caminho.

Este já era um curso tido como exclusivo para mulheres.

Lá estava eu, somente eu de homem.

Os amigos, no intervalo de uma à outra aula, passavam em frente a sala para se certificarem da minha presença ali, naquela sala.

Bem, não resisti as investidas e os comentários dos colegas e logo deixei o magistério e retornei à Contabilidade.

Conclui o segundo grau e nunca exerci a profissão de contador.

Aos 52 anos de idade, em 2019, matriculei-me no curso de Licenciatura em Pedagogia e cá estou, concluindo meu curso.

Sinto-me agraciado por ter tido tempo e oportunidade para realizar meu desejo de criança.

Descobri o meu “maravilhoso mundo novo.

4.3.2 Relato de Marcos Antônio Apolinário Mendes

Quando fui chamado para assumir minha vaga de professor da rede municipal em 2013, já imaginava que teria que dar aulas para alunos das séries iniciais, ou seja, lidar com crianças, então, me propuseram que eu assumisse uma sala do 4.º ano do Ensino Fundamental I.

Com isso, logo percebi que no meio dos docentes teria que lidar mais com mulheres do que com homens, o que me deixava um pouco constrangido, pois estava em um ambiente dominado por elas.

Tive que aprender a contornar e a superar situações que me incomodavam como, por exemplo, fazer coisas que, na maioria das vezes, eram peculiares às mulheres, como recortes de materiais pedagógicos na confecção de peças que faziam parte de decorações das salas ou atividades dos currículos.

Para mim, era difícil e me causava um certo incomodo por eu ser homem e estar fazendo aquelas atividades. Sabia que precisava fazer pela obrigação da profissão e não porque queria ou gostava.

Outras situações constrangedoras eram quando tinha que lidar com as mães dos alunos ou pais acerca de seus filhos, pois sentia que poderia ser julgado com tais situações, o que me causava um certo desconforto também.

Tudo isso me fazia repensar se realmente valia a pena ser professor das séries iniciais.

Com o passar do tempo, fui tendo mais confiança em mim e credibilidade por todos ao meu redor e eles foram vendo que professores homens podem ser bem sucedidos dando aulas para crianças.

No entanto, acho que isso era coisa criada mais da minha cabeça do que realmente das pessoas envolvidas nas tais situações descritas acima.

Hoje sou mais confiante e me sinto mais confortável em dar aulas no 3.º ano do Fundamental I, série que lecionei por 6 anos, e no 4.º ano do Fundamental I, série que lecionei por 4 anos e que estou atualmente.

Diante disso, mesmo tendo mais confiança para lecionar nessas séries como professor regente, ainda passo por situações constrangedoras, infelizmente, haja vista isso ser consequência do

preconceito social de nossa cultura ao ter, erroneamente, a ideia de que apenas docentes mulheres deveriam lecionar para crianças.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao abordar o tema sobre a atuação do professor do sexo masculino na educação infantil, verificamos que há muitas publicações voltadas para o tema que, até então, pensávamos ser em poucas ou mesmo inexistentes.

Entretanto, para nossa surpresa, descobrimos que esse tema têm sido objeto de muitos estudos e pesquisas e que algo significativo já tem se falado e discutido a esse respeito, principalmente com grande preocupação em relação à baixa participação da figura do professor do sexo masculino em relação às professoras do sexo feminino, as quais sempre foram a maioria no ensino infantil (CARDIAL, 2022).

Desta maneira, ao analisarmos o material teórico aqui utilizado como apoio ao tema e às teorias abordadas, percebemos que todos, de modo geral, defendem a participação de mais professores homens na educação infantil, argumentando sobre os desafios que eles enfrentam nessa fase do ensino, que por muito tempo foi dominada por professores do sexo feminino e que, embora, a adesão de professores homens na educação infantil seja pequena, não se encontra inerte, ao contrário, tem crescido (PENA, 2016, p. 118).

Neste sentido, a presença do homem no ensino infantil tem aumentado, mesmo diante de tantos percalços e de forma lenta.

Apesar da tendência de aumento ser real, a porcentagem de professores homens neste segmento de ensino é muito baixa em relação à porcentagem de mulheres, conforme explica Cardial (2022) em seu artigo publicado na revista eletrônica Educação, explicando que um dos motivos do pouco interesse de docentes masculinos pelo ensino infantil é o fator cultural, o qual relaciona os cuidados com crianças em escolas ao papel materno de cuidado com os filhos em casa (PENA, 2016, p. 118), o que não se traduz em realidade e precisa ser enfrentado como preconceito à atuação do homem junto às crianças menores.

Portanto, diante do exposto sobre à baixa atuação de professores homens no ensino de infantil (KAREN, 2022) nos fez tentar compreender como as leis e os documentos oficiais do Brasil lidam com esta questão, já que a resistência entre a comunidade escolar em geral é tão forte e presente.

Assim, ao consultar a CF/88, a LDB/1996 e a BNCC/2017, que amparam o ensino no país de forma ampla, percebemos que tais documentos não explicitam em nenhum momento ou sob nenhuma condição que, para a educação de crianças em escolas, seja dada a preferência

exclusiva a professores do sexo feminino.

Logo, tais constatações realizadas em documentos oficiais que respaldam o ensino brasileiro e sua oferta e organização, abrem entendimento e dão suporte às discussões aqui apresentadas à luz de autores que coadunam com esta ideia e contribuem para o aumento da participação masculina na educação infantil.

Desse modo, torna-se plausível que a conscientização e oportunidade de trabalho a professores homens no ensino infantil possa ser visto como solução/tentativa de solução a este problema/desafio, pois o que foi analisado nos estudos anteriormente citados e de acordo com a experiência dos autores desta pesquisa é que há a necessidade de mudança de atitude e postura de todos os atores sociais envolvidos na educação de um modo geral, principalmente secretarias e gestores de unidades, os quais devem incentivar e motivar o ingresso de professores homens na educação infantil.

Portanto, os objetivos desse trabalho foram alcançados dentro daquilo que nos propusemos a buscar, pois, ao contribuir com as análises aqui realizadas, além de proporcionar estudos como material de apoio, também compreendemos onde o problema se instala e as possíveis formas de solucioná-lo.

Ademais, nossa contribuição se prende ao fato de incentivar a atuação de professores do sexo masculino no ensino infantil, não como subterfúgio ou falta de opção, mas como papel de destaque e livre escolha, de importância e de reconhecimento e com índices de participação equiparados com os dos professores do sexo feminino.

Além disso, esperamos encontrar professores homens em salas de aulas do ensino infantil como algo natural, dentro da normalidade que esta realidade suporta, e não com juízo de valor, fazendo distinção do profissional-professor pelo sexo, ao contrário, nosso olhar vai passar de preconceituoso a admiração por dedicação, esforço, empenho e competência ao lecionar, sendo que o que mais importa em um bom profissional da educação é ser educador, seja ele homem ou mulher.

Portanto, concluímos por ora compreendendo que deveríamos observar um professor por sua competência, e não fazermos distinção entre funções peculiares a homens e funções peculiares a mulheres, pois um profissional dedicado, como um professor, seja ele do sexo masculino ou feminino, merece atenção e valorização em qualquer área de atuação, principalmente na educação infantil.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996. BRASIL.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2017.

CARDIAL, Karen. Ao excluir professor homem, educação infantil limita convivência com diferentes modos de ser. Educação. jan./fev. 2022. Disponível em: <https://revistaeducacao.com.br/2022/02/25/educacao-infantil-homem>. Acesso em: 05 dez. 2022.

OLIVEIRA, Danielle de *at al.* A presença da figura masculina na Educação Infantil: desafios e perspectivas na sociedade contemporânea. Pedagogia em ação, Belo Horizonte, v.14, n.2, p. 51-66, jul./dez. 2020. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/pedagogiacao/article/view/24940/17284>. Acesso em: 16 ago. 2022.

OLIVEIRA, Ricardo da Cunha. Docência Masculina Na Educação Infantil. Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento. Ano 03, Ed. 12, Vol. 01, pp. 80-94. Dezembro de 2018. Disponível em: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/pedagogia/docencia-masculina>. Acesso em: 06 dez. 2022.

PENA, Alexandra Coelho. Histórias de vida de professores homens na Educação Infantil. Revista brasileira de pesquisa (auto) biográfica. Salvador, v. 01, n. 01, p. 118-131, jan./abr. 2016. Disponível em: <https://revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/2525/1710>. Acesso em: 16 ago. 2022.

5- A MÚSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONTRIBUIÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM DA CRIANÇA DE 5 ANOS

[Luciana da Silva Costa Aires](#) (UEG)

[Marta Antunes Pereira](#) (UEG)

Fernanda Sevarolli (UFJF) (Orientadora)



Fonte: Pixabay (2023).

RESUMO

A música está presente no cotidiano das pessoas, entre os mais diversos povos ao longo dos tempos. Considerando o uso da música no ambiente escolar, apresentamos a seguintes questões de pesquisa: Como a música no ambiente escolar pode contribuir para o desenvolvimento e aprendizado de uma criança? É possível que o conhecimento seja ampliado quando a música é introduzida nas metodologias de ensino dos alunos? Este trabalho tem como objetivo geral analisar as contribuições da música como recurso pedagógico no processo de desenvolvimento e aprendizagem na educação infantil com crianças de 5 anos. Para essa pesquisa foi realizada uma busca em livros, artigos, periódicos científicos, e em diversos sítios eletrônicos. Os descritores utilizados na busca foram música na educação infantil e música e neurociências. O trabalho realizado foi de natureza básica, de abordagem qualitativa com objetivo exploratório. Os resultados obtidos nos estudos demonstram que a utilização da música no ambiente escolar produz inúmeros benefícios para crianças, tais como o desenvolvimento cognitivo e afetivo, a criatividade, a lateralidade, a coordenação motora, a orientação espacial, a escuta atenta e consciente, dentre outros. Dessa forma, conclui-se que as escolas, especialmente as das séries pré-escolares, tenham um novo olhar para a utilização da música no ambiente escolar e que esta não seja utilizada somente como mero instrumento de repetição ou apenas em ocasiões festivas, mas que possa ser um recurso fascinante para que as crianças possam se desenvolver em todas as etapas, visando uma formação integral.

Palavras-chave: música; educação infantil; aprendizagem.

1. INTRODUÇÃO

A música está presente no cotidiano das pessoas e entre os mais diversos povos ao longo dos tempos. Vários estudiosos de diversas áreas do conhecimento perceberam a importância dela na vida de adultos, idosos, bebês e, principalmente, crianças em idade escolar.

Desse modo, o objeto de estudo desta pesquisa é a música na Educação Infantil aplicada em específico com crianças de cinco anos, delimitando-se às contribuições desta para o desenvolvimento e aprendizagem. Considerando o uso da música no ambiente escolar, procuramos analisar os seguintes problemas: como a música no ambiente escolar pode contribuir para o desenvolvimento e aprendizado de uma criança e se é possível que o conhecimento seja ampliado quando a música é introduzida nas metodologias de ensino dos alunos, portanto, partimos da seguinte pergunta para iniciar nosso processo de pesquisa: “Quais as contribuições da música como recurso pedagógico no processo de desenvolvimento e aprendizagem na Educação Infantil com crianças de cinco anos?”.

Logo, o tema se justifica pelo fato de a música fazer parte do cotidiano das pessoas e por vários estudos e pesquisas da área de neurociências indicarem que ela tem grande impacto nos processos da memória, nas capacidades cognitivas e psicomotoras, dentre outras, sendo inúmeros os benefícios de sua utilização no desenvolvimento e aprendizagem de crianças.

Ademais, a música auxilia no desempenho e concentração, além de contribuir para o desenvolvimento de forma integral de crianças, portanto, sua utilização no ambiente escolar é de grande importância, tendo em vista que ela possibilita aos profissionais da educação auxiliarem os pequenos alunos em seu desenvolvimento pessoal, tanto de autoconhecimento, quanto de autoestima, estimulando-os, ainda, na comunicação com colegas e com todos os que os rodeiam.

Portanto, ao ser introduzida intencionalmente em um ambiente musical com diversidade de sons ou canções, a criança é estimulada a brincar, socializar, desenvolver-se cultural e intelectualmente, além de aflorar seu gosto pela melodia, som e ritmo. Decorrente desta afirmação é justificável a percepção de a música, quando é pedagogicamente direcionada com o intuito de auxiliar no desenvolvimento da criança, quer sejam nas relações interpessoais ou em aprendizados gerais, configura-se como uma aliada do professor em sala de aula, pois esta promove mudanças no estado de espírito, estimulando, relaxando, transmitindo ou reforçando ideias, ou seja, trata-se de uma ferramenta fundamental no fazer pedagógico.

Nesse sentido, o presente trabalho através de análise bibliográfica, teve como objetivo

geral analisar as contribuições da música como recurso pedagógico no processo de desenvolvimento e aprendizagem na Educação Infantil com crianças de 5 anos, explorando os seguintes objetivos específicos: identificar os benefícios da música na formação integral da criança; discutir o uso da música no processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança e analisar como a música pode ser recurso facilitador no processo de aprendizagem da criança.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A fundamentação teórica para esta pesquisa foi constituída, inicialmente, por autores que discutem e analisam questões sobre a importância da música na Educação Infantil e os incontáveis benefícios que ela traz para a formação integral da criança, especificamente para crianças de cinco anos.

Assim, o livro *Música na Educação Infantil* de Teca Alencar de Brito, foi tomado como base para a pesquisa, pois aborda a questão da música e a presença dela na vida de crianças e na educação infantil, assinalando sua indispensável contribuição à formação de seres humanos sensíveis, criativos e reflexivos. De acordo com a autora do referido livro, a educação musical não deve objetivar a formação de potenciais músicos do futuro, mas sim a educação integral das crianças de hoje.

Na concepção de Brito (2003), é possível utilizar a música em todos os momentos da aula, por exemplo, para sonorizar histórias e contos de fadas, sendo possível a utilização da voz para compor os sons e desenvolver expressões corporais, não sendo as crianças obrigadas a somente imitarem o que é feito. Neste sentido, segundo a BNCC:

A Música é a expressão artística que se materializa por meio dos sons, que ganham forma, sentido e significado no âmbito tanto da sensibilidade subjetiva quanto das interações sociais, como resultado de saberes e valores diversos estabelecidos no domínio de cada cultura. A ampliação e a produção dos conhecimentos musicais passam pela percepção, experimentação, reprodução, manipulação e criação de materiais sonoros diversos, dos mais próximos aos mais distantes da cultura musical dos alunos. (BRASIL, 2017, p.196).

Desse modo, as crianças precisam ser motivadas a desenvolver suas potencialidades no ambiente escolar e a música, trabalhada em diversos contextos, será uma ferramenta lúdica que auxiliará em diversas tarefas. Portanto, de acordo com Brito (2003, p. 45):

É importante considerar legítimo o modo como as crianças se relacionam com os sons e silêncios, para que a construção do conhecimento ocorra em contextos significativos, que incluam criação, elaboração de hipóteses, descobertas, questionamentos, experimentos etc. (Brito, 2003, p. 45)

Já na perspectiva de Storniolo (2016), é necessário que a música, no contexto escolar,

vá além de seu uso em festas, apresentações voltadas para os familiares ou no simples uso como [música de fundo](#)² na sala de aula, cabendo aos educadores fazer da música um recurso eficaz, explorando suas possibilidades e criando planos de aula de acordo com a idade de seus alunos de forma a tornar a música um recurso efetivo para a qualidade do ensino.

Ademais, é importante destacar ainda a respeito dos impactos da música no cérebro, pois, segundo Lima (2010, p. 19), “há evidências de que a apropriação da sintaxe musical tem impacto positivo na sintaxe linguística e em outros domínios da cognição” (LIMA, 2010, p.19).

Sendo assim, além de treinar os sentidos, a atenção e os processos de memória, a música ajuda no desenvolvimento de habilidades linguísticas e no raciocínio matemático, ou seja, para Lima (2010, p.19), as crianças que têm uma educação musical de qualidade apresentam melhores resultados na escola.

Nessa concepção, a autora Ilari (2003, p. 14) expõe que “os estudos da neurociência apontam para a infância como um período propício para o desenvolvimento do cérebro”, segundo a autora “[...] o cérebro da criança está em pleno desenvolvimento e apresenta as melhores “condições” de aprendizado, as chamadas janelas de oportunidades” (ILARI, 2003, p. 14). Por esse motivo, de acordo com ela, tem-se o resultado no desenvolvimento de diversas inteligências da criança.

Portanto, segundo Lima e Stencel (2010, p. 92), “a música é um elemento importante na rotina diária de uma sala de aula. O contato com ela pode enriquecer a experiência da criança de inúmeras formas” (LIMA; STENCEL, 2010, p. 92). Para as autoras, o professor deve proporcionar um ambiente com diversas possibilidades e situações de aprendizagem, propiciando assim uma possível vivência da música às crianças.

3. MATERIAIS E MÉTODOS

Para o desenvolvimento do presente trabalho foi realizada uma revisão bibliográfica sistemática. As pesquisas bibliográficas visam melhorar e atualizar o conhecimento através de investigação acadêmica de trabalhos já publicados. Neste sentido, segundo Andrade (2010, p. 25):

A pesquisa bibliográfica é habilidade fundamental nos cursos de graduação, uma vez que constitui o primeiro passo para todas as atividades acadêmicas. Uma pesquisa de laboratório ou de campo implica, necessariamente, a pesquisa bibliográfica preliminar. Seminários, painéis, debates, resumos críticos, monografias não

²A música de fundo refere-se a vários estilos de música ou paisagens sonoras que é tocada em um ambiente em volume baixo não sendo o foco principal, mas sim complementar, criando um ambiente de tranquilidade ou favorável no que deve ser focado. Acesso em: 16 dez. 2022.

dispensam a pesquisa bibliográfica. Ela é obrigatória nas pesquisas exploratórias, na delimitação do tema de um trabalho ou pesquisa, no desenvolvimento do assunto, nas citações, na apresentação das conclusões. Portanto, se é verdade que nem todos os alunos realizarão pesquisas de laboratório ou de campo, não é menos verdadeiro que todos, sem exceção, para elaborar os diversos trabalhos solicitados, deverão empreender pesquisas bibliográficas (ANDRADE, 2010, p. 25).

Portanto, para essa pesquisa foi realizada uma busca por livros, artigos, dissertações e periódicos científicos nos sítios eletrônicos [SciELO](#) (Scientific Eletronics Library Online), [REASE](#) (Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação), [Revista Práxis Educacional](#) e Revista Presença Pedagógica (v.16, n. 95, 2010). Importa ressaltar que foram pesquisadas, especialmente, publicações dos anais dos Encontros Nacionais da Associação Brasileira de Educação Musical ([ABEM](#)³), incluindo a [Revista da ABEM](#)⁴ (v.11, n. 9, 2003) e a [Revista Música na Educação Básica](#)⁵ (v. 2, n. 2, 2010), buscando identificar os trabalhos e artigos que focalizassem a música na educação infantil.

Dessa maneira, o critério utilizado para a seleção foi incluir apenas textos em português, e os descritores utilizados na busca foram música na educação infantil e música e neurociências. As buscas ocorreram no mês de junho a agosto de 2022. Após serem realizadas as buscas, os materiais que atenderam aos critérios de inclusão, referente aos autores (educadores e com alguma especialidade em música) foram submetidos à leitura seletiva na busca por artigos que contemplassem a pesquisa. O trabalho realizado foi de natureza básica, de abordagem qualitativa e com objetivo exploratório.

Vale ressaltar que além do supracitado, o trabalho busca expandir o conhecimento sobre as práticas musicais na educação infantil, as quais buscamos confirmar, através das autoras aqui selecionadas e suas reflexões, que sejam garantias de momentos de atividades lúdicas que propiciam aprendizagem e desenvolvimento de forma integral, sendo regidas pelo documento norteador da educação infantil, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017).

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A partir dos descritores utilizados e dos critérios de inclusão expostos na sessão anterior

³ É uma entidade nacional sem fins lucrativos, fundada em 1991, com o intuito de congrega profissionais e de organizar, sistematizar e sedimentar o pensamento crítico, a pesquisa e a atuação na área música. Acesso em: 04 dez. 2022.

⁴ É uma revista científica na área de educação musical, que tem como objetivo divulgar a pluralidade do conhecimento em educação musical, seja de cunho científico, de cunho teórico ou de cunho histórico. Acesso em: 04 dez. 2022

⁵ É um periódico voltado à produção de material didático, dirigida a professores que atuam na educação básica, estudantes, pesquisadores e profissionais interessados em propostas para o trabalho com educação musical em sala de aula. Acesso em: 04 dez. 2022.

e através de leitura seletiva do material pesquisado, foram selecionados os seguintes materiais que corroboraram com a pesquisa em tela: 2 livros, 3 artigos científicos e um documento normativo oficial sobre educação, a BNCC. Um dos critérios para seleção dos materiais para análise foi escolher autores que tinham alguma especialidade em música, conforme se pode observar no Quadro 1 a seguir.

Quadro 1 – Autoras selecionadas

Autoras	Ano	Formação
Brito	2003	Educadora musical, doutora e mestre em comunicação e Semiótica pela PUC-SP, Bacharel em Piano e licenciada em Educação Artística (habilitação em Música), coordena as atividades da Teca Oficina de Música, centro de atividades musicais de São Paulo. Relatora do documento de música do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.
Ilari	2003	Professora associada de educação musical da Universidade do sul da Califórnia em Los Angeles, mestre em artes – performance musical (violino) e PhD em música pela McGill University, licenciada em artes -música pela USP.
Lima	2010	Pesquisadora em desenvolvimento humano, com formação em neurociências, psicologia, antropologia e música. Doutorado pela Sorbonne (Paris), com pós-doutorado na Stanford University (EUA).
Lima e Stencil	2010	Lima – Mestre em Educação, docente e pesquisadora do curso de Licenciatura em Música (UNASP-EC), Regente do Coral Infante-Juvenil do Colégio UNASP, Professora de Musicalização da Escola de Artes do UNASP. Stencil – Mestre em Música, Coordenadora e Docente do curso de Licenciatura em Música (UNASP-EC), Pesquisadora do Grupo de Educação Musical (UNASP).
Storniolo	2016	Formada em piano, teclado e órgão pelo Conservatório Musical Beethoven, Graduada em Pedagoga e professora de Escola Municipal de Educação Infantil.

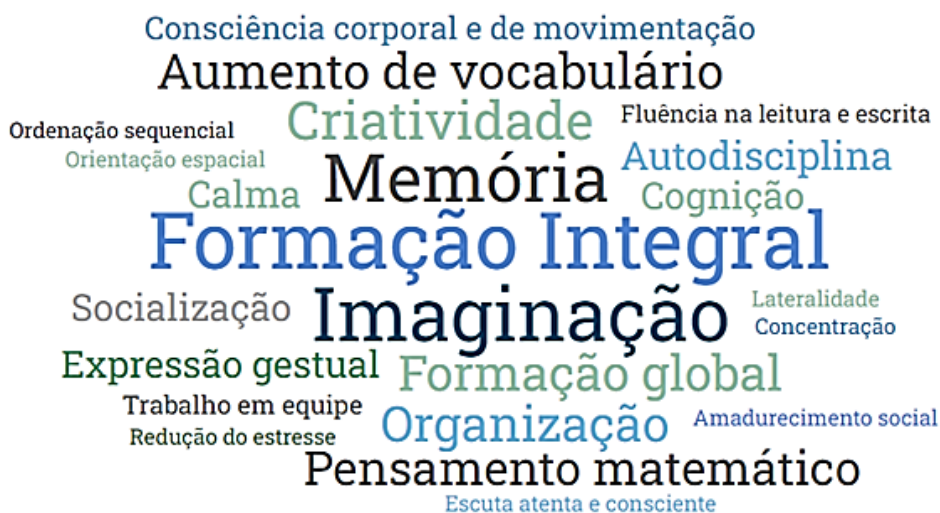
Fonte: Elaboradas pelas autoras (2023).

