

ESTUDOS SOBRE ENSINO, LÍNGUA E LITERATURA

TEORIAS E METODOLOGIAS

Organizador
Renato de Oliveira Dering

RENATO DERING
ORGANIZAÇÃO

ESTUDOS SOBRE ENSINO, LÍNGUA E LITERATURA

TEORIAS E METODOLOGIAS

INSTITUTO DERING EDUCACIONAL
2023

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

Estudos sobre ensino, língua e literatura [livro eletrônico] : teoria e metodologias / organização Renato de Oliveira Dering. -- 1. ed. -- Goiânia, GO : Instituto Dering Educacional, 2023.
PDF

Vários autores.
Bibliografia.
ISBN 978-65-981976-2-9

1. Aprendizagem - Metodologia 2. Educação - Ensino 3. Formação docente - Metodologias ativas 4. Línguas e linguagem 5. Línguas - Estudo e ensino 6. Literatura I. Dering, Renato de Oliveira.

24-189584 CDD-400

Índices para catálogo sistemático:

1. Línguas e linguagem 400

Aline Graziele Benitez - Bibliotecária - CRB-1/3129

CONSELHO CIENTÍFICO

BRUNO SILVA **SILVESTRE** – Doutor
EDU DIAS DA **SILVA** – Doutor
GERUZA TOMÁS DA **CUNHA** – Mestra
HELIANDRO ROSA DE **JESUS** – Mestre
LUCCA **TARTAGLIA** – Doutor
PAULIANY CARLA **MARTINS** – Doutora
PEDRO AFONSO **BARTH** – Doutor
RENATO **DERING** - Doutor
ROSANGELA DO NASCIMENTO **COSTA** – Mestra
VANESSA SILVA **ANDRADE** – Mestra

DIREITOS AUTORAIS

Obra protegida pelas leis brasileiras de Direitos Autorais, sendo proibida sua cópia parcial ou integral para quaisquer outros fins para os quais a legislação não permita. O uso para tais fins só é permitido com a expressa autorização de seus autores.

CONTEÚDO DA OBRA

A revisão linguística do material, bem como de seu conteúdo é de inteira responsabilidade de seus autores, não sendo o Instituto Dering Educacional responsável intelectual e legal pelas ideias propostas nos textos.

INSTITUTO DERING EDUCACIONAL
Editoração e Comercialização
contato@institutodering.com.br
2023

SUMÁRIO

ALGUMAS NUANÇAS A PARTIR DO LETRAMENTO DE PERCURSO NAS OBRAS INICIAL E FINAL DA TETRALOGIA DE DYONELIO MACHADO 10

A AVALIAÇÃO ESCOLAR NO BRASIL: CONTEXTO DE DESENVOLVIMENTO, CONCEITOS, FINALIDADES E LEGISLAÇÃO..... 35

DESVENDANDO OS SENTIDOS COM A SEMIÓTICA DISCURSIVA..... 59

A ETNOGRAFIA COMO METODOLOGIA DE ESTUDO PÓS-CRÍTICA: CONSTATAÇÕES E PERSPECTIVAS 79

A MÚSICA COMO FACILITADORA NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM ANOS FINAIS DA EDUCAÇÃO INFANTIL E ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL 93

A ESCOLA E O RETORNO ÀS AULAS PRESENCIAIS: OS NOVOS DESAFIOS DO ENSINO E APRENDIZADO APÓS O AFASTAMENTO SOCIAL DA ESCOLA (COVID-19) . 129

OS DESAFIOS DO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO DA CRIANÇA COM TEA: ESTUDO DE CASO NA ESCOLA SESI PLANALTO 169

SOBRE OS AUTORES 197

SOBRE O ORGANIZADOR..... 201

RENATO DERING
ORGANIZAÇÃO

ESTUDOS SOBRE ENSINO, LÍNGUA E LITERATURA

TEORIAS E METODOLOGIAS

INSTITUTO DERING EDUCACIONAL
2023

APRESENTAÇÃO

O livro "Estudos sobre Ensino, Língua e Literatura: Teorias e Metodologias" apresenta uma coletânea de capítulos que exploram diversas abordagens e práticas relacionadas ao ensino, à linguagem e à literatura. Cada capítulo oferece uma contribuição única para o campo educacional, trazendo reflexões teóricas e metodológicas fundamentadas em diferentes perspectivas.

"Algumas Nuanças a Partir do Letramento de Percurso nas Obras Inicial e Final da Tetralogia de Dyonelio Machado", escrito por Marinaldo de Souza Silva, Maurício Teixeira Mendes e Mônica Baêta Neves Pereira Diniz, analisa a obra de Dyonelio Machado sob a ótica do letramento de percurso, explorando suas nuances e implicações.

Vanusa Batista de Oliveira aborda "A Avaliação Escolar no Brasil: Contexto de Desenvolvimento, Conceitos, Finalidades e Legislação", oferecendo uma análise abrangente sobre a avaliação no contexto educacional brasileiro.

"Desvendando os Sentidos com a Semiótica Discursiva", de Silvane Aparecida Gomes, propõe uma investigação dos sentidos por meio da semiótica discursiva, destacando sua relevância no estudo da linguagem e da comunicação.

Cássia Mara Amorim Marques e Filipe Emanuel da Silva Henriques apresentam "A Etnografia como Metodologia de Estudo Pós-Crítica: Constatações e Perspectivas", explorando a etnografia como uma ferramenta de pesquisa pós-crítica e suas implicações nos estudos educacionais.

" A Música como Facilitadora no Processo de Ensino e Aprendizagem nos Anos Finais da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental", escrito por Emily Ellen Santos Brandão e Thaiza Montine Gomes dos Santos

Cruz, destaca o papel da música como uma ferramenta pedagógica no processo de ensino e aprendizagem.

Por sua vez, "A Escola e o Retorno às Aulas Presenciais: Os Novos Desafios do Ensino e Aprendizado após o Afastamento Social da Escola (COVID-19)", de Diego Cordeiro Pinto, Patrícia Rosa dos Reis e Marcia Inez da Silva, discute os desafios enfrentados no retorno às aulas presenciais após o período de distanciamento social causado pela pandemia de COVID-19.

Por fim, "Os Desafios do Processo de Alfabetização da Criança com TEA: Estudo de Caso na Escola SESI Planalto", elaborado por Layssa Fernandes Vaz, Lorrany Cristiny Moraes de Oliveira e Lorena Bernardes Barcelos, aborda os desafios específicos relacionados ao processo de alfabetização de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), por meio de um estudo de caso realizado na Escola SESI Planalto.

Essa obra oferece uma ampla gama de perspectivas e contribuições para profissionais e pesquisadores interessados no campo do ensino, da linguagem e da literatura, abordando questões relevantes e atuais no contexto educacional contemporâneo.

É preciso que haja mais espaços de troca para que o conhecimento possa convergir e divergir, mas nunca deixar de existir.

Capítulo 1

ALGUMAS NUANÇAS A PARTIR DO LETRAMENTO DE PERCURSO NAS OBRAS INICIAL E FINAL DA TETRALOGIA DE DYONELIO MACHADO

Marinaldo de Souza Silva
Maurício Teixeira Mendes
Mônica Baêta Neves Pereira Diniz

Por que riste dessa confusão Entre liberdade e realidade?
Por que riste dele? Acaso não constróis carros de pau e castelos de sombras?
Acaso não trazes manchas e mofo?
Acaso não te confundes Entre realidade e efemeridade?
Do que riste?
Se os perfumes saem do vidro
E se esvanecem Tanto quanto os odores
Do louco...
Do que riste?

Ana Carolina Martins da Silva

INTRODUÇÃO

Algumas atividades das práticas sociais de linguagens passaram por uma mudança significativa: as aulas de leitura e produção textual tornaram-se mais dinâmicas, com mais opções a partir das práticas de letramento. Nessa acepção, o conceito de letramento se restringia a apenas saber ler e escrever, mas com o passar dos anos, foram surgindo novas práticas de letramento que precisaram ser ressignificadas. Conforme assegura Tfouni (1988), o letramento "focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição da escrita, com o "objetivo de investigar não somente quem é alfabetizado, mas também quem

não é alfabetizado e, neste sentido, desliga-se de verificar o individual e centra-se no social mais amplo" (TFOUNI, 1988, p. 9). Nas palavras dessa autora, falar em letramento, nesta visão, envolve, portanto, "investigar os fatores sociais, históricos e culturais em práticas de leitura e escrita de uma determinada sociedade".

Para fins didático-metodológicos, iremos abordar, no presente artigo, uma nova classificação a partir de uma abordagem histórico-conceitual de letramento, que é o letramento de percurso, compreendendo essa nova classificação do termo letramento, tradução da palavra literacy, que surgiu no Brasil em meados dos anos 1980, para dar conta de fenômenos e processos de leitura e escrita que iam além do processo de alfabetização (tal como era entendido à época); e o faremos por meio de um estudo analítico, tomando para estudos as obras O louco do Cati e Nuanças.

Cunhada no transcurso da tese de Silva (2021), a expressão letramento de percurso integra uma disciplina de pós-graduação cursada pelos autores em 2022-1. Em sua ementa, a disciplina foi apontada como sendo aquela na qual teríamos a possibilidade de estudar:

> [c]onsiderações sobre a relação de formação que existe entre leitores/Letramentos e Letramento de Percurso e textos/Literatura, no que tange à identidade de pessoa e de docente do/a professor/a; Uso de materiais didáticos e de tecnologias da informação e comunicação na prática do aprender línguas e literaturas via modalidade EaD; Exercício de expressar reflexões em formato de artigo científico. (Ambiente virtual da disciplina - Tópico 1 - Plano de Ensino - 2022-1 - Moodle UERGS).

O conjunto desses elementos estudados culmina neste artigo e, por conseguinte, podemos descortinar e, metalinguisticamente, dizer do nosso próprio letramento de percurso. Ademais, o aspecto literário citado e voltado

ao docente, que foi praticado por nós, no cômputo da disciplina, em leituras individuais e em dinâmica de grupos (via metodologia DIPAC), trata-se, especificamente, da denominada tetralogia do escritor gaúcho Dyonelio Machado*, cujas obras de início e fechamento são, nesta produção, nosso objeto de análise.

De acordo com Parreiras (2020), a Dinâmica Interacional Pedagógica Adaptativa Complexa (DIPAC) trata-se de um design instrucional aplicável aos processos de ensino e de aprendizagem baseada nas teorias construtivistas e nas metodologias ativas em que o estudante passa a ser o centro da sala de aula e o professor atua como um mediador de conhecimentos oportunizando momento de interações e trocas de experiências.

Cabe-nos lembrar que a tetralogia em apreço se compõe das seguintes obras do autor citado: O louco do Cati (1942); Desolação (1944); Passos perdidos (1946) e Nuanças (1981). O interregno de 39 anos entre a primeira e a última que serão por nós analisadas neste artigo, entendemos, poderá realçar características (quiçá, mudanças) significativas quanto ao letramento de percurso, cuja definição apontaremos adiante.

NUANÇAS DA VIDA E DA OBRA DE DYONELIO TUBINO MACHADO

Considerado por Moacyr Scliar (2006)6 "um grande intelectual, um grande político e, sobretudo, um grande homem", Dyonelio Machado é admirado por esse escritor, não apenas pelos discursos, nos quais demonstra talento, mas por ter feito da sua dedicação à literatura e à medicina um marco também de seriedade.

Dyonelio Machado experienciou, antes da literatura, o jornalismo, bem como o radialismo. Nas palavras de Madruga (1986, p. 10), "[s]em dúvida,

foi na medicina que teve seu sustento; na política, seu tormento; na literatura, seu alimento.".

A biografia da obra produzida pela Assembleia Legislativa do Rio Grande do Sul - ALRS (2006), de cunho voltado à política, nos dá conta de que esse escritor, médico psiquiatra e político gaúcho nasceu em uma pequena cidade de nome Quaraí - "recanto do extremo sul do Brasil" (MARTINS, 1995, p. 12), aos 21 de agosto de 1895, tendo ficado órfão de pai aos 7 anos. Um ano após o assassinato de seu pai, o menino Dyonelio "vendia bilhetes para ajudar no sustento da família" (ALRS, 2006, p. 15).

Quanto à cidade natal desse escritor gaúcho, Lucena (2011, p. 4) nos informa que "Dyonélio é natural [...] de um espaço típico representante da comarca do pampa, com aqueles descampados, aquela solidão" e segue trazendo-nos mais informações acerca de algo que, entendemos, aproxima o autor de sua obra, quando diz:

> [o] isolamento de Quaraí [...] não impediu que servisse de cenário para a Revolução Federalista de 1893, dada sua posição estratégica na fronteira entre o Brasil e os países do Prata. Ali estava situada a prisão famosa pela prática das degolas tão comuns a essa revolta e que inspirou Dyonélio em O Louco do Cati. (LUCENA, 2011, p. 4).

À época de seus estudos na Escola Aurélio Porto, o próprio estudante Dyonelio era quem garantia sua matrícula, atuando como monitor dos companheiros que não estivessem bem nos estudos. Em 1907, ingressa no jornalismo como servente no semanário "O Quaraí". Quatro anos depois, fundou um "jornalzinho crítico" denominado "O Martelo" e, no ano seguinte, sai de sua cidade natal em direção à capital, com o fito de concluir estudos, sendo impedido dois anos depois devido ao início da primeira Guerra Mundial, vendo-

se obrigado a retornar a Quaraí. Consta, ainda, na biografia desse autor, que ele colaborou como jornalista na "Gazeta do Alegrete" (ALRS, 2006, p. 15).

Em 1922, nasce sua primeira filha, Cecília, fruto do seu casamento com Adalgisa Martins, "professora de piano em Quaraí". Esse foi um período em que também Dyonelio exerceu a docência "junto ao ensino público municipal" (ALRS, 2006, p. 15). É, também, o ano em que "[f]unda e dirige com Theófilo de Barros e De Souza Júnior, o jornal semanal Farrapo." (BARBOSA & GRAWUNDER, 1995, p. 79).

Seguindo nossa cronologia do autor Dyonelio Machado, em 1923 temos a publicação do seu primeiro livro em edição autônoma. Sete anos depois, publica o livro de contos *Um pobre homem*, sua estreia na ficção e com uma editora realizando o trabalho. No ano seguinte, é nomeado para o Hospital Psiquiátrico São Pedro, um ano antes de sua formatura em medicina (MADRUGA, 1986, p. 10).

Sua obra mais famosa (conhecida) é seu primeiro romance, Os ratos, publicado em 1935, com o qual ganha o Prêmio Machado de Assis. No mesmo ano, o médico e literato é preso.

Enquanto na obra de Madruga (1986) há uma lacuna ou um silenciar para o profícuo período do escritor em apreço, de 1935 a 1947, na obra de Hohlfeldt (1990, p. 12-13), o autor esmiúça tal período na seção a que denomina "Cronografia" e, igualmente o fazem, as organizadoras da obra homônima do médico-escritor, Barbosa & Grawunder (1995, p. 80).

Interessante observarmos que, nesse interregno, especificamente, foi quando se viram publicados os três primeiros livros da tetralogia do autor, a saber, O louco do Cati (1942), Desolação (1944) e Passos perdidos (1946). Junto com a primeira publicação citada (romance), um seu conto, intitulado "Noite no acampamento" vem a público na Revista do Globo. No mesmo ano

do segundo romance do conjunto de quatro obras, publica também um ensaio intitulado "Eletroencefalografia".

Compete-nos lembrar que o seu segundo romance da tetralogia permitiu-lhe ser agraciado em 1945 com o Prêmio Felipe d'Oliveira, recebido juntamente com o também premiado Graciliano Ramos.

Em 1947, Dyonelio Machado é eleito Deputado Estadual Constituinte pelo Partido Comunista do Brasil (PCB), o qual, ao ser declarado ilegal, leva o médico-escritor a ter a cassação de seu mandato.

Na biografia lacunar apresentada por Madruga (1986), há uma informação com data precisa sobre a mudança do autor gaúcho cujas obras inicial e final são alvo de nossa análise. Madruga (1986, p. 11) informa que em 1951 "[a] 14 de fevereiro [a família Martins Machado] transfere-se para a residência definitiva, o apartamento na esquina da Borges de Medeiros com a Salgado Filho". Essa informação é complementada em Hohlfeldt (1990, p. 13), quando este diz que "[m]uda-se de uma casa em Petrópolis para o apartamento [...] onde viveria até o final da vida.". Destacamos o silêncio das organizadoras da obra homônima do médico-escritor, Barbosa & Grawunder (1995, p. 80), que cronologicamente dão um salto de 1947 para 1966.