O quadro acima apresenta as autoras selecionadas. Observe que é possível notar que todas possuem especialidade em música e são educadoras, o que contribui significativamente para o trabalho ora apresentado.

De um modo geral, após os estudos dos materiais selecionados, foi possível identificar os benefícios da utilização da música na educação infantil e, a partir deles, construir uma nuvem

de palavras, conforme a Figura 1, de acordo com as palavras mais utilizadas nos materiais e sobre os benefícios encontrados.

Figura 1 – Nuvem de palavras sobre os benefícios da música na educação infantil



Fonte: Elaborada pelas autoras (2023).

Assim, os principais resultados obtidos nos estudos da autora Brito (2003) demonstram que a música traz uma série de benefícios para as crianças, entre eles, o desenvolvimento cognitivo e afetivo, além de criar laços fortes com a música e com o outro. Também deve ser entendido que a música é um processo contínuo de construção que envolve percepção, sentimento, experimentação, criação, imitação e reflexão.

Para a autora supracitada, quando a música é utilizada de forma mecânica e repetitiva, torna-se algo monótono, não despertando nas crianças criatividade e/ou espontaneidade. Segundo ela, é fundamental estimular as crianças a desenvolver sua expressividade, criatividade, improvisação musical, ritmos e gestos.

De modo geral, no livro de Teca Brito se encontra uma quantidade de relatos de experiências, fotos e exemplos concretos, com tipos e classificações de instrumentos musicais, os quais podem ser construídos com as crianças, além da utilização de materiais reciclados na construção destes.

Convém ressaltar que, no livro, há várias partituras de músicas, parlendas, cantigas de roda para trabalhar ritmos, movimentos, lateralidade, coordenação motora, trabalho com todo o corpo, como trabalhar com improviso, a rima, além de exemplos de atividades que desenvolvem uma escuta atenta e consciente. Todas as sugestões estão bem detalhadas e

apresentam o porquê de cada qual e como apresentá-las às crianças.

Já no estudo de Ilari (2003), observou-se que atividades como ouvir música ou praticar algum instrumento musical, influenciam a atividade cerebral e a lateralidade, “a partir dos 3 anos de idade as áreas do cérebro que dominam a coordenação motora são muito sensíveis e já permitem a execução musical, deve-se estimular essa área por meio do canto, audição, movimento, dança, jogos musicais e outras atividades que desenvolvam o ouvido interno” (ILARI, 2003, p. 13). Segundo ela, a “educação musical da criança deve ser divertida, de modo a desenvolver prazer, cultura e gosto musical duradouro nestes futuros adultos” (ILARI, 2003, p. 16).

Os resultados do estudo de Lima (2010) evidenciaram que a música proporciona vários benefícios ao cérebro, sendo que ao tocar um instrumento musical, este órgão mobiliza rapidamente o sistema auditivo, aumenta o foco, a concentração e estabiliza a atenção. Segundo a autora, a música tem implicações cognitivas como solução de problemas viso-espaciais, aumento de vocabulário e melhora do raciocínio matemático. O estudo de música ainda modifica o cérebro em dimensões associadas ao conhecimento formal.

Constatou-se em Lima e Stencil (2010) que o ensino musical apresenta resultados relevantes relacionados à aprendizagem, sendo necessário que a música seja acessível a todos, pois, só assim, é possível que as crianças tenham amor pela música, despertem e desenvolvam o gosto musical “contribuindo para a formação global da criança”. Para as autoras, a prática musical deve ocorrer de forma lúdica, ao ouvir, movimentar ou tentar tocar um instrumento, auxiliando assim no amadurecimento social, emocional, físico e cognitivo da criança. As autoras sugerem várias canções que utilizam em suas aulas, com partituras para trabalhar diversas habilidades com as crianças, incluindo movimentos, lateralidade, números, letras e formas geométricas.

Os resultados encontrados no estudo de Storniolo (2016) apontaram que a musicalização contribui para o desenvolvimento da criatividade, atenção, imaginação, desenvolvimento da capacidade auditiva, socialização, autodisciplina, consciência corporal e de movimentação e, para que isso ocorra de fato, o trabalho de musicalização deve ocorrer de maneira lúdica.

Na BNCC foram encontrados poucos resultados quanto ao uso da música na educação infantil. Ela define o grupo de crianças pequenas com idade de 4 anos a 5 anos e 11 meses. Nesta fase, dentro dos campos de experiência, o trabalho com a música está presente em “traços, sons, cores e formas”, da página 48 a 50, da versão final, são definidos alguns objetivos de aprendizagem e desenvolvimento e como trabalhar a música com essa faixa etária.

4.1 IMPACTOS NO CÉREBRO E INTELIGÊNCIA MUSICAL

Nos últimos anos, vários estudos na área de neurociências foram conduzidos sobre os impactos da música no cérebro. Logo, os resultados obtidos nos estudos de Ilari (2003) são consistentes com as conclusões de Lima (2010), pois ambas relataram que o cérebro das pessoas que praticam música através de um instrumento é diferente dos que não praticam nenhum instrumento, ou seja, a prática musical produz mudanças no cérebro.

De acordo com Ilari (2003, p. 9), “(...) o aprendizado musical depende dos dois hemisférios [do cérebro], uma vez que ele é interdependente de outras funções cerebrais, como a memória, a linguagem verbal entre outras”. Para Lima (2010, p. 22), “a prática musical de um ano modifica anatomicamente o cérebro. O cérebro de músicos que se dedicam a instrumentos de corda apresenta modificações do volume em certas áreas, como é o caso do corpo caloso”. Além disso, Lima (2010, p. 22) afirma que “a continuidade na prática musical leva à formação de redes neurais estáveis de grande complexidade”.

As autoras Ilari (2003) e Storniolo (2016) trazem em suas publicações a teoria das inteligências múltiplas de Howard Gardner, o qual afirma que todos os seres humanos possuem oito inteligências e, dentre elas, a inteligência musical, revelando que essa inteligência possibilita as “diversas formas no fazer musical como execução, canto, movimento e representações inventadas” (ILARI, 2003, p. 13).

4.2 CONSTRUÇÃO DE INSTRUMENTOS MÚSICAIS E EXECUÇÃO INSTRUMENTAL

Foi consenso, dentre as autoras analisadas, a construção ou utilização de instrumentos musicais com crianças pequenas.

Brito (2003) afirma que, para trabalhar com a música, deve-se propiciar uma grande variedade de fontes sonoras e “podem-se confeccionar objetos sonoros com as crianças, introduzir brinquedos sonoros populares, instrumentos étnicos, materiais aproveitados do cotidiano, etc.” (BRITO, 2003, p. 64). A autora também afirma que é muito benéfico para a criança a construção de instrumentos musicais, pois “desperta a curiosidade e o interesse, (...) estimula a pesquisa, a imaginação, o planejamento, a organização, a criatividade” (BRITO, 2003, p. 69).

No livro “Música na educação infantil, proposta para a formação integral da criança” de Teca Brito, há vários exemplos de instrumentos e objetos sonoros que podem ser construídos com crianças na pré-escola, tais como: reco-recos, tambores simples, chocalhos ou ganzá,

maracas, paus-de-chuva, cordofones, kazoos, tambor de bexiga e tecido, baquetas utilizando diversos materiais como papelões, palitos de churrasco, latas, embalagens plásticas, tampinha de garrafa, rolhas, tubos de papelão, sementes, pedrinhas, móveis sonoros feito com chaves, argolas, trompa de conduíte e os mais variados tipos de materiais.

Nesse sentido, Ilari (2003, p.16) afirma que “a construção de instrumentos musicais é benéfica para o desenvolvimento dos sistemas do pensamento superior, de ordenação sequencial, motor e de controle da atenção”. Segundo ela, a construção de instrumentos musicais é uma atividade “prazerosa e enriquecedora” (ILARI, 2003, p. 16).

Assim, em sintonia com as demais autoras, Storniolo (2016, p. 24) diz que a construção de instrumentos “pode se constituir em um projeto por meio do qual as crianças poderão explorar materiais adequados à confecção, vivenciar e entender questões relativas à acústica e produção de som, fazer música por meio da improvisação, quando os instrumentos criados estiverem prontos”

Em relação à prática de algum instrumento musical, Brito (2003) expõe que os instrumentos mais adequados para o início das atividades musicais com crianças são os pequenos [idiofones](#)⁶, segundo ela, “o mais importante é permitir e estimular a pesquisa de possibilidades para produzir sons em vez de ensinar um único modo, em princípio correto, de tocar cada instrumento” (BRITO, 2003, p.65).

Para a autora, os [xilofones](#)⁷ e [metalofones](#)⁸ são mais indicados para trabalhar “com crianças da pré-escola e a iniciação a eles deve se dar pela exploração dos gestos motores realizados para produzir diferentes sons (...) com crianças de cinco a seis anos, pode-se explorar a possibilidade de reproduzir e criar pequenas melodias” (BRITO, 2003, p. 65).

Para Lima (2010, p. 24), “aprender a tocar um instrumento ou fazer parte de um coral na infância repercute no desenvolvimento da criança na apropriação da leitura e da escrita.”

Consoante à Lima (2010), Ilari (2003, p. 15) afirma que “o aprendizado instrumental auxilia no desenvolvimento dos sistemas de controle de atenção, de memória, de orientação espacial, de ordenação sequencial, motor e de pensamento superior.” Segundo a autora, deve-se atentar em relação à apresentação de instrumentos de fácil execução e adequados ao desenvolvimento da criança.

⁶ Instrumento de percussão, em que uma parte bate na outra, sem ajuda de membrana, cordas ou tubos. Acesso em: 04 jan. 2023.

⁷ Instrumento musical de percussão, com lâminas de madeira, que se toca com baquetas. Acesso em: 04 jan. 2023.

⁸ Instrumento musical de percussão composto por uma fila de barras metálicas. Acesso em: 04 jan. 2023.

Para Lima e Stencel (2010, p. 102), “na medida do possível, devemos utilizar a execução instrumental. Primeiramente de forma exploratória e livre, com instrumentos leves e pequenos” para que (...) gradualmente vão conhecendo instrumentos de percussão diferentes”. Segundo as autoras, as crianças, com o tempo, passarão a acompanhar canções e brincadeiras musicais.

Na BNCC, no campo de experiências “traços, sons, cores e formas” para a educação infantil no grupo pré-escolar que abrange as crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses) em um de seus objetivos de aprendizagem e desenvolvimento está descrito para “utilizar sons produzidos por materiais, objetos e instrumentos musicais durante brincadeiras de faz de conta, encenações, criações musicais” (BRASIL,2017, p. 48).

4.3 LUDICIDADE, BRINCADEIRAS E JOGOS MÚSICAIS

É importante observar que, para despertar o interesse das crianças e incentivar sua participação, é necessário utilizar métodos inovadores e lúdicos de modo a contribuir para seu desenvolvimento e suas potencialidades através de recursos didáticos eficientes e com inúmeras possibilidades de uso. Diante do exposto, Brito (2003, p. 35) afirma que:

A criança é um ser “brincante” e, brincando, faz música, pois assim se relaciona com o mundo que descobre a cada dia. Fazendo música, ela, metaforicamente, “transforma-se em sons”, num permanente exercício: receptiva e curiosa, a criança pesquisa materiais sonoros, “descobre instrumentos”, inventa e imita motivos melódicos e rítmicos e ouve com prazer a música de todos os povos.

Para Ilari (2003, p. 15), “os jogos musicais quando utilizados de forma lúdica, participativa e não competitiva, podem constituir uma fonte rica de aprendizado, motivação e neurodesenvolvimento”. Na mesma direção, Storniolo (2016, p. 19), citando Brécia (2003), afirma que existe três tipos de jogos musicais conforme as fases do desenvolvimento infantil, o sensorio-motor (até dois anos), o simbólico (a partir dos dois anos) e o analítico ou de regras (a partir dos quatro anos). Tais jogos envolvem a estrutura da música e são necessárias a socialização e organização, a criança escuta a si mesma e os outros, esperando sua vez de cantar ou tocar, favorecendo o desenvolvimento do sentido de organização e disciplina.

Lima (2010, p. 20) afirma que “as brincadeiras infantis podem envolver música, coreografias e pequenos roteiros musicados (ciranda, brincadeiras de roda, parlendas e cantigas)”. Para a autora é importante utilizar as músicas que fazem parte na cultura brasileira de todas as regiões, as contribuições das comunidades indígenas e de outros povos que aqui vivem.

Lima e Stencel (2010, p. 93) dizem que “canções, histórias, jogos e movimentações auxiliam no amadurecimento social, emocional, físico e cognitivo da criança”.

No livro de Brito (2003) há vários exemplos de cantigas de rodas e parlendas, bem como canções rimadas. O estudo de Lima e Stencel (2010) também apresenta exemplos de cantigas e canções rimadas.

Vale ressaltar que as cantigas de rodas são riquíssimas para trabalhar o canto e a dança; as brincadeiras e jogos fazem e sempre fizeram parte do dia a dia das crianças, sendo assim, a partir do exposto acima, é possível trabalhar com a música em suas diversas formas, sendo elas importantes ferramentas para o ensino e aprendizagem de diversas habilidades. Para Brito (2003, p. 148), “os brinquedos de roda, os jogos rítmicos, as danças folclóricas... enfim, todo brincar da criança que envolve o movimento corporal deve estar sempre presente no dia a dia do trabalho musical”.

Convém lembrar que existe o brincar por lazer e o brincar com intencionalidade, como as brincadeiras dirigidas e com regras e, nesse processo, o professor é fundamental, estimulando o aluno a pensar e desenvolver suas potencialidades.

Portanto, foi possível observar que é possível realizar diversas atividades com crianças através da contação de histórias de forma cantada e musicada, sendo um recurso no processo de educação musical, pois pode-se sonorizar e dramatizar as histórias utilizando diversos sons, como assobios de diversas maneiras, imitando sons de animais, objetos imitando barulho da água, trovão, chuva, sementes, areia, pedra, bacias, plásticos, ruídos corporais, batendo palmas, pernas e/ou pés, incluindo os objetos sonoros e instrumentos musicais. Dessa forma, além de ser divertido, estimula-se a imaginação e a criatividade das crianças e orienta o trabalho em equipe.

Cabe salientar que a música pode ser utilizada para acalmar e relaxar as crianças em momentos de agitação. As autoras Brito (2003) e Lima e Stencel (2010) sugerem algumas canções com este intento, são elas: Joanhina, Dem-Dem, Senhora Santana (estas tem a partitura para o professor tocar e cantar com as crianças), entre outras, canções da MPB como: Canto do povo de um lugar, de Caetano Veloso, Minha canção, de Chico Buarque, O carnaval dos animais, do compositor Francês Camille Saint-Saens, no trecho “O cisne”, além de sugerir a escuta de músicas instrumentais, de orquestras e canções do Cancioneiro infantil tradicional brasileiro.

4.4 CRIAÇÃO, COMPOSIÇÃO E IMPROVISO

O fazer musical envolve características importantes como: a exploração, quando ouvimos e testamos diversos sons, ritmos e melodias; a expressão, quando se imita, interpreta ou reproduz e a construção, que envolve a criação e o improviso. As autoras consultadas concordam sobre o ato criativo de crianças sobre os jogos de improviso e composição, principalmente Brito (2003) e Ilari (2003). Para as autoras, é importante para a criança ser protagonista de seu aprendizado, permitindo que elas inventem suas próprias músicas.

Desta maneira, o ato de compor música envolve a experimentação com sons, a utilização do ouvido interno e a resolução de problemas. Para Ilari (2003, p. 15), “ao compor uma canção, a criança pode estar ativando os sistemas de controle da atenção, da memória, da linguagem, de ordenação sequencial e de pensamento superior, entre outros. Para a autora, as canções espontâneas são benéficas para o neurodesenvolvimento.

Sob tal ótica, Brito (2003, p. 153) afirma que “a improvisação musical das crianças é seu modo de brincar e de comunicar-se musicalmente, traduzindo em sons seus gestos, sentidos, sensações e pensamentos”. Para a autora, ainda, “os jogos de improvisação constituem um dos principais condutores do processo pedagógico-musical na etapa da educação infantil (...)” e “privilegia conteúdos sensório motores e simbólicos” (BRITO, 2003, p. 152-153). Ademais, é sugerido por Brito (2003) e Lima e Stencel (2010) gravar as composições e improvisações das crianças.

Na BNCC, no campo de experiências “traços, sons, cores e formas” para a educação infantil no grupo pré-escolar que abrange as crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses) também é mencionado sobre “o criar” em um de seus objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, ou seja, “inventar brincadeiras cantadas, poemas e canções criando rimas, aliterações e ritmos” (BRASIL, 2017, p. 49).

Além do exposto, convém mencionar que as autoras abordam o trabalho com a voz, principalmente Brito (2003), Ilari, (2003) e Lima e Stencel (2010), enfatizando a importância de se utilizar a voz, pois ela “é nosso primeiro instrumento, instrumento natural que é o meio de expressão e comunicação desde o nascimento” (BRITO, 2003, p. 87). Deve-se trabalhar não só o canto, mas também trabalhar com a voz os sons altos, baixos e cochichos, já que as autoras são enfáticas ao dizerem para trabalhar o silêncio e escutar os sons do ambiente a sua volta. O educador precisa estar atento para que a criança não force a voz em demasia.

A respeito do papel dos professores e educadores, que atuam na educação infantil, é consenso entre as autoras analisadas que estes devem ouvir diversas músicas, conhecer vários estilos e autores e que a escolha do repertório para se trabalhar com as crianças devem incluir as mais variadas músicas, da cultura brasileira e todas as regiões do país e de outros países, atentando para aquelas que sejam adequadas à idade atendida. Deve-se explorar além do que a mídia oferece e, para isso, o professor deve resgatar cantigas e brincadeiras de sua infância e da comunidade local para que possa compartilhar e contribuir com o desenvolvimento musical dos alunos. Neste sentido, Brito (2003) sugere inserir canções da MPB e de outras culturas, inclusive a indígena; já Lima e Stencel (2010), afirmam que o professor deve ter um grande repertório de músicas.

Logo, é sugerido apresentar às crianças a escuta sonora de diversas obras e estilos, antigos e atuais, incluindo de orquestras, bandas, duetos, trios, quartetos e, se possível for convidar músicos para se apresentarem na escola.

Convém mencionar que o professor deve se capacitar e as escolas deveriam se preocupar em oportunizar a eles cursos de formação inicial e continuada, para que o professor possa lidar com o ensino musical. Neste sentido, para Brito (2003, p.52):

O trabalho realizado na área de música reflete problemas que somam à ausência de profissionais especializados a pouca (ou nenhuma) formação musical dos educadores responsáveis pela educação infantil, consequência de um sistema educacional que se descuidou quase por completo da educação estética de muitas gerações (BRITO, 2003, p.52).

Sendo assim, é de suma importância que educadores tenham uma postura reflexiva, repensando a prática e busquem esses saberes e habilidades para que sua atuação com a educação musical seja efetiva e de qualidade.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho buscou apresentar as contribuições da música no ambiente escolar com intuito de compreender seu uso como recurso pedagógico no desenvolvimento e aprendizado das crianças de cinco anos, inseridas na Educação Infantil. Pelo que foi analisado, verificou-se diversas possibilidades e formas de utilizar a música em sala de aula.

Em suma, observou-se que a utilização da música no ambiente escolar produz inúmeros benefícios para as crianças, tais como o desenvolvimento cognitivo e afetivo, a criatividade, a consciência corporal e de movimentação, lateralidade, a coordenação motora, orientação espacial, ordenação sequencial e motora, escuta atenta e consciente, aumento da concentração

e foco e, inclusive, a capacidade inventiva.

Constatou-se que as crianças em contato com a música leem e escrevem com maior fluência, tem aumento do vocabulário, além da melhora da sintaxe e do pensamento matemático. Evidenciou-se também o amadurecimento social, emocional, o trabalho em equipe, a autodisciplina, calma e redução do estresse. Sendo assim, as crianças em contato com a educação musical apresentam melhores resultados na escola, ou seja, a música no contexto escolar se mostrou indispensável.

Nesse sentido, fica claro que os objetivos deste artigo foram alcançados, pois a variedade de benefícios evidenciados favorece a formação integral da criança, ou seja, nas dimensões emocional, física, intelectual, social e cultural e, convém mencionar, que o efeito da música nos adultos é o idêntico ao efeito causado nas crianças.

Dessa forma, concluímos que as escolas devem incluir a música no contexto escolar, seja na prática de um instrumento, canto ou para marcar as rotinas de sala, como acolhida, momento do lanche, sonorização de histórias, entre outros, pois a prática musical produz benefícios em diferentes contextos e é uma ferramenta lúdica com múltiplas possibilidades, a qual promove interesse e interação das crianças no processo de ensino e aprendizagem.

Portanto, buscamos, com o presente estudo, contribuir para que professores da Educação Infantil, especialmente professores das séries pré-escolares, tenham um novo olhar em relação à utilização da música no ambiente escolar e que ela não seja utilizada apenas como mero instrumento de repetição ou somente em ocasiões festivas, mas que possam utilizar esse recurso tão fascinante de forma ampliada, para que as crianças possam se desenvolver em todas as etapas, visando uma formação integral.

Logo, é preciso vencer desafios e romper muitas barreiras para a utilização da música como ferramenta pedagógica, desde o ensino engessado, ausência de ambiente apropriado até a falta de recursos no ambiente escolar, por isso, enfatiza-se a necessidade de formação continuada para os educadores em geral, além do interesse pessoal nessa área.

As contribuições deste trabalho para a literatura se dão através da revisão supra realizada, a qual foi possível através de uma atualização sobre o tema música na educação infantil, o qual é de grande importância para a atualidade, apresentando informações mais relevantes publicadas sobre ele.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Maria Margarida de. Introdução à metodologia do trabalho científico: elaboração de trabalhos na graduação. 10ª ed. São Paulo: Atlas, 2010. 158 p.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2017.

BRITO, Teca Alencar de. Música na educação infantil: propostas para a formação integral da criança. São Paulo: Peirópolis, 2003.

ILARI, Beatriz. A música e o cérebro: algumas implicações do neurodesenvolvimento para a educação musical. Revista da ABEM, Porto Alegre, V. 9, 7-16, set. 2003. Disponível em: <http://abemeducaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/395>. Acesso em: 04 ago. 2022.

LIMA, Elvira Souza. Cérebro Musical. Revista Presença Pedagógica, n. 95, ed. set/out, 2010. Disponível em: <https://sapiencia.digital/portfolio/pp-95/>. Acesso em: 07 jul. 2022.

LIMA, Ailen Rose B. de; STENCEL, Ellen de Albuquerque B. Vivência musical no contexto escolar. Música na educação básica. Porto Alegre, v. 2, n. 2, setembro de 2010. ISSN Online: 2594-5181. Disponível em: http://abemeducaomusical.com.br/revistas_meb/index.php/meb/article/view/125/47. Acesso em: 15 ago. 2022.

STORNIOLO, Sylvia Regina Pereira. A música na educação infantil como facilitadora do processo de ensino-aprendizagem. Rio de Janeiro: Autografia, 2016.

6- A IMPORTÂNCIA DA PEDAGOGIA NOS TRANSTORNOS DE APRENDIZAGEM: ÊNFASE NA DISLEXIA

[Luciana Fagundes](#) (UEG)

Fernanda Sevarolli Creston Faria (UFJF) (Orientadora)



Fonte: Pixabay (2023).

RESUMO

Este capítulo tem como premissa analisar a importância da pedagogia nos transtornos de aprendizagem com ênfase na dislexia considerando que não é raro encontrar nas escolas brasileiras alunos diagnosticados com transtorno de aprendizagem, de leitura, escrita e raciocínio lógico. A dislexia também conhecida como escrita espelhada, na qual a criança tem dificuldade em decodificar os símbolos – letras – e as transformar em sílabas e depois juntá-las formando as palavras. É normal, em processo de aquisição da lectoescrita ensinar para o aluno que a escrita ocorre da esquerda para a direita (cultura ocidental), que é preciso respeitar limites (linha/folha), mas essa compreensão para alunos com dislexia é mais demorada. É preciso considerar também que a aquisição da escrita acontece depois que a criança já adquiriu a linguagem e ocorre o amadurecimento da psicomotricidade humana, o que acontece normalmente antes dos sete anos. Existem crianças com mais de sete anos que continuam com a escrita espelhada, tem dificuldades para ler, soletrar, fazer rimas, reconhecer determinadas letras ou sons. A metodologia utilizada foi a revisão bibliográfica numa abordagem qualitativa que faz uma análise e discute informações já publicadas sobre o tema, com método descritivo. Conclui-se que é real e necessária a possibilidade da intervenção do neuropsicopedagogo diante da dislexia nas instituições escolares.

Palavras-chave: Aprendizagem. Dislexia. Intervenção. Pedagogia.

1. INTRODUÇÃO

Em toda escola no Brasil tem alunos diagnosticados com transtorno de aprendizagem abrangendo a leitura, a escrita e o raciocínio lógico, como também há alguns com dificuldades específicas no caso da leitura e escrita que é a dislexia. A dislexia é um dos transtornos específicos de aprendizagem que vem causando o fracasso escolar de crianças, principalmente aqueles em que professores e pais não sabem como lidar, estimular, motivar e ajudá-las oferecendo um desenvolvimento escolar e uma aprendizagem significativa diante de seu problema.

A cada momento mais alunos são rotulados pelas escolas como possuidores de dificuldades de aprendizagem sendo o maior número apresentados são os que apresentam problemas referentes a leitura e escrita, para tanto, são muitas as definições utilizadas para descrever o que realmente está acontecendo com a criança para impedi-la de corresponder ao esperado em relação a seu desenvolvimento acadêmico.

Dentre os transtornos de aprendizagem mais acometidos está a dislexia, também conhecida como escrita espelhada, na qual a criança tem dificuldade em decodificar os símbolos – letras – e as transformar em sílabas e depois juntá-las formando as palavras, depois em frases e parágrafos e, por fim, na construção de um texto. É normal, pois estão em processo de aquisição da lectoescrita e fazê-la entender que a escrita ocorre da esquerda para a direita (cultura ocidental), que é preciso respeitar limites (linha/folha), leva um certo tempo. É preciso considerar também que a aquisição da escrita acontece depois que a criança já adquiriu a linguagem e ao amadurecimento da psicomotricidade humana, o que geralmente acontece até aos sete anos.

Quando a criança apresenta números e letras invertidos muitos pais ficam assustados e recorrem a professora para saber o que está acontecendo. No entanto, é normal que até os sete anos, dependendo da criança esse fato é rotineiro, podendo ser imaturidade ou ainda distração. Assim, não precisam buscar um especialista para identificar se esta tem um transtorno. É passageiro e assim que ficar mais maduro cognitivamente começa a escrever de maneira correta. Todavia, existem crianças com mais de sete anos que continuam com a escrita espelhada, tem dificuldades para ler, soletrar, fazer rimas, reconhecer determinadas letras (b/d;p/q dentre outras) ou sons (f/v; b/d; t/d; etc.), chegando a dizer que é “burro” ou que as letras estão dançando.

Diante do exposto, surgiu o seguinte questionamento: qual a importância da pedagogia

nos transtornos de aprendizagem tendo como ênfase a dislexia? A hipótese é que a através da intervenção pedagógica utilizando atividades de consciência fonológica, pareamento, rimas, exercícios específicos de lecto escrita é possível que o aluno consiga desenvolver estratégias para realizar leituras e conseguir produzir textos.

O objetivo geral proposto é analisar a importância da pedagogia nos transtornos de aprendizagem tendo como ênfase a dislexia. Os objetivos específicos elencados são: discorrer sobre a dislexia, sua definição, sintomas, trazendo a luz abordagens de vários autores; abordar a Neurociência e o funcionamento do cérebro e, por fim, identificar as atividades pedagógicas que podem auxiliar os alunos com dislexia.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 DISLEXIA

Por muitos anos profissionais da medicina, da educação e famílias buscam por ajuda em relação a seus filhos que apresentam transtorno de aprendizagem, principalmente quando apresentam escrita espelhada e dificuldade na aquisição da leitura. A uma variedade de polêmicas levantadas em relação a definição, causas, tratamentos, intervenções para a dislexia, mostrando que ainda impera a desinformação não só de pais, professores mais também profissionais trazendo alguns equívocos nessa complexa dificuldade de aprendizagem, cuja única certeza é em relação ao prejuízo e atraso do aluno no desenvolvimento escolar.

Uma das definições muito utilizadas para a dislexia é de que esta

(...) é uma dificuldade de aprendizagem de origem neurológica. É caracterizada pela dificuldade com a fluência correta na leitura e por dificuldade na habilidade de decodificação e soletração. Estas dificuldades resultam tipicamente do déficit no componente fonológico da linguagem que é inesperado em relação a outras habilidades cognitivas consideradas na faixa etária (OLIVIER; OLIVEIRA, 2013, p. 47).

Acampora (2012), complementa que este transtorno envolve além da leitura e escrita, também a interpretação e enunciados de texto, sendo uma dificuldade característica de aprendizagem da linguagem nos seguintes quesitos além dos descritos por Olivier e Oliveira (2013), como linguagem expressiva ou receptiva, em razão de cálculos matemáticos, linguagem corporal e social. Não é causada por falta de motivação, interesse, esforço ou de vontade, acuidade visual ou auditiva.

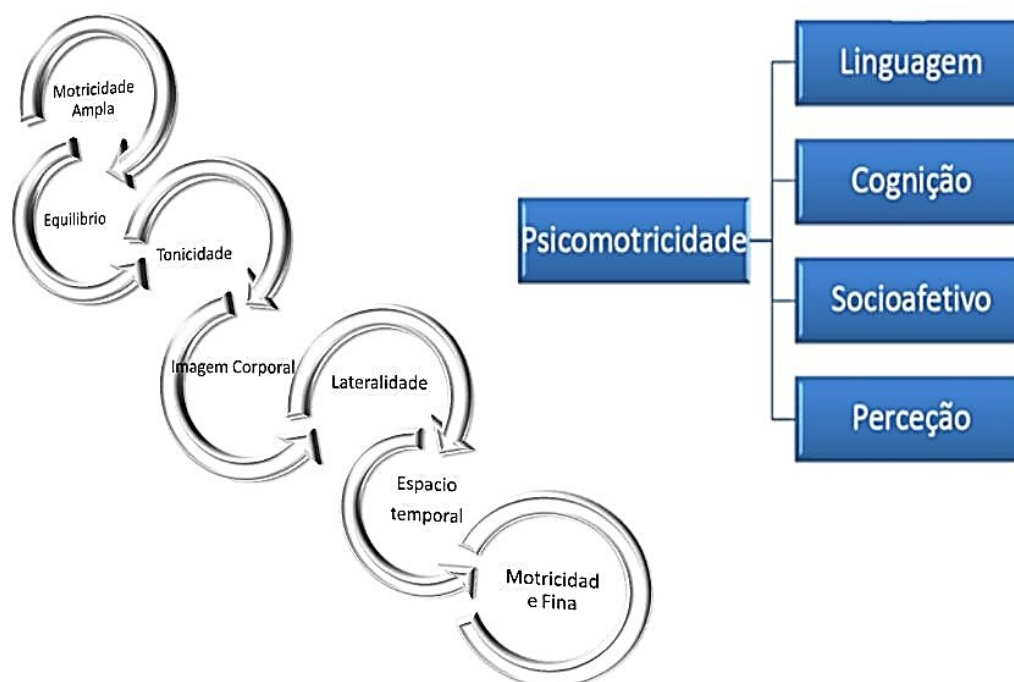
A dislexia é uma condição hereditária que apresentam alterações genéticas neurológicas, que tem como especificidade a troca e inversão de letras, escrita espelhada, leitura com lentidão

sendo pronunciada uma sílaba de cada vez, troca de fonemas semelhantes (b/d; f/v; g/j, etc.) ou visualmente parecidos (p/b; b/d; p/q). Em relação as disciplinas que não necessitam de leitura e interpretação de texto, não há problemas para aprendizagem, uma vez que é mais fácil decodificar os símbolos como ocorre com a Matemática, por isso dizer que o dislexo é ótimo em cálculo ou ainda em raciocínio lógico (ACAMPORA, 2012).

Acampora (2012), destaca outras características no dislexo: atraso de fala, imaturidade fonológica, dificuldades para realizar aliteração (rimas) a partir dos quatros anos de idade, confusão têmico-espacial, corporal, lateralidade, atraso na compreensão de palavras, conceitos e consciência fonológica como também conseguir realizar a correspondência fonema/grafema (letra som), como mostram as figuras 1, 2 e 3.

As figuras a seguir mostram as áreas em que a dislexia pode-se manifestar:

Figura 1 – Domínio psicomotor



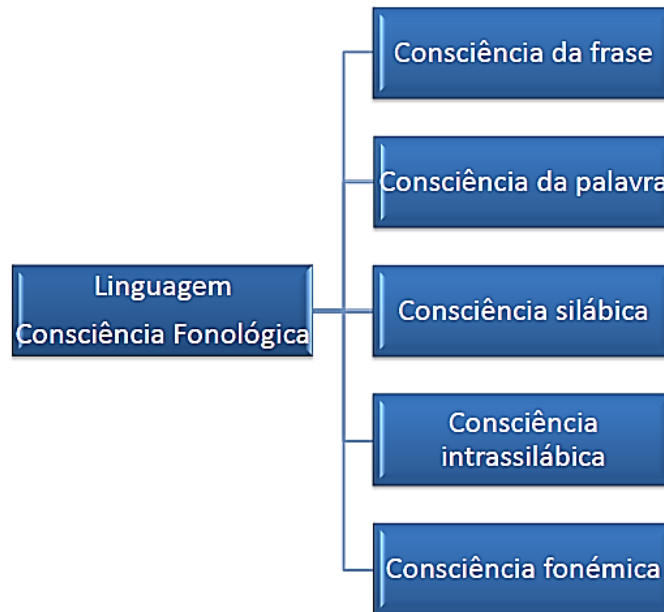
Fonte: Almeida (2018, p. 6-7).

O dislexo tem a área da psicomotricidade afetada provocando atrasos na linguagem, cognição, em seu relacionamento socioafetivo e na percepção. Dentro da psicomotricidade existem alguns critérios para um bom desenvolvimento infantil que, geralmente, sofrem atrasos para sua aquisição, tais como: na motricidade ampla, no equilíbrio, tonicidade, imagem corporal, lateralidade, espaço temporal e na motricidade fina.

A segunda área mais afetada é a da linguagem e consciência fonológica, como

mostra a figura 2. O dislexo tem dificuldade de compreender palavras, conceitos, frases, consciência silábica, intrassilábica e fonêmica.

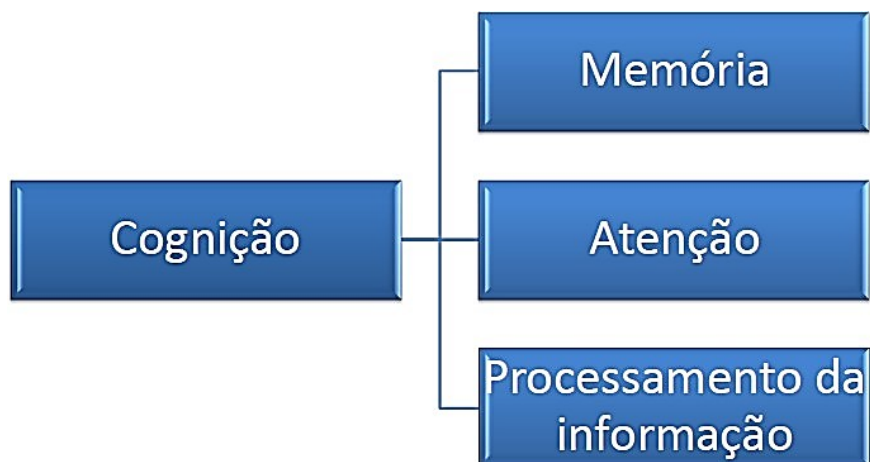
Figura 2 – Linguagem e consciência fonológica



Fonte: Almeida (2018, p. 8).

O terceiro domínio afetado é o da cognição (FIGURA 3), que provoca prejuízos na memória, atenção e processamento da informação, muitas vezes, sendo considerado com o dislexo possa ter o transtorno no processamento auditivo central, pois escuta mais não consegue processar corretamente o que foi falado.

Figura 3 – Domínio da cognição



Fonte: Almeida (2018, p. 9).

A dislexia está descrita no Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais – DSM-V, como sendo um transtorno específico da aprendizagem e no Código Internacional de Doenças na parte de Classificação de Transtornos Mentais e de Comportamento da Cid-10, como sendo um transtorno específico do desenvolvimento das habilidades escolares. Sendo assim, o Quadro 1, traz o critério de diagnóstico apresentado pelo DSM-V.

Quadro 1 – Critérios diagnósticos da dislexia – DSM-V

A	<p>Dificuldades na aprendizagem e no uso de habilidades acadêmicas, conforme indicado pela presença de ao menos um dos sintomas a seguir que tenha persistido por pelo menos 6 meses, apesar da provisão de intervenções dirigidas a essas dificuldades:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Leitura de palavras de forma imprecisa ou lenta e com esforço (p. ex., lê palavras isoladas em voz alta, de forma incorreta ou lenta e hesitante, frequentemente adivinha palavras, tem dificuldade de soletrá-las). 2. Dificuldade para compreender o sentido do que é lido (p. ex., pode ler o texto com precisão, mas não compreende a sequência, as relações, as inferências ou os sentidos mais profundos do que é lido). 3. Dificuldades para ortografar (ou escrever ortograficamente) (p. ex., pode adicionar, omitir ou substituir vogais e consoantes). 4. Dificuldades com a expressão escrita (p. ex., comete múltiplos erros de gramática ou pontuação nas frases; emprega organização inadequada de parágrafos; expressão escrita das ideias sem clareza). 5. Dificuldades para dominar o senso numérico, fatos numéricos ou cálculo (p. ex., entende números, sua magnitude e relações de forma insatisfatória; conta com os dedos para adicionar números de um dígito em vez de lembrar o fato aritmético, como fazem os colegas; perde-se no meio de cálculos aritméticos e pode trocar as operações). 6. Dificuldades no raciocínio (p. ex., tem grave dificuldade em aplicar conceitos, fatos ou operações matemáticas para solucionar problemas quantitativos).
B	As habilidades acadêmicas afetadas estão substancial e quantitativamente abaixo do esperado para a idade cronológica do indivíduo, causando interferência significativa no desempenho acadêmico ou profissional ou nas atividades cotidianas, confirmada por meio de medidas de desempenho padronizadas administradas individualmente e por avaliação clínica abrangente. Para indivíduos com 17 anos ou mais, história documentada das dificuldades de aprendizagem com prejuízo pode ser substituída por uma avaliação padronizada.
C	As dificuldades de aprendizagem iniciam-se durante os anos escolares, mas podem não se manifestar completamente até que as exigências pelas habilidades acadêmicas afetadas excedam as capacidades limitadas do indivíduo (p. ex., em testes cronometrados, em leitura ou escrita de textos complexos longos e com prazo curto, em alta sobrecarga de exigências acadêmicas).
D	As dificuldades de aprendizagem não podem ser explicadas por deficiências intelectuais, acuidade visual ou auditiva não corrigida, outros transtornos mentais ou neurológicos, adversidade psicossocial, falta de proficiência na língua de instrução acadêmica ou instrução educacional inadequada.
<p>315.00 (F81.0). Com prejuízo na leitura: Precisão na leitura de palavras; Velocidade ou fluência da leitura; Compreensão da leitura;</p> <p>315.2 (F81.81). Com prejuízo na expressão escrita: Precisão na ortografia; Precisão na gramática e na pontuação; Clareza ou organização da expressão escrita;</p> <p>Leve: Alguma dificuldade em aprender habilidades em um ou dois domínios acadêmicos, mas com gravidade suficientemente leve que permita ao indivíduo ser capaz de compensar ou funcionar bem quando lhe são propiciadas adaptações ou serviços de apoio adequados, especialmente durante os anos escolares.</p> <p>Moderada: Dificuldades acentuadas em aprender habilidades em um ou mais domínios acadêmicos, de modo que é improvável que o indivíduo se torne proficiente sem alguns intervalos de ensino intensivo e especializado durante os anos escolares. Algumas adaptações ou serviços de apoio por pelo menos parte do dia na escola, no trabalho ou em casa podem ser necessários para completar as atividades de forma precisa e eficiente.</p> <p>Grave: Dificuldades graves em aprender habilidades afetando vários domínios acadêmicos, de modo que é improvável que o indivíduo aprenda essas habilidades sem um ensino individualizado e especializado contínuo durante a maior parte dos anos escolares. Mesmo com um conjunto de adaptações ou serviços de apoio adequados em casa, na escola ou no trabalho, o indivíduo pode não ser capaz de completar todas as atividades de forma eficiente.</p>	

Fonte: APA (2014, p. 66-67).

Os transtornos específicos do desenvolvimento das habilidades escolares são apresentados no CID-10 F81.0 (OMS, 2011), considerando os padrões normais de aquisição de habilidades sofreram perturbações desde os primeiros anos do desenvolvimento escolar, segundo esse documento:

A característica essencial é um comprometimento específico e significativo do desenvolvimento das habilidades da leitura, não atribuível exclusivamente à idade mental, a transtornos de acuidade visual ou escolarização inadequada. A capacidade de compreensão da leitura, o reconhecimento das palavras, a leitura oral, e o desempenho de tarefas que necessitam da leitura podem estar todas comprometidas. O transtorno específico da leitura se acompanha frequentemente de dificuldades de soletração, persistindo comumente na adolescência, mesmo quando a criança haja feito alguns progressos na leitura. As crianças que apresentam um transtorno específico da leitura tem frequentemente antecedentes de transtornos da fala ou de linguagem. O transtorno se acompanha comumente de transtorno emocional e de transtorno do comportamento durante a escolarização (OMS, 2011, p. 236).

Disserta ainda o documento que esses transtornos “(...) não são simplesmente uma consequência de uma falta de oportunidade de aprender nem são decorrentes de qualquer forma de traumatismo ou doença cerebral adquirida” (OMS, 2011, p. 236).

Sampaio e Freitas (2014), Acampora (2012) e Olivier (2011) apontam alguns tipos de dislexia, como descrito a seguir no quadro 2:

Quadro 2 – Tipos de dislexia.

SAMPAIO; FREITAS (2014)	Dislexia fonológica: Representa cerca de 67% dos quadros disléxicos e se caracteriza pela dificuldade na leitura pela rota fonológica, usando preferencialmente a rota lexical que se encontra preservado. A leitura para pseudopalavras (palavras inventadas) é difícil, porém a leitura de palavras familiares é feita normalmente.
	Dislexia morfêmica ou semântica: Representa cerca de 10% dos dislexo. Existe a dificuldade na leitura pela rota lexical, utilizando basicamente a rota fonológica que está preservada. Há dificuldades em palavras irregulares e longas.
ACAMPORA (2012)	Dislexia por negligência: Distúrbio atencional, no qual o indivíduo apresenta dificuldades em responder a um estímulo contralateral à lesão cerebral.
	Dislexias centrais: Apresentam ruptura de uma das vias de leitura que pode ocorrer na via perilexical ou na lexical.
	Dislexia profunda: Provém da incapacidade de utilização da via perilexical, apresentando uma falha na via lexical.
	Dislexia assemântica: Capacidade de leitura de palavras irregulares em voz alta, mesmo sem ter acesso ao sistema semântico.
	Dislexia de superfície: capacidade de leitura de neologismos (não palavras) e palavras regulares, mas incapacidade nas palavras irregulares. Há uma dificuldade para dar tonicidade correta às palavras, seguindo regras de acentuação, leitura silabada e lentidão na leitura.
	Dislexia congênita ou inata: É a dislexia que nasce com o indivíduo. Pode ter as mais variadas causas e tem características próprias, como, por exemplo, uma comprovada alteração hemisférica cerebral, onde os hemisférios encontram-se invertidos ou em igualdade ou até por uma alteração de alguns cromossomos.
OLIVIER (2011)	Dislexia adquirida: É a dislexia que vem por meio de um acidente qualquer, como: anoxia perinatal, anoxia por afogamento.
	Dislexia ocasional: É a dislexia causada por fatores externos e que aparece ocasionalmente. Pode ser causada por esgotamento do Sistema Nervoso/estresse, excesso de atividade e, em alguns casos, considerados raros, por TPM e/ou hipertensão.

Fonte: adaptado de Sampaio (2014, p. 38); Acampora (2012, p. 42-44) e Olivier (2011, p. 48-51).

Indícios da dislexia: atraso da linguagem; linguagem de bebê; frases curtas; palavras mal pronunciadas que continuam além do tempo normal; omissões, trocas de sílabas e fonemas; deficiência fonológica; falta de interesse por livros impressos; dificuldade em aprender e recordar nomes e sons das letras; dificuldade em memorizar canções, poesias, parlendas; dificuldade em perceber rimas e aliterações; esquece o nome de objetos, pessoas lugares (SAMPAIO; FREITAS, 2014).

Sampaio e Freitas (2014), destaca que a leitura é parte integrante do processo de ensino e aprendizagem desenvolvido na escola, portanto, ter uma boa leitura e compreender o que está sendo lido é o se espera e o mais desejado pelas pessoas que vivem em uma sociedade letrada que são dependentes desta leitura para seu desempenho acadêmico quanto profissional. Fato que é reforçado tanto pela escola quanto pela família que a cada dia colocam seus filhos mais cedo na escola, na esperança de vê-los alfabetizados antes dos sete anos de idade.

A partir do que foi abordado até o momento, se faz necessário abordar como ocorre funcionamento do cérebro através do estudo da Neurociência que é a responsável por descrever o desenvolvimento psíquico, estrutural e funcional e patológico do sistema nervoso, onde acontece a dislexia.

2.2 NEUROCIÊNCIA E A DISLEXIA

O homem vem desde os primórdios de sua existência buscando a causa de sua essência, o que o torna capaz de perceber, sentir e expressar as palavras, sentimentos, emoções e simultaneamente compreender conteúdos acadêmicos imprescindíveis para a sua vida cotidiana, uma vez que possui múltiplas dimensões no corpo, na mente, na sociedade e espiritualmente. Sendo assim, surge a necessidade de se estudar seu corpo (anatomia, biologia, genética) e mente (psiquismo), fazendo com que surgisse a Neurociência.

As neurociências é uma ciência nova que estuda o desenvolvimento psíquico, estrutural e funcional e patológico do sistema nervoso que abrange “[...] o controle neural das funções vegetativas, sensoriais e motoras, dos comportamentos de locomoção, reprodução e alimentação; e dos mecanismos da atenção, memória, aprendizagem, emoção, linguagem e comunicação (VENTURA, 2010, p. 123), isto é, abrange o estudo do sistema nervoso e suas conexões com toda a fisiologia do organismo, compreendendo a relação entre cérebro e comportamento. Portanto, outros dois autores explicam o que é a Neurociência:

(...) é um conjunto de disciplinas que busca informações sobre o sistema nervoso, propõe-se a esclarecer sobre os mistérios dos processos cerebrais, as ações do meio externo e interno que podem comprometer o pleno funcionamento desta enigmática estrutura (NERI, 2017, p. 28).