É novamente Madruga (1986, p. 11) que nos surpreende com mais uma data precisa, qual seja, 15-10-1956, para a qual aponta ter Dyonelio recebido uma "placa de agradecimento pela bondade e justiça, de um grupo de funcionários do Hospital Psiquiátrico São Pedro.".

Acerca desse lado solidário, humanitário e diferenciado de Dyonelio Machado no trato com os pacientes, assim se expressa Madruga (1986):

> [u]ma pessoa extremamente comovida com as dores alheias. Um médico caritativo, capaz de embarcar num carro e ir ver um cliente nos confins do Judas, sabendo que essa pessoa não poderia pagar a consulta. Sempre foi o médico dos pobres. Os antigos funcionários do Hospital São Pedro têm adoração por ele. Atendia a todos – e aos familiares destes – gratuitamente. (MADRUGA, 1986, p. 33).

Madruga (1986), autor de obra igualmente homônima, em relação ao autor gaúcho, expressa claramente ter recebido "confidências" de Cecília Machado, filha de Dyonelio Machado (p. 17). Com isso, consegue apresentar aos seus leitores uma biografia mais memorialística, com a qual nos descortina um médico-político-pai-marido-escritor que é, principalmente, humano e humanitário, sobretudo no capítulo 1 "Em família" (p. 15-22), incluindo-se, nesta última, uma fotografia do autor de O louco do Cati e Nuanças – nossos objetos de análise –, na condição de "[p]reso, acompanhado à distância por um soldado com a arma embalada." (MADRUGA, 1986, p. 22).

É no ano de 1966 que Dyonelio – após um intervalo de vinte anos sem publicar – tem o seu romance Deuses econômicos publicado (BARBOSA & GRAWUNDER, 1995, p. 80). Essa obra compõe uma trilogia do autor. E, em 1973, nas palavras de Hohlfeldt (1990), "[i]nicia-se a redescoberta de Dyonelio Machado. A Editora Bels publica a quarta edição de Os ratos, de que imediatamente sai nova edição." (p. 13).

Em 1979, dois anos após ter tido um enfarte, "Dyonelio Machado recebe o Prêmio Especial da Crítica de São Paulo" (HOHLFELDT, 1990, p. 13). É nesse mesmo ano que toma posse na Academia Rio-Grandense de Letras, assumindo a cadeira de Eduardo Guimarães. No ano seguinte, brinda aos seus leitores com mais dois romances, quais sejam, Prodígios e Endiabrados. Este último, no ano consecutivo, faculta-lhe o Prêmio Jabuti. Ano profícuo, no qual publica mais dois romances, a saber, Nuanças e Sol Subterrâneo, sendo que

este em complemento à "Trilogia da Libertação" (BARBOSA & GRAWUNDER, 1995, p. 81; HOHLFELDT, 1990, p. 14).

Com mais um prêmio é agraciado o escritor gaúcho em apreço, em 1982. Trata-se do Prêmio Fernando Chinaglia, da União Brasileira de Escritores, que lhe foi conferido à última obra da tetralogia, Nuanças, escopo deste nosso trabalho. No mesmo ano ainda são publicados Fada e Ele vem do Fundão. E, em 1983, tem seu livro Os ratos traduzido e publicado como L'argent du Laitier (tradução de Alice Poillard).

Fase bastante profícua se mostra essa dos anos 1980 para Dyonelio que, em 1984, tem homenagem oficial (como constituinte em 1947) pela Assembleia Legislativa do Estado, sendo-lhe concedida "Placa de Prata" (BARBOSA & GRAWUNDER, 1995, p. 81).

Temos, finalizando à cronobiografia de Dyonelio, o ano de 1985 que, aos 19 de junho, levaria dos leitores, Dyonelio Tubino Machado. É, também, o ano em que "[a] Secretaria de Saúde e Meio Ambiente do Estado, através da direção do Hospital São Pedro, homenageia-o com

> diploma de Honra ao Mérito" (BARBOSA & GRAWUNDER, 1995, p. 81). Já a comenda "Ordre des Arts et des Lettres", veio-lhe postumamente, sendo recebida por sua esposa, Adalgiza, em dezembro do mesmo ano da morte do autor gaúcho (HOHLFELDT, 1990, p. 14).

Outro gaúcho, Till (1995), em sua obra na qual apresenta a biografia de seu conterrâneo Dyonelio Machado, sob um subtítulo "O homem - A obra", leva-nos a parafraseá-lo após essa breve apresentação do autor cujas duas obras no âmbito de uma tetralogia, inauguram-na e a finalizam, sendo elas, respectivamente, O louco do Cati e Nuanças, pois ousamos dizer que também nós vislumbramos, por meio deste trabalho que é fruto de nosso próprio

letramento de percurso (LP), o LP de Dyonelio Machado como homem e, igualmente, o LP em sua obra, reflexo de tudo aquilo que ele foi e representa hodiernamente para cada um de nós, seus(suas) leitores(as).

Na sequência, faremos de forma sintética, a apresentação da tetralogia em apreço, para prosseguirmos com nossas incursões

AS QUATRO OBRAS QUE SÃO APONTADAS COMO A TETRALOGIA DE DYONELIO MACHADO

Dentro da tetralogia machadiana gaúcha, começaremos especificamente pela primeira obra a ser publicada, conforme já identificamos anteriormente, a saber, O louco do Cati (1942). Sinteticamente, o que podemos dizer acerca dessa história? Montado no caminhão conhecido por "Borboleta", um grupo segue viagem para a praia pelas estradas sulistas. No caminho, junta-se aos viajantes um moço que é identificado como "Louco do Cati". A viagem segue com seus percalços até que Maneco Manivela é preso. Também o Louco é preso, embora não se saiba o porquê da prisão deste último. Algum tempo depois, Maneco é solto e se empenha para que o companheiro de viagem também o seja. Há um desfecho diferente apontado pelo retorno do Louco ao Cati, que já não existe mais. É um momento clímax em que a personagem é libertada de si mesma.

Quanto ao livro Desolação, tem-se como uma sequência da viagem iniciada na obra que a antecede, ainda no caminhão Borboleta, com um percurso por zonas que correspondem sob medida ao título da obra. Os problemas mecânicos e de difícil solução são os mais destacados e, encontrar uma solução para seguir viagem em um veículo praticamente irrecuperável

torna-se impraticável. Daí que Manivela - após realizar uma negociata - decide-se por queimar o caminhão que não lhe pertence.

Em Passos perdidos, tem-se a prisão do autor do incêndio do caminhão e uma retomada política do sujeito Manivela, personagem principal, influenciado por seus companheiros de prisão que findam por politizá-lo.

A experiência de Manivela na prisão e o contato com outros acusados de subversão determinam o rumo de seus "Passos Perdidos". Seus pensamentos são sempre mediados por lembranças da prisão e não raro ele reconstrói diálogos do passado para interpretar os fenômenos do presente (letramento de percurso). (Apresentação do grupo 3 da disciplina).

Quanto ao romance Nuanças, revela-se um livro que conta uma história de amor entre um ex-presidiário e uma prostituta, envolvendo-os em suas mazelas e termina por desnudar os sentimentos humanos, sobretudo os femininos.

Martins (1995), ao falar sobre a obra Os ratos (1935), destaca que "ficará na história da literatura, principalmente pelo conteúdo de psicologia grupal que encerra, pela rede tecida de conotações simbólicas inconscientes, projetivas e introjetivas, das personagens" e, como também nas obras O louco do Cati e Nuanças essas mesmas características perduram, entendemos que Dyonelio foi um incompreendido de sua época ou, então e na pior das hipóteses, foi um perseguido político também de forma subliminar, culminando com o ostracismo (em sua quase totalidade) igualmente de sua obra literária, já que Os ratos entraria como uma obra de exceção, tendo-se em vista o grande êxito alcançado (MADRUGA, 1995).

Ainda em Martins (1995, p. 12-13), esse autor falando da mesma obra de repercussão de Dyonelio Machado, aponta que

> [d]eliberada e conscientemente, o autor, como todos os escritores, desde Sófocles, teve uma determinada intenção, ao traçar o delineado inicial que empresta configuração atuando aos exemplares humanos que fariam o seu romance, à medida que fossem chamados, sem cogitar da independência que haveriam de conquistar. Por isso é provável que o escritor, não obstante sua condição de psiquiatra, não tenha nem pensado na significação psicológica profunda de suas personagens, que formam uma troupe digna de um estudo psicanalítico. (Grifos no original) (MARTINS, 1995, p. 12-13).

Questionamos a assertiva de Martins (1995, p. 12-13) quando esse autor aponta para a probabilidade de Dyonelio Machado não ter "nem pensado na significação psicológica profunda". Entendemos que, ao contrário, o escritor sulista não só pensou como bebeu em sua experiência profissional no âmbito da medicina (mais precisamente na psiquiatria) e, quiçá, também na política, para atingir o âmago da criação de suas personagens em termos de perfis psicológico-psicanalíticos.

Migremos, então, para a primeira obra da tetralogia, O louco do Cati que, nas palavras de Martins (1995, p. 13), trata-se do "Homem-Cachorro" que "andava sem rumo pelo mundo, cumprindo sua sina triste" e, certo dia, "sem querer, sem saber, sem nem ao menos cogitar por que, entra numa aventura, com a pouca sorte de um bicho do mato, distraído, que mete a pata numa armadilha".

Talvez, tal e qual o leitor incauto que mete a mão no livro em apreço e se põe a lê-lo e, quando se dá conta, está preso na armadilha da tessitura machadiana gaúcha, preso irremediavelmente numa viagem que se pretendia despretensiosa e, curiosamente, um agradável passeio de um grupo de amigos ao mar, à praia, finda por se transformar paulatinamente em uma aventura e uma psicologizante vivência no cárcere.

Não umas Memórias do cárcere, como (n)a obra de Graciliano Ramos, contemporâneo do autor escopo deste artigo, mas com um quê de memorialístico que, pensamos, pode ser inferido a partir da vivência de Dyonelio Machado em prisão carioca, da qual fora libertado "em 1938, retornando a Porto Alegre (RS) onde, anistiado, "volta a clinicar no Hospital São Pedro" e, às atividades literárias e jornalísticas" (BARBOSA; GRAWUNDER, 1995, p. 80).

Quanto à recepção da crítica literária para as obras de Dyonelio Machado, Till (1995) a especifica em sua biografia desse escritor, abordando "O homem - A obra", mais precisamente, no capítulo 19, no qual confronta as opiniões de Álvaro Lins e Sérgio Milliet. Aquele mais para "um olhar polêmico e uma crítica da obra", parodiando o título do capítulo, enquanto este a rebatê-lo "firmemente" em paridade como especialista literário (TILL, 1995, p. 190). É nesse mesmo autor que vemos, nas notas remissivas, informações que confrontam a crítica para as obras machadianas Os ratos e O louco do Cati, nos seguintes termos:

> Os ratos é o único livro que transita tranquilamente diante da opinião da Crítica, considerado como o melhor romance de Dyonelio Machado. Em contrapartida, O louco do Cati deverá ser o que alcançou maior índice de rejeição. Moysés Vellinho lhe ofereceu um juízo demolidor, enquanto o vibrante Mário de Andrade diria com a emoção saltando de todos os seus poros: "Preciso aliás reler O louco do Cati… Que impressão estragosamente profunda esse livro me causou. Os ratos serão mais perfeitos como unidade, equilíbrio, concepção, nenhum desperdício. Mas O louco do Cati morde e marca, preciso reler". (TILL, 1995, p. 219).

E, nas palavras de Hohlfeldt (1990, p. 77), ao citar Afrânio Coutinho, no clássico acerca da Literatura brasileira, na qual este último "faz uma divisão entre a corrente social e territorial, subdividida entre a de documentário urbano-

social realista, em que inclui dentre outros Dyonelio Machado, reconhecendo, contudo, que o romancista participa igualmente do outro grande bloco, a corrente psicológica", acrescenta que "Dyonelio Machado jamais se filiou [...] à principal tendência então verificável em nossa prosa, o regionalismo", o que teria "contribuído bastante para um seu primeiro isolamento literário, a que se seguiriam os episódios de todos conhecidos, fazendo com que o escritor esperasse sua redescoberta pelas novas gerações apenas ao final da década de setenta".

Ainda em Hohlfeldt (1990, p. 77), vemos um enaltecimento da obra de Dyonelio Machado por esse crítico, quando diz:

> [s]e vale, contudo, aplicada a si mesmo, a ideia de que a vida deve ser vivida com indiferença ante triunfos — poucos — e frustrações, tantas, Dyonelio Machado não deve ter-se frustrado de todo. Se enfrentou problemas em décadas anteriores, também é certo que colheu o reconhecimento de inúmeros prêmios ao final da vida. E além do todo e qualquer reconhecimento, pode-se ter a certeza de que sua obra sobreviverá, e sempre que alguém abrir as páginas de um trabalho seu, será a sua voz que voltará a ecoar junto a nós, em defesa da liberdade e da justiça, proclamando, sobretudo, que a literatura não se pratica para um necessário sucesso imediato, mas para chegar-se a um diálogo capaz de atravessar espaços e tempos e impor-se no futuro. (HOHLFELDT, 1990, p. 77).

Imperioso apontarmos para um letramento de percurso a se descortinar nas palavras desse crítico de Dyonelio Machado, quando diz de um atravessamento de espaços motivado por um diálogo que refletirá em um futuro (próximo?). Em se tratando de um processo, de algo inacabado, esse movimento é como se fosse aquele da física: retilíneo uniforme, embora não apresente, necessariamente, uniformidade em seus conceitos, em seu vivenciar.

Seguindo com aspectos que movimentaram à crítica da época, bem como a opinião de Dyonelio Machado acerca dela, temos em Till (1995) os seguintes apontamentos:

> Para os que apreciam o gênero, O louco do Cati constitui uma obra-prima dentro do surrealismo ficcional. Escreveu o entusiasta Flávio Moreira da Costa: "... insisto na (re)leitura deste até aqui injustiçado O louco do Cati. Insisto e aposto em sua importância futura, já que temos a obrigação de não repetir os enganos e erros do passado. Guimarães Rosa, com seus olhos mágicos, percebeu antes de todo mundo. Acho que ele tinha razão: é este um dos melhores romances da nossa literatura. Todo brasileiro consciente deveria lê-lo. Sem mais perda de tempo". (TILL, 1995, p. 219).

Portanto, a obra inaugural da tetralogia de Dyonelio Machado teve o apoio de ninguém menos que Guimarães Rosa, em que pese a crítica desfavorável recebida. Quanto à obra e sua recepção/repercussão, o próprio autor de O louco do Cati "assim se manifestou em depoimento escrito que prestou à escritora Edla van Steen" (TILL, 1995):

> Teve repercussão crítica, mas desvantajosa. E tão grande, que me levou a polemizar pelo jornal. Atitude que nunca mais assumiria, porque era perder tempo. Um crítico do Rio condenou muito o livro por falta de técnica, que para ele era privativa do romance… Se não fosse romance não necessitava técnica: a coisa passava. Com filosofar desse padrão, eu me dei por vencido (entrevista de Dyonelio Machado apud TILL, 1995, p. 219).

E, como dizemos, apesar dos pesares, houve uma segunda edição de O louco do Cati, sobre a qual assim se expressa Dyonelio Machado, apontado por Till (1995):

> Eu experimentei um período de hibernação literária que prolongou-se, praticamente sem interrupção, cobrindo uma faixa duns vinte anos. E não por vontade própria, mas forçado, pela falta de editor. E continua mais ou menos: sou subestimado. A indústria do livro vê isso e não se arrisca a perder dinheiro com um autor marginalizado, sem uma bonne presse, sem público. Há Os ratos, que ainda se lê, para atender os escrúpulos do comércio de livros. (TILL, 1995, p. 219).

Interessante que observemos a desatenção da crítica à obra Nuanças. Passemos à teoria em seus aspectos mais relevantes para este nosso trabalho, para que nos sejam mais proveitosas as análises que virão na sequência.

RE (PER)CORRENDO A TEORIA

De acordo com Soares (1998), o termo letramento foi mencionado pela primeira vez no Brasil por volta de 1986, na obra No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística, de Mary Kato. A partir de então, o termo passou a atrair a atenção de estudiosos em diversas áreas do conhecimento. Antes de 986, para se referir ao domínio das práticas de leitura e escrita, existia apenas o termo alfabetização. Dessa forma, quem sabia ler e escrever era chamado de alfabetizado e quem não tinha o domínio dessa técnica era considerado analfabeto; vale ressaltar, que essa definição do termo alfabetização ainda perdura até os dias atuais.