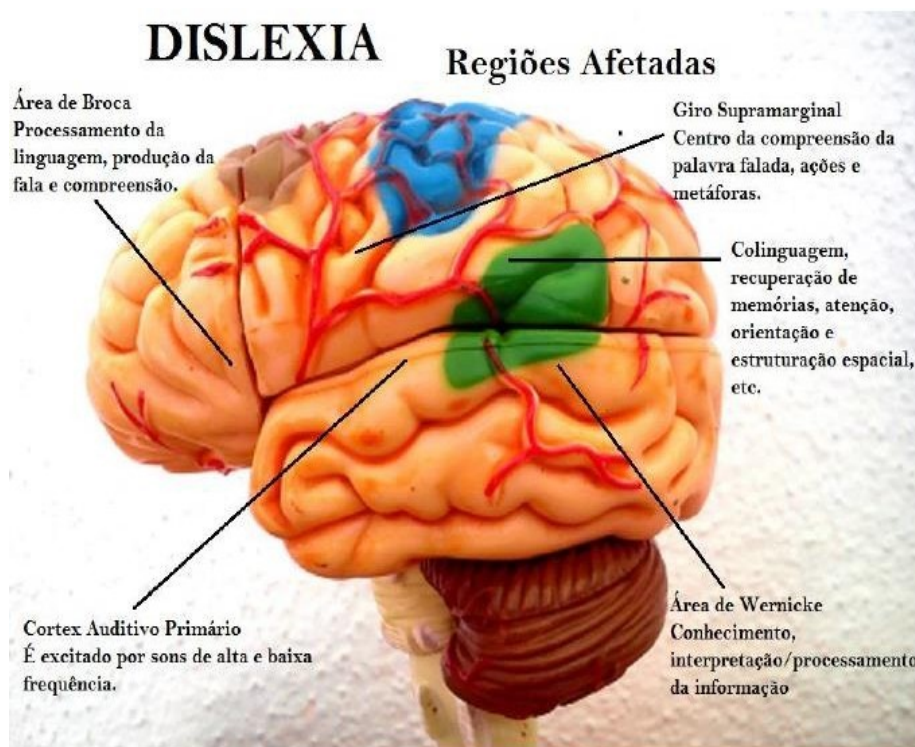
A Neurociência possibilita ao profissional conhecer os processos neurofisiológicos e a importância dele para o processamento cognitivo; a Pedagogia oferece ao profissional compreender as formas como aluno aprende e estabelecer estratégias integradas para que haja um processo de aprendizagem eficaz; a Psicologia favorece ao profissional a compreensão dos processos de aspecto comportamental e emocional, para que através deste assuma um vínculo com paciente/ aprendiz e consiga ultrapassar os bloqueios interiorizados para que a terapia seja eficaz (OLIVEIRA, 2016, p. 35).

Relvas (2012, p. 34), explica que a Neurociência “É um campo de estudo entre Anatomia, Biologia, Farmacologia, Genética, Patologia, Neurologia, Psicologia, Psiquiatria, Química, Radiologia e os vislumbrados estudos inerentes à educação humana no ensino e na aprendizagem”.

Sendo assim, a Neurociência vem buscando respostas através da Neurobiologia Cognitiva, Neuropsicologia Comportamental, Neurofisiologia e a Neuroanatomia, as respostas aos questionamentos apontados pelo ser humano, principalmente em relação a como este aprende, ensina de forma efetiva nos processos dos contextos mais importantes de sua vida (RELVAS, 2011).

É uma ciência nova que tem como premissa verificar como se dá o desenvolvimento químico, estrutural e funcional, patológico do Sistema Nervoso (SN). O seu cientificismo data do início do século XIX, quando os fisiologistas Freistsch e Hitzig perceberam que o excesso de estímulo elétrico “[...] de áreas específicas do córtex cerebral evocava movimentos, e os médicos Broca e Werniche confirmaram, separadamente, por necropsia, danos cerebrais localizados em pessoas que tiveram déficits de linguagem após algum acidente” (RELVAS, 2011, p. 23), conforme mostra a figura 4.

Figura 4 – Regiões do cérebro afetadas pela dislexia



Fonte: Almeida (2018, p. 4)

Para Olivier e Oliveira (2013, p. 18), a Neurociência é o “[...] estudo do sistema nervoso: sua estrutura, seu desenvolvimento, funcionamento, evolução, relação com o comportamento e a mente, e, também, suas alterações”. À medida em que as pesquisas da Neurociência foram avançando, foi observada a necessidade em se dividir a neurociência em várias áreas para melhor entendimento sobre o sistema nervoso, a saber: neurociência molecular, celular, de sistemas, comportamental e neurociência cognitiva.

Os estudos das neurociências têm como intuito elucidar os processos das doenças neurológicas e mentais através de pesquisas sobre o sistema nervoso normal e patológico. As funções do sistema nervoso conseguem passar por alterações através de fatores ambientais como trauma, agentes infecciosos ou tóxicos; por tumores, mutações gênicas e defeitos congênitos; por acidentes vasculares e deficiências nutricionais, e por muitos outros fatores (VENTURA, 2011).

Sendo a dislexia um transtorno neurológico, a Neurociência é a responsável por fazer os estudos para sua compreensão. O vocábulo dislexia foi usado pela primeira vez por Rudolf Berlin, em 1887, para identificar crianças que tinham dificuldades de leitura e escrita, mas que não possuíam déficit visual, auditivo ou intelectual (BEZ et al, 2017). Há que se salientar que a dislexia não é causada por uma lesão cerebral, todavia por uma determinada ativação de

circuitos cerebrais no hemisfério esquerdo que é menos eficiente, fazendo com que o processamento dos sons e sua conversão em símbolos visuais (letras) seja mais lento e menos preciso.

Portanto, sendo a dislexia um transtorno específico da leitura e persistente, sofre uma alteração do neurodesenvolvimento, especificado por baixo desempenho na leitura, ainda que não se espere, uma vez que a criança tem apropriada educação escolar, como também habilidade intelectual e sensorial preservadas (PETERSON; PENNINGTON, 2012). Por isso, recebe o nome de transtorno específico como forma de ressaltar que o déficit é na decodificação e não na compreensão.

Neri (2017) chama a atenção para o fato de que no Brasil, os professores não conhecem o sistema nervoso impedindo-os de compreender como este se processa e como ajudar seu aluno que apresenta um transtorno, um distúrbio ou mesmo uma dificuldade de aprendizagem, sendo necessária uma inserção dessa temática na pedagogia nacional. Devido a esse desconhecimento, pesquisas estão sendo realizadas a fim de entender o funcionamento do cérebro e suas consequências no desenvolvimento do homem, principalmente concernente a seu comportamento em sala de aula, podendo diferenciar se é apenas falta de limite ou algo em que se faz necessário a intervenção médica com ou sem prescrição medicamentosa. No entanto,

(...) por falta de sapiência relacionada ao assunto, incentivos para a pesquisa e a propagação deste saber, os profissionais de educação acabam por ignorar algo tão valioso para a construção da identidade do sujeito social e pensante numa sociedade cada vez mais exigente. Apesar dos encaixos, existe um avanço considerável através de poucos profissionais que tentam colocar essa informação em evidência, a exemplo do projeto Neuroeduca, coordenado pela professora Leonor Guerra da UFMG (NERI, 2017, p. 27).

Considerando a importância de se entender o processo como a aprendizagem acontece, Relvas (2012), chama a atenção para o fato de que é preciso compreender como acontece a inter-relação do sistema nervoso com as funções cerebrais mentais e o ambiente. Não é somente levar até as ciências da educação a possibilidade de compreender que a aprendizagem começa no cérebro, mas que perpassam por processos neuroquímicos para acontecer. Por isso a grande relevância da Neurociência como “[...] um conjunto das disciplinas que estudam, pelos mais variados métodos, o sistema nervoso e a relação entre as funções cerebrais e mentais” (RELVAS, 2012, p. 35).

Tendo como fundamento os ensinamentos de Neri (2017) e Relvas (2012), é possível considerar que usar os conhecimentos da pedagogia fornece ao professor uma oportunidade de fazer uma análise biopsicológica e comportamental dos seus alunos, avaliando os processos

neurais que decorrem da motricidade, afetividade, emocionais, cognitivos da aprendizagem e, por conseguinte, se for preciso, saber como requerer ajuda profissional especializada da equipe multidisciplinar.

Intervenções com estratégias voltadas a ajudar desenvolver os alunos que têm dislexia assegura um máximo desenvolvimento na aprendizagem a partir do momento em que se considera as dificuldades e realizar intervenções apropriadas para assegurar a potencialidade do processo do aprender e conhecer em uma concepção lúdica. Atividades lúdicas são ferramentas primordiais para o processo de aprendizagem, ajuda no desenvolvimento da criança, tornando possível a exploração do imaginário oferecendo uma aprendizagem contínua. Nesta concepção o pedagogo é o profissional de suma importância para ampliar a perspectiva pedagógica auxiliar no desenvolvimento acadêmico do aluno.

Nessa compreensão, partindo do desenvolvimento cognitivo frequentemente indicado pela escola, precisa também ser consideradas questões sociais, históricas e afetivas, principalmente, entender e conhecer as dificuldades encontradas no processo educacional, realizar intervenções necessárias para intensificar o processo de aprendizagem no decorrer de toda a vida. Logo, o pedagogo exerce uma função primordial no processo de aprendizagem da leitura e escrita dos educandos na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, sobretudo, ao longo da alfabetização, pois a escola necessita fazer uma reflexão e estabelecer estratégias para amparar os educandos com dificuldades de aprendizagem nessa faixa etária e escolar.

3. MATERIAIS E MÉTODOS

A metodologia utilizada será a revisão bibliográfica exploratória, descritiva, numa abordagem qualitativa que faz uma análise e discute informações já publicadas sobre o tema a partir de livros, artigos científicos, revistas, jornais, em sites e outros que disponham de informações relevantes sobre o tema proposto. Utiliza-se a pesquisa teórica por esta procurar esclarecer os conceitos e definições sobre o tema estudado destacando sua importância, cujo intuito de sanar “(...) a curiosidade investigativa por problemas revelados pela prática educacional” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 7).

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

É muito importante uma intervenção precoce para as crianças que tenham dislexia, pois quanto mais cedo receberem o atendimento terapêutico maior será os resultados obtidos. O

atendimento deve se iniciar com o treinamento fônico para desenvolver a consciência fonológica por meio do método fônico e avançar na leitura. Sampaio e Freitas (2014, p. 60), explica que os programas com demonstraram maior para desenvolver “[...] as habilidades de leitura são os que buscam reforçar em consciência fonológica, nomes de letras e sons, leitura e ortografia de palavras e leitura de frases simples”.

Esta autora indica um programa de prevenção precoce deve incluir:

- (1) Ensino sistemático e direto em: Consciência fonológica – perceber, identificar e manipular os sons da linguagem oral; Fônica – como as letras e os grupos de letras representam os sons da linguagem oral; Pronunciar as palavras (decodificação); Ortografia; Leitura de palavras à primeira vista; Estratégias de compreensão de leitura.
- (2) Prática na aplicação dessas habilidades na leitura e na escrita; Treinamento em fluência;
- (3) Experiências linguísticas enriquecedoras: ouvir, falar sobre um determinado assunto e contar histórias (SAMPAIO; FREITAS, 2014, p. 60).

A intervenção pedagógica deve ser desenvolvida a partir de um enfoque educacional, haja vista que se faz necessário ter o conhecimento sobre o sistema educacional, sua organização e as dinâmicas institucional e trabalhar com os alunos, professores, com a instituição e também com a família.

Assim sendo, é possível dar ênfase ao trabalho pedagógico que acontece através de uma relação entre pessoas. Há que se salientar que não é uma relação qualquer, mas é um encontro entre educador e educando, no qual o neuropsicopedagogo deve ter uma postura que se traduz em interesse pessoal e humano, que propicia o surgir nas energias criadora, trazendo de dentro do educando capacidade e possibilidades muitas vezes desconhecidas dele mesmo e com a intervenção possibilita incentivá-lo a procurar o seu próprio caminho e a caminhar com seus próprios pés, uma vez que estar com outro possibilitará a partir do contato, do confronto com as diferenças que traz cada um, a recriação de si mesmo (CORREIA; FELIZARDO, 2017).

Para esses autores a intervenção é preciso considerar o sujeito como um ser global, composto pelos aspectos orgânico, cognitivo, afetivo, social e pedagógico. O aspecto orgânico diz respeito à construção biológica do sujeito, portanto, a dificuldade de aprender de causa orgânica estaria relacionada ao corpo. O aspecto cognitivo traz relação com o funcionamento das estruturas cognitivas. Por conseguinte, o problema de aprendizagem estaria nas estruturas do pensamento do sujeito. O aspecto afetivo refere-se à afetividade do sujeito e de sua relação com o aprender, com o desejo de aprender, uma vez que o indivíduo pode não estabelecer um vínculo positivo com a aprendizagem.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pedagogia atua numa perspectiva relacional sobre o sujeito que manifesta suas inquietações no âmbito de aprendizagem. E é nesse olhar que se acredita ser possível encontrar um norte que possa estruturar o trabalho interventivo na sala de aula. Nesse sentido, sua atuação se pauta em uma ação conjunta ao professor possibilitando e oferecendo subsídios através de elementos estruturais (teórico-prático) que possam dar condições ao sujeito de aprender.

Assim sendo, percebe-se que é real e necessária a possibilidade da intervenção do neuropsicopedagogo diante da dislexia nas instituições escolares. Todavia, esse profissional estaria levando sua ação de modo direto, tendo o papel de detectar os principais problemas que afetam o aluno, como também desempenhar relevante ajuda em relação à estruturação metodológica sob forma de orientação, consultoria e/ou capacitações segundo as características das necessidades encontradas junto ao professor.

O pedagogo deve, por excelência, respeitar a escola tal como é, apesar de suas imperfeições, porque é através desta instituição que o aluno se situará em relação aos seus semelhantes, optará por uma profissão, participará da construção coletiva da sociedade à qual pertence.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Alcinda. Intervenção diferenciada no Ensino Básico – Dislexia. VI Congresso Internacional de Dislexia. Dificuldades e Dons. Associação Portuguesa de Dislexia, 2018. Disponível em: <https://docplayer.com.br/130634712-Intervencao-diferenciada-no-ensino-basico-a-dislexia-alcinda-almeida.html>. Acesso em: 07 dez 2022.
- ALVES, L. M.; MOUSINHO, R.; CAPELLINI, S. (orgs.). Dislexia: novos temas, novas perspectivas. Rio de Janeiro: WAK Editora, 2011.
- ACAMPORA, B. Psicopedagogia clínica: o despertar das potencialidades. Rio de Janeiro: WAK Editora, 2012.
- APA. American Psychiatric Association. Associação Psiquiátrica Americana. Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtorno Mentais – DSM-5. Trad. Maria Inês Corrêa Nascimento et al. Rev. Téc. Aristides Volpato Cordioli et al. 5 ed. Reimp. Porto Alegre: Artmed, 2018.
- BEZ, M. R. et al. Um olhar sobre a construção de histórias para pessoas com dislexia no SistemaSCALA: relato de experiência. 1º Seminário Luso-brasileiro de Educação Inclusiva: o ensino e aprendizagem em questão. PUCRS, 2017.
- CORREIA, Alcione de Moraes; FELIZARDO, João Everaldo Alves. Neuropedagogia e as Dificuldades no Processo de Aprendizagem da Leitura e Escrita. Rev. Mult. Psic. v.11, n. 38. 2017.
- LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo:EPU, 1986. (Temas básicos de educação e ensino).
- NERI, K. P. Neurociência aplicada à educação: teorias da aprendizagem. Revista Maiêutica, Indaial, v. 5, n. 01, p. 27-34, 2017.

OLIVEIRA, N. Neuropsicopedagogia: Recebi meu primeiro paciente, e agora? Rio de Janeiro:Perse, 2016.

OLIVIER, L.; OLIVEIRA, A. L. Transtornos de comportamento e distúrbios de aprendizagem. Rio de Janeiro: WAK Editora, 2013.

_____. Distúrbios de aprendizagem e de comportamento. Rio de Janeiro: WAK Editora, 2011.

OMS. Organização Mundial de Saúde. Classificação de Transtornos Mentais e de Comportamento da CID-10 – descrições clínicas e diretrizes diagnósticas. Reimp. Porto Alegre: Artmed, 2011.

PETERSON, R.; PENNINGTON, L. Developmental dyslexia. The lancet, Amsterdam, v. 379, p.1997-2007, 2012.

RELVAS, M. P. Neurociência na prática pedagógica. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2012.

_____. Neurociência e Transtornos de Aprendizagem: as múltiplas eficiências para uma Educação Inclusiva. 5 ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2011.

SAMPAIO, S. Aspectos Neuropsicopedagógicos da Dislexia e sua influência em sala de aula. In. SAMPAIO, S. FREITAS, I. B. (orgs.). Transtornos e dificuldades de aprendizagem. Entendendo melhor os alunos com necessidades educativas especiais. 2 ed. Rio de Janeiro: WAK Editora, 2014.

SANTOS NETO, M. R. R. Metodologia Científica. Apostila. Ouvidor, GO: Base Cursos, 2019.

VENTURA, D. F. Um Retrato da Área de Neurociência e Comportamento no Brasil. Psicologia: Teoria e Pesquisa. Vol. 26 n. especial, pp. 123-129, 2010.

7- EDUCAÇÃO E PANDEMIA: DESAFIOS E PERSPECTIVAS

[Luciara Pereira de Macedo](#) (UEG)

[Naiara Pereira de Macedo](#) (UEG)

Fernanda Sevarolli Creston Faria (UFJF) (Orientadora)



Fonte: Pixabay (2023).

RESUMO

O presente artigo trata dos impactos da pandemia da Covid-19 na educação e os desafios do ensino após esse marco histórico. Trata-se de um assunto relevante e pertinente, tendo em vista que foi uma pandemia com consequências não apenas sanitárias, mas em todas as esferas da sociedade, sobretudo na Educação. Inicialmente, foi abordado o contexto histórico da pandemia e suas implicações. Em seguida, sobre a implantação do ensino remoto emergencial (ERE), assim como os impactos da pandemia na educação, tais como aumento da evasão escolar, problemas de aprendizagem, desigualdades entre os alunos, utilização de tecnologias de informação e comunicação (TIC), falta de formação dos professores para manejar as TIC, impactos socioemocionais nos alunos, exaustão dos professores, dentre outros. Posteriormente, foram também abordados pontos positivos e negativos da pandemia na área educacional. Concluiu-se que urge mudanças e ações articuladas entre Estado, escola, família, professores, equipe pedagógica e comunidade, com vistas a garantir a superação das dificuldades pelos alunos e a efetiva aprendizagem, aliada às tecnologias de informação e comunicação. Constatou-se que é, de fato, um assunto ainda incipiente, conta-se com um pequeno acervo de artigos publicados sobre o tema, denotando que a temática ainda precisa ser estudada, avaliada, e repensada, dada sua proporção e os impactos causados, sobretudo na educação. Para a realização do presente trabalho foram utilizadas as seguintes fontes: legislação, artigos científicos, revistas científicas e textos informativos sobre o tema em questão.

Palavras-chave: Pandemia. Ensino remoto emergencial. Impactos na Educação.

1. INTRODUÇÃO

Sabe-se que a pandemia de Covid-19 trouxe dificuldades e desafios em vários campos da atividade social, sendo a sociedade obrigada a se reinventar em todos os âmbitos, sobretudo no educacional. Tudo começou em 11 de março de 2020, quando a Organização Mundial da Saúde (OMS) declarou a disseminação da Covid-19 e recomendação de ações como isolamento e tratamento dos casos identificados, testes massivos e distanciamento social.

Somam-se a isso, fatores como a insegurança social, necessidade de adaptações rápidas, adequação do ambiente casa para fins escolares e de trabalho, ansiedade e medo, volume grande de adoecimentos e mortes, bem como prejuízos causados em vários setores da sociedade, sobretudo o educacional.

Logo, em tempos de pandemia, o espaço físico da escola deu lugar ao ambiente virtual de aprendizagem. Foi implantado o ensino remoto emergencial (ERE), novas metodologias de ensino e as chamadas Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) passaram a compor o cenário escolar.

Desse modo, foi relativizado o conceito de espaço escolar como único lugar para a construção de conhecimento. Muito se questionou sobre o papel da escola enquanto espaço físico para formação do aluno, suscitando-se discussões, e até a proposta de “*homeschooling*” (ensino em casa, junto às famílias), que tomaram proporções significativas, sob alegação da baixa qualidade do ensino público (FUCHS E SHUTZ, 2020, p. 78).

Apesar das tecnologias já estarem de certa forma presentes no cotidiano, por conta dos celulares móveis, as TIC ainda representam um desafio no ambiente escolar como ferramenta para construção do conhecimento de forma colaborativa, o que se dá justamente pela falta de estrutura das escolas, da carência de recursos tecnológicos, bem como pela falta de formação de professores para a construção de estratégias pedagógicas em ambientes digitais.

Nesse sentido, compreende-se que muitos foram os impactos causados pela pandemia no âmbito escolar, tais como acentuação da desigualdade entre os alunos, problemas de aprendizagem e retrocesso, evasão escolar, carência de recursos tecnológicos pelos alunos e pelas escolas, falta de formação adequada aos professores para lidar com as TIC, dentre outros.

Portanto, frente ao exposto, apresenta-se nossa questão de pesquisa “Quais os impactos da pandemia na educação e em que vem refletindo e continuará a impactar no futuro do ensino?”

Nesse sentido, o presente capítulo tem o objetivo de analisar, compreender e promover uma reflexão sobre a pandemia da Covid-19 em relação aos impactos causados na Educação.

Os objetivos específicos do trabalho são discorrer sobre o histórico da pandemia, especificar aspectos da educação que foram afetados, apresentando pontos positivos e negativos da pandemia em relação à educação.

Para tanto, será realizada uma pesquisa descritiva através de revisão bibliográfica, realizada com consulta a livros, artigos científicos, publicações, pesquisas e legislação sobre o tema.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

É indiscutível que a área da educação sempre foi permeada por constantes desafios, acompanhando e se adaptando à realidade política, social e econômica do país. Mas no ano de 2020, um alarmante acontecimento de saúde pública, de amplitude internacional, impactou a realidade escolar atual: a pandemia de Covid-19, sobre a qual passar-se-á a discutir.

O marco inicial da pandemia se deu em 11 de março de 2020, quando a OMS declarou a disseminação comunitária da doença e as ações recomendadas foram isolamento e tratamento dos casos identificados, testes massivos e distanciamento social (BRASIL, 2020). Portanto:

Novo mundo, novo normal, novas vacinas, teletrabalho, ensino remoto, novas formas de nos relacionarmos, com distanciamento, máscaras, tudo isso foram adaptações que tivemos de fazer para manter o desempenho e os resultados que são esperados de nós, seja no campo familiar, no profissional, no educacional ou na vida em sociedade (DIAS, 2021, p. 566).

Diante desse cenário, houve suspensão das atividades escolares por meio de decretos estaduais e municipais, com vistas ao enfrentamento da pandemia. Nesse momento, os alunos começaram a serem prejudicados com relação ao aprendizado.

Por este motivo, em 18 de março de 2020, o Conselho Nacional de Educação (CNE) divulgou uma nota de esclarecimento considerando as implicações da pandemia no calendário escolar em todas as modalidades de ensino, e por conseguinte, houve uma reorganização do calendário escolar e desenvolvimento de atividades não presenciais (BRASIL, 2020)

Assim, em 18 de agosto de 2020, entrou em vigor a Lei nº 14.040, a qual estabeleceu normas educacionais de caráter excepcional a serem adotadas durante a pandemia. Tal lei regulamentou a realização do ensino de forma remota, na educação básica e na superior, bem como suspendeu a exigência do cumprimento dos duzentos dias de atividades escolares e acadêmicas e outras orientações sobre o período letivo de 2020.

Segundo Behar (2020), o planejamento pedagógico do ano de 2020 teve que ser reformulado, inserindo-se atividades pedagógicas mediadas pelo uso da internet, direcionadas

e aplicadas em função das restrições impostas e para minimizar os impactos na aprendizagem. Uma nova escola, totalmente “na nuvem”, bordas, limites e fronteiras deixaram de ser elementos físicos e se tornaram conexões digitais (RIBEIRO, 2022).

Foi então implantado, à época, o Ensino Remoto Emergencial, justamente por ocasião do decreto emergencial, com vistas a manter o vínculo intelectual e socioemocional dos alunos, docentes e comunidade escolar, bem como minimizar os impactos na aprendizagem.

Figura 1 – Distanciamento social e tecnologia



Fonte: Pixabay (2023).

Nesses “tempos estranhos”, segundo Nogueira (2021), a maioria das escolas estava despreparada, tanto do ponto de vista pedagógico, quanto tecnológico, para conduzir as aulas de forma remota, somando-se à ausência de capacitação dos professores para operacionalizar os recursos tecnológicos.

Conforme Dutra (2020), a presença física do professor e do aluno no espaço da sala de aula presencial foi “substituída” por uma presença digital em uma aula *online*, o que se denominou de ‘presença social’, presença essa que foi materializada pela participação, discussões nas aulas *online*, *feedbacks* e contribuições dentro do ambiente virtual de aprendizagem.

Deste modo, nos processos educacionais, o que ocorreu foi a desconstrução dos rituais que davam sentido à escola tradicional, ressignificando o espaço da casa como ambiente de aprendizagem, e a recriação de “signos que pudessem ser compartilhados e tornados familiares nesses diferentes espaços e tempos dos alunos, na tentativa de construir o comum, aquilo que adquire ressonância para todos” (CAMINI E FREITAS, 2022, p. 252).

Nesse processo, instituiu-se uma espécie de escolarização em domicílio, também chamada escolarização *delivery*, a qual parte da premissa de elaborar, planejar e organizar atividades entregues por meio de “materiais impressos, avaliações, sendo entregues na Escola, para os pais, produção de vídeo enviados por *WhatsApp, Facebook, blog* da escola” (SARAIVA et ali, 2020, p.13).

Neste sentido, cumpre destacar que a pandemia e a consequente implantação do ERE causaram um impacto significativo no processo de aprendizagem dos alunos e que os prejuízos ainda deverão ser reparados gradualmente, demandando planejamento e ações a serem desenvolvidas a curto, médio e longo prazos. Para Mainardes (2021, p. 63):

(...) a curto prazo, será necessário criar protocolos de recepção dos alunos, diagnóstico da aprendizagem, planejamento da diferenciação curricular etc. A longo prazo, será necessário estabelecer estratégias para suprir as necessidades de aprendizagem dos alunos que tiveram a sua aprendizagem e condições de vida mais fortemente afetadas pela pandemia (MAINARDES, 2021, p. 63).

Gatti (2020) pontuou sobre alguns relevantes pontos, tais como dificuldade de aprendizagem, de atenção e concentração, o estresse de alunos por conta da situação do isolamento, falta da convivência presencial, esgotamento dos professores para preparação de aulas virtuais, necessidades de mudanças no fazer pedagógico, dificuldades em lidar com a tecnologia, dentre outros.

Nogueira (2021) pondera acerca da desigualdade de acesso dos alunos a recursos tecnológicos e educacionais, refletindo também sobre as desigualdades econômicas, que devem ser combatidas e superadas, além de abordar também acerca do impacto socioemocional da pandemia nos alunos, o que requer dos educadores manejo para lidar, apoiar e estimular os alunos frente às dificuldades e limitações.

Saraiva, Traversini e Lockmann (2020) consideraram que a educação remota fortaleceu mecanismos disciplinares e analisou o isolamento como uma forma de acelerar o afastamento da escola dos modelos tradicionais, promovendo inovações e incentivando a autonomia dos alunos (SARAIVA et ali, 2020, p. 09).

Freitas e Camini (2022) trataram da questão do esgotamento profissional dos professores durante a pandemia, cujos aparelhos eletrônicos ficaram à disposição para as demandas escolares em tempo quase integral, para conseguir atender às demandas e otimizar o ensino remoto.

Ao perderem as referências de espaço e tempo que definiam as rotinas escolares, docentes experimentaram o agravamento dessa autoexploração do trabalho ao longo da pandemia ao precisarem, sem sair de suas casas, buscar por crianças que se tornaram invisíveis ao sistema escolar. Essa busca envolveu multiplicar formas de

acessar as crianças, estar disponível para contato quando as famílias podem atender e transformar a privacidade de seu telefone pessoal em ferramenta de trabalho. (CAMINI E FREITAS, 2022, p. 253)

À luz experiência do ensino em Portugal, De Figueiredo (2020) ponderou o importante papel da tecnologia no ensino, bem como elencou alguns pontos positivos decorrentes do momento pandêmico.

Percebeu-se, por exemplo, que um módulo de aprendizagem não tem de se estender ao longo de uma hora, e pode durar apenas cinco ou dez minutos (ou, em projetos e trabalhos de grupo, pode durar horas, ou mesmo dias); que o professor pode, e deve, interagir com o aluno por períodos curtos (e não durante uma hora inteira, como nas aulas tradicionais); que a atividade dos alunos pode valer muito mais do que os materiais facultados; que o que importa não é o que o professor “ensina”, mas o que o aluno aprende (DE FIGUEIREDO, 2020 , p. 253)

Ainda quanto aos impactos da pandemia, cumpre salientar que foi realizada uma pesquisa pelo [Data Senado](#) (2021), divulgado no sítio eletrônico do Senado, realizada no período de 02 a 14 de dezembro de 2021. Foram investigadas as barreiras para o processo de aprendizagem durante a pandemia, sendo citadas falta de estrutura, ineficácia do meio *online*, bem como aspectos positivos extraídos desse período crítico.

Quanto à falta de estrutura, a falta de equipamentos eletrônicos para o desempenho das atividades propostas, tais como computadores e celulares, inexistência ou serviço de internet insuficiente para acessar o ambiente das aulas e realização das atividades. Os resultados da supracitada pesquisa mostram pais insatisfeitos com a falta de estrutura das escolas e também desorganização, especialmente as públicas; enquanto houve elogios de escolas que estavam aplicando aulas de reforço para os alunos, visando à recuperação do conteúdo.

Ainda, os entrevistados reclamaram da ineficácia das aulas *online* para o ensino infantil, considerando a imaturidade da criança para lidar com a tecnologia, conseguir concentrar e aprender.

Com relação aos aspectos positivos do ensino *online*, os referidos entrevistaram apontaram maior interação entre a família, com mais tempo para estar presente, acompanhando a rotina dos filhos e, na mesma pesquisa, algumas foram as sugestões propostas pelos participantes:

(...) fazer os alunos repetir os anos cursados on-line; aumentar a carga horária das aulas, evitando feriados para recuperar o máximo do tempo “perdido”; políticas públicas de valorização de professores; aumentar acesso à internet dos alunos de baixa renda; maior envolvimento dos pais no ensino dos filhos (as) (DATASENADO, 2021).

Sobre o processo de retorno à normalidade das instituições de ensino, a retomada das atividades presenciais ocorreu em 2022. Com vistas à regulamentação desse retorno e a

mitigação dos efeitos da pandemia na educação, está ainda em tramitação, na Câmara dos Deputados, o texto do Projeto de Lei n. 3.520/2021, que propõe a criação do Plano Nacional de Enfrentamento dos Efeitos da Pandemia de Covid-19 na Educação.

A referida proposta contém normas para mitigar os efeitos negativos da pandemia no campo educacional, com a participação efetiva da União, Estados e Municípios, tendo em vista que as iniciativas previstas no texto do PL permitirão mais racionalidade, colaboração e equidade no processo de normalização das atividades escolares e de recuperação dos impactos causados pela pandemia na aprendizagem” (BRASIL, 2021). Dentre as medidas previstas na proposição, destaca-se:

(...) o monitoramento da frequência escolar dos estudantes, com a busca ativa dos alunos que não retornaram à escola com a retomada das atividades presenciais; a promoção do acolhimento socioemocional dos estudantes e profissionais da educação; a estimativa da demanda por matrículas escolares, tendo em vista fluxo de alunos da rede privada à rede pública; a garantia da alimentação escolar; a realização de avaliações diagnósticas para nortear o processo de recuperação da aprendizagem, com prioridade a seus objetivos essenciais; o aprimoramento da conectividade nas escolas; e o estímulo à participação das famílias no processo de retorno às atividades presenciais. (BRASIL, 2021)

Vale destacar que, segundo Ribeiro (2022), o “pós-pandemia” é um termo vago, usado para se referir a uma experiência que ainda se estende no tempo. A crise ainda está instalada, vive-se um momento de reestruturação,

(...) um momento de tentativa gradual de sair da experiência mais drástica e entrar em uma outra, a de uma era na qual talvez a escola tenha de ser revista, reestruturada e redesenhada. Mas isso... já queríamos antes, bem antes. A diferença agora é que, talvez, já possamos falar abertamente sobre algumas ideias – e pô-las em prática não parecerá, quem sabe, um desvario. (RIBEIRO, 2022, p. 317-318)

Para além da pandemia, considerando ser a escola um espaço social, de construção de práticas, é muito importante refletir acerca das mudanças necessárias. As práticas educativas

(...) devem promover, no espaço escolar, a itinerância dos estudantes pelos mais diversos ambientes virtuais que fazem parte da cultura digital, ampliando, assim, possibilidades de participação social desses sujeitos em redes interacionais, com vistas à construção de conhecimento, de forma colaborativa. (ANECLETO; LAGO, 2021, p. 144)

Para promover uma melhor interação dos alunos, o planejamento pedagógico deve voltado à mitigação desses efeitos trazidos pela pandemia, amenizar as desigualdades geradas, e buscar soluções em conjunto com profissionais da educação, equipe pedagógica, e pais dos alunos. É necessário

(...) o fortalecimento das políticas de proteção integral às crianças e adolescentes, através da articulação entre educação, saúde e assistência social numa perspectiva intersetorial; busca ativa de crianças e adolescentes que estão fora da escola e/ou que

não conseguiram se manter aprendendo durante esse período, levando em consideração os diversos motivos que os fizeram estar fora. comprometimento com a inclusão escolar a partir da reorganização do currículo, compreendendo que, no retorno escolar presencial, os estudantes estarão em tempos de aprendizagem diferentes. E investimento em políticas que garantam acesso à internet para escolas, professores e estudantes. (ALVES *et al.*, 2021 p. 55)

Necessário também é o levantamento das dificuldades dos alunos, mensurado por meio da avaliação diagnóstica, na qual se verifica o desenvolvimento de competências curriculares, sendo possível identificar as principais lacunas da aprendizagem e a elaboração de estratégias e técnicas pedagógicas voltadas à solução dessas deficiências educacionais.

Quanto à formação dos professores, Gatti (2020) aponta que é necessária uma formação pedagógica voltada às tecnologias de informação e comunicação, uma formação contínua da equipe gestora e dos professores, considerando a realidade e as necessidades de cada escola.

De Figueiredo (2020) pondera pontos importantes para o momento pós pandemia, tais como a cibersegurança, ponderando a necessidade de a escola desenvolver as competências essenciais das crianças e adolescentes para essa temática, alertando e conscientizando crianças e adolescentes sobre os perigos, a necessidade de se observar os protocolos de segurança, armazenamento de dados, dentre outros.

Finalmente, nas ações voltadas à mitigação dos efeitos da pandemia, deve-se optar por formatos participativos (GATTI, 2020), em que se compartilhe e receba novas ideias, experiências, novas formas de ensinar e aprender. Um ensino voltado não apenas ao saber teórico, mas sim, o saber atrelado aos valores da vida. Esse o legado que a pandemia deixou para a Educação como um todo.

3. MATERIAIS E MÉTODOS

Com vistas à realização deste trabalho, optou-se pela pesquisa bibliográfica com o uso de artigos científicos, revistas e informativos referentes ao objeto de estudo do trabalho, a ser realizada com consulta às seguintes fontes: livros, artigos científicos, publicações, legislação sobre o tema.

A amostra dos artigos e materiais utilizados foram publicados entre 2020 e 2022. A escolha foi feita primariamente buscando-se termos relativos ao objetivo do artigo, como “influência da pandemia no ensino fundamental”, “impactos da pandemia na educação” e “educação pós-pandemia”. Após diversas leituras de vários artigos relacionados, os artigos usados foram escolhidos por apresentarem conceitos e ideias importantes referentes ao objeto do estudo.

Segundo Carvalho *et al.* (2019), a revisão bibliográfica ou revisão de literatura, é a pesquisa da fundamentação teórica, obtida por meio da leitura e fichamento de livros e artigos, como também em resenhas, dissertações, teses, jornais, dicionários de áreas específicas e documentos históricos, conferindo credibilidade ao trabalho científico. São objetivos da revisão bibliográfica:

(...) reconhecer e dar crédito à criação intelectual de outros autores, em razão da ética acadêmica; indicar que se qualifica como membro de determinada cultura disciplinar através da familiaridade com a produção de conhecimento prévia na área; abrir um espaço para evidenciar que seu campo de conhecimento já está estabelecido, mas pode e deve receber novas pesquisas; emprestar ao texto uma voz de autoridade intelectual. (PRODANOV e FREITAS, 2013, p. 79)

Trata-se da primeira e mais importante etapa de construção de um trabalho científico, etapa esta onde serão delimitados o problema e as hipóteses, bem como deverão ficar explicitadas as lacunas e as contradições do conhecimento sobre o objeto da pesquisa. Garante-se, portanto, a confiabilidade do trabalho a ser elaborado, bem como é o meio de se definir a estratégia de pesquisa mais adequada para investigar o problema

Finalmente, segundo os mesmos autores, se faz necessário que os autores citados no trabalho científico dialoguem entre si, tendo o pesquisador o papel de “mediador” desse diálogo, denotando a importância da contribuição dos teóricos e autores citados para a pesquisa em questão.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Considerando a pesquisa bibliográfica realizada, os conceitos e informações obtidos, cumpre discutir aqui que, indubitavelmente, a pandemia trouxe mudanças significativas na educação, no fazer pedagógico e, sobretudo, no processo ensino-aprendizagem dos alunos.

Nesse sentido, observou-se que a pandemia impactou significativamente na Educação, no que diz respeito à aprendizagem, aumento da evasão escolar, impacto socioemocional nos alunos, acentuou as desigualdades entre os alunos, bem como suscitou discussões quanto ao espaço escolar, ao uso das tecnologias de informação e comunicação (TIC).

Por outro lado, discute-se que a pandemia teve pontos positivos, como a aproximação da instituição familiar no processo educativo, e a ênfase na utilização das tecnologias de informação. E assim, mesmo diante de todos os impactos, como bem disse o nobre autor Paulo Freire (1992):

É preciso ter esperança, mas ter esperança do verbo esperar; porque tem gente que tem esperança do verbo esperar. E esperança do verbo esperar não é esperança, é espera. Esperança é se levantar, esperança é ir atrás, esperança é construir,

esperançar é não desistir! Esperançar é levar adiante, esperançar é juntar-se com outros para fazer de outro modo (FREIRE, 1992).

Nessa perspectiva, que os envolvidos no processo educacional (alunos, professores, pais, equipe pedagógica) estejam empenhados em (re)construir, e que o “esperançar” pós-pandêmico seja materializado por ações concisas no sentido de identificar e propor mudanças para o ensino, promover o acolhimento socioemocional e a recuperação do aluno, incentivar a participação ativa da família na escola.

Discute-se também a necessidade de focar o trabalho pedagógico nas disciplinas ou conteúdos mais importantes e que os alunos estejam com dificuldade, a retomada de conteúdos que deveriam ser dominados, como os conteúdos de Português e Matemática; o combate incisivo à evasão escolar, por meio do acompanhamento mais efetivo da situação escolar dos alunos.

Além disso, é importante que sejam ainda mais inseridos no ensino as tecnologias da informação e comunicação, mesmo após o retorno das atividades presenciais, visto ser de extrema importância para o aluno saber manusear, aprimorar a conectividade nas escolas, bem como focar na formação dos professores com ênfase nas tecnologias de informação e comunicação.

Figura 2- Formação em TICs



Fonte: Pixabay (2023).

Outrossim, é de extrema importância que o governo desenvolva políticas públicas voltadas à mitigação dos efeitos da pandemia; promover ações que combatam as desigualdades, as quais ficaram mais acentuadas, bem como garantir aos alunos acesso aos recursos tecnológicos necessários para uma aprendizagem mais efetiva.

Por fim, destaca-se como relevante a formação dos professores, a chamada ciberformação, com vistas ao manejo das tecnologias de informação, otimizando-se as práticas pedagógicas e dando novos contornos aos caminhos da aprendizagem. Esperançar, essa é a palavra de ordem!

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sabe-se que toda pandemia gera forte impacto social, econômico e político. Com o advento da pandemia da COVID-19 não foi diferente: várias foram as áreas da sociedade prejudicadas, sobretudo a da Educação, ensejando mudanças significativas, como a reinvenção da atuação do professor e das práticas pedagógicas.

No presente trabalho, foi abordado o contexto histórico da pandemia e suas implicações. Além disso, foi abordada a implantação do Ensino Remoto Emergencial (ERE), modalidade de ensino caracterizada pelo distanciamento físico de professores e alunos, em caráter temporário, por meio de videoaulas, aulas expositivas, por sistema de *webconferência*, no espaço de um ambiente virtual.

Além disso, foram explicitados os impactos da pandemia na educação, tais como aumento da evasão escolar, problemas de aprendizagem, desigualdades, utilização de Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), falta de formação dos professores para manejar as TIC, impactos socioemocionais nos alunos, exaustão dos professores, dentre outros. Também foram abordados pontos positivos e negativos da pandemia na área educacional.

Quanto aos pontos positivos, destacou-se que, com a implantação do ensino remoto emergencial, houve uma maior aproximação da instituição familiar no processo educativo, e a ênfase na utilização das tecnologias de informação, aliadas à otimização do processo de aprendizagem.

Por outro lado, ressaltou-se a carência na ciberformação dos professores para lidar com essas tecnologias, considerando a realidade de sala de aula e as necessidades de aprendizagem dos alunos, bem como a necessidade de políticas públicas voltadas a essa formação.

Outrossim, pontou-se acerca da necessidade de a escola desenvolver as competências essenciais das crianças e adolescentes para a cibersegurança, alertando e conscientizando sobre os perigos, a necessidade de se observar os protocolos de segurança, armazenamento de dados, dentre outros.

Em 2022, com a retomada do ensino presencial, a escola já não é a mesma. Restou claro que os problemas trazidos pela pandemia na educação não são apenas de responsabilidade da

escola, mas sim de todos os atores sociais envolvidos: família, alunos, governo e sociedade, devendo haver uma cooperação mútua para o alcance de um bem comum: a melhoria na educação.

Concluiu-se que urgem mudanças e ações conjuntas entre governo, escola, família, professores, equipe pedagógica, com vistas à garantia do direito social à educação e também à superação das dificuldades pelos alunos e a efetiva aprendizagem, aliada às tecnologias de informação e comunicação.

De fato, trata-se de um assunto ainda incipiente, conta-se com um pequeno acervo de artigos publicados sobre o tema, denotando que a temática ainda precisa ser estudada, avaliada, e repensada, dada sua proporção e os impactos causados, sobretudo na educação, que se estenderão pelos próximos anos. Espera-se que o presente trabalho incentive mais pesquisas sobre o tema, que é de grande relevância para a sociedade.

REFERÊNCIAS

ANECLETO, Úrsula Cunha; SILVA, Ediluzia Pastor da; LAGO, Luciana Oliveira. Práxis pedagógica e ciberformação docente em tempo de COVID-19: perspectivas e desdobramentos pedagógico-científicos. Educação em tempos de pandemia e isolamento: propostas e práticas. Organizadora Karina de Araújo Dias. – Ponta Grossa - PR: Atena, 2021.

ALVES, A; SILVA, R.; SILVA, Taiana. A intensificação das desigualdades educacionais no período da pandemia de COVID-19 nas escolas públicas do Rio Grande do Sul. Diálogos insurgentes durante a pandemia. Educação, diversidades e interseccionalidades. São Paulo-SP: Pragmatha, 2021.

BEHAR, Patrícia Alejandra. O Ensino Remoto emergencial e a educação à distância. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/coronavirus/base/artigo-o-ensino-remoto-emergencial-e-a-educacao-a-distancia/>. Acesso em 19 jan. 2023.

BRASIL. Lei n. 14.040, de 18 de agosto de 2020. Estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020; e altera a Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/114040.htm#view. Acesso em 21 jan. 2023.

_____. Projeto de Lei n. 3.520, de 2021. Institui o Plano Nacional de Enfrentamento dos Efeitos da Pandemia de Covid-19 na Educação. Disponível em: <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/150249>. Acesso em 21 jan. 2023.

_____. Conselho Nacional de Educação. Proposta de parecer sobre reorganização dos calendários escolares e realização de atividades pedagógicas não-presenciais durante o período de pandemia da COVID-19. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/marco-2020-pdf/144511-texto-referencia-reorganizacao-dos-calendarios-escolares-pandemia-da-covid-19/file>. Acesso em 24 jan. 2023.

CAMINI, Patrícia; FREITAS, Alice Teixeira de. Ensino remoto na pandemia de covid19: alfabetização em rico na rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. Revista Teias, v. 23, n. 68, p.250-264, jan. /mar. 2022. Disponível em: <https://www.epublicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/60952>. Acesso em: 23 ago. 2022.

CARVALHO, Luis Osete Ribeiro. DUARTE, Francisco Ricardo. MENEZES, Afonso Henrique Novaes. SOUZA Tito Eugênio Santos. Metodologia científica: teoria e aplicação na educação à distância. Petrolina: Fundação Universidade Federal do Vale do São Francisco, 2019.

DUTRA, Flávio. O Ensino Remoto Emergencial e a educação à distância. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/coronavirus/base/artigo-o-ensino-remoto-emergencial-e-a-educacao-a-distancia/>. Acesso em 17 jan. 2023.

FIGUEIREDO, António Dias de. Que futuro para a educação pós-pandemia? Um balanço projetivo. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Antonio-Dias-De-Figueiredo/publication/358349343_Que_futuro_para_a_educacao_pos-pandemia_Um_balanco_projetivo/links/61fd01831e98d168d7edc70c/Que-futuro-para-a-educacao-pos-pandemia-Um-balanco-projetivo.pdf. Acesso em: 18 jan. 2023.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FUCHS, Cláudia; SCHUTZ, Jenerton Arlan. Pensar a (im)possibilidade da escola em tempos de pandemia: reflexões à luz de Masschelein e Simons. Desafios da educação em tempos de pandemia. Cruz Alta: Ilustração, 2020.