Segundo Kleiman (2008), o conceito letramento "começou a ser usado nos meios acadêmicos como tentativa de separar os estudos sobre o impacto social da escrita dos estudos sobre a alfabetização, cujas conotações destacam as competências individuais no uso e na prática da escrita" (KLEIMAN, 2008, p. 15).

Dessa forma, é comum, ao se definir o conceito letramento, essa comparação com o conceito alfabetização. Soares (2003) afirma que o termo

letramento começou a ser mais corrente na bibliografia da área do que o termo 'alfabetismo', visto que esse está ligado com um domínio técnico que consiste no aprendizado do alfabeto, formação de palavras e leitura. Já o conceito de letramento seria em relação à leitura e à escrita como prática social.

Embora tenha chegado no Brasil tardiamente, o termo letramento já aparecia nos dicionários ingleses desde o século XIX. Entre suas diversas definições, Cook-Gumperz afirma que

> [l]etramento não é apenas a simples habilidade de ler e escrever: mas ao possuir e desempenhar essas habilidades nós exercitamos talentos aprovados e aprováveis socialmente; em outras palavras, o letramento é um fenômeno socialmente construído. (COOK-GUMPERZ, 1991, p. 1).

Segundo Kleiman (1995, p. 19), "podemos definir hoje o letramento como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos".

Kleiman (1995) e Soares (1998) são algumas das bibliografias mais citadas quando o assunto é definir o conceito letramento e, ao fazerem um percurso histórico desse conceito, definem-no como a prática social da leitura e da escrita. Essa também é a perspectiva defendida por Silva (2021), a autora que propôs o conceito de Letramento de Percurso, conforme citamos na "Introdução" deste artigo.

De acordo com Silva (2021), o conceito de Letramento de Percurso (LP) seria um movimento em um determinado espaço e não no sentido de algo que vai sempre para frente ou que realiza (percorre) um caminho. Dessa forma, a autora entende o conceito de LP como um modelo ideológico de letramento, nos moldes como apresenta Street (2014). Essa vertente pressupõe o

letramento tomado como prática social e não apenas como produto técnico e neutro.

Sendo assim, Silva (2021) opta por usar a expressão Letramento de Percurso, tendo em vista que

> ele não põe no centro da ação apenas um sujeito que doutrina, escrevendo de forma persuasiva; ou um sujeito que se sente indiferente e escreve de maneira impessoal; um sujeito que ensina e escreve sempre em formato de verdade; ou um sujeito que educa, escrevendo de forma emancipadora, deixando ao leitor a tarefa de fechar o pensamento; o percurso põe no centro a si mesmo – e todos esses sujeitos: o que doutrina, o indiferente, o que ensina, o que educa e o leitor na mesma caminhada. (SILVA, 2021, p. 109).

E será com base nos achados de Silva (2021) que faremos as nossas análises a partir dos elementos de modalização apontados por essa autora.

EXCERTOS E ALGUMAS NUANÇAS DO LP

Entendemos como Letramento de Percurso um processo sociodiscursivo (em sociedade e por meio do discurso) e comportamental que acontece após o acesso à informação; que pode ser por meio da leitura (linguagens verbais ou não-verbais), da informação (diálogo, TV, redes sociais etc.), que ensina a ler (o mundo) e gera a transformação social do sujeito; isto é, provoca o agir de forma reflexiva, consoante nos aponta Silva em sua tese (2021).

Faremos, nesta seção, a apresentação de alguns excertos das duas obras que selecionamos para as nossas análises, quais sejam, a primeira e a última da tetralogia de Dyonelio Machado, respectivamente, O louco do Cati (1942)

e Nuanças (1981), oportunidade em que nos apropriaremos das modalizações e respectivas categorias apontadas por Silva (2021, p. 85-86), como deixamos expresso anteriormente.

Mantendo paridade com aspectos memorialísticos no sentido de se mostrar também como aquilo que se extrai dos relatos de vida e podendo ser verticalizado com os aprofundamentos que nos possibilita, o LP será também neste trabalho modalizado com as categorias elencadas por Silva (2021, p. 85-86). Portanto, com base nessas categorias faremos as nossas análises dos excertos selecionados e que compõem o Quadro 1 a seguir.

Quadro 1 - Modalização consoante dispõe o Letramento de Percurso na análise de duas obras de Dyonelio Machado

Modalização | Obras analisadas	*O louco do Cati* (1942)	*Nuanças* (1981)
Dialógicas	"- Escute! Lopo parecia ter achado a solução. (...) -É exato - admitiu o outro - que ele não quer viajar por mar… -Vai à força - observou Norberto." (p. 160)	Carmosina conserva-se parada, fixada ao chão, sem ceder à atração exercida pelo rapaz. E muda. Martimiano retira a mão que lhe segura um dos braços, dando-se por vencido. Liberta-a, — mas reitera-lhea necessidade em que se acha de ausentar-se para satisfazer um compromisso. Convida-se mesmo a ficar,se quiser (ela tem chave). Com a recomendação: — Mas quando sair, feche bem a porta. E apague a luz. A moça sente-se despedida. E ensaia, primeiro o ciúme, envolvendo costumeira acusação: — Vai se encontrar com a outra. E num sorriso amargo: — Na certa… (p. 60) O julgamento nunca descartava a eventualidade duma correção, que as contradições dialéticas estão sempre a ensejar. (p. 18)
Identitárias	"Depois do banho foi o almoço. Descobriu-se que todos tinham 'economias'. Mas a despesa do maluco se	Vai em caminho dum encontro com homens que compartilham das mesmas ideias. (p. 62) Enquanto vivo, muito valia a distância

	atendeu mediante um rateio, - o seu tanto discutido." (p. 47) "Os dois veteranos concorreram para a toalete caseira dos novatos, fornecendo-lhes calções." (p. 104)	que os separava, ele e a família, para uma notícia, sobretudo sendo boa ou simplesmente trivial: ninguém parece querer se regozijar com as novas alvissareiras, nem querer passar por mero estafeta.
Intervencionistas	"Queria, dali donde estava, defronte do sol, queria — era poder estender umas mãos vingativas de gigante, para sentir nos próprios dedos frisados de luz o esfarelar do pó do Cati, do Cati que se esboroava — lentamente, através *esses* anos, numa serenidade melancólica de coisa morta, que apenas vive a vida ultrajada de espetro…" (p. 263) Havia terminado a revolução com a vitória do governo. Era um fim de século — século dezenove. Fim de mundo… A campanha, principalmente a fronteira — ninho de revolucionários — não estava ainda "pacificada". Fazia-se necessário isso que depois as guerras iriam chamar "operações de limpeza". (p. 28)	Talvez se oferecesse outra alternativa: uma conciliação, sempre possível entre elementos tão díspares. Mas não com uma mulher como a noiva, já trabalhada por forças de corrupção, — que, experimentadas mais de uma vez, a lançam impiedosamente para a orla fatídica, onde se processa a sua transformação em instrumento útil, e no fundo aviltado: atrizes (do cinema principalmente); manequins. Nessa posição, apesar do resplandor que as cinge (e que tanto seduz), não passam de cortesãs, definitivamente divorciadas da família e, portanto, da humanidade. E a família, quando eventualmente a constroem, vira atração internacional,tantos os escândalos que jazem em suas bases. (p. 62) A vida do trabalhador é primária, como, mal comparando, a vida dos bichos; sabe-se das coisas *sem aprender*. Basta sofrer. — Parece até que se tem de ultrapassar a mentalidade ordinária e atingir o nível do pensamento apaixonada, para se decifrar a verdade… E isso se acha ao alcance de qualquer pessoa. (p. 62)
Viscerais	"Altivo e frio, o Cati apertava, arrastava, triturava." (p. 29) Esquentava cada vez mais. O camarote tinha um cheiro característico — fino, mas mesmo assim nauseante. Norberto recorreu a um cigarro. (p. 85)	"O policial era um rapaz esquálido, — cara cor-de-cinza, traços repuxados. Todos os estigmas duma raiva visceral. Manivela chegou a supor que ele fosse soqueá-lo — o que faria impunemente —diante dos palavrões que despejava, em torrente, contra ele. Parecia que o sujeito buscava excitar-se, encontrando um dópinnaquelas palavras sujas que lhe saíam da boca. Tanto melhor para ele, se era ao que visava." (p. 5)

MODALIZAÇÕES DIALÓGICAS

Na obra O louco do Cati, as palavras que destacamos foram "Escute" e "admitiu o outro", porque deixam claro que há uma situação dialógica, ou seja, "revelam interlocuções, vozes" (SILVA, 2021, p. 85).

Em Nuanças apontamos "reitera-lhe", "sente-se despedida", "acusação" e "contradições dialéticas" por entendermos que as três primeiras expressões demandam uma ação conjunta; é necessário que haja uma participação de um outro para que o "eu" tenha a sua também. Quanto à última, denota claramente o dialógico, inclusive com as contradições que lhe são inerentes.

MODALIZAÇÕES IDENTITÁRIAS

Na coluna da primeira obra analisada, selecionamos "a despesa do maluco se atendeu mediante um rateio" e "concorreram para a toalete caseira dos novatos" por entendermos que são expressões linguísticas de fato identitárias, uma vez que há um "pertencimento" do maluco (Louco do Cati) propiciado pelo grupo de prisioneiros que o recepcionavam na cadeia.

Para a segunda obra, apontamos "homens que compartilham das mesmas ideias", pois, certamente, o compartilhar é inerente à identificação com o outro. Entretanto, na expressão linguística "nem querer passar por mero estafeta", há uma não-identidade que, por conseguinte, enquadra-se igualmente nesta categoria sob análise, uma vez que pertence ao mesmo conjunto de valores.

MODALIZAÇÕES INTERVENCIONISTAS

Na análise da obra O louco do Cati, primeiramente, destacamos "poder estender umas mãos vingativas de gigante, para sentir nos próprios dedos frisados de luz o esfarelarem do pó do Cati, do Cati que se esboroava"; "revolução"; "vitória do governo"; "campanha"; "ninho de revolucionários"; "'pacificada'"; "guerras"; "'operações de limpeza'". Entendemos que tais expressões linguísticas são representativas de "interferência nos valores, opiniões e mudanças nas regras" nos moldes como aponta Silva (2021, p. 86).

Já em Nuanças, mereceram nossa atenção como desta categoria os seguintes trechos: "conciliação", "forças de corrupção", "transformação", "apesar do resplandor que as cinge", "seduz", "não passam de cortesãs, definitivamente divorciadas da família e, portanto, da humanidade. E a família, quando eventualmente a constroem, vira atração internacional, tantos os escândalos que jazem em suas bases." que expressam majoritariamente a opinião da personagem Maximiano, ao avaliar que Carmosina "não lhe serve".

MODALIZAÇÕES VISCERAIS

"Altivo e frio, o Cati apertava, arrastava, triturava" e "nauseante" são as expressões que ressaltam para nós na coluna em que lançamos a obra inaugural da tetralogia, aquilo a que Silva (2021, p. 86) reforça como sendo o "atravessamento via cultura" e, no caso, aquilo que se constata para, respectivamente, o Cati e o navio em que as personagens Norberto e o Louco do Cati empreendiam sua viagem.

E, finalizando a nossa apresentação de excertos, em Nuanças, trazemos para exemplificação desta categoria os seguintes trechos: “esquálido, — cara cor-de-cinza, traços repuxados. Todos os estigmas duma raiva visceral”, “palavrões que despejava, em torrente”, “buscava excitar-se” e “palavras sujas que lhe saíam da boca”, as quais “revelam atravessamentos via cultura” das personagens dyonelianas.

Sendo assim, comprovado está o LP na obra machadiana gaúcha que analisamos, pois as modalizações criadas por Silva (2021, p. 85-86) foram todas elas constatadas e corroboradas conforme apresentamos no Quadro 1.

A TÍTULO DE CONCLUSÃO

Trouxemos, neste artigo, uma biografia de Dyonelio Tubino Machado, citando-lhe as obras e, para escopo de nossas análises, selecionamos duas da tetralogia, a saber, a primeira, O louco do Cati (1942) e a última, Nuanças (1981).

Caminhamos buscando uma imparcialidade com as críticas lançadas sobre a obra machadiana gaúcha, observando que, para Nuanças há mais um silenciamento que uma crítica propriamente.

De acordo com a nomenclatura Letramento de Percurso (SILVA, 2021) e tomando por base as modalizações apontadas pela mesma autora, buscamos alguns excertos para as nossas análises e os apresentamos no Quadro 1.

Findamos por concluir por um LP marcado e válido muito além dos muros do PIBID, onde inaugurou, podemos dizer, sua exitosa validade, a partir dos trabalhos de tese de Silva. Entretanto, não o

aplicamos em textos pibidianos, mas diretamente em obras literárias e, apesar da diferença de suportes, a constatação da existência de um LP manteve-se evidente, corroborando resultados anteriormente alcançados por quem cunhou a expressão em apreço. Sendo assim, vislumbramos um extrapolamento da teoria para um alcance muito maior do que previra Silva (2021). Entendemos que há uma possibilidade de aplicação ilimitada a partir do trabalho que empreendemos e se nos mostrou frutífero frente à utilização do mesmo percurso teórico-metodológico de que Silva lançou mão.

Acreditamos que o LP é mais abrangente do que alcança a nossa vã filosofia e, entendemos que, nos moldes como ele nos foi apresentado, pudemos replicá-lo sem necessidade de alterações, considerando-o, portanto, um processo de análise válido e eficiente para os fins precípuos.

Julgamos importante esse compartilhamento de nosso próprio LP, também, uma vez que, com este artigo, realizamos, concomitantemente, a mostra do quão foi fundamental para nossa formação acadêmico-profissional sedimentarmos todos esses conceitos e metodologias.

** [Retificação: Acréscimo de informação] A produção do artigo é resultado do projeto de Pós-Doutoramento da profa. Dra. Ana Carolina Martins da Silva da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul - Uergs, que se propôs a estudar a Tetralogia de Dyonélio Machado, tendo como fio condutor a vida de Maneco Manivela, com a turma da disciplina "Letramento de percurso: prática reflexiva e formação literária docente" integrada com a formação literária docente. A supervisão foi do prof. Vicente Aguimar Parreiras, junto ao Posling / CEFET-MG. As aulas foram via Google Meet e ambiente virtual de aprendizagem (AVA)/ Moodle da Uergs, unidade em Porto Alegre/RS.*

REFERÊNCIAS

ASSEMBLEIA LEGISLATIVA DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL, Instituto Histórico e Geográfico do Rio Grande do Sul, Museu Júlio de Castilhos. Coordenação Escola do Legislativo "Deputado Romildo Bolzan". O pensamento político de Dyonelio Machado. Porto Alegre: Assembleia Legislativa do Estado do Rio Grande do Sul, 2006.

BARBOSA, Márcia Helena Saldanha; GRAWUNDER, Maria Zenilda (org..). Dyonelio Machado. Porto Alegre: UE/Porto Alegre, 1995. (Cadernos Porto & Vírgula, 10).

COOK-GUMPERZ, Jenny. Introdução: A construção social da alfabetização. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

HOHLFELDT, Antônio. Dyonelio Machado. Porto Alegre: Instituto Estadual do Livro, 1990.

Kato, Mary Aizawa. No mundo da escrita - uma perspectiva psicolinguística. São Paulo: Ática, 1986.

KLEIMAN, Ângela. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, Ângela. (org.). Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 2008.

LUCENA, Karina de Castilhos. Aproximações biográficas, históricas e literárias entre Dyonelio Machado e Juan Carlos Onetti. XII Congresso Internacional da ABRALIC. 18 a 22 de julho de 2011. UFPR. Curitiba, Paraná.

MACHADO, Dyonelio. O louco do Cati. 2ª ed. São Paulo: Vertente Editora Ltda., 1979.

MACHADO, Dyonelio. Nuanças. São Paulo: Ed. Moderna, 1981.

MADRUGA, Artur. Dyonelio Machado. Porto Alegre: Editora Tchê!, 1986.

PARREIRAS, Vicente Aguimar. Ambientes virtuais de aprendizagem e metodologias ativas a partir do ensino fundamental II. In: RIBEIRO, Ana Elisa; VECCHIO, Pollyanna de Mattos Moura (org..). Tecnologias digitais e escola: reflexões no projeto Aula Aberta durante a pandemia [recurso eletrônico]. São Paulo: Parábola, 2020. Disponível em: https://www.parabolaeditorial.com.br/Custom.asp?IDLoja=34487&arq=ebook.htm Acesso em: mar. 2022.

SILVA, Ana Carolina Martins. Letramento de percurso: uma concepção de letramento inspirada em escritas do PIBID. Itapiranga: Schreiben, 2021.

SILVA, Ana Carolina Martins. Piedade: ponte ou muralha? Bento Gonçalves: Grafite, 2001.
SOARES, Magda. Letramento: um tema em três gêneros. São Paulo: Autêntica, 1999.
SOARES, Magda. Alfabetização e letramento. São Paulo: Editora Contexto, 2003.
TFOUNI, Leda Verdiani. Adultos não alfabetizados: avesso do avesso. Campinas: Pontes, 1988.
TILL, Rodrigues. Dyonelio Machado. O homem - A obra. Porto Alegre: E.R.T. Edições, 1995.

Capítulo 2

A AVALIAÇÃO ESCOLAR NO BRASIL: CONTEXTO DE DESENVOLVIMENTO, CONCEITOS, FINALIDADES E LEGISLAÇÃO

Vanusa Batista de Oliveira

INTRODUÇÃO

O presente artigo foi concebido a partir de reflexões e de pesquisas para a elaboração de minha Dissertação de Mestrado, defendida em julho de 2023, intitulada "Discussões das práticas avaliativas em turmas do nono ano do ensino fundamental de uma escola pública estadual de Goiânia e os depoimentos dos docentes sob o olhar das concepções de cunho histórico-cultural". A dissertação, completa, é composta por três capítulos, sendo que o primeiro aborda a Avaliação Escolar no Brasil, contextualizando-a e trazendo embasamentos legais para sua implementação e realização; o segundo capítulo discute sobre a Prática Avaliativa e o fundamento da Teoria Histórico-Cultural, a partir dos estudos de Vygotsky; já o terceiro, e último capítulo, apresenta os resultados de uma pesquisa de campo que tratou da Prática da Avaliação Escolar em uma turma de 9º ano de uma escola pública Estadual na cidade de Goiânia.

A partir da pesquisa com relação à prática avaliativa em nosso país, este artigo trata-se de um recorte da referida Dissertação e apresenta as discussões sobre a prática avaliativa e fundamento da Teoria Histórico-Cultural. Por se tratar de apenas um excerto, apresento as principais reflexões sobre o primeiro capítulo e estendo o convite aos/às pesquisadores/as que analisem a pesquisa completa em minha Dissertação.

O tema da pesquisa acerca do processo da avaliação, pesquisado nesta dissertação, refere-se a Discussões das Práticas Avaliativas em Turmas do

Nono Ano do Ensino Fundamental de uma Escola Pública Estadual de Goiânia e os Depoimentos dos Docentes sob o Olhar das Concepções de Cunho Histórico-Cultural.

Busca-se contribuir com a reflexão sobre os processos de avaliação por meio do diálogo com a obra de Vygotsky, representante da Teoria Histórico-Cultural (THC), e de outros estudiosos que foram seus contemporâneos.

A escolha de realizar a pesquisa com professores do 9º ano foi devido ao fato de ser uma etapa final do Ensino Fundamental da Educação Básica, e os alunos, nessa fase, participarem de avaliações internas e externas realizadas no âmbito escolar em que seus resultados geram impactos tanto positivos quanto negativos sobre a escola.

Diante do conceito de avaliação confrontamos o que é aplicado na rede de ensino com a representação dos teóricos da THC. Para esses, além dessa questão, Davidov e Márkova (2021) apontam que é nessa fase que a criança começa a ter domínio sobre a estrutura geral da atividade de estudo e a "[...] reconhecer as características individuais de seu trabalho de estudo e utilizar essa atividade como meio para organizar as interações sociais que estabelece com outras crianças da sua idade" (DAVIDOV; MÁRKOVA, 2021, p. 202).

Além disso, os autores destacam que a utilização da atividade de estudo contribui para a orientação e formação vocacional dos estudantes. Isso acontece devido ao estímulo à autonomia e à autoeducação, presentes na experiência, permitindo o enriquecimento nas atividades criativas, cognitivas e investigativas (DAVIDOV; MÁRKOVA, 2021).

A partir desta contextualização em tratar sobre a avaliação, a pesquisa procurou investigar a seguinte questão: Quais aproximações e distanciamentos podem ser relacionados às práticas avaliativas cotidianas de professores que

atuam nas turmas de 9º ano em uma escola da Rede Estadual de Educação de Goiânia com os pressupostos da THC?

Logo, o objetivo geral da Dissertação, cujo recorte é aqui apresentado, foi de verificar sobre as aproximações e distanciamentos relacionados às práticas avaliativas cotidianas de professores que atuam nas turmas de 9º ano a partir do enfoque da THC. Os objetivos específicos que foram tratados na referida pesquisa, são os seguintes: discutir os pressupostos históricos documentais (leis, resoluções, portarias) relacionados com a avaliação escolar; realizar uma pesquisa de campo exploratória para compreender as concepções de avaliação praticadas em uma escola da Rede Estadual de Goiânia/Goiás, e estabelecer as aproximações e distanciamentos dessa pesquisa exploratória junto a THC.

A metodologia utilizada considerou a base histórica que perpassa as lutas e os desafios travados para a melhoria da educação e o desenvolvimento de práticas avaliativas consolidadas no decorrer da história, observadas por meio da pesquisa documental realizada. Nesse sentido, utilizou-se como referencial de método o materialismo histórico-dialético, primariamente, e os fundamentos epistemológicos da THC de Vygotsky (2007) e (2009).

Foram utilizados como fontes teóricas que também embasam a discussão: Rego (2001), Davidov (1999), Davidov e Márkova (2021), dentre outros. Diante disso, também são discutidos alguns estudiosos da área da educação, mas em especial os que abordaram a temática em estudo, destacando-se: Jussara Hoffmann (2018), Libâneo (2019), entre outros.

O CONCEITO DE AVALIAÇÃO NO CONTEXTO DE EDUCAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO HUMANO

Desde os primórdios, o ser humano sentiu a necessidade de avaliar algo para trocar mercadorias entre seus iguais e atender a outros interesses relacionados ao seu modo de vida. Isso aconteceu em decorrência da própria existência humana e pela cultura de cada povo, considerando que os indivíduos precisam interagir com o seu meio social e cultural para sua própria sobrevivência. Um exemplo dessa situação é a troca de mercadorias para o próprio consumo. As trocas sugerem uma relação de avaliação em que um determinado bem deve corresponder a outro equivalente. Nessa perspectiva, a ideia de avaliação pressupõe uma contrapartida esperada a partir de um processo de ensino-aprendizagem.

Nesse contexto, Rego (2001) conceitua a avaliação a partir do pensamento interacionista de Vygotsky, no que concerne à ideia da valorização da relação entre indivíduos-sociedade. Nesse viés, esse processo acontece sempre numa perspectiva dialética e em movimento. A autora, em sua pesquisa,

> afirma que as características tipicamente humanas não estão presentes desde o nascimento do indivíduo, nem são mero resultado das pressões do externo. Elas resultam da interação dialética do homem e seu meio sociocultural. Ao mesmo tempo em que o ser humano transforma o seu meio para atender suas necessidades básicas, transforma-se a si mesmo (REGO, 2001, p. 41).

Conforme o que foi apresentado por Rego (2001), sobre as ideias de Vygotsky, o ser humano como um indivíduo não nasce pronto e acabado, visto que é nas relações sociais que ele vai se apropriando dos saberes e

melhorando sua qualidade de vida, inserindo-se num processo dialógico para seu próprio desenvolvimento. No entanto, Rego identificou que há uma contradição, uma vez que, hoje, o espaço escolar mostra-se como um lugar de alienação, tendo em vista que cumpre finalidades educativas influenciadas por organismos externos, tais como, Banco Mundial (BM), Organização das Nações Unidas (ONU), Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), dentre outros, conforme destaca Evangelista (2013). Não obstante, o escopo da escola é promover ações para que os estudantes se apropriem de conhecimentos elaborados através do ensino-aprendizagem.

Desta feita, a avaliação também está integrada nesse processo contraditório identificado por Rego, portanto, deve ser compreendida como um instrumento pelo qual o professor vai construir coletivamente com os estudantes os conceitos científicos que subsidiarão seu desenvolvimento. Logo, o professor deve conhecer e compreender a realidade social e cultural dos estudantes para planejar, acompanhar e avaliar as práticas pedagógicas desenvolvidas com eles.

A partir dessa relação social, histórica e cultural, o ato de avaliar pressupõe uma tarefa essencialmente formativa, ou seja, não apenas para as trocas de produtos como eram feitas na antiguidade. Desse modo, na escola, existem algumas expectativas de aprendizagem que o professor espera que o aluno atenda. Elas foram descritas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de 2018. Assim, ao ensinar determinado conteúdo, o professor deve refletir sobre como o aluno aprende, suas condições sociais e culturais, além de suas necessidades específicas de aprendizagem.

Para Libâneo (2005a), a educação tem como objetivo promover um ensino que desenvolva nos estudantes a formação plena, a criticidade, a ética,

bem como as condições subjetivas e materiais para que os modos de aprendizagem sejam ampliados e respeitados. Destarte:

> Ao investigar questões atinentes à formação humana e as práticas educativas, a pedagogia começa perguntando que interesses estão por detrás das propostas educacionais. Precisamente por isso, a ação pedagógica dá uma direção, um rumo às práticas educativas, conforme esses interesses. O processo educativo se viabiliza, portanto, como prática social precisamente por ser dirigido pedagogicamente (LIBÂNEO, 2005a, p. 34).

Nesse sentido, o objeto de estudo da didática é o ensino-aprendizagem, com suas finalidades, seus meios e organização desse processo educativo, tendo o professor como mediador para direcionar as práticas pedagógicas na escola. Para Libâneo (2005a), o núcleo didático é a mediação dos alunos com os objetos do conhecimento, conforme a teoria histórico-cultural, sob condições socioculturais concretas.

A partir da análise das teorias de Rego (2001), Andrade (2019), Libâneo (2005a) e Ferreira (2019), a avaliação é compreendida como algo que foi construído ao longo da história da humanidade pelos indivíduos em seu modo de vida social e cultural por meio da interação, mas ela se aperfeiçoou em termos mais sistemáticos somente na escola. Embora isso tenha ocorrido de fato, Luckesi (2003) afirma que por mais de 400 anos a avaliação tem sido utilizada como objeto de controle.

Na concepção de Libâneo (2019), além da análise acerca das características internas da escola e do ensino, os educadores devem articulá-las à realidade social existente, para que assim se possa entender em uma perspectiva social e histórica. Desse modo, os gestores escolares e professores precisam discutir a escola a partir de uma dimensão política, considerando a

defesa irrestrita da autonomia e da liberdade no desenvolvimento do trabalho docente (LIBÂNEO, 2019).

Nessa perspectiva, Luckesi (2015) destaca que o estudante necessita de um acompanhamento para ajudar no seu desenvolvimento, com o professor sendo parte integrante desse processo. Para o autor, essa mediação entre estudante e professor é necessária para subsidiar o educando no seu autodesenvolvimento, de forma construtiva e eficiente, o que se diferencia de "esperar" resultados bem-sucedidos, como usualmente ocorre nas práticas pedagógicas cotidianas nas escolas.

Luckesi (2015), em um evento denominado "SME em Diálogos: Avaliação para a aprendizagem", organizado pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, afirmou que só se ensina quando há alguém para aprender. Ele destacou ainda que existe uma cultura do castigo, em que os aspectos negativos ou os erros são ressaltados. Por isso, quando um professor geralmente consegue ser bem-sucedido quanto à aprendizagem dos estudantes, parece que há algo errado ou mascarado, produzido pelo senso comum. O que nem sempre é verdade.

A partir disso, compreende-se que o ato de avaliar é um processo que revela a qualidade da realidade, conforme os objetivos propostos pelo educador. A avaliação só aponta o caminho, as decisões são tomadas pelo gestor. Nesse sentido, é importante deixar claro que o professor também é o gestor da sala de aula. Quem toma a decisão é o gestor e não o instrumento avaliativo. Nesse contexto, o gestor o responsável por tomar a decisão adequada para melhorar cada vez mais a aprendizagem dos estudantes (LUCKESI, 2015).

Como contribuição a este debate, Ferreira (2019) destaca a avaliação da aprendizagem e sua articulação teórica e prática da interdependência da

relação entre objetivos-conteúdos-métodos, em que se pode analisar a trajetória qualitativa dos conhecimentos que estão sendo apropriados pelos estudantes e ensinados pelo professor durante todo o ano escolar. Todavia, como essa relação proposta por Ferreira (2019) é importante para o ato de avaliar? Na Figura 1, abaixo, destacam-se as características na organização do trabalho escolar do professor que compõe essa relação de interdependência:

Figura 1 - Relação objetivos-conteúdos-métodos proposta por Ferreira (2019)



Fonte: Elaborada pela autora da pesquisa, adaptado de Ferreira (2019).

O professor, como sujeito diretamente envolvido na constituição histórica e social da avaliação, realiza várias ações cotidianas, exemplificadas na Figura 1, que demandam uma reflexão contínua sobre sua prática pedagógica, de modo que a ênfase do seu trabalho deve ser na formação do desenvolvimento humano. O seu trabalho é mediar a dinâmica das ações e práticas avaliativas,

tendo como base os diferentes movimentos da história e as contribuições pertinentes de cada concepção ou tendência pedagógica (FERREIRA, 2019).

Nesse sentido, a avaliação é um movimento que está em transformação e necessita que todos se preocupem em aperfeiçoá-la. Todos os envolvidos no processo educativo devem ter ciência do seu verdadeiro papel, a saber, diagnosticar e agir sobre a realidade. Dessa forma, ressalta-se a essência coletiva da avaliação na realidade escolar. Para Luckesi (2003), a avaliação pode ser definida como uma forma de ajuizamento da qualidade do objeto avaliado, fator que provoca uma tomada de posição a respeito deste, para aceitá-lo ou para transformá-lo. Logo, a avaliação pode ser desenvolvida em várias situações e âmbitos sociais, políticos e culturais.

Em relação aos tipos de avaliação e suas principais semelhanças e diferenças para o ambiente de aprendizagem na sala de aula, destacam-se, neste tópico, as seguintes: formativa, contínua e somativa.

A avaliação formativa e a avaliação contínua são processos interativos que buscam o desenvolvimento em uma perspectiva global e integrada. Contudo, é preciso ter cuidado com a aplicação dos instrumentos nesse cenário, pois a avaliação não perde o seu aspecto somativo e valorativo. A principal diferença é que essas avaliações são aplicadas de forma contínua na escola (VIANA, 2021).

Já a avaliação somativa é realizada em diferentes momentos e espaços na instituição escolar, de forma mensal ou bimestral. A finalidade é avaliar o que foi aprendido, examinando os estudantes através de notas que podem apontar tanto para o êxito quanto para o fracasso (VIANA, 2021). Esse tipo de avaliação é excludente e não contribui com o desenvolvimento dos educandos.

A partir do que foi proposto nesta seção, pode-se observar a avaliação como um conceito em transformação, que precisa ser discutido e pesquisado no cenário educacional, considerando a importância dele para a construção de uma educação e formação plena do indivíduo. Nesse sentido, é necessário compreender como esse conceito é enunciado no fazer pedagógico do professor, para que haja uma reflexão contínua da sua prática pedagógica. Diante disso, ressalta-se a necessidade da pedagogia e da didática empreendidas pelo educador no ato de avaliar.

A AVALIAÇÃO, LEIS E POLÍTICAS PÚBLICAS

Ao analisar a história da educação no Brasil, bem como a conjuntura política, social e econômica, vislumbram-se diversos avanços em direitos trabalhistas e educacionais no país, que foram expressos pela promulgação da Constituição Federal do Brasil (1988); da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), de 1943; da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996; e do Plano Nacional de Educação (2014-2024), o PNE.