GATTI, Bernadete A. Possível reconfiguração dos modelos educacionais pós-pandemia. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/7M6bwtNMyv7BqzDfKHFqxfh/>. Acesso em 19 jan. 2023.

MAINARDES, Jefferson. Alfabetização em tempos de pandemia. VV Editora, p. 57- 65, ago. 2021. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Jefferson-Mainardes/publication/354173008_Alfabetizacao_em_tempos_de_pandemia/links/612975e538818c2eaf649e09/Alfabetizacao-em-tempos-de-pandemia.pdf. Acesso em 23 ago. 2022.

NOGUEIRA, Sônia Martins de Almeida. Ainda tempos estranhos. <https://docplayer.com.br/223371405-Ainda-tempos-estranhos.html>. Acesso em 19 jan. 2023.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani César de. Metodologia do trabalho científico: métodos e técnica de pesquisa e do trabalho acadêmico. – 2. ed. – Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

RIBEIRO, A. E. Improviso, ensaio e expansão: reflexões sobre escola e educação pós-pandemia. A Cor das Letras, [S. l.], v. 23, n. 3, p. 317–325, 2022. Disponível em: <http://periodicos.uefs.br/index.php/acordasleytras/article/view/9139>. Acesso em: 18 jan. 2023.

SARAIVA, K.; TRAVERSINI, C.; LOCKMANN, K. A educação em tempos de COVID-19: ensino remoto e exaustão docente. Práxis Educativa, [S. l.], v. 15, p. 1–24, 2020. DOI: 10.5212/PraxEduc.v.15.16289.094. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/16289>. Acesso em: 17 jan. 2023.

SENADO. Impactos da pandemia na educação do Brasil. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/institucional/datasenado/materias/pesquisas/impactos-da-pandemia-na-educacao-no-brasil>. Acesso em 21 jan. 2023.

8- TRABALHANDO VALORES ATRAVÉS DOS CONTOS DE FADAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA ANÁLISE DOS CONTOS CHAPEUZINHO VERMELHO, O PATINHO FEIO E PINÓQUIO

[Naiane Correia Diniz](#) (UEG)

[Vania Keli Correa Diniz](#) (UEG)

Fernanda Sevarolli Creston (UFJF) (Orientadora)



Fonte: Pixabay (2023).

RESUMO

A literatura infantil é uma ferramenta de grande importância para o desenvolvimento da criança, principalmente na educação infantil, como parte da formação de sua identidade e personalidade. Os contos de fadas conseguem fazer a criança usar a imaginação, estimulando a curiosidade e trazendo aprendizado em forma de prazer e magia. O presente estudo se concentra na aprendizagem de valores éticos e morais por meio de contos de fadas na educação infantil, especificamente, com crianças de 4 e 5 anos. Para tanto, utilizamos os contos Chapeuzinho Vermelho, O Patinho Feio e Pinóquio. O objetivo do estudo é identificar a contribuição dos contos de fadas para a construção de valores, apresentando possibilidades pedagógicas de como trabalhá-los com as crianças. Neste sentido, surge a questão de pesquisa “Como os contos de fadas citados contribuem para a construção de valores éticos e morais na educação infantil e como trabalhá-los?”. Quanto à metodologia, trata-se de uma pesquisa bibliográfica. O trabalho é abordagem quanti-qualitativa, teórica de natureza básica e descritiva, quanto aos objetivos. Este estudo demonstrou que, se trabalhados intencionalmente, os contos de fadas têm o poder de fazer com que a criança entre na história, se identifique com as personagens, crie hipóteses para resolver os problemas encontrados, desenvolvendo sentimentos e emoções, além de contribuir para a construção de regras de conduta, valores éticos e morais, necessários a uma boa convivência em sociedade.

Palavras-chave: Contos de fadas; valores; educação infantil.

1. INTRODUÇÃO

Esta pesquisa trata da relação dos contos de fadas e a construção de valores éticos e morais quando trabalhados na educação infantil, especificamente, com crianças entre 4 e 5 anos, apresentando algumas sugestões de como eles devem ser trabalhados em sala de aula. Para tanto, foi dado enfoque em 3 contos, Chapeuzinho Vermelho, O Patinho Feio e Pinóquio.

Desse modo, a educação infantil é a fase em que a criança entra em contato com muitas histórias, inclusive com os contos de fadas. Em geral, a literatura infantil, se bem utilizada, é capaz de desenvolver a imaginação, a criatividade, os sentimentos e despertar o prazer pela leitura. Coelho (2012) afirma que “os contos de fadas fazem parte desses livros eternos que os séculos não conseguem destruir e que, a cada geração, são redescobertos e voltam a encantar leitores ou ouvintes de todas as idades”. Através dos contos, a criança realiza descobertas sobre si mesma, cria soluções para medos, tristezas, adquirir autonomia, respeito às diferenças e começa a construir valores éticos e morais.

Dessa forma, as histórias se tornam um valioso instrumento pedagógico essencial ao desenvolvimento integral da criança, como esclarece Bettelheim (1980):

Enquanto diverte a criança, o conto de fadas a esclarece sobre si mesma, e favorece o desenvolvimento de sua personalidade. Oferece significado em tantos níveis diferentes, e enriquece a existência da criança de tantos modos que nenhum livro pode fazer justiça à multidão e diversidade de contribuições que esses contos dão à vida da criança (BETTELHEIM, 1980, p. 20).

Portanto, os contos funcionam como suporte simbólico para a criança compreender o mundo ao seu redor, sendo um verdadeiro estimulante que contribui para o amadurecimento do indivíduo, uma vez que possibilita trazer alguns acontecimentos das narrativas para a realidade, identificando as personagens ou situações vividas por elas. Nesse contexto, a criança começa a pensar sobre como resolver conflitos, como lidar com temores, sentimentos e com o outro. Através das lições deixadas pelos contos e pelas atitudes das personagens, é possível que a criança comece a construir sua moralidade.

Dentro dessa perspectiva, a pergunta que norteia a pesquisa é “Como os contos de fadas citados contribuem para a construção de valores éticos e morais na educação infantil e como trabalhá-los?”

Assim, a justificativa da escolha do tema se dá ao fato de que é na educação infantil que a criança tem o primeiro contato com o mundo social, longe do seio da família e dos conhecidos e, nesta fase, ela está se descobrindo e descobrindo o mundo ao seu redor. Logo, os contos de fadas podem contribuir para o desenvolvimento da personalidade e agregação de valores

identificados nas histórias clássicas que, ao mesmo tempo que despertam o interesse na leitura, também trazem ensinamentos.

Portanto, este estudo tem grande relevância para os profissionais da educação infantil, pois disponibiliza conhecimentos e informações sobre os contos e a importância de trabalhá-los de forma planejada, oferecendo às crianças a oportunidade de se envolverem nas histórias, identificando-se com as personagens e aprendendo a lidar com os sentimentos que fazem parte de todo ser humano.

Diante disso, o estudo busca, de modo geral, identificar como os contos citados contribuem para a construção de valores éticos e morais na educação infantil, apresentando possibilidades pedagógicas de como trabalhá-los e, quanto aos seus objetivos específicos, busca identificar os valores contidos nas histórias como contribuição para a formação pessoal e social da criança e apresentar estratégias de práticas pedagógicas articuladas com os contos, visando a construção de valores.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1. OS CONTOS DE FADAS E O DESENVOLVIMENTO INFANTIL

Os contos de fadas são narrativas antigas que surgiram desde o início das civilizações indo-europeias. No entanto, eles não eram direcionados ao público infantil. As histórias falavam de amor, amantes e outros acontecimentos e eram direcionados aos adultos.

Vale destacar que, nesta época, a infância não era reconhecida, não havia materiais destinados às crianças, pois elas eram consideradas adultos em miniatura e viviam no mesmo ambiente dos adultos, compartilhando os mesmos materiais e as mesmas vivências.

Neste sentido, de acordo com Coelho (2010, p.75), “foi na França, na segunda metade do século XVII, durante a monarquia absoluta de Luís XIV, o Rei Sol, que se manifestou abertamente a preocupação com uma literatura para crianças ou jovens”. A partir de então, a infância começou a ser reconhecida e valorizada.

Logo, os contos de fadas começaram a ser modificados para que se tornassem inclusivos, ou seja, para que se tornassem uma literatura infantil. A criança se tornou uma pessoa de respeito, um ser especial, com natureza diferente e com outras necessidades, precisando ser protegida e separada do mundo adulto Plumb (*apud* Postman, 2011). Depois da descoberta da infância, as mudanças foram acontecendo, a escola foi redefinida como um meio de aprendizagem e as crianças foram separadas, deixando de ser uma réplica do adulto (adulto

em miniatura).

No século XVII, Charles Perrault começou a coletar histórias e a modificar os contos de fadas, direcionando-os para crianças. Sua primeira publicação foi “Os contos da mamãe gansa”, que continha vários contos de fadas. Outros autores também se disponibilizaram a modificar os contos, como Jean de La Fontaine, os irmãos Grimm e Hans Christian Andersen. Deste modo, os contos de fadas foram ganhando espaço e criando uma Literatura Infantil, tendo atualmente um grande repertório que encanta às crianças e contribui para o desenvolvimento integral dos pequenos.

Portanto, para Coelho (2009), os contos de fadas são para a criança um mundo mágico, cheio de seres com poderes especiais, onde existem fadas que resolvem os conflitos, o que contribui diretamente para o desenvolvimento emocional e psicológico do indivíduo. Ao ouvir um conto de fadas, os pequenos são capazes de mergulhar na magia, entender os conflitos de uma maneira mais simples e trazê-los para sua realidade, por isso, a importância de contá-los. Bettelheim (1996) ainda enfatiza que os contos, diferente de outras literaturas, possibilitam à criança a criação da identidade e oferecem significativas descobertas para a formação do caráter do indivíduo. Essas narrativas permeiam a vida das crianças e são transmitidas através das gerações pelos avós, pais, tios e pelo meio social a qual está inserida.

Desta maneira, a criança começa a entender as histórias contadas, entrando em um mundo mágico, vai desenvolvendo a imaginação, a criatividade, a autonomia, o pensamento crítico e uma vez que cada conto apresenta um conflito a ser resolvido, ela passa a entender que a vida real também tem desafios a serem enfrentados.

De Farias (2012) afirma que fazer com que a criança ouça muitas histórias, não contribui apenas para estimular o interesse pela leitura, mas colabora com todo o processo inicial de aprendizagem, pois ela pode brincar com os mistérios da vida sem ter a preocupação da aprovação de um adulto. Assim, a criança vai se descobrindo e tendo um maior conhecimento de si mesma, ajudando-a a compreender o outro e o mundo ao seu redor.

Com relação às histórias modernas, Bettelheim (2015) reforça a ideia de que elas não trazem problemas do cotidiano que tratam de questões importantes para a vida, o que traz pouca contribuição para o desenvolvimento infantil. Já os contos de fadas, confrontam a criança com seus problemas, ou seja, medos, tristezas, solidão, carência afetiva, perdas, entre outros, ensinando de maneira lúdica a lidar com eles, pois traz sugestões simples de como resolver cada situação, além de ajudá-la a se expressar oralmente sobre experiências de sua vida ou até mesmo o que esteja vivenciando em determinado momento.

2.2 A CONSTRUÇÃO DE VALORES ATRAVÉS DOS CONTOS DE FADAS

Os contos de fadas tem sido um instrumento pedagógico fundamental para o desenvolvimento da personalidade, identidade e moralidade da criança. Eles possuem uma estrutura fixa, partem de um problema ligado à realidade, que perturba a tranquilidade inicial, buscam trazer a solução para os conflitos dentro da fantasia e necessitam de elementos mágicos para voltar ao mundo real (NOBRÈGA, 2009, p. 19). Seguindo esta estrutura, os contos de fadas fazem a criança viajar em seu mundo imaginário, vivenciar conflitos, identificar personagens, o bem e o mal, conectando-a com a realidade e fazendo-a desenvolver valores éticos e morais.

A moralidade não é ensinada, é construída. Oliveira (2007) enfatiza:

As regras de conduta moral precisam ser construídas pelas crianças e não impostas por um adulto. Num relacionamento autoritário “ no qual as crenças e as regras são impostas e adotadas sem questionamentos, perpetua uma relação de dominação que é totalmente pautada pelo respeito unilateral (OLIVEIRA, 2007, p. 102).

Logo, os contos de fadas oferecem o suporte simbólico para que esta construção moral seja efetivada. Através dos contos, a criança vivencia momentos de alegria, medo e tristeza, podendo se identificar com os personagens e suas atitudes, separar o bem do mal, criar soluções para conflitos reais, refletindo sobre aspectos éticos e morais e, ainda, ampliando o conhecimento de mundo. Neste sentido, Bettelheim (1980) exemplifica como os contos de fadas interferem positivamente na formação da criança:

Esta é exatamente a mensagem que os contos de fada transmitem à criança de forma múltipla: que uma luta contra dificuldades graves na vida é inevitável, é parte intrínseca da existência humana – mas que se a pessoa não se intimida, mas se defronta de modo firme com as opressões inesperadas e muitas vezes injustas ela dominará todos os obstáculos e, ao fim, emergirá vitoriosa (BETTELHEIM, 1980, p. 14).

Assim, os contos de fadas, além de encantar as crianças, também permitem grandes ensinamentos considerados sabedoria de vida, pois começam a ser formados valores morais e éticos, além do despertar para o amadurecimento como ser humano para que tenha uma boa convivência em sociedade. As histórias possuem uma riqueza extraordinária, pois são carregadas de situações vinculadas à realidade e transmitem várias lições morais, como a paciência retratada em “A Bela e a Fera”, a humildade em “Cinderela”, a aceitação de si mesmo em “O Patinho Feio”, a pureza da “Branca de Neve” e outras mais.

Da mesma forma, encontra-se a mentira retratada em “Pinóquio”, a desobediência em

“Chapeuzinho Vermelho”, a inveja e ódio retratado pelas bruxas, a vingança e egoísmo das madrastas e muitos outros sentimentos ruins que logo são rejeitados pelas crianças, pois elas já vão aprendendo e compreendendo a diferença entre o bem e o mal. Ainda conforme Bettelheim (1980), a criança sofre junto com as personagens e triunfa quando alguém sai vitorioso, ou seja, quando o bem vence o mal. Ela é capaz de identificar, por conta própria, as atitudes corretas e as erradas, daí surgem os conflitos interiores e exteriores que vão provocar a moralidade sobre ela, pois estando em processo de formação de caráter e em desenvolvimento da personalidade, a criança absorve todas as informações contidas nas histórias, levando-as para sua realidade, assim, consegue reconhecer o que é bom e o que não é, formando sua própria definição de valores morais

Deste modo, nos contos de fadas não existem ambiguidade, ou seja, o personagem é bom ou mal, não existe meio termo. Isso não prejudica de maneira alguma a criança, mas permite que ela compreenda de forma sucinta e diferencie as virtudes das maldades. Coelho (1984) afirma em sua obra que a criança se apropria de valores que estão presentes nas histórias, em sua vivência diária e que regem o ser humano, cabendo à sociedade definir o que são as virtudes do que é má conduta. Para ela:

O que a criança encontra nos contos de fada são, na verdade, *categorias de valor* que são perenes. Impossível prescindirmos de *juízos valorativos*: A vida humana, desde as origens, tem-se pautado por eles. O que muda é apenas o *conteúdo* rotulado de “bom” ou “mau”, “certo” ou “errado” (COELHO, 1984, p. 34, grifos do autor).

Portanto, os contos de fadas, quando são utilizados de forma intencional e com objetivos bem definidos, estimulam a construção da moralidade nas crianças, pois é entre a fantasia e a realidade que a imaginação se funde e a criança passa a ter um conhecimento sobre si mesma e sobre o mundo. Quando ela ouve um conto, vai usando a imaginação, vivenciando e experimentando coisas que ainda não havia vivenciado até então, tem percepção dos perigos vividos pelas personagens e sentimentos de cada um, como também toma conhecimento do final feliz que os aguarda e assim vai se construindo o processo de desenvolvimento moral.

2.3. TRABALHANDO COM OS CONTOS DE FADAS

Quando as crianças chegam à escola, elas já possuem alguns conhecimentos e valores transmitidos pelos pais e a escola tem o papel de dar continuidade na transmissão de mais conhecimentos e valores. É preciso que a escola seja um ambiente exemplar, pois ela não promove apenas o desenvolvimento intelectual da criança, mas também a educação moral, ética

e social, porque o professor impõe regras e comportamentos que devem ser seguidos em sala de aula, o que vai contribuindo com o desenvolvimento moral e social da criança e, para esse desenvolvimento moral acontecer, há também o uso obrigatório da ludicidade, tão presente nos contos de fadas.

Desta maneira, os contos de fadas, se bem trabalhados na educação infantil, tornam-se um instrumento formador de valores, os quais agem em conjunto com os objetivos pedagógicos. Giordano (2013) afirma que “os contadores de histórias que trabalham utilizando os contos como instrumento, sabem sobre a importância de se contar e ouvir histórias e conhecem o fascínio que exercem em seu público”. Porém, infelizmente, muitos professores têm visto a contação de histórias apenas como uma válvula de escape para suas aulas, mesmo tendo ciência de que esta prática estimula a imaginação e a criticidade. O uso dos contos em sala de aula deve ir mais além, reconhecendo que, quando se escolhe contar um conto de fadas para as crianças, este desenvolverá não só o imaginário, mas também os princípios morais de cada criança. Os professores da educação infantil precisam explorar mais esse momento que é tão rico em ensinamentos e construção de valores, como ressaltam as autoras Falconi e Farago (2015):

Os contos de fadas têm um papel de suma importância, pois através da leitura o educador oferece várias situações que possibilitem o desenvolvimento integral da criança, sempre com a função de distrair, estimular a imaginação e resolver conflitos internos quando inserido no mundo. É através de ouvir e contar, que as crianças vão organizando seus sentimentos e construindo seu desenvolvimento moral e social (FALCONI; FARAGO, 2015, p. 88).

Neste sentido, os professores devem valorizar os contos de fadas e tê-los como instrumentos pedagógicos importantes para o desenvolvimento da criança, porém, é preciso explorar os valores morais, sociais e éticos contidos em cada história para que ela estimule a criança a construir os valores nela contidos. Para tanto, não basta apenas contar a história de uma maneira simples, é necessário utilizar práticas pedagógicas lúdicas, com estratégias eficientes e eficazes que possam provocar as crianças, estimulando a curiosidade e a atenção na hora do conto. Araújo (2010) enfatiza que antes de contar uma história, o professor precisa ler e conhecer a história, seu enredo, entender as personagens, vivenciar a história, para que ele possa instigar a imaginação das crianças e os conflitos que serão vivenciados. Assim, torna-se possível manter a atenção das crianças, proporcionando o diálogo e a reflexão moral destas.

3. MATERIAIS E MÉTODOS

Neste estudo, foi inserido uma proposta de pesquisa bibliográfica balizada na leitura de artigos científicos e livros com o objetivo de apresentar os conceitos e informações sobre a

literatura infantil, os contos de fadas e a construção de valores. Segundo Gil (2002), a pesquisa bibliográfica permite que o pesquisador compreenda uma gama de fenômenos muito maior do que se a pesquisa fosse feita pessoalmente.

Neste sentido, a pesquisa está fundamentada, principalmente, nas ideias dos autores Nelly Coelho nas obras: *A Literatura Infantil: história, teoria, análise* (1984); *Contos de fadas: símbolos mitos arquétipos* (2009) e *Panorama histórico da literatura infantil/juvenil: das origens indo-europeias* (2010); e Bruno Bettelheim na obra *A psicanálise dos contos de fadas* (1980).

Logo, quanto à abordagem do problema, classifica-se como pesquisa quanti-qualitativa, teórica e de natureza básica. Para obter os resultados e discussões sobre a problematização deste estudo foi feita uma análise dos contos de fadas *Chapeuzinho Vermelho*, na versão dos Irmãos Grimm, *O Patinho Feio*, do autor Hans Christian Andersen, e *Pinóquio*, do autor Carlo Collodi, como exemplos do que pode se trabalhar através de contos de fadas.

Quanto aos objetivos, esta foi uma pesquisa descritiva, pois procurou descrever como os contos de fadas podem contribuir na construção de valores na educação infantil, especificamente, aos alunos da faixa etária de 4 e 5 anos.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A fim de buscar respostas para a questão “Como os contos de fadas contribuem para a construção de valores éticos e morais na educação infantil e como trabalhá-los?”, alcançando assim os objetivos desta pesquisa, foi realizado um estudo com base em alguns autores que abordam o tema e uma análise de suas ideias, observando as similaridades e diferenças entre eles.

Deste modo, por representarem diversos sentimentos e emoções como simpatia, amor, obediência, compaixão, perigo, simplicidade e até diferenças econômicas e raciais, os contos de fadas são grandes aliados para promover a construção de valores éticos e morais pelas crianças com idade entre 4 e 5 anos, sendo que, para este estudo, entende-se ética como atitude do ser humano e moral como norma de conduta, que orientam como proceder diante da sociedade e do outro.

Logo, todos os autores analisados apontaram a educação infantil como a melhor fase para trabalhar os contos de fadas e estimular a construção de valores, uma vez que nesta etapa, a criança está desenvolvendo a identidade, personalidade e autonomia. Demonstaram, também, que os contos de fadas são uma ferramenta pedagógica que contribui para a formação global da criança. Afirmam que a moralidade não se ensina, mas se constrói, podendo ser construída

através das histórias que trazem reflexões sobre o que é certo e errado, e na interação com o meio.

Bettelheim (1996) e Coelho (2010) concordam que os contos de fadas funcionam como um suporte para as crianças resolverem seus conflitos internos, desenvolver a criatividade e autonomia, fazendo-a refletir sobre o que está ouvindo e vivendo.

Ferreira e Rosa (2015); Lopes, Gonçalves e Bordignon (2018); Barbosa, Lima e Gomes (2019) e Silva (2022) afirmam que os contos de fadas têm sempre um herói com personalidade marcante, diferenciando-se do vilão, o que promove situações envolvendo diversas emoções, através das quais a criança começa a assimilar conceitos formadores de caráter: o certo e o errado, o bem e o mal, a justiça e a injustiça, entre outros. Neste caso, ao observar as atitudes das personagens, a criança se coloca no lugar delas e, com isso, desenvolve a maturidade e começa a refletir sobre suas atitudes, construindo valores através do sofrimento ou prazer vivenciado. Desta forma, Barbosa, Lima e Gomes (2019) complementam que os contos de fadas levam a criança à novas descobertas e à compreensão de mundo, promovendo avanço em seu entendimento, levando-a a sentir emoções diferentes. Portanto, compreendemos que as histórias são para as crianças instrumentos para a construção de valores, descoberta do mundo que a cerca e de si mesma.

Fernandes e Centurión (2019) ressaltam que os contos de fadas são uma maneira simplificada, portanto menos complexa, de apresentar à criança os conflitos e problemas do mundo real. Tomemos uma situação como exemplo: a criança está passando por algumas circunstâncias, como separação dos pais, abandono e perdas. Neste caso, uma forma de abrandar tais frustrações seria a leitura ou audição de contos de fadas, que simulam situações semelhantes àquelas vividas pela criança e que oferecem esperança de dias melhores, com lutas e dificuldades sim, mas com a vitória do bem sobre o mal e a conquista de um final feliz. Assim, identidade e momento de conflito podem ser melhorados, estimulando a criança seguir em frente.

Silva (2022) afirma que os contos de fadas trabalham no processo interno das crianças, ou seja, no sentir e no pensar. São elas que conduzem o jogo do faz de conta, as coisas que as divertem em momentos de fantasia e/ou realidade. Através da imaginação, o indivíduo passa a compreender o que é real e, diante disso, os contos promovem a formação de pensamento crítico e a reflexão das situações vividas nas histórias, levam à construção de valores éticos e morais.