É importante compreender o processo histórico que envolve a constituição das políticas educacionais. Primeiramente, é necessário entender algumas ideias sobre a concepção de política. De acordo com Bobbio (2000), a origem da palavra "política" tem o seguinte percurso histórico:

> Derivado do adjetivo originado de pólis (politikós), que significa tudo o que se refere à cidade e, portanto ao cidadão, civil, público, e também sociável e social, o termo política foi transmitido por influência da grande obra de Aristóteles, intitulada Política, que deve ser considerada como o primeiro tratado sobre a natureza, as funções e divisão do Estado, e sobre as várias formas de Governo, predominantemente pelo significado de arte ou ciência do Governo, isto é, de reflexão, não importa se com intenções

> meramente descritivas ou também prescritivas (mas os dois aspectos são difíceis de distinção), sobre as coisas da cidade. [...] Durante séculos, o termo política foi empregado predominantemente para indicar obras dedicadas ao estudo daquela esfera de atividade humana que de algum modo faz referência às coisas do Estado (BOBBIO, 2000, p. 159).

Brzezinski (2018) compreende a política como um objeto de investigação complexo. Por essa razão, é preciso analisar os aspectos que compõem as relações entre governo, estado e poder, considerando o papel dos vários segmentos que constituem a política concreta. Dentre esses aspectos, destacam-se a base de intervenção dos partidos, homens políticos com suas particularidades e a corrupção, que identificam a crise identitária da classe política brasileira.

Pensando nas políticas públicas que permeiam todo esse cenário educacional, temos que nos ater aos processos de implementação das políticas educacionais de avaliação em larga escala na Educação Básica no Brasil para compreendermos suas implicações. Segundo Freitas (2018), foi introduzido no Brasil, de forma sistemática e oficial, um movimento pelas referências nacionais curriculares em 1990, através do seguinte percurso histórico:

> A Implantação de processos de avaliação de larga escala na educação que iriam se articular com estas referências já havia sido ensaiada nos idos anos de 1988 e oficializada em 1994 pelo governo de Itamar Franco (Horta Neto, 2018). Disso resultaram os Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1997) e o fortalecimento dos processos de avaliação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), ingredientes básicos para um sistema de responsabilização (accountability) (FREITAS, 2018, p. 9).

Nesse contexto das políticas neoliberais, principalmente a partir da década de 1990, houve várias reformas educacionais, de acordo com a ideologia do partido governante, que culminaram na implementação de políticas

públicas na área da educação, precarizando ainda mais o ensino e outras atividades humanas.

A partir disso, destacam-se leis e políticas públicas que foram fundamentais para analisar a avaliação e sua importância na educação. Os documentos escolhidos para discussão foram os seguintes: Constituição Federal de 1988, Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei de Diretrizes e Bases (LDB), Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e Plano Nacional de Educação (PNE).

Os documentos mencionados regulamentam a política de avaliação no Brasil. Destaca-se, dentre elas, o que preconiza a Constituição Federal de 1988, que defende a educação como um direito inegociável, através da organização da escola e do atendimento dos requisitos para a garantia dos direitos das pessoas. Já em seu art. 206, descreve os princípios que norteiam a organização escolar, o desenvolvimento das relações entre os sujeitos da comunidade escolar, a garantia da diversidade de concepções, o currículo e ideias no processo educacional, a garantia do padrão de qualidade e, por fim, como se organiza a carreira profissional do docente.

A LDB, em seu artigo 22, dispõe que "a educação básica tem por finalidade desenvolver o educando, assegurando-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhes meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores" (BRASIL, 1996). Já o artigo 24, discorre sobre essa organização escolar de acordo com as regras estabelecidas, de modo que no inciso V, alíneas "a" a "e", pontua sobre a verificação do rendimento escolar tendo como critérios:

> a) avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais; b) possibilidade de aceleração de estudos para alunos com atraso escolar;

> c) possibilidade de avanços nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado; d) aproveitamento de estudos concluídos com êxito; e) obrigatoriedade de estudos de recuperação de preferência paralelos ao período letivo, para os casos de baixo rendimento escolar, a serem disciplinados pelas instituições de ensino em seus regimentos (BRASIL, 1996).

A partir da finalidade da educação discutida no artigo 24 da LDB, é importante ressaltar que ela deve priorizar o desenvolvimento do ser humano e da sua autonomia, atuando como sujeito histórico capaz de intervir na sua própria realidade social, política e econômica. Essa visão da finalidade da educação deixa explícito que, para acontecer o desenvolvimento do ser humano, é preciso haver participação dos estudantes em todo processo educativo. Dessa forma, é necessária a participação dos professores, estudantes e comunidade escolar, bem como trazer suas experiências, vivências, conforme seu contexto sociocultural.

No PNE foram estabelecidas 20 metas e várias estratégias para a melhoria da educação. Houve uma intensa participação da sociedade civil e da Campanha Nacional pelo Direito à Educação que buscou atuar para melhorar o texto final da Lei, no intuito de produzir diretrizes, metas e objetivos adequados nos mais variados níveis educacionais presentes no Brasil (CAMPANHA NACIONAL PELO DIREITO À EDUCAÇÃO, 2020).

Nesse sentido, o PNE 2014-2024 trata, em várias metas e estratégias, do tema avaliação como concepção política educacional. Esse documento, que reflete a luta coletiva por uma educação melhor e para todos, evidencia a força do trabalho da sociedade civil e política. Considerando a centralidade da pesquisa, foram escolhidas para análise as metas 7 e 8, além de algumas estratégias de ação que discutem sobre os processos avaliativos nas escolas públicas. Neste recorte, faço uma análise do que dispõe a Meta 7 do PNE.

A análise da meta escolhida preocupou-se em descrevê-la e discuti-la em uma perspectiva crítica, cuja meta (nº 7) é descrita no documento da seguinte forma: "[...] fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o Ideb" (BRASIL, 2014)

De acordo com Soares, Soares e Santos (2022), em seu ensaio intitulado *O algoritmo do Ideb e as metas projetadas para a Educação Brasileira: uma análise estatístico-matemática*, as projeções para o Ideb são feitas a partir da compreensão da ideia de uma política de avaliação que é mensurável, mas que pode ser acompanhada no decorrer dos anos.

Contudo, a política educacional nacional está focada na responsabilização das escolas e alunos, inclusive as escolas têm a obrigação de prestar contas à sociedade do que foi alcançado. De certa forma, isso é um modo de controle, pois aquelas escolas que não alcançam as metas são vistas como lugares que não cumpriram o seu papel em oferecer uma educação de qualidade. Para a elaboração de uma política nacional de avaliação é preciso considerar as especificidades locais e regionais, em termos qualitativos, e não somente quantitativos.

Após a leitura e reflexão de todas as metas do PNE, foram selecionadas estratégias que discutem diretamente a avaliação da aprendizagem, pertinentes a uma reflexão empreendida na pesquisa, conforme destaca o Quadro 1, abaixo:

Quadro 1 - Análise das estratégias da Meta 7

Estratégia	Análise
7.2) assegurar que: a) no quinto ano de vigência deste PNE, pelo menos 70% (setenta por cento) dos (as) alunos (as) do ensino fundamental e do ensino médio tenham alcançado nível suficiente de aprendizado em relação aos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento de seu ano de estudo, e 50% (cinquenta por cento), pelo menos, o nível desejável; b) no último ano de vigência deste PNE, todos os (as) estudantes do ensino fundamental e do ensino médio tenham alcançado nível suficiente de aprendizado em relação aos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento de seu ano de estudo, e 80% (oitenta por cento), pelo menos, o nível desejável;	A partir da concepção de "aprendizagens essenciais" descritas na BNCC (2017), a escola deverá nortear a implementação do seu Projeto Político Pedagógico. Entretanto, observa-se que na BNCC (2017) há um esvaziamento do próprio currículo, ao ressaltar de uma forma tão veemente a ideia de competência e habilidades para a formação do indivíduo. Isso poderá afetar diretamente a qualidade da educação em uma perspectiva desenvolvimental e as práticas de avaliação para diagnosticar a realidade.
7.4) induzir processo contínuo de autoavaliação das escolas de educação básica, por meio da constituição de instrumentos de avaliação que orientem as dimensões a serem fortalecidas, destacando-se a elaboração de planejamento estratégico, a melhoria contínua da qualidade educacional, a formação continuada dos (as) profissionais da educação e o aprimoramento da gestão democrática;	O plano é consoante às determinações com que foi proposto pela Declaração Mundial Educação para Todos de Jomtien (1990), para a satisfação das necessidades básicas de educação. No entanto, pode-se verificar que ele atende à CF/88 e à LDB/96, sem enfatizar o currículo e a avaliação para o desenvolvimento humano e crítico do sujeito, sendo nítido seu foco no controle e no monitoramento dos resultados.

7.7) aprimorar continuamente os instrumentos de avaliação da qualidade do ensino fundamental e médio, de forma a englobar o ensino de ciências nos exames aplicados nos anos finais do ensino fundamental, e incorporar o Exame Nacional do Ensino Médio, assegurada a sua universalização, ao sistema de avaliação da educação básica, bem como apoiar o uso dos resultados das avaliações nacionais pelas escolas e redes de ensino para a melhoria de seus processos e práticas pedagógicas;	A partir da leitura dessa estratégia, pode-se concluir que o currículo instrumental é padronizado, juntamente com a política de avaliações externas, conforme apresentado na BNCC (2017).
7.32) fortalecer, com a colaboração técnica e financeira da União, em articulação com o sistema nacional de avaliação, os sistemas estaduais de avaliação da educação básica, com participação, por adesão, das redes municipais de ensino, para orientar as políticas públicas e as práticas pedagógicas, com o fornecimento das informações às escolas e à sociedade;	Em decorrência do currículo padronizado, o processo de avaliação consiste, segundo a BNCC (2017), em "[...] construir e aplicar procedimentos de avaliação formativa de processo ou de resultado que levem em conta os contextos e as condições de aprendizagem, tomando tais registros como referência para melhorar o desempenho da escola, dos professores e dos alunos" (BRASIL, 2017, p. 17).

A partir do que foi elencado no Quadro 1, na análise das estratégias da meta 7, na Tabela 2, promove-se uma crítica às estratégias que não provocam uma mudança real na concepção de avaliação da aprendizagem, lado outro, perpetuam uma ótica baseada em avaliações padronizadas que não traduzem a realidade educacional.

No que concerne ao papel da avaliação da aprendizagem, é preciso definir os procedimentos avaliativos que corroborem uma formação de sujeitos críticos

e ativos em todas as etapas e níveis educacionais. Logo, os referidos procedimentos avaliativos devem ser considerados no desenvolvimento de avaliações internas (produzidas e aplicadas dentro da escola) e externas (provas que são produzidas fora da escola). Situação que configura um novo direcionamento para a ação pedagógica na instituição escolar, de modo a promover o acesso a novos conhecimentos socioculturais que foram produzidos pela humanidade, com o fito de reduzir as desigualdades sociais (ARANTES, 2019).

Arantes (2019) defende o compromisso de construir uma educação emancipatória, com base nos múltiplos interesses que fazem parte do processo de aprendizagem dos estudantes, em defesa de uma escola que prime pelo acesso ao conhecimento. Logo, há que se romper, de forma permanente, com os interesses exploratórios da classe dominante em detrimento de uma educação crítica e emancipatória para a classe trabalhadora. Mediante isso, a escola torna-se um lugar de resistência.

Nesse toar, a partir das leis e políticas públicas apontadas neste tópico, pode-se concluir que houve avanços e retrocessos ao longo da história, que reverberam diretamente sobre a avaliação no contexto da aprendizagem escolar. No entanto, as discussões a respeito da avaliação educacional devem ser realizadas rotineiramente nas escolas por docentes, discentes e comunidade escolar, no intuito de promover avaliações que não sejam centradas no aspecto quantitativo, sim no desenvolvimento do indivíduo em sua trajetória escolar.

CONSIDERAÇÕES

Refletir sobre as reformas neoliberais nos leva a perceber a influência desse movimento na educação e a ter uma visão crítica da totalidade. A partir dessa compreensão, é possível provocar uma mudança na política educacional, com o fito de atender às necessidades da educação, além de construir um discurso contra hegemônico que se oponha à lógica mercantilista defendida pelo neoliberalismo.

À vista disso, mediante as reflexões propostas por Arantes (2019), Freitas (2018), Libâneo e Freitas (2018), compreende-se a importância de que sejam implementadas Políticas Educacionais voltadas à formação dos estudantes para o mundo do trabalho criativo, humano e crítico, com amplas possibilidades de atuação e transformação social para os sujeitos em formação. Isso porque, quando se analisa a questão do desenvolvimento global do ser humano é preciso pensar em um currículo que atenda aos anseios e ao crescimento intelectual dos estudantes, a fim de oportunizar a todos os saberes e aprendizagens que vão ao encontro da realidade da escola.

No Brasil, o Ideb tem sido utilizado para medir os resultados da escola, porém, não contempla a complexidade da realidade educacional, sendo um dos mecanismos de controle do modelo gerencial que tem se efetivado nas avaliações externas.

Assim, verificou-se através das leituras empreendidas, que a realização de avaliações em larga escala busca mensurar o desempenho dos estudantes de acordo com um currículo estabelecido nacionalmente, sem considerar as especificidades locais de cada contexto educacional.

Nessa perspectiva, com base nos teóricos pesquisados, existe uma necessidade de mudança em relação às políticas de avaliação institucional para

que atendam ao real objetivo da educação, promover o desenvolvimento humano em uma perspectiva ampla e global. É visível que há uma organização voltada aos interesses da classe dominante para atender às demandas de um sistema de ensino que se encontra envolto ao sistema neoliberal, hábil a atender às demandas do mercado do momento. No entanto, ainda que necessárias mudanças, para que as políticas públicas já implementadas sejam efetivadas, é preciso que a sociedade civil se organize e reivindique que se cumpram os direitos que lhes foram concedidos, através das lutas de classe, desde a Constituição Federal.

Por fim, não obstante a constatação de que a avaliação no Brasil recebe influência dos organismos multilaterais na organização de ensino, especialmente das avaliações internas e externas aplicadas na escola, é manifesto que a avaliação é parte constituinte do processo educacional voltado ao desenvolvimento dos estudantes, a qual, sob esse viés, possibilita erradicar cada vez mais o número de excluídos do ensino fundamental.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Carlos Alberto De Carvalho. Fundamentos e princípios democráticos na compreensão do professor pesquisador sob o viés da pedagogia crítica na contemporaneidade. Anais IV CONAPESC. Campina Grande: Realize Editora, 2019. Disponível em: https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/56880 Acesso em: 13 dez. 2023.

ARANTES, Nilva Ferreira Batista. Avaliação em larga escala: prova Brasil interfaces com o contexto escolar. 2019. 202f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Educação, Escola de Formação de Professores e Humanidades, Pontifícia Universidade Católica de Goiás – Puc/Go, Goiânia, 2019. Disponível em: http://tede2.pucgoias.edu.br:8080/handle/tede/4280 Acesso em: 29 set. 2022.

BOBBIO, Norberto. Teoria geral da política: a filosofia política e as lições dos clássicos. 17 ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2000.

BRASIL, Ministério da Educação. Base Nacional Curricular Comum: educação é a base. 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_sit e.pdf Acesso em: 07 set. 2022.

BRASIL, Ministério da Educação. Base Nacional Curricular Comum: educação é a base. 2018, Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_sit e.pdf. Acesso em: 07 set. 2022.

BRASIL, Presidência da República. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm Acesso em: 11 jul. 2022.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil, de 05.10.1988. Brasília, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituiaao.htm Acesso em: 10 abr. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Plano Nacional de Educação: Lei nº 13.005/2014. Disponível em: https://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de- educacao-lei-n-13-005-2014 Acesso em: 09 ago. 2022.

BRZEZINSKI, Iria. Política: conceito bastante complexo. Goiânia: PUC Goiás, 2018.
CAMPANHA NACIONAL PELO DIREITO À EDUCAÇÃO. Plano Nacional de Educação: 6 anos de descumprimento, análise da execução dos artigos, metas e
DAVIDOV, Vasily Vasilyevich. A new approach to the interpretation of activity structure and content. In: HEDEGAARD, M.; JENSEN, U. J. Activity theory and social practice: cultural-historical approaches. Aarhus (Dinamarca): Aarhus University Press, 1999.
DAVIDOV, Vasily Vasilyevich.; MÁRKOVA, Aelita Kapitónovna. O conceito de atividade de estudos dos estudantes. In: PUENTES, Roberto Valdés; CARDOSO, Cecília Garcia Coelho; AMORIM, Paula Alves Prudente (Org.). Teoria da Atividade de Estudo: contribuições de D.B.Elkonin, V. V. Davidov e V.V. Repkin Livro I, 3. ed. Curitiba, PR e Uberlândia, MG: Crv, Edufu, 2021. p. 189-210. (Ensino Desenvolvimental Volume 10). Coedição.
Declaração Universal dos Direitos Humanos da ONU – Organização das Nações Unidas. 2019. Disponível em: https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990 Acesso em 13 dez 2008.
estratégias da Lei 13.005/2014. 2020. 154p.
EVANGELISTA, Olinda. Qualidade da educação pública: Estado e organismos multilaterais. In: LIBÂNEO, J.C., SUANNO. M.V. R., LIMONTA, S. V. Qualidade de escola pública: políticas educacionais, didática e formação de professores. Goiânia: CEPED Publicações, 2013.
FERREIRA, Dianne Fabhricia Meireles. Avaliação da aprendizagem: uma revisão integrativa em periódicos da área da educação. 2019. 183 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Educação, Pontifícia Universidade Católica de Goiás – PUC/Go, Goiânia, 2019. Disponível em: http://tede2.pucgoias.edu.br:8080/bitstream/tede/4394/2/Dianne%20Fabhricia%20Meireles%20Ferreira.pdf Acesso em: 19 set. 2021.
FREITAS, Luiz Carlos de. A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias. São Paulo: Expressão Popular, 2018. 160p.
HOFFMANN, Jussara. Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade. 34. ed. Porto Alegre: Mediação, 2018. 192p.
LIBÂNEO, José Carlos. As teorias pedagógicas modernas ressignificadas pelo debate contemporâneo na educação. In: LIBÂNEO, José Carlos; SANTOS., Akiko. Educação na era do conhecimento em rede e transdisciplinaridade. São

Paulo: Alínea, 2005b. p. 1-37. Disponível em: https://www.fclar.unesp.br/Home/Graduacao/Espacodoaluno/PET-ProgramadeEducacaoTutorial/Pedagogia/capitulo-libaneo.pdf Acesso em: 08 set. 2022.

LIBÂNEO, José Carlos. Finalidades educativas escolares em disputa, currículo e didática. In: LIBÂNEO, J.C.; ECHALAR A. D. L. F.; SUANNO, M. V. R.; ROSA, S. V. L. (Org.). Em defesa do direito à educação escolar: didática, currículo e políticas educacionais em debate. Goiânia: Gráfica UFG, 2019. Disponível em: https://publica.ciar.ufg.br/ebooks/edipe/artigo_03.html Acesso em: 29 mar. 2023.

LIBÂNEO, José Carlos. Profissão docente, novos sentidos, novas perspectivas. 2 ed. Campinas, São Paulo: Papirus, 2005a.

LIBÂNEO, José Carlos; FREITAS, Raquel A. M. M (Org.). Políticas educacionais neoliberais e escola pública: uma qualidade restrita da educação escolar. Goiânia: Espaço Acadêmico, 2018.

LUCKESI, C. Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições. 15 ed. São Paulo: Cortez, 2003.

LUCKESI, Cipriano Carlos. SME em diálogo - Avaliação para a aprendizagem (recurso digital). Prefeitura de São Paulo/SP, 2015. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=OO2YscAwrqg Acesso em: 07 jun. 2021.

REGO, Teresa Cristina. Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural de educação. 12 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001 (Educação e conhecimento).

SOARES, Denilson Junio Marques; SOARES, Talita Emidio Andrade; SANTOS, Wagner dos. O algoritmo do Ideb e as metas projetadas para a Educação brasileira: uma análise estatístico-matemática. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, Rio de Janeiro. 2022. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ensaio/a/PjCsK4tm53TfqMtLqmYxXFM/?format=pdf&lang=pt Acesso em 25 jan. 2023.

VIANA, Cilânia Nunes. Avaliação da aprendizagem na perspectiva do desenvolvimento humano e a atuação da coordenação pedagógica na escola. 2021. 152 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Educação, Escola de Formação de Professores e Humanidades, Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2021. Disponível em: http://tede2.pucgoias.edu.br:8080/bitstream/tede/4695/2/Cil%c3%a2nia%20Nunes%20Viana.pdf Acesso em 31 dez. 2022.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. A formação social da mente. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
VYGOTSKY, Lev Semionovitch. A construção do pensamento e da linguagem. 2 ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009. (Textos de Psicologia)



ESTUDOS SOBRE ENSINO, LÍNGUA E LITERATURA:
TEORIAS E METODOLOGIAS

Capítulo 3

DESVENDANDO OS SENTIDOS COM A SEMIÓTICA DISCURSIVA

Silvane Aparecida Gomes

INTRODUÇÃO

O artigo apresenta os intricados meandros da linguagem a serem desvendados por meio da Semiótica Discursiva. Este é um convite especial para estudantes iniciantes nesta teoria, que estão prestes a embarcar na exploração dos sentidos que permeiam as expressões linguísticas.

A Semiótica Discursiva, uma ciência da linguagem que se dedica à análise e interpretação de signos no contexto do discurso, oferece uma lente única para compreender como os significados são construídos, compartilhados e transformados através da comunicação. Oferta-se aqui algumas ferramentas para decifrar os códigos que moldam a linguagem em diversas situações discursivas. Ao compreender os conceitos-chave da Semiótica Discursiva, pode-se explorar como os signos ganham vida em textos, discursos e práticas sociais. Percebendo assim, como as escolhas linguísticas, os elementos visuais e os contextos culturais convergem para criar camadas profundas de significado, muitas vezes imperceptíveis à primeira vista.

Incentivamos o questionamento e a aplicação prática dos conhecimentos que se pode adquirir ao longo desta leitura. Afinal, a Semiótica Discursiva não é apenas uma teoria para ser estudada, mas uma ferramenta dinâmica para analisar e interpretar os sentidos que permeiam nossa comunicação diária.

Preparem-se para desvendar os segredos por trás das palavras, imagens e gestos que constituem o tecido da linguagem. Exploraremos juntos um pouco

do universo da Semiótica Discursiva e revelar algumas possibilidades de interpretação que ela nos concede.

A Semiótica, segundo a visão de Greimas, procura identificar as condições nas quais um objeto se torna significativo para os seres humanos. Essa abordagem está fundamentada nas teorias de Saussure (1969) e Hjelmslev (1968), mas difere delas ao considerar a linguagem não como um sistema de signos, mas como um sistema de significações, baseado nas relações entre elementos. No âmbito do desenvolvimento das ciências humanas, a Semiótica francesa emergiu para preencher uma lacuna significativa, abordando a problemática da significação que, como enfatizado por Greimas (1976, p. 11), estava "bem no centro das preocupações". Em um contexto favorável, a disciplina se propôs a estabelecer bases científicas sólidas para a compreensão da relação entre o homem e o mundo. Conforme Greimas destaca, "parece-nos que o mundo humano se define essencialmente como o mundo da significação. Só pode ser chamado 'humano' na medida em que significa alguma coisa" (1976, p. 11). Nesse sentido, a semântica alcança destaque com os princípios da Semiótica, sendo agora reconhecida "abertamente como uma tentativa de descrição do mundo das qualidades sensíveis" (1976, p. 16).

Para Greimas (1979), a significação nasce das interações e conexões entre os elementos do sistema. Em outras palavras, a significação não está presente em termos isolados, mas sim nas relações que esses termos estabelecem entre si. Esse enfoque na relação e na rede de relações é fundamental para a compreensão da Semiótica Discursiva (Greimasiana), que propõe um mergulho nas camadas profundas e abstratas do significado, revelando como o sentido se desdobra do simples e abstrato para o complexo e concreto. Este texto explora alguns fundamentos dessa teoria, destacando sua aplicação na análise de textos e discursos.

Para Barros (2002, p.21), a teoria semiótica é caracterizada por alguns princípios fundamentais, que incluem:

a) a desenvolvimento de métodos e técnicas apropriados para análise interna, visando alcançar o sujeito por meio do texto.

b) a promoção de uma análise imanente, que reconhece o objeto textual como uma espécie de máscara, sob a qual é necessário buscar as leis que regem o discurso.

c) a consideração do processo de construção de significado como um percurso gerativo, que se desloca do mais simples e abstrato para o mais complexo e concreto, permitindo descrições autônomas em cada nível de profundidade.

d) a compreensão do percurso gerativo como uma jornada que se concentra no conteúdo, independentemente de sua manifestação linguística ou não, e que precede essa manifestação.

Sendo esses princípios essenciais na constituição da base da teoria semiótica e orientam a análise e a compreensão dos processos de significação nos discursos e textos, a visão semiótica busca abordar o texto como uma totalidade de sentido e compreender como esse sentido é produzido, ou seja, como o texto comunica o que comunica. E para alcançar esses objetivos, a semiótica desenvolve procedimentos e modelos para análise interna. O entendimento na importância da análise interna, que envolve a descrição e a explicação dos mecanismos e regras que estão por trás do texto é fundamental na abordagem semiótica.

A TEIA DA SEMIÓTICA: ALÉM DO TEXTO NA CONSTRUÇÃO DO SENTIDO

Na tessitura complexa da semiótica, a construção do sentido transcende as fronteiras do texto. A semiótica, como disciplina, empenha-se em elucidar minuciosamente o processo de produção de significado. Essa busca, contudo, não se restringe aos limites do texto; ela se estende audaciosamente para o tecido cultural, estabelecendo uma interdependência essencial.

A rede semântica da semiótica se expande para além das palavras, mergulhando nas profundezas da cultura e revelando as entrelaçadas relações que moldam o sentido discursivo. E de acordo com Greimas & Courtés (1979, p. 409), a Semiótica é uma teoria da significação, cuja principal preocupação é explicar as condições de apreensão e produção de sentido. Assim, a Semiótica Discursiva preconiza que o sentido se apoia em uma forma mais simples e abstrata, ganhando complexidade e concretude até alcançar, no nível mais superficial e acessível, um estado de profundidade e materialidade com o qual o leitor se conecta ao se deparar com uma produção textual. Essa teoria menciona a hipótese do Percurso Gerativo de Sentido, que se divide em um elemento sintático relacionado à configuração dos conteúdos e um elemento semântico que trata dos conteúdos empregados na construção sintática.

Fiorin (2013, p. 17-44) destaca a grande contribuição da Semiótica Discursiva, que oferece uma metodologia direcionada para a leitura e análise de textos, permitindo analisá-los a partir de diferentes níveis. De acordo com a proposta apresentada por Fiorin (2013), é viável explorar a leitura de um texto em diferentes patamares. Esse conjunto de níveis é denominado de Percurso Gerativo de Sentido (PGS), e proporciona uma abordagem mais acentuada e sistematizada para compreender as complexidades dos discursos textuais. A investigação de um texto não exige que sejam observados todos os níveis do

percurso gerativo de sentido, mas apenas aqueles que forem mais pertinentes a uma análise própria, pois o texto é que determina qual (is) níveis devem ser analisados.

No caso, limito-me ao nível fundamental, estágio mais simples e abstrato, e ao elemento semântico do nível discursivo, estágio mais superficial e concreto, produto das ações da instância da enunciação. Entre esses dois níveis – o fundamental e o discursivo –, encontra-se o nível narrativo, instância que pode se fragmentar em dois componentes, a sintaxe narrativa e a semântica narrativa, nível este que será apresentado de forma bem breve. Ajusta-se, então, que é na junção dos três níveis que o sentido se estabelece. O nível fundamental, no qual, aparecem as oposições semânticas é o estágio inicial do sistema de geração do sentido, em um formato bastante simples e abstrato. Tal formato pode ser assimilado como uma oposição semântica, por exemplo: /vida vs morte/, /beleza vs feiura /, /liberdade vs dominação) /, entre outros.

Para investigar um texto pelo primeiro nível do percurso gerativo de sentido, é necessário efetuar um regime de abstração que proporcione a identificação de um molde básico do seu sentido integral. As oposições, 'parecem' expor uma contraposição, em que os termos se depreendem de maneira mútua. O sentido de /*liberdade*/, poderia não se manter sem a noção de /*dominação*/ e vice-versa. Isso se dá com as oposições como /*vida*/ e /*morte*/, /*sacralidade*/ e /*profanidade*/, /*totalidade*/ e /*parcialidade*/, entre outras. Do mesmo modo, essa relação de contrariedade presume um elo entre os termos.

Para Fiorin (2006), não elabora sentido opor /*sensibilidade*/ a /*horizontalidade*/ pois não estão no mesmo campo semântico (não há traços comuns entre os termos); /*masculinidade*/, se opõe a

/*feminilidade*/, por este e aquele serem atribuídos à sexualidade. No elemento semântico do nível fundamental, ao compreender a oposição que está no pilar do discurso em análise, é essencial considerar o conjunto de valores em que se inclui. Nos muitos discursos, uma das expressões da oposição é fixada com um atributo atraente (de positividade) e o outro, com um atributo de repulsa (de negatividade). O primeiro nomeado de eufórico enquanto o segundo de disfórico. (Greimas; Courtés, 2008). O que vai determinar a euforia ou a disforia é o modo como os elementos que compõem a oposição semântica são determinados pelo texto. (Dariz, 2023, p. 81).

Na leitura dos textos escolhidos, faz-se uma aplicação dos conceitos que se relacionam com o nível fundamental, expresso nesta seção. Podendo apoiar-se na estruturação simples e abstrata desse nível que pode auxiliar a organizar as informações mais superficiais, direcionando a abordagem dos textos. Ressalto, "no nível discursivo do percurso gerativo de sentido, principalmente o seu componente semântico. Nesse nível temos, a partir da sintaxe, as técnicas de discursivização, que operam na instância da enunciação" (Lara, 2004), por meio da ancoragem do texto-enunciado nas categorias de pessoa, tempo e espaço. A sintaxe discursiva compõe as técnicas que o enunciador usa para convencer o enunciatário a acolher o seu discurso de fazer-crer. Para o componente semântico, "examinam-se os temas, as figuras e as isotopias, elementos que concretizam as estruturas do nível anterior (o narrativo)" (Lara; Matte, 2009). Temas são aplicações semânticas que não apontam ao mundo natural, mas contribuem com sua interpretação da realidade, devido seu conceito (Fiorin, 2006). As figuras discursivas são "determinadas por traços 'sensoriais', que concretizam e particularizam os discursos abstratos" (Barros,

2001). No nível discursivo, há duas probabilidades de concretização do sentido: a tematização e a figurativização. Elas se unem a dois tipos de textos que retratam dois modos de elaborar a realidade:

1º) os temáticos, que buscam esclarecer, fundamentar a realidade; e

2º) os figurativos, que produzem um simulacro do mundo, construindo as intenções de realidade ou de referência, como explica Fiorin (2006). Então, surge a isotopia, vocábulo emprestado da Química; na Semiótica qualifica a repetição, recorrência de atributos semânticos que confirmam a coerência de um texto (Barros, 2001). A isotopia é o que garante um plano de leitura (Lara; Matte, 2009), o que não proíbe que ela sofra um rompimento em um determinado texto ou que ela divirja ou se associe à outra de maneira a se criar efeitos de sentido diferentes: de acusação, de crítica, de ironia, de estranhamento, entre outros. A definição de isotopia colabora com a análise dos componentes da semântica discursiva podendo atribuir à leitura objetividade e criticidade.

A Semiótica Discursiva busca, entre a categoria fundamental – genérica e abstrata – e as nuances discursivas – específicas e concretas -, apresentar subsídios para análise dos enredos narrativos, no nível 'intermediário' (o narrativo), permitindo ao analista compreender os efeitos de sentido produzidos pelo texto. As análises, deste modo baseadas no PGS, focam o Plano do Conteúdo do texto a fim de descrever e discutir a forma como o sentido é nele construído. A partir dos fundamentos teóricos de Hjelmslev (1966, 2006), Greimas adota alguns princípios que fundamentam o propósito do projeto semiótico: o plano de expressão e o plano de conteúdo, categorizados como "grandezas" por Greimas & Coutés (1979). A conexão entre a **expressão** e o **conteúdo** ocorre por meio da função semiótica. Tanto a expressão quanto o conteúdo são considerados grandezas e funções dessa

função, sendo "pontos extremos dessa função e, por conseguinte, inconcebíveis sem ela" (Hjelmslev, 2006, p. 53). Segundo Hjelmslev, "uma expressão só é expressão porque é a expressão de um conteúdo, e um conteúdo só é conteúdo porque é conteúdo de uma expressão" (2006, p. 54). O plano de expressão, ou seja, a expressão em si, representa a manifestação do conteúdo, ou seja, o plano de conteúdo. Em outras palavras, o plano de expressão refere-se ao *significante*, enquanto o plano de conteúdo refere-se ao *significado* do signo linguístico, conforme proposto por Hjelmslev (2006). O pesquisador pleiteava uma "linguística linguística" que não permitisse a invasão de suas descrições por argumentos, critérios, conceitos e pontos de vista externos à língua (Beividas, 2015). A interação entre o plano de expressão e o plano de conteúdo é a base do processo da semiose, e, de acordo com Greimas e Courtés, a semiose é

> a operação que, ao instaurar uma relação de pressuposição recíproca entre a forma da expressão e a do conteúdo (na terminologia de L. Hjelmslev) - ou entre o significante e o significado (F. de Saussure) -, produz signos: nesse sentido, qualquer ato de linguagem, por exemplo, implica uma semiose. Esse termo é sinônimo de função semiótica (Greimas; Courtés, 2016, p. 447).