Com relação à prática pedagógica, Barbosa, Lima e Gomes (2019) afirmam que a leitura significativa, ou seja, que faz sentido e traz entendimento, deve ser incentivada desde cedo nas

crianças e as histórias devem ser direcionadas de maneira que estimulem a sensibilidade com relação aos valores éticos e morais. Trabalhar os contos de fadas na educação infantil traz motivação e desenvolve o caráter das crianças, capacitando-as a lidar com os embates e circunstâncias da vida.

Ferreira e Rosa (2015) e Fernandes e Centurión (2019) enfatizam que o professor deve se preparar para a leitura, escolher e ler o conto antes de apresentá-lo às crianças, planejar os momentos de intervenção, verificar quais ensinamentos e valores estão inseridos na história selecionada e mediar todo processo. Deste modo, fazer uma ponte entre a imaginação e a realidade ao realizar a leitura e contrastar as situações vividas nas histórias com a realidade das crianças.

Ferreira e Rosa (2015) ainda sugerem que para trabalhar com valores morais, a prática educacional deve se pautar no diálogo e na construção conjunta de valores. Partindo do diálogo e da troca de informações, a criança se torna capaz de compreender o pensamento do outro e de se colocar em seu lugar. É preciso deixar as crianças dialogarem entre si e elaborarem seus próprios conceitos de valores para que, desta forma, a formação delas possa se estruturar na reciprocidade, igualdade, solidariedade e justiça.

Ademais, no que diz respeito aos três contos citados neste estudo, tecemos, sobre cada um, as seguintes considerações:

- “Chapeuzinho Vermelho”, narrada pelos Irmãos Grimm, ensina que não se deve desobedecer aos pais, não confiar em estranhos, pois as aparências se enganam. Ensina também a cuidar e respeitar os idosos. Assim, a criança vai assimilando o que pode e o que não pode, isso a faz emergir na construção da moralidade passando a refletir que, como no conto, a vida real tem suas punições quando se tem atitudes inadequadas, já que fazer coisas erradas não compensa e que pessoas más acabam perdendo no final.
- “O Patinho Feio”, de Hans Christian Andersen, demonstra o sentimento de rejeição sentido pelo Patinho Feio por ser diferente de seus irmãos. Nesta história são trabalhados o respeito e a aceitação às diferenças, corroborando com a ideia de que cada um tem sua beleza e particularidades, deste modo, ninguém precisa mudar para se adequar a qualquer ambiente. Assim, estimula a criança a construir valores que levam à solidariedade e ao respeito às diferenças étnicas, raciais, econômicas e culturais.
- “Pinóquio”, narrado por Carlo Collodi, ensina que estudar é preciso e que não se deve mentir e desobedecer aos pais, pois cada atitude terá consequências positivas ou negativas. Pode

ainda se trabalhar a questão da adoção, mostrando que o amor entre pais e filhos não se constrói apenas a partir de laços sanguíneos.

Diante do exposto, os contos de fadas trabalhados na educação infantil fazem com que a criança participe da história e faça reflexões a partir das vivências das personagens em relação a sua vida e possa, deste modo, construir valores éticos e morais de maneira espontânea e divertida, pois os contos falam de medos, tristezas, alegrias, perdas, esperança, entre outros, os quais o ser humano vivência de modo real a cada dia.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

É difícil encontrar uma criança que já não tenha ouvido uma das histórias clássicas, pois elas vão passando de geração em geração, e mesmo com tanta tecnologia no mundo atual, elas mantem seu espaço no mundo infantil, seja em uma história contada pelos pais antes de dormir, seja na escola, adaptações cinematográficas, etc.

Conclui-se que autores estudados mostraram que os contos de fadas têm um grande e significativo impacto na construção de valores através das diferentes mensagens que os personagens transmitem para as crianças. Quando a criança se depara com situações vividas pelos personagens das histórias, sejam elas a desobediência, a mentira, diferenças raciais e econômicas, e as trazem para o mundo real, passa a refletir e questionar o comportamento e atitudes morais e éticas da sociedade.

Nota-se que nos três contos citados: Chapeuzinho Vermelho, O Patinho Feio e Pinóquio, se bem trabalhados são carregados de lições que, sendo percebidas pelas crianças, contribuem para a construção de valores, o seu desenvolvimento integral, resultando em um ser humano crítico e reflexivo pronto para se relacionar com a sociedade.

Percebe-se que os contos de fadas precisam ser trabalhados pelo professor de maneira bem planejada envolvendo conflitos do dia a dia vividos pelas crianças, da forma que transmitam valores e ensinamentos, levando-as a uma reflexão moral, além de despertar a fantasia e a magia nos pequenos. Sendo assim, apresenta-se algumas possibilidades de como trabalhá-los de forma a contribuir para o desenvolvimento moral e ético da criança:

✓ Roda de leitura bem definida e orientada pelo professor, explorando valores morais. Ela proporciona um senso de comunidade e as crianças podem refletir sobre questões morais e sociais a respeito do conto que ouvirem, discutir com o outro as atitudes das personagens, saber ouvir e falar na hora certa, além de estimular a inteligência e construir conhecimentos lógico-matemáticos.

- ✓ Trabalho com fantoches, reproduzindo vozes diferentes para os personagens e, ao término, explorar os valores contidos na história, instigando as crianças a identificá-los.
- ✓ Trabalho com reconto das histórias e dramatizações explorando os ensinamentos nela contidos.
- ✓ Elaboração de projetos bem estruturados, com o objetivo de desenvolver noções de valores morais.

Portanto, os contos de fadas funcionam como suporte simbólico onde a criança pode compreender o mundo ao seu redor. É um verdadeiro estimulante que contribui para o amadurecimento da criança, uma vez que a possibilita trazer alguns acontecimentos das narrativas para a realidade ao se identificar com os personagens ou situações vividas por elas. Nesse contexto, a criança começa a pensar sobre como resolver seus conflitos, como lidar com seus temores, sentimentos e com o outro, tornando possível a construção de sua moralidade.

Por fim, espera-se que este estudo possa contribuir como base para novas pesquisas facilitando a consolidação do conhecimento sobre o assunto, seja para confirmar ou contestar as ideias aqui presentes e também sugere uma pesquisa de análise quantitativa, uma vez que os contos de fada sempre vão estar presentes na vida das crianças envolvendo até os adultos.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, Marilene Roma Souza. A arte de contar histórias na educação infantil: qual o papel do Professor mediador? Brasília. 2010. p. 1-15.
- BARBOSA, E. R.; LIMA, M. S.; GOMES, G. M. S. Contos de Fadas na Educação Infantil: como forma de prazer e magia agregando valores éticos e morais. *Revista Multidisciplinar do Nordeste Mineiro*, v.2, Teófilo Otoni, 2019. Disponível em: https://revistas.unipacto.com.br/storage/publicacoes/2019/361_contos_de_fadas_na_educacao_infantil_como_forma_de_prazer_e_magia_agre.pdf. Acesso em: 07 jan. 2023.
- BETTELHEIM, B. A Psicanálise dos contos de fadas. Tradução de Arlene Caetano. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.
- BETTELHEIM, Bruno. A psicanálise dos Contos de Fada. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.
- BETTELHEIM, B. A psicanálise dos contos de fadas. Editora Paz e Terra, 2015.
- COELHO, Nelly Novaes. *A literatura infantil: história, teoria, análise*. 3. ed. São Paulo: Quíron, 1984.
- COELHO, Nelly Novais. *Contos de Fadas: símbolos mitos arquétipos*. São Paulo: Paulinas, 2009.
- COELHO, Nelly Novaes. (2010). *Panorama histórico da literatura infantil/ juvenil: Das origens indo-européias ao Brasil contemporâneo*. (5ª ed.). São Paulo: Monole.
- DE FARIAS, F. R. A.; RUBIO, J. de A. S. *Literatura infantil: a contribuição dos contos de fadas para a construção do imaginário infantil*. 2012.
- FALCONI, Isabela; FARAGO, Alessandra. Contos de Fadas: origem e contribuições para o desenvolvimento da criança. *Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade, Bebedouro - SP*, p. 85 - 111,

2015.

FERNANDES, E. F. B.; CENTURIÓN, D. A Literatura Infantil: contos de fadas na formação integral da criança. Id online Rev. Mult. Psic. V.13, N. 45 SUPLEMENTO 1, p. 392-414, 2019. Disponível em: <http://idonline.emnuvens.com.br/id>. Acesso em: 05 jan. 2023.

FERREIRA, C. S.; ROSA, M. L. P. Literatura infantil e a construção de valores. in: VI Simpósio de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação: desafios atuais para a educação. Londrina, 2015. Disponível em:

<http://www.uel.br/eventos/semanaeducacao/pages/arquivos/anais/artigo/saberes%20e%20praticas/literatura%20infantil%20e%20a%20construcao%20de%20valores%20morais.pdf>. Acesso em: 05 jan. 2023.

GIL, A. C. Como elaborar projetos de pesquisa. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GIORDANO, Alessandra. A arte de contar histórias e o conto de tradição oral em práticas educativas. Constr. Psicopedagogia, vol. 21, n.22, pp. 26 – 45, 2013.

LOPES, C. L. S.; GONÇALVES, P. R.; BORDIGNON, J. Os contos de fadas na construção de valores na educação infantil. Ensaios & Diálogos, Rio Claro, v. 11, n. 1, p.97-117, jan. /dez. 2018.

NÓBREGA, L. R. B. Educar com contos de fadas: vínculo entre realidade e fantasia. São Paulo: Mundo Mirim, 2009.

OLIVEIRA, A. M. Literatura infantil: o trabalho com o processo de construção de valores morais, na educação infantil. Educação: Teoria e Prática, v. 16, n. 28, p. 101-121, jan./jul. 2007.

POSTMAN, N. O desaparecimento da infância. Tradução de Suzana Menescal de Alencar Carvalho e José Laurenio de Melo. Rio de Janeiro: Graphia, 2011.

SILVA. I. J. As contribuições do conto de fadas O Patinho Feio na Educação Infantil. 2022. Trabalho de curso (Graduação em Pedagogia) – Instituto Federal Goiano. Aragarças – Goiás, 2022. Disponível em: <https://repositorio.ifgoiano.edu.br/handle/prefix/3247>. Acesso em: 07 jan. 2023.

9- METODOLOGIAS DE ENSINO ADOTADAS POR PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL I PARA ALUNOS COM TRANSTORNO DE DÉFICIT DE ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE (TDAH): UMA REVISÃO DE LITERATURA

Carolina Rodrigues Gomes (UEG)
[Cristina Mara Oliveira de Araújo](#) (UEG)
Fernanda Sevarolli (UFJF) (Orientadora)



RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo discorrer sobre metodologias adotadas por professores dos anos iniciais Ensino Fundamental I para trabalhar em sala de aula com alunos com Transtorno de Déficit de atenção de hiperatividade (TDAH). A metodologia foi essencialmente bibliográfica, pois foi nosso intuito realizar uma revisão de literatura com as publicações referentes ao tema. Para tanto, utilizamos textos já publicados sobre o assunto, que nos deram uma visão mais ampla sobre o assunto, dando-nos, inclusive, ideias para serem abordadas em sala de aula. O referencial teórico realizou-se à esteira de Benício (2017), Arcanjo; Rodrigues Jr. (2018), Moura; Silva (2019), entre outros. Os resultados apontaram que, ao utilizar atividades lúdicas que prendem a atenção desses alunos, tirando-os do tédio, eles são capazes de aprender e realizar as atividades de maneira satisfatória.

Palavras-chave: Transtorno de aprendizagem; hiperatividade; metodologia ativa.

1. INTRODUÇÃO

O Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) é de ordem neurológica e é causado por influência genética. Geralmente, é identificado na infância e, não raras vezes, acompanha o sujeito por toda sua vida. Seus principais sintomas são desatenção, inquietude e impulsividade; é também denominado de Distúrbio de Déficit de Atenção (DDA) (ABDA, 2016).

Esse transtorno foi identificado no século XX, e é muito observado em crianças em fase escolar. Pelas características apresentadas pelas crianças, é imprescindível que o professor trabalhe com atividades que desenvolvam o lado afetivo, cognitivo e motor desses alunos em sala de aula. Todavia, não foi essa realidade que presenciamos na experiência que tivemos enquanto estagiárias de uma escola pública em Catalão.

Ante essa realidade, temos como objetivo, neste projeto, discutir metodologias de ensino para que o professor de Ensino Fundamental possa aplicar em sala de aula com esses alunos, haja vista que a inclusão deles no espaço escolar reflete, inclusive, na vida social para além dos muros da escola.

A metodologia será bibliográfica, haja vista que é nosso intuito realizar uma revisão de literatura, com base em artigos já publicados sobre o tema e que versam especificamente sobre metodologias aplicadas por docentes para alunos com TDAH do Ensino Fundamental. Além disso, poderemos, também, nos valer de nossa experiência em sala de aula durante o estágio com esses alunos, a fim de propor ou aprimorar alguns métodos citados pelos autores que nos embasamos.

2. CARACTERÍSTICAS DA CRIANÇA COM TDAH: O QUE DIZEM AS PESQUISAS?

A priori, cabe salientar que Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade é um transtorno neurológico, com grande influência genética, ou seja, existem grandes chances de ele ser herdado. Ele é reconhecido ainda na infância e pode persistir na vida adulta, comprometendo o funcionamento neurológico da pessoa em vários setores de sua vida. Caracteriza-se por três grupos de alterações: hiperatividade, impulsividade e desatenção.

A hiperatividade configura-se pelo aumento da atividade motora. A pessoa hiperativa é inquieta e está em constante movimento. Quando se trata de criança em sala de aula, o professor, geralmente, relata à família que ela se levanta a todo momento da carteira, mexe com a maioria dos alunos, fala muito e mal presta atenção nas aulas. Raramente consegue ficar sentada, mas torna-se obrigada a permanecer nessa condição e começa a se revirar, bater os pés, mexer com

as mãos, ou então acaba adormecendo.

Dificilmente consegue prender atenção em alguma brincadeira em que precise ficar quieta, mas, na maioria das vezes, está correndo, subindo em árvores e em locais perigosos. Uma criança hiperativa tem dificuldade de sentar para comer, assistir televisão, ler um livro ou uma revista.

Outra característica comum é a impulsividade, que se caracteriza como a dificuldade de controlar os impulsos. É a resposta automática que o cérebro dá ao sofrer um estímulo. Uma criança pequena ainda possui muita dificuldade de controlar os impulsos, porque ainda não desenvolveu nenhum senso de controle.

Já a falta de atenção pode surgir de diversas formas. Quando a pessoa não consegue manter a concentração por muito tempo. Por isso, é comum começar a ler um livro e não finalizar e até mesmo em uma conversa perder o raciocínio que se estava tendo. Falta memória operacional, por isso é comum a pessoa pensar em algo e quando for realizar o que estava pensando, esquece-se totalmente do que iria realizar.

O TDAH é um dos distúrbios mais comuns na infância e uma das principais causas de procura de atendimento em unidades ambulatoriais de saúde mental.

A falta de atenção pode manifestar-se em situações escolares, profissionais ou sociais. As crianças com TDAH, frequentemente apresentam dificuldades em manter a atenção em tarefas ou atividades lúdicas. Ela não consegue manter a atenção em uma só tarefa, especialmente quando ela acha a atividade chata. Também tem dificuldades para atender às solicitações ou instruções e não conseguem complementar o trabalho escolar, tarefas domésticas ou outras atividades. Elas são injustamente acusadas de mal criadas, quando na verdade elas possuem um transtorno que simplesmente as faz agir de maneira impulsiva, desatentas e excessivamente agitadas (LIMA, 2011).

A impulsividade consiste em agir sem pensar, fazer o que venha à cabeça sem se preocupar com as consequências. Os atos impulsivos podem variar das situações mais elementares às situações altamente perigosas, sem controle de suas ações, logo TDAH pode ser considerado como um déficit na capacidade da pessoa de se autoregular ou de se autocontrolar. A criança portadora de TDAH, com inteligência superior à média, tem vantagem sobre os menos inteligentes, podendo representar importante ferramenta para compensar muitas deficiências, como problemas de atenção e distúrbios de aprendizagem. Os resultados mais altos de quociente intelectual (QI) podem modificar o quadro de sintomas, inibindo em graus

variáveis, o comportamento hiperativo na escola. (PHELAN, 2005).

Quando a criança se envolve com atividades que lhe são agradáveis, como por exemplo as brincadeiras, ela tem a possibilidade de vencer o medo, a angústia, e os traumas, logo é necessário que o brincar seja espontâneo e este deverá refletir a forma de pensar e sentir da criança (MELO, 2011). Segundo Eddy Ives *et al.* (2011) não existe marcador biológico para o TDAH, seu diagnóstico é clínico, logo, baseado em entrevista com o paciente, pais, professores e outras pessoas que lidam diretamente com o portador. Phelan (2005 p.15), relata que os principais sintomas do TDAH são classificados em três grupos: Desatenção, Hiperatividade e Impulsividade:

Desatenção. Não consegue prestar muita atenção em detalhes ou comete erros por descuido; b. Tem dificuldade em manter a atenção no trabalho ou no lazer; c. Não ouve quando abordado diretamente; d. Não consegue terminar as tarefas escolares, os afazeres domésticos ou os deveres do trabalho e. Tem dificuldade em organizar atividades; f. Evita tarefas que exijam um esforço mental prolongado; g. Perde coisas; h. Distrai-se facilmente; i. É esquecido.

Hiperatividade. Tamborila com os dedos ou se contorce na cadeira; b. Sai do lugar quando se espera que permaneça sentado; c. Corre de um lado para o outro ou escala coisas em situações em que tais atividades são inadequadas; d. Tem dificuldade de brincar em silêncio; e. Age como se fosse “movido a pilha”; f. Fala em excesso; Impulsividade g. Responde antes que a pergunta seja completada; h. Tem dificuldade de esperar sua vez; i. Interrompe os outros ou se intromete.

Ainda segundo Phelan (2005), com base nos grupos apresentados acima temos:

- **Tipo combinado**, se o portador se encaixa em 6 ou mais itens de ambos os grupos.
- **Tipo predominantemente desatento**, se o portador se encaixa em 9 itens da desatenção, mas não se encaixa em 6 dos 9 itens da hiperatividade e impulsividade.
- **Tipo predominantemente hiperativoimpulsivo**, para muitos especialistas, é o mesmo do tipo combinado. O TDAH pode se manifestar em grau leve ou grave. Nem todas as pessoas mostram todos os sintomas, nem todas as pessoas apresentam os sintomas com o mesmo nível de gravidade (TICAS *et al.*, 2011). Discussões constantes vêm acontecendo, com vistas ao papel da escola no processo de aprendizagem do portador do transtorno do TDAH. Embora sejam claras as dificuldades de aprendizagem dessas crianças, ainda não são claros os motivos que levam ao fracasso escolar (LIMA, 2011).

Atualmente mais professores em salas de aulas, estão sendo treinados para entender e melhor administrar os problemas em sala de aula. Mattos (2011) relata que: entre os problemas mais comuns estão depressão e a ansiedade. Crianças deprimidas tendem a ficar irritadas com queda no rendimento escolar, podendo ficar apáticas em alguns casos.

Sintomas físicos como dor de cabeça e de barriga, podem acontecer principalmente antes das provas escolares. Lobato (2011) afirma que o TDAH não é considerado uma deficiência e sim um transtorno do comportamento, neste sentido a adaptação de um programa de atividades físicas pode trazer melhora no quadro sintomático das crianças que apresentam o transtorno. A atividade física é um dos fatores que contribuem consideravelmente para amenizar os sintomas do TDAH (MATTOS, 2011).

Em estudo feito por Coutinho *et al.* (2007) em 3 escolas (2 públicas e 1 particular) da cidade do Rio de Janeiro, com a finalidade de classificar os 102 participantes (crianças e adolescentes), foi constatado que 65,73% eram do tipo combinado; 31,4% eram do tipo predominantemente desatento e o tipo predominantemente hiperativo/impulsivo foi excluído em virtude da baixa frequência.

Fontana (2007) endossa os dados de Coutinho (2007), quando aponta que em estudo realizado em 4 escolas brasileiras, obteve um percentual de 61,7% de portadores de TDAH do tipo misto ou combinado. Os transtornos do sono são frequentes em crianças que apresentam a síndrome do TDAH. É importante observar as alterações do sono em crianças, especialmente no início da puberdade.

Os transtornos do sono podem comprometer consideravelmente a qualidade de vida da criança (EDDY IVES *et al.*, 2011). O fator hereditariedade pode ser considerado na gênese deste distúrbio. Estudos revelam que gêmeos monozigóticos, filhos de pais hiperativos, criados em famílias distintas, desenvolveram comportamentos característicos deste distúrbio. (POLÔNIO, 2009).

Phelan (2005) relata que: em gêmeos monozigóticos, quando um é portador, são grandes as chances de que o outro também venha a ser. Nos dizigóticos em que um é portador, as chances do outro também ser, são de uma em três. Estudos mostram que parentes de portadores de TDAH têm maior probabilidade de apresentar este transtorno. Criança em idade escolar tem cerca de 5% de chance de ser portadora. Irmãos de portadores têm 30% de chance de apresentarem o transtorno.

Quando um dos pais for portador, têm 50% de chance de ter filhos com o transtorno. A pesquisa genética é um dos novos e excitantes avanços no campo do TDAH. Entretanto afirmar que o distúrbio é hereditário não explica a causa do problema. Atualmente mais pessoas afirmam que o transtorno é um distúrbio neurobiológico, tendo em vista que as pesquisas apontam que os problemas de atenção, de controle de impulsos, de nível de atividade e de autorregulação resultam do funcionamento inadequado da área do cérebro, conhecida como “córtex pré-frontal” (PHELAN, 2005).

Mattos (2011) afirma que: o TDAH, é um transtorno com forte influência genética em que existem alterações no sistema nervoso. É importante que crianças e adolescentes com deficiências, em especial aquelas que são propensas a riscos nutricionais, sejam acompanhadas por profissionais e estimuladas a participar de atividades físicas e adaptações da dieta (CARVALHO *et al.*, 2012).

Embora alguns autores não vejam relação entre os aspectos alimentares e os distúrbios neurológicos, a literatura tem mostrado importante papel da alimentação na atividade do sistema nervoso.

Póvoa *et al.* (2005, p.126) afirma que: é inquestionável a afirmação de que uma alimentação rica e saudável previne doenças, mas é ingênuo pensar que alguns distúrbios mentais podem ser solucionados apenas com uma excelente dieta, embora esta seja fundamental para a desintoxicação do sistema. Ademais, Polônio (2009) salienta que reações adversas aos aditivos podem ser descritas como reações tóxicas no metabolismo, desencadeantes de reações alérgicas, produzindo alterações no comportamento em geral.

Muitas pessoas que sofrem de distúrbios mentais, poderiam obter considerável melhora se investigassem a integridade gastrointestinal (PÓVOA *et al.*, 2005). Phelan (2005) afirma que a dieta alimentar não produz TDAH; estudos sistemáticos não foram capazes de dar consistência à ideia de que os aditivos artificiais, condimentos ou os salicilatos naturais produzem TDAH, da mesma forma que o açúcar também não causa a hiperatividade, embora o seu uso em excesso possa causar na criança uma relativa letargia, porém com considerável distração.

Comportamentos gerais de desatenção, hiperatividade e impulsividade podem acarretar desajustes sociais e problemas de aprendizagem (ASSEF *et al.*, 2010). Crianças e adultos com TDAH podem mostrar baixa tolerância a frustrações, baixa autoestima e atitudes bruscas, sendo na maioria das vezes considerados pelas pessoas comonegligentes e sonhadores, pois iniciam muitos projetos e têm dificuldade para concluí-los.