Assim, propõem-se indicadores básicos para iniciar a análise Semiótica Discursiva, conforme infográfico 01.

Infográfico 01 - Indicadores básicos para a análise da Semiótica Discursiva



Fonte: Elaborado pela autora.

Esses indicadores podem contribuir para a análise de textos consoante à Semiótica Discursiva, permitindo a exploração detalhada das estruturas e significados presentes nos textos e discursos.

O Percurso Gerativo de Sentido e seus três níveis

O Plano do Conteúdo de um texto é organizado por meio do Percurso Gerativo de Sentido (Barros, 2003, p. 188). De acordo com Fiorin (2002, p.17, já citado acima), esse percurso é uma sucessão de patamares, cada um deles suscetível de receber uma descrição metodologicamente diferenciada,

que mostra como o sentido é produzido. Fiorin (1999, p.3) apresenta o percurso em três patamares (níveis): as estruturas fundamentais, as estruturas narrativas e as estruturas discursivas. Com base nesses conceitos sobre o Plano do Conteúdo e o PGS de um texto, além de outros que podem ser definidos pelo caminho de uma análise, observamos os três níveis desse percurso (fundamental, narrativo e discursivo) nas análises de textos que constituam o corpus de uma análise.

Figura 1 - Percurso Gerativo do Sentido



Fonte: Elaborado pela autora baseado em (Fiorin, 2011 apud Dariz, 2018).

1. Nível Fundamental

Para Fiorin (1999, p.167), o primeiro dos três níveis do PGS é o Nível Fundamental, que abrange as categorias semânticas que ordenam, de maneira mais ampla, as diferentes ideias do texto. Ele destaca que o centro deste nível é uma categoria semântica, uma oposição, como /vida/ vs /morte/, /natureza/ vs /cultura/, entre outras, e ao negar cada termo da oposição, obtém-se posições intermediárias /não-**a**/ vs /não-**b**/. Os termos /**a** / vs / **b**/ mantém entre si uma relação de contrariedade, assim como ocorre com os termos /não-**a**/ vs /**não**- **b**/. Entre a e **não-a** e **b** e não-**b** há uma relação de contraditoriedade. Além de uma relação de implicação entre **não-a** e **b**, e não-**b** e **a**. Fiorin também menciona que os termos que têm uma relação de contrariedade podem se manifestar unidos (p. 4). Junto com esta estrutura do Nível Fundamental, conhecida como Quadrado Semiótico, a foria é a sobredeterminação semântica que valoriza cada posição, em seus dois percursos previstos:

Figura 2 - Quadrado semiótico



Fonte: Elaborado pela autora baseado em Greimas e Courtés (2008, p. 402).

2. Nível Narrativo

O nível intermediário do Percurso Gerativo de Sentido é o narrativo, que lida com a narratividade, porém, é importante não confundir narratividade com narração, pois esta se refere a uma classe específica de textos, enquanto aquela se trata de uma transformação entre dois estados sucessivos diferentes, envolvendo um estado inicial, uma transformação e um estado final (Fiorin, 2002, p.21). Essas transformações envolvem papéis narrativos desempenhados por sujeitos e objetos. No entanto, é fundamental não confundir "**sujeito**" com "pessoa" e "**objeto**" com "coisa", pois sujeito e objeto **são papéis narrativos** que podem ser representados de forma mais superficial por coisas, pessoas ou animais (ibidem, p. 22).

O Nível Narrativo, portanto, consiste em relações lógicas entre sujeito e objeto e entre sujeitos. No âmbito do nível narrativo, uma narrativa complexa é estruturada em uma sequência canônica de fases: manipulação, competência, performance e sanção. Cada fase considerou a outra, por exemplo, "para que um sujeito possa executar uma ação, é preciso que ele saiba e possa fazê-lo, ou seja, seja competente para tal e, ao mesmo tempo, queira e/ou deva fazê-lo (Fiorin, 1999, p. 5).

A primeira fase é a manipulação, uma relação entre sujeitos. Nessa etapa, "o que importa é o esforço do significador para despertar a confiança do destinatário (fazer acreditar), a fim de completar a manipulação, levando-o agir ou não agir" (Tatit, 2002, p.191). Essa etapa pode se concretizar como um pedido, uma súplica, uma ordem, entre outras formas (Fiorin, 1999, p.5). Para que um sujeito alcance seu desejo, ele age sobre o outro de maneira a fazer com que esse segundo colaborador contribua para a realização de seu objetivo. Nesse sentido, é relevante que o manipulador conheça o outro sujeito, pois,

dessa forma, a manipulação terá mais chances de ser bem-sucedida. Dentre as formas de manipulação temos as quatro seguintes: sedução, tentação, provocação e intimidação.

Figura 3 - Percurso Gerativo do Sentido



Fonte: Elaborado pela autora baseado em Dariz (2018).

O Nível Narrativo também aborda as pressuposições lógicas presentes nos textos. Ele se aprofunda no investimento semântico e sintático da dicotomia fundamental, que inclui os papéis actanciais, também conhecidos como actantes, do Nível Narrativo. Nesse nível, se organizam as relações entre sujeitos, e entre sujeitos e objetos: cada texto é composto por um ou mais programas que envolvem a transformação de estados, ou seja, uma mudança na relação entre o sujeito e o objeto, ou de contrato entre o sujeito e outro

sujeito. O programa de base é aquele que abrange o texto como um todo e encapsula a ideia central da narrativa. Geralmente, além do programa de base, existem outros programas secundários, ou melhor, transformações de estado que auxiliam ou complicam o programa de base, sendo chamados de programas de uso (grifo das autoras).

É importante reforçar que, na Teoria Semiótica, sujeito e objeto não se confundem com pessoa e coisa. A sintaxe narrativa tem como enunciado elementar a relação de transitividade entre dois actantes que são o sujeito e o seu objeto de valor: a narrativa é operada pelo fazer transformador de um sujeito que age em busca dos valores investidos nos objetos (narrativa como mudança de estado). Há duas formas de enunciado elementar ou função transitiva: o do ser (de estado) e do fazer (de transformação). Os enunciados de estado, conforme Fiorin (2001, p. 21), "são os que estabelecem uma relação de junção (disjunção ou conjunção) entre um sujeito e um objeto. O trajeto narrativo pode ser escrito da seguinte maneira (Matte, Lara, 2006, p. 39-41):

$$S_d \cap O$$
$$S_? [(S_d \cap O = S_d \cup O)] = S_? (S \cap O - S \cup O)$$
$$S_? [(S_d \cup O = S_d \cap O)] = (S \cup O - S \cap O)$$

Fonte: Elaborado pela autora baseado em Matte, Lara (2006, p.39).

Leia-se (Onde: ∩ - conjunção e U – disjunção):

Sujeito (determinado) em conjunção com o objeto de valor = S ∩ O
Sujeito (indeterminado) [(sujeito (determinado) em conjunção com o objeto de valor = Sujeito (determinado) em disjunção com o objeto)] = S? (S ∩ O - S U O)
Sujeito (qualquer) [(sujeito (determinado) em disjunção com o objeto de valor = Sujeito (determinado) em conjunção com o objeto de valor)] = S (S U O - S ∩ O)

A Modalização

Uma questão que envolve a modalização do *sujeito do fazer* é a observação de que $Sujeito_{indeterminado}$ ($S_?$) provoca uma transformação no estado de $Sujeito_{determinado}$ (S_d). Considerando que essa transformação resulta em uma conjunção eufórica, pode-se presumir que S_d deseja essa conjunção. Se ele não a realiza sozinho, é porque não está modalizado para tal ação, ou seja, não possui o poder, o conhecimento ou ambos. Um sujeito que quer ou deve realizar algo, mas não sabe ou não pode fazê-lo, é classificado como um $sujeito_{virtual}$, como é o caso de S_d.

Por outro lado, $S_?$ possui o poder e o conhecimento, evidenciados pela realização da ação. É, portanto, um $sujeito_{atualizado}$, preparado para agir. Contudo, sua ação pressupõe um /querer/ ou /dever/, incluído nas pressuposições do texto. A modalização de $S_?$ e mesmo de S_d está implicitamente presente.

O percurso gerativo do sentido pressupõe um estágio anterior à ação (transformação de estado), que corresponde à modalização do sujeito, sempre ocorrendo numa relação entre sujeitos. Um sujeito A persuade um sujeito B a /*querer* /ou /*dever fazer*/ algo. Para atualizar o sujeito B (dotando-o de poder e conhecimento), um sujeito A ou um outro sujeito C manipula o sujeito B. Nesse momento, as funções de A, B ou C não são de sujeitos, mas de destinadores (A e C) e destinatário (B). A manipulação, de certa forma, cria o sujeito, pois, na concepção das autoras, um sujeito só é sujeito se estiver dotado das modalidades que o virtualizam. O empenho discursivo do personagem, seja ele humano, animal ou inanimado, indica diferentes modalizações potenciais (interpretações), mas não é conclusivo. Geralmente um actante que seja modalizado pelo /*querer*/ ou /*dever fazer*/ algo, é classificado como sujeito na narrativa, dentro das modalidades virtualizantes. A

tarefa de conferir essas modalidades ao sujeito recai sobre a manipulação, seja ela sugerida de forma implícita ou explícita.

No entanto, com o objetivo de discernir um sujeito potencial de um personagem que não tem a capacidade de se tornar virtual na narrativa, as autoras escolheram adotar o conceito de proto-sujeito (Matte, Lara, 2006, p. 40-41). Este é um personagem que, embora esteja situado em um contexto favorável, não manifesta qualquer intenção de /querer/ ou /dever/ realizar qualquer ação.

Conforme a aplicação da modalização, surgem assim quatro potenciais sujeitos:

- Proto-Sujeito: /não quer/, /não deve/, /não pode/ e /não sabe/, mas tem motivos para /querer/ ou /dever/ fazer.
- $\text{Sujeito}_{\text{Virtual}}$: /quer/ ou /deve/ fazer, mas não /sabe/ nem / pode/ fazer.
- $\text{Sujeito}_{\text{Atualizado}}$: /quer/ ou /deve/ fazer, /sabe/ e /pode/ fazer.
- $\text{Sujeito}_{\text{Realizado}}$: já fez.

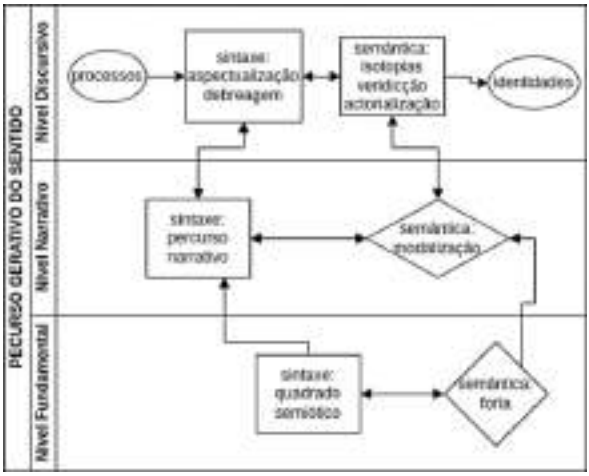
Diante da necessidade de distinguir um sujeito em potencial de um personagem que carece da capacidade de se virtualizar na narrativa, opta-se por incorporar a figura do proto-sujeito. Este termo designa um personagem que, embora inserido em um ambiente propício, não demonstra intenção alguma de /*querer*/ ou /*dever*/ realizar qualquer ação. Nesse contexto, a aplicação da modalização resulta na identificação das quatro categorias de potenciais sujeitos, citadas anteriormente. Esta análise enriquece a compreensão dos diferentes níveis de intencionalidade e capacidade de ação dos personagens na narrativa, contribuindo para uma abordagem mais refinada e abrangente da construção de significado no contexto do texto que estiver em análise.

3. Nível Discursivo

No terceiro e último nível, o Discursivo, as formas abstratas do nível narrativo são dotadas de termos que lhes conferem concretude (Fiorin, 2002, p. 29). Nessa relação entre os níveis narrativo e discursivo, observa-se que quanto mais profundo o nível, mais simples e abstratos são as unidades utilizadas, enquanto, na superfície, essas unidades se tornam mais complexas e concretas (Lara, Matte, 2009, p. 20-21). É neste nível que o texto ganha especificidades, justamente em virtude dessas suas características.

Nas análises, ao focar o Nível Fundamental e as isotopias no Nível Discursivo, permitem observar essa relação entre a oposição semântica profunda e as escolhas semânticas de cada texto, ou seja, permite observar a foria, emergindo das escolhas temáticas e figurativas que compõem a superfície específica de cada texto, de acordo com o que pode ser visualizado no esquema da figura 4.

Figura 4 - Percurso Gerativo de Sentido



Fonte: Matte (2023).

CONSIDERAÇÕES

A partir dos pressupostos da semiótica considera-se o discurso como uma sobreposição de diferentes níveis de profundidade que se organizam em um percurso "do mais simples ao mais complexo, do mais abstrato ao mais concreto" (Greimas & Courtés, s.d., p. 206). O conceito central na teoria semiótica é o "percurso gerativo de sentido", que implica a compreensão do texto em diferentes instâncias de abstração. Que resulta na identificação de etapas entre a imanência (interna) e a aparência (externa) do texto, permitindo a elaboração de descrições autônomas para cada um dos níveis de profundidade estabelecidos no PGS. As escolhas das etapas específicas desse percurso, em vez de outras possíveis, são determinadas pela concepção de discurso e de construção de sentido adotadas na teoria semiótica, e essas razões são mais claramente explicadas ao abordar cada nível de profundidade.

Ao compreender os três níveis do Percurso Gerativo de Sentido - Fundamental, Narrativo e Discursivo -, a Semiótica Discursiva revela-se uma pertinente ferramenta analítica. O Nível Fundamental, com suas oposições semânticas, estabelece a base, enquanto o Nível Narrativo desdobra-se em programas que delineiam transformações entre sujeitos e objetos. No Nível Discursivo, as formas abstratas ganham concretude, conferindo especificidade ao texto. A compreensão desses níveis permite a análise aprofundada de textos, e destaca a interdependência entre o discurso e a cultura. A Semiótica Discursiva, ao buscar o sentido desde o mais simples até o mais complexo, oferece uma abordagem sistemática para desvendar a produção de significado nos discursos. Essa jornada pela semiótica além de enriquecer a compreensão teórica, também fornece indicadores práticos para a análise detalhada das estruturas e significados presentes nos textos e discursos contemporâneos.

REFERÊNCIAS

BARROS, Diana Luz Pessoa de. Teoria do discurso: Fundamentos semióticos. São Paulo, Humanitas, 2001.

BARROS, Diana Luz Pessoa de. Teoria do discurso: fundamentos semióticos. São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP. Acesso em: 19 dez. 2023. 2002.

BARROS, Diana Luz Pessoa de; FIORIN, José Luiz. Dialogismo, polifonia, intertextualidade: em torno de Bakhtin. [S.l: s.n.], 2003.

BEIVIDAS, Waldir. (2015). A teoria da linguagem de Hjelmslev: uma epistemologia imanente do conhecimento. *Estudos Semióticos*, *11*(1), 1-10. https://doi.org/10.11606/issn.1980-4016.esse.2015.103769. Acesso: 29 nov. 2023.

DARIZ, Marion Rodrigues. Introdução à Semiótica Discursiva. 2018. Disponível em: https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/429887. Acesso em: 17 dez. 2023.