Segundo Phelan (2005) todas as pessoas envolvidas com o portador deste transtorno precisam conhecer os sintomas básicos para melhor relacionamento com a criança. A criança portadora deve receber informações em linguagem e conceitos próprios à sua idade.

Além disso, professores, profissionais de saúde mental e pediatras precisam conhecer os sintomas básicos, cursos de desenvolvimento, causas, prognósticos, diagnósticos e tratamentos. O reconhecimento de que a maioria dos portadores de TDAH não supera seus sintomas, pode proporcionar diagnóstico e tratamentos eficazes para muitos adultos também portadores deste transtorno.

Matos (2005) afirma que os sintomas do TDAH podem ser minimizados, observando os itens a seguir, os quais podem ser eficazes para quase todos os portadores ou apenas para alguns:

1. Procure sempre ter certeza do diagnóstico e que o tratamento está sendo conduzido por profissionais capacitados;
2. Procure tomar os medicamentos mais indicados, conforme o caso, e na dose correta;
3. Eduque-se sobre o que é o TDAH, lendo livros, fazendo cursos ou participando de grupos de apoio;
4. Fale sobre o TDAH e seus sintomas para as pessoas mais próximas, mas não use o transtorno para desculpas para tudo o que ocorre com você;
5. Use constantemente a agenda para anotação dos compromissos, mantendo as anotações importantes também no computador;
6. Procure decidir o que é mais importante e resolver na hora tudo o que puder, deixando o mínimo possível para a lista “a fazer”. Dedique um horário para ir fazendo as coisas da lista;
7. Não se envolva com um monte de projetos ao mesmo tempo. Aprenda a dizer não. Use a regra: só adicionar quando subtrair;
8. Fazer atividades físicas ao longo do dia ou da semana;
9. Todo portador de TDAH descarrega a sua bateria com facilidade. Recarregue-a tirando um cochilo durante o dia, indo ao cinema, ao estádio de futebol, passeando no final de semana;
10. Durma um número satisfatório de horas à noite;
11. Seu humor pode variar muito, quando ocorrer, vá dormir, fique no quarto, leia alguma coisa ou saia para andar um pouco;
12. O companheiro ou companheira tem que ter um perfil determinado para conviver com um portador, a fim de aproveitar a vida a dois e ajudar nos diferentes aspectos da sua vida. A união de dois portadores precisa ser bem avaliada;
13. Estabeleça prioridades em sua vida. As coisas não têm a mesma importância. O portador costuma colocar todas no mesmo nível de gravidade e se aborrecer igualmente por coisas distintas;
14. Descubra a melhor forma de estudar ou trabalhar. Alguns portadores fazem mini-intervalos. Estude sozinho em local silencioso, ou alterne com estudos em grupos que podem mantê-lo motivado;
15. Pense com carinho nos comentários a seu respeito, feitos por pessoas importantes e confiáveis. O portador

tem a auto-observação deficitária; 16. Mantenha uma gaveta ou caixa para guardar papéis importantes, anotações, contas, chaves, etc para evitar a perda constante. Tente se organizar.

Estudos mostram, que crianças e adolescentes que recebem tratamento adequado, são menos propensos a problemas comportamentais, além de menos riscos de abuso de álcool e drogas.

3. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Como já mencionado anteriormente, o TDAH é considerado um distúrbio de comportamento, geralmente identificado na infância, que possui a capacidade de afetar os lados socioafetivos, profissionais e escolares da criança causando, principalmente, falta de atenção, impulsividade e ausência excessiva de coordenação motora.

Craft (2004) assinala que o TDAH se configura como um distúrbio intrínseco ocasionado pela disfunção do sistema nervoso central. Barkley (2002, p. 35), por seu turno, assevera que “O transtorno de déficit de atenção/ hiperatividade, ou TDAH, é um transtorno de desenvolvimento do autocontrole que consiste em problemas com os períodos de atenção, com controle de impulso e com nível de atividade.”

Por ser uma disfunção na produção de neurotransmissores, ele incide devido ao baixo nível de produção desses no cérebro, sendo

(...) causado pela pouca produção de Catecolaminas (adrenalina e noradrenalina), que é uma classe de neurotransmissores responsável pelo controle de diversos sistemas neurais no cérebro, incluindo aqueles que governam a atenção, o comportamento motor e a motivação (SILVA, 2003, p. 57).

Smith e Strick (2012) afirmam que o TDAH é uma doença que afeta de 3 a 5% da população de crianças em idade escolar, atrapalhando o desenvolvimento delas, e impedindo-as de terem afinidade e convívio com outras crianças, estimulando a baixa autoestima delas. O comportamento hiperativo interfere em todos os aspectos da vida, pois a criança encontra muita dificuldade em prestar atenção e, às vezes, em aprender, pois elas dificilmente conseguem captar um estímulo, são facilmente distraídas e estão sempre com necessidade constante de estar em movimento.

Diagnosticar uma criança com TDAH não é uma tarefa simples, pois é necessária muita observação da equipe de saúde especializada, dos pais e professores.

A falta de informação ainda é o problema mais grave que há, pois em sala de aula os professores não sabem bem como lidar com esses alunos, pois não há formação específica. É preciso ter paciência, habilidade, disponibilidade para aprender sobre o TDAH, haja vista que

esses alunos precisam ter um ensino diferenciado, se possível deve ter professora de apoio para acompanhá-los, combinar uma rotina com eles que irá desenvolver a capacidade de atenção e concentração valorizando o potencial deles.

Os alunos que apresentam TDAH possuem inteligência classificada entre média e superior, precisam de auxílio para conseguirem desenvolver as atividades até finalizá-las, caso contrário não conseguirão manter o foco e deixarão as atividades por fazer. (SENO, 2010).

Alunos com TDAH no início do ano letivo são mais produtivos, pelo simples fato de que a novidade atrai a atenção dos mesmos, e que no decorrer do ano letivo a produtividade dos mesmos não é a mesma, fazendo-se necessárias intervenções com atividades e métodos de ensino voltados a estes alunos para que o foco e a atenção continuem em alta (INSTITUTO NEUROSABER, 2016).

Por fim, ressaltamos que é nosso intuito discorrer sobre algumas metodologias para o professor adotar em sala de aula, com vistas a contribuir com o ensino-aprendizado dessas crianças que merecem e precisam de atenção e ensino diferenciados.

4. MATERIAIS E MÉTODOS

Uma pesquisa científica é guiada por um método que assegura seu desenvolvimento de forma clara e objetiva. Segundo Santos (2004), a pesquisa científica é prioritariamente intelectual e a produção de conhecimentos é o resultado mais importante. De acordo com o autor, a construção do conhecimento desenvolve-se por etapas que se organizam num método, num caminho facilitador do processo. Em consonância, Rudio (2007, p. 17, grifos do autor) diz que “o método é o caminho a ser percorrido, do começo ao fim, por fases ou etapas”. Nesse sentido, esta seção exprime os caminhos da pesquisa, suas etapas e os procedimentos que forma usadas para a sua realização.

Nesse sentido, para que a pesquisa se realize a contento foram realizadas buscas de artigos indexados no *Google Acadêmico* e no Portal de periódico da CAPES. A busca foi realizada entre setembro e dezembro de 2022 e buscou artigos já publicados sobre o tema e que abarquem a metodologia do professor em sala de aula para com estes alunos, sem necessariamente se ater a determinados anos.

Para a busca inicial, foram usadas as palavras-chave como *TDAH*, *hiperatividade*, *intervenção escolar*, *estratégia do professor em sala de aula*, entre outros, a fim de buscar o que se tem já publicado sobre o assunto. A partir da combinação dessas palavras-chaves adicionamos os artigos que podem contribuir com a investigação, bem como descartamos os

que não tiverem utilidade para a pesquisa.

A seleção dos artigos foi realizada com base na leitura dos resumos e adotamos os seguintes critérios de inclusão: i) publicados em revistas científicas, ii) relatos de pesquisas empíricas, escritos em língua portuguesa e iii) revisado por pares. Como critério de exclusão, utilizamos os seguintes métodos: i) estudos realizados com outros sujeitos que não crianças em fase escolar, especificamente fora do Ensino fundamental I; ii) estudos que não descreveram os procedimentos metodológicos e interventivos empiricamente investigados, iii) bem como aqueles que não tiveram o texto completo disponível gratuitamente para leitura na base de dados. Selecionados os artigos que compunham o *corpus*, realizou-se uma leitura completa e minuciosa daqueles que atendiam aos critérios de inclusão.

5. RESULTADOS E DISCUSSÃO

As autoras Moura e Silva (2019) apresentam o TDAH como um transtorno psíquico, que pode ser classificado em: TDAH combinado, predominante desatento e predominante hiperativo, em que quaisquer um dos casos apresentam dificuldades de controlar as emoções e comportamento. Além disso, acrescentam que o TDAH pode vir acompanhado ou não de outros déficits como por exemplo a discalculia, a dislexia e a disgrafia.

As autoras (2019) asseguram que é direito do aluno com TDAH ter acesso à educação de qualidade, e o professor tem papel importante nesse processo principalmente no momento de identificar os sintomas e os possíveis meios de intervenção mediante a aplicação das metodologias de ensino que requerem mais paciência e dedicação por parte do professor. Identificada algum problema, o professor deve comunicar à família e direcioná-los a um especialista na área para que eles possam iniciar o tratamento da criança. É importante lembrar que a instituição escolar não pode se isentar de oferecer apoio pedagógico ao aluno, oferecendo recursos que facilitem o aprendizado e atenda às necessidades dos alunos.

Deste modo, as autoras ainda apontam que o professor pode se arriscar com novas práticas pedagógicas, ou seja, o uso de aparelhos eletrônicos, pois estes conseguem amenizar a falta de atenção destes alunos, além de oferecer atividades desenvolvidas para estimular o aluno e sua atenção. Elas destacam também o papel do professor na percepção da influência do ambiente familiar no desenvolvimento do TDAH o que o coloca em risco a *psique* da criança ou adolescente, aumentando a agressividade, isolamento em atividades, desatenção, e, a partir destas observações pedir uma avaliação com especialistas juntamente com a família (MOURA; SILVA, 2019)

No que se refere ao professor, as autoras sublinham que ele deve lançar mão da influência que tem sobre os alunos para auxiliá-los nesse processo com muita assertividade de que vão conseguir desenvolver e desempenhar as atividades onde exprimir afeto faz com que reflitam nos alunos onde estes se sentirão acolhidos e consigam realizar qualquer atividade de intervenção proposta. É responsabilidade do professor intervir com reforços e atividades combinadas e auxiliar na formação da linguagem corporal, pois alunos com TDAH têm uma imagem distorcida de si mesmo. Os estímulos através de pequenas atividades como organizar os materiais, dividir as atividades em pequenas partes também são práticas fundamentais ao professor neste processo (BENÍCIO; MENEZES, 2017)

Moura e Silva (2013) mencionam que a estruturação do ambiente da sala de aula é fundamental para um bom comportamento e desenvolvimento das atividades, com regras e orientações visíveis, bem como número de alunos reduzidos, o que possibilita ao professor mais atenção aos alunos com TDAH. Ademais, recomenda que o aluno com TDAH sente mais próximo à mesa do professor para facilitar monitoramento e evitar a dispersão, possibilitando a estruturação das atividades e monitoramento das dificuldades na aprendizagem.

Desta maneira é preciso explorar atividades com estímulos visuais através das cores, formas e texturas, e que os alunos sejam instruídos quanto aos materiais e tempo para desenvolvimento das atividades. É recomendado também que sejam utilizados vários materiais para estimular o aprendizado e despertar o interesse pelas atividades, pois a sensação de novidade deixa a criança com TDAH atenta e a brevidade das atividades servem para evitar desatenção. Além disso, é bom que o docente realize “recompensas” para cada atividade realizada, como apagar o quadro-negro, sentar na cadeira do professor, dar balinhas etc., pois elas ajudam no comportamento e concentração da criança (MOURA; SILVA, 2013).

Em relação ao processo de leitura, as autoras (2013) recomenda que se realize uma discussão antes da leitura do texto para facilitar a compreensão e desperta a atenção. Os alunos podem ser instruídos a adotar estratégias de leitura para uma melhor compreensão do texto, tais como realizar uma breve leitura do texto, destacando as principais informações; ler e responder questões acerca do texto lido e realizar anotações que auxiliarão no mapeamento das informações referentes ao texto. O trabalho em equipe também é importante neste processo, pois a troca de informações auxilia na compreensão da leitura realizada.

É aconselhável, ainda, que se simplifique a quantidade de materiais didáticos a serem utilizados nas atividades para que os alunos mantenham o foco, mas se mesmo assim os alunos ficarem dispersos, o professor pode, pela entonação da voz, manter a atenção deles durante a

execução de determinada tarefa. Tais estratégias visam melhorar o autocontrole do aluno promovendo a inserção escolar e social do aluno com TDAH.

Segundo estudos científicos de 2017, atividades lúdicas, exercícios motores, jogos intelectuais e matemáticos que exigem regras e limites focando em tratar a impulsividade, pois trabalham atividades dinâmicas em curto prazo de tempo.

Existe também um fármaco usado para auxiliar no tratamento de crianças com TDAH, a “Ritalina”, estimula o SNC, a agente Metilfenidato que age no controle dos sintomas do transtorno.

Outro recurso eficaz é inserir atividade física na rotina dos alunos com TDAH, pois ela estimula a autoconfiança, favorece a interação social, otimiza habilidades, auxilia o controle emocional e coordenação motora, a atenção e a tomada de decisão. Todavia, a avaliação de seu desempenho será diante de seu próprio padrão (BENÍCIO; MENEZES, 2017).

Segundo estudos científicos com crianças com TDAH, que praticaram atividade física, notou-se um aumento de nível de dopamina (neurotransmissor responsável por levar informações do cérebro para as várias partes do corpo) dos participantes do estudo e conseqüentemente a melhora da *performance* das funções executivas. Essa substância é conhecida como hormônio da felicidade, e quando liberada provoca a sensação de prazer e aumenta a motivação, além disso atua nos processos cognitivos aumentando os níveis de memória e atenção.

Segundo Arcanjo e Rodrigues Júnior (2018), foi possível constatar que alunos com ou sem TDAH conseguem superar suas dificuldades em matemática quando há ludicidade e interação nas atividades, já que uma das maiores dificuldades das crianças com TDAH é a socialização e o foco nas atividades. A atividade proposta envolve então o raciocínio rápido ao calcular e rápida resposta motora.

Os autores (2018) usaram vinte e duas plaquinhas de um a onze, formando assim dois times e cada aluno usou uma plaquinha numerada atrelada ao pescoço. Também foi utilizada uma bola ao centro dos dois times. Eram feitas perguntas que envolviam tabuada, tal como $3 \times 2 = 6$. Então o aluno com a plaquinha 6 ia até o meio e pegava a bola. Quem chegasse primeiro ganhava a rodada. Foram realizadas cerca de 22 rodadas onde o objetivo foi alcançado, que era de estimular a interação do aluno com TDAH e a classe e vice e versa. Além de que promover uma aula divertida e dinâmica no ensino da tabuada.

Uma segunda etapa do mesmo jogo foi realizada de forma diferente. O professor oralizava o resultado e os alunos correspondentes foram juntos ao meio do campo e pegavam a bola. Por exemplo: o professor cantou o número 20, os alunos com a plaquinha 5 e 4, corriam juntos e se apresentavam. Nesta etapa do jogo os alunos superaram as expectativas do professor, pois racionalizaram outros cálculos, além do 4×5 , encontraram também para o resultado 20 o cálculo de 2×10 . (ARCANJO, RODRIGUES JÚNIOR, 2018). É surpreendente como a matemática pode entusiasmar e provocar os alunos na busca pelo conhecimento.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho discorreu sobre metodologias aplicadas por professores de diferentes instituições a alunos com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH). Nesse sentido, discutimos sobre algumas atividades já realizadas por professores dos anos iniciais do Ensino Médio que, inclusive, podem ser aplicadas por professores de outras instituições de ensino.

Desta feita, conseguimos alcançar nosso objetivo, que era realizar uma discussão teórica acerca das metodologias de ensino aplicadas por professores do Ensino Fundamental I a alunos com TDAH. Realizar esta revisão de literatura tornou-se importante porque nós, enquanto pedagogas e futuras professoras que, muito provavelmente, teremos alunos com TDAH conseguimos visualizar maneiras de integrá-los em sala de aula, fazendo com que essas metodologias sejam aplicadas de modo funcional.

Por fim, ressaltamos que outras metodologias podem e devem ser pensadas para serem aplicadas em sala de aula com esses alunos, inclusive, em disciplinas que tenham a língua estrangeira como foco, a exemplo do inglês e espanhol que estão na grade do Ensino Médio. O importante é fazer com que esses alunos se sintam entusiasmados, mesmo com problemas cognitivos e neurológicos, sejam capazes de aprender e concluir seus estudos.

REFERÊNCIAS

- ABDA, Associação brasileira de Déficit de Atenção. 2016. *HomePage*. Disponível em: <http://www.tdah.org.br/>. Acesso em: 07 set. 2022.
- ARCANJO, Yago César Souza; RODRIGUES JR., Eduardo Eugênio. Uma metodologia lúdico-matemática voltada para criança com TDAH. *CoInspiração – Revista de Professores que ensinam matemática – SBEM/ Mato Grosso*. V. 1, n. 2, Julho/ Dezembro 2018. p. 173-182.
- ASSEF, E. C. S., CAPOVILLA, A. G. S., CAPOVILLA, F. C., Avaliação do controle inibitório em TDAH por meio do Teste de Geração Semântica. *Psicologia: Teoria e Prática*, v. 9 (1), p. 61-74, 2007. Disponível em: <http://www3.mackenzie.com.br/editora/index.php/ptp/article/view/680> Acesso em 25 jan. 2023.

- BARKLEY, R. A. Transtorno de Déficit de Atenção / Hiperatividade TDAH. São Paulo: Artmed, 2002.
- BENÍCIO, C. M.; MENEZES, A. M. de C. Transtorno de déficit de atenção e hiperatividade – TDAH: desafios e possibilidades no espaço escolar. *Id On line Ver. Mul. Psic.* V. 11, N. 38, 2017, p.375-387.
- CARVALHO J. A., SANTOS, C. S. S., CARVALHO, M. P., SOUZA, L. S., Nutrição e autismo: Considerações sobre a alimentação do autista. *Revista Científica do ITPAC*, v. 5, n. 1, Janeiro 2012. Disponível em: <http://www.itpac.br/hotsite/revista/artigos/51/1.pdf> Acesso em 24 jan. 2023.
- COUTINHO G., MATTOS, P., ARAÚJO, C., Desempenho neuropsicológico de tipos de transtornos do déficit de atenção e hiperatividade (TDAH) em tarefas de atenção visual. *Jornal Brasileiro de Psiquiatria*, n.56 (1), p. 13-16, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/%0D/jbpsiq/v56n1/a05v56n1.pdf> Acesso em 24 jan. 2023.
- CRAFT, D. H. Distúrbios de Aprendizagem e Déficits de Atenção. In. WINNICK, J. Educação Física e Esportes adaptados. São Paulo: Manole, 2004. Disponível em: <http://www.pedagogiaaopedaletra.com/posts/tcc-tdah-na-escola-conhecimento-e-atuacao-do-professor-de-educacao-fisica>. Acesso em: 01 set. 2022.
- EDDY IVES L. S., UGARTE LIBANO, R., TDAH y transtornos del sueño. EAPap ed. Curso de Actualizacion Pediatría. 2011. Exlibris Ediciones, p. 397-406, Madrid, 2011. Disponível em: <http://cursosaeapap.exlibrisediciones.com/files/4-9-54-fichero/presentacion.pdf> Acesso em 20 jan. 2023.
- FONTANA R. S., VASCONCELOS, M. M., WERNER JR, J., GÓES, F. V., LIBERAL, E. F., Prevalência de TDAH em quatro escolas públicas brasileiras. *Arquivos de Psiquiatria*, n.65 (1), p. 134-137, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/%0D/anp/v65n1/a27v65n1.pdf> Acesso em 18 jan. 2023.
- GUILHERME, P.R., MATTOS, P., SERRAPINHEIRO, M. A., Conflitos conjugais e familiares e presença de Transtorno do déficit de atenção e hiperatividade (TDAH) na prole: revisão sistemática. *Jornal Brasileiro de Psiquiatria*. N.56 (3), p. 201-207. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/jbpsiq/v56n3/a08v56n3.pdf> Acesso em 15 jan. 2023.
- INSTITUTO NEUROSABER. Estratégias pedagógicas para alunos com TDAH. 2016. Disponível em: <https://institutoneurosaber.com.br/estrategias-pedagogicas-para-alunos-com-tdah/>. Acesso em: 09 set. 2022.
- LIMA, F. A. A., Transtorno do Déficit de atenção e Hiperatividade, entendendo melhor a criança com TDAH no contexto da escola pública. 2011. Monografia (Especialização em Desenvolvimento humano, educação e inclusão escolar) - UAB/UnB. Disponível em: http://bdm.bce.unb.br/bitstream/10483/2345/1/2011_FranciadedilinaAlvesdeOliveiraLima.pdf. Disponível em: 16 jan. 2023.
- LOBATO, R. S. Educação Física Adaptada para Crianças com TDAH. 2011. Monografia (Especializando em Desenvolvimento humano, educação e inclusão escolar) – PED/IOUAB/UnB. Polo Formosa/GO. Disponível em: http://bdm.bce.unb.br/bitstream/10483/2046/1/2011_RobsondeSouzaLobato.pdf. Disponível em: 15 jan. 2023.
- MATTOS, P., No mundo da lua - Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade. 10 ed. – São Paulo - ABDA, 2011.
- MELO, V. M. C. Importância do Lúdico para a Criança com TDAH. 2011. Monografia (Especialização em Desenvolvimento humano, educação e inclusão escolar) - UAB/UnB – Polo Anápolis/GO. Disponível em: http://bdm.bce.unb.br/bitstream/10483/2409/1/2011_ValeriaMigueldaCruzMelo.pdf Acesso em 10 jan. 2023.
- MOURA, Luciana Teles; SILVA, Katiane Pedrosa Mirandola. O transtorno de déficit de atenção e hiperatividade (TDAH) e as práticas pedagógicas em sala de aula. *Revista eletrônica Acervo Saúde*. v. 22, 2019, p. 1-7.
- RUDIO, F. V. Introdução ao projeto de pesquisa científica. Petrópolis: Vozes, 2007.

PHELAN, T. W., TDA/TDAH - Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade. 1 ed. – São Paulo - M. Books do Brasil Ltda, 2005.

POLÔNIO, M. L., Aditivos Alimentares e Saúde Infantil, In: ACCIOLY, E., SAUNDERS, C., LACERDA, E. M. A., Nutrição em Obstetrícia e Pediatria. 2 ed. - Rio de Janeiro: Cultura Médica:Guanabara koogan, 2009.

PÓVOA, H., CALEGARO, H., AYER, L. Nutrição cerebral. Rio de Janeiro - Objetiva 2005.

SANTOS, A. R. dos. Metodologia científica: a construção do conhecimento. 6. ed. revisada. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

SENO, M. P. Transtorno de déficit de atenção e hiperatividade. Rev. Psicopedagogia. 27, 84, p. 334-43, 2010.

SILVA, A. B. B. Mentas Inquietas. 14. ed. São Paulo: Gente, 2003.

SMITH, C.; STRICK, L. Dificuldades de Aprendizagem de A a Z. São Paulo: Ed. Penso, 2012.



Ak **ademy**
EDITORA