DARIZ, Marion Rodrigues. Atividades organizadoras de ensino: uma proposta intervencionista de leitura e produção de gêneros textuais à luz dos pressupostos da teoria histórico-cultural da atividade e da semiótica discursiva. Tese (Doutorado em Letras) – Programa de Pós-graduação em Letras, Centro de Letras e Comunicação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2023.

FIORIN, José Luiz. As astúcias da enunciação: as categorias de pessoa, espaço e tempo. São Paulo: Ática, 1999.

FIORIN, José Luiz. Elementos de análise do discurso. São Paulo: Contexto, 2002.

FIORIN, José Luiz. Enunciação e Semiótica. Letras, n. 33, p. 69-97, dez. 2006. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/letras/article/view/11924/7345. Acesso em: 17 dez. 2023.

FIORIN, José Luiz. Elementos de análise do discurso. São Paulo: Contexto, 2011.

FIORIN, José Luiz. Elementos de Análise do Discurso. São Paulo: Contexto, 2013.

GOMES, Silvane Aparecida. Contribuições da Semiótica Discursiva para as práticas de letramento no ensino de língua portuguesa. 2023. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) - Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG. Disponível em: http://www.poslin.letras.ufmg.br/defesas/2226D.pdf Acesso em: 18 mar. 2024.

GREIMAS, Algirdas Julien. Semiótica e ciências sociais. Trad. Álvaro Lorencini e Sandra Nitrini. São Paulo: Cultrix, 1981 [1976].

GREIMAS, Algirdas Julien, COURTÉS, Joseph. Sémiotique: dictionnaire raisonné de la théorie du langage. Paris: Hachette, 1986 [1979].
GREIMAS, Algirdas Julien; COURTÉS, Joseph. Dicionário de semiótica. Trad. Alceu Dias Lima et. al. São Paulo: Cultrix, 1979.
GREIMAS, Algirdas Julien; COURTÉS, Joseph. Dicionário de semiótica. São Paulo: Contexto, 2008.
GREIMAS, Algirdas Julien; COURTÉS, Joseph. Dicionário de semiótica. Tradução de Alceu Dias Lima. São Paulo: Contexto, 2016.
Hjelmslev, Louis 1966. Le langage. Paris: Minuit.
Hjelmslev, Louis 1975b. Résumé of a theory of language. Travaux du Cercle Linguistique de Copenhague. XVI, p. 1-279. Disponível em: http//resume.univrennes1.fr/presentation.html. Acesso: 28 nov. 2023.
HJELMSLEV, Louis. Ensaios linguísticos. Trad. Antônio de Pádua Danesi. São Paulo: Perspectiva, 1991.
HJELMSLEV, Louis. Prolegômenos a uma teoria da linguagem. Tradução de J. Teixeira Coelho Netto. São Paulo: Perspectiva, 2006.
LARA, Glaucia Muniz Proença. O que dizem da língua os que ensinam a língua: uma análise semiótica do discurso do professor de português. Campo Grande-MS: Ed. UFMS, 2004.
LARA, Glaucia Muniz Proença.; MATTE, Ana Cristina Fricke. Ensaios de Semiótica: aprendendo com o texto. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.
MATTE, Ana Cristina. Fricke.; LARA, Glaucia Muniz Proença. Semiótica Greimasiana: iniciando a conversa. Anais da VI SEVFALE, Belo Horizonte, UFMG, p. 35-50, 2006.
MATTE, Ana Cristina Fricke.; LARA, Glaucia Muniz Proença. Um panorama da semiótica Greimasiana. ALFA: Revista de Linguística, São Paulo, v. 53, n. 2, 2009. Disponível em: https://periodicos.fclar.unesp.br/alfa/article/view/2119. Acesso em: 6 set. 2021.
SAUSSURE, Ferdinand de. Curso de Linguística Geral. Trad. De Antônio Chelini, José Paulo Paes e Izidoro Blikstein. São Paulo: Cultrix, 1995.
TATIT, Luiz. O cancionista. 2. ed. São Paulo: Edusp, 2002.

Capítulo 4

A ETNOGRAFIA COMO METODOLOGIA DE ESTUDO PÓS-CRÍTICA: CONSTATAÇÕES E PERSPECTIVAS

Cássia Mara Amorim Marques
Filipe Emanuel da Silva Henriques

INTRODUÇÃO

Boaventura de Souza Santos (2008), em *Um discurso sobre as ciências*, postula a ideia de que a pesquisa científica atual passou por diversas mudanças, indo desde momentos em que a ciência era vista como racional - associando-se às ciências naturais (como Biologia e Física) - atravessando noções epistemológicas para se ter um consenso sobre as mudanças no conhecimento científico atual, sendo considerado pelo autor como uma crise do paradigma dominante, o qual vigorava à época. Então, para Santos (2008), as investigações sobre as condições da sociedade, dos contextos culturais, dos modos de se *fazer ciência*, "antes acantonada no campo separado e estanque da sociologia da ciência, passou a ocupar papel de relevo na reflexão epistemológica" (p. 50-51). Certamente, este foi um aspecto importante na evolução das ciências ditas sociais, as quais deixam de observar questões objetivas e passaram a compreender os fenômenos humanísticos.

Para Hissa (2013), um conhecimento científico que não leve em consideração o sujeito de sua pesquisa é artificial, isso porque "não há sujeito do conhecimento do mundo e, tampouco, do sujeito do saber, que não seja sujeito do mundo" (p. 20). Tal empreendimento é importante quando se pensa na pesquisa científica, a qual, muitas vezes, é compreendida pela noção de que os sujeitos não devem levar em consideração a sua realidade, a sua história e, inclusive, a sua condição social. Aqui, há de se considerar que, para Freire

(1989), "a leitura do mundo precede a leitura da palavra" (p.9), tendo em vista a sua inserção no mundo social, principalmente nos métodos de estudo científicos e, inclusive, no *fazer científico* crítico. Logo, uma pesquisa científica crítica, cujo sujeito pesquisador não esteja inserido em sua própria investigação, não é abrangente, tornando-se incompleta. Então, a ciência pós-moderna, especialmente aquela voltada para a educação, é marcada pela maneira como conhecemos e entendemos o mundo, principalmente por nossas escolhas políticas e afetivas, sendo, então, uma prática pertinente para se analisar o sujeito e a sua realidade no mundo contemporâneo (Louro, 2007).

Se, antes, as ideias iniciais de uma pesquisa científica eram voltadas para responder perguntas e buscar o ineditismo, atualmente o que se tem é, na visão de Hissa (2013), uma epistemologia da descoberta, cujo pesquisador se sente atraído a investigar, não somente sobre a sua realidade, mas sobre si próprio e sobre a sua cultura. Para Santos (2010), todo conhecimento, a partir da ciência contemporânea, é um autoconhecimento, já que existe uma relação entre um objeto pesquisado e o sujeito pesquisador.

Nas pesquisas pós-críticas em educação da atualidade, muito se tem falado sobre a *etnografia*, a qual, inclusive, provoca certa confusão ao ser entendida como Antropologia, principalmente porque foi dessa área que este estudo surgiu. Para Uriarte (2012), a etnografia não leva somente em consideração a teoria, mas também a prática - já que ela dará subsídios ao pesquisador sobre o que foi coletado no trabalho de campo. Diante disso,

> fazer etnografia supõe uma vocação de desenraizamento, uma formação para ver o mundo de maneira descentrada, uma preparação teórica para entender o "campo" que queremos pesquisar, um "se jogar de cabeça" no mundo que pretendemos desvendar, um tempo prolongado dialogando com as pessoas que pretendemos entender, um "levar a sério" a sua palavra, um encontrar uma ordem nas coisas e, depois, um colocar

> as coisas em ordem mediante uma escrita realista, polifônica e inter-subjetiva (Uriarte, 2012, p.11).

Logo, o fazer etnográfico está mais relacionado à realidade do sujeito, em detrimento de sua participação e atuação como tal. Sem dúvidas, esta evolução marca um avanço nos estudos sociais, inclusive por relacionar a teoria - os arcabouços bibliográficos - à prática de campo.

Neste estudo, então, buscamos analisar como se deram os processos de mudança e de evolução no *fazer etnográfico*, a partir das compreensões sobre as mudanças na pesquisa científica no campo da educação, principalmente sob a luz desse método de pesquisa. Nos capítulos seguintes, discutiremos algumas mudanças na ciência, especialmente nos últimos trinta anos. Para isso, compreendemos que: i) a cultura é um fator de importância nesse meio, já que ela contribui para a formação ideológica dos sujeitos; ii) a etnografia pós-moderna sofreu mudanças, graças à evolução nos modos de se fazer ciência; e iii) a formação do pesquisador também foi atravessada por evoluções, já que, atualmente, ele deve ser íntegro à sua pesquisa, de modo que ela não somente o transforme, mas mude a sua realidade.

COMPREENDENDO A ETNOGRAFIA ATRAVÉS DOS TEMPOS

Em Rodrigues-Junior (2016) destaca-se a origem da palavra etnografia, que vem do grego e se divide em *ethnos* – povo, pessoas, grupo cultural e *grafia* – a representação pela escrita. Desse modo, a partir da etimologia da palavra, determina-se que a etnografia se dedica a descrição escrita de um determinado povo, sua cultura e seus costumes. É importante ressaltar que para que a pesquisa etnográfica seja desenvolvida de maneira coerente é importante que o etnógrafo tenha uma participação ativa na comunidade ou grupo pesquisado, participação esta que se estabelece a longo prazo.

Quando se trata de estudos na área de educação a partir da perspectiva etnográfica, o histórico das pesquisas realizadas demonstra que a conceituação da etnografia por vezes se confunde com as abordagens metodológicas utilizadas em pesquisas de observação, dado seu cunho subjetivo. Green, Nixon e Zaharlic (2005) destacam que uma vez que a etnografia tem suas raízes na antropologia, ao trazer os procedimentos etnográficos para os estudos na educação, há a possibilidade de não se respeitar as tradições antropológicas que sustentam o método a depender da forma como o pesquisador conduz sua presença no campo de trabalho. Tal fato ocorre quando o pesquisador adentra o campo de trabalho munido de questões e hipóteses por ele pré-determinadas e que não levam em consideração os aspectos inerentes ao grupo pesquisado.

A partir disso, os estudiosos preconizam que ao adentrar o campo de investigação, o pesquisador deve se ater aos registros de comportamentos e eventos que possam determinar os aspectos característicos do grupo estudado. Sobre a forma como o pesquisador deve conduzir a investigação Nunan (1992) destaca que a pesquisa etnográfica de desenvolve em situações reais nas quais as pessoas realmente vivem e trabalham, de modo que a forma como o grupo estudado será retratado deve ser revelado pelos sujeitos do objeto de estudo e não a partir de tentativas de isolar ou manipular o fenômeno sob investigação. As tentativas de entendimento e generalizações dos fenômenos estudados emergem a partir do contato próximo com os dados levantados, mais do que a teoria aplicada para se realizar o levantamento de dados.

Nessa perspectiva, a área de ensino de línguas tem apresentado, ao longo dos anos, pesquisas que correspondem aos princípios etnográficos, como o estudo conduzido por Geoffrey (1968) e o de Freeman (1992). Geoffrey tinha como objetivo descrever o que se passava dentro de uma sala de aula urbana naquele contexto sócio-histórico. Para conduzir a pesquisa, um pesquisador com treino em

psicologia passou um período letivo observando as aulas de Geoffrey, entrevistando os estudantes e professores. Os dados coletados foram utilizados para a elaboração de um perfil interpretativo e descritivo das complexidades de uma sala de aula urbana na década de 60.

Já Freeman atuou como observadora em sala de aula de francês como língua estrangeira e seu levantamento de dados contemplou transcrições das aulas, observações desenvolvidas durante as aulas e entrevistas com era o objetivo de aprendizagem e a forma como os alunos poderiam aprender, era o ponto forte e que fazia com que as aulas ministradas funcionassem. A autora destaca que havia um ambiente propício à interação na língua alvo e aos alunos era permitido que se autorregulassem, o que proporcionou um ambiente no qual as responsabilidades eram assumidas de forma individual e coletiva e contribuindo para a obtenção do sucesso dos objetivos estabelecidos em cada aula.

Nessas pesquisas, observamos como a etnografia foi aplicada de acordo com o contexto sócio-histórico. A seguir, observamos como a pesquisa pós-moderna apresenta o sujeito como o próprio efeito da discursividade. Nesta, a linguagem é concebida como fundamental na instituição dos sentidos dados às coisas do mundo, "desse modo, a linguagem não faz a mediação entre o que vemos e o pensamento - ela constitui o próprio pensamento" (Klein; Damico, 2021, p. 69). Algumas das estratégias podem ser consideradas ao se realizar uma pesquisa etnográfica sob a perspectiva pós-moderna, além das elencadas anteriormente:

i) autorreflexão: considera a presença do narrador, baseado no relacionamento entre o pesquisador e seu objeto de estudo, considerando sentimentos, incômodos e prazeres durante o processo investigativo.

ii) evocação: Utiliza voluntariamente os elementos da memória do pesquisador na tentativa de promover maior compreensão acerca do objeto de estudo.

iii) utilização de artefatos culturais tais como como documentos oficiais, manuais, campanhas, mensagens nos panfletos de divulgação do Estado, outdoors, cartazes[1].

[1] Tais estratégias estão ancoradas em Klein e Damico (2021).

A ETNOGRAFIA NA EDUCAÇÃO: PASSOS DO FAZER CIENTÍFICO

Na educação, os primeiros estudos que envolvem a etnografia foram publicados por Waller, em 1932, com o título *Sociology of Teaching*, compreendendo as vivências das escolas, das pessoas e do ambiente, analisando, por meio de estudos da narrativa, das histórias dos alunos e dos discursos que eram atravessados nesse local. Sendo assim, as escolas também são locais de inte(g)ração e de compartilhamento de ideias e de saberes, visando à construção de identidades sociais (Sousa, 2001).

Nesse sentido, há de se considerar que uma metodologia de pesquisa deve anunciar o sujeito e sua compreensão de mundo, de modo que o sujeito se refaça, então, o sujeito compreende o mundo e se transforma a partir da interpretação desse mundo que busca investigar. Logo, na pesquisa etnográfica, o sujeito pesquisador não trabalha mais com modos de *fazer pesquisa*, mas sim com maneiras de *ser* e de *estar* no mundo contemporâneo, levando em consideração todo o tempo e o espaço. No entanto, como fazer esta pesquisa considerando, exatamente, o tempo de execução, o modo de construir relação com o *corpus* de estudo e, principalmente, de estabelecer confiança com o sujeito pesquisado? Para isso, na visão de Hissa (2013), tal empreendimento envolve um acordo entre quem participa e o pesquisador, principalmente na clareza dos objetivos de pesquisa.

Além disso, no contexto educacional, Paiva (2019) menciona que é importante que o pesquisador realize uma observação não participante, para

sondar como é o ambiente e selecionar pequenos recortes da pesquisa, trazendo sujeitos que serão relevantes ao estudo. Em seguida, a partir dessa inserção completa do pesquisador no local, é importante que o pesquisador já desenvolva seu estudo, avaliando as ideias iniciais. Depois, o pesquisador "sai de campo", compreendendo todos os dados já apresentados, preenchendo lacunas e resolvendo possíveis pendências, sendo importante que essa análise seja interpretativa, mas também apropriada à cultura da nação.

Ademais, é importante que o pesquisador utilize técnicas como entrevistas, análise documental, interagindo com o objeto pesquisado, contribuindo para o instrumento de coleta de dados e análise. Nota-se, também, a necessidade de o sujeito pesquisador contemplar o processo e não o resultado final, fazendo com que o trabalho de campo tenha contato direto com objeto de estudo. Depois, é preciso que haja um acesso e uma reconstituição dos dados. Por fim, o pesquisador deve buscar por formulações de hipóteses, conceitos, abstrações, teorias e não a testagem única e exclusiva dessas teorias (André, 2012).

Johnson (1992) propõe algumas perguntas importantes que devem ser levadas em consideração na etnografia da educação. São elas:

Quadro 1. Perguntas sobre a pesquisa etnográfica

1. Quais são os objetivos da etnografia? Qual é o problema da pesquisa?
2. Em qual contexto a pesquisa foi conduzida?
3. Qual é o grupo ou caso em estudo?
4. Quais conceitos e quadro teórico dão suporte ao estudo?
5. Que técnicas de campo foram usadas? Por quanto tempo? Em que contexto? Quais eram os papéis dos etnógrafos?
6. Que estratégias de análise foram desenvolvidas e usadas? Que níveis e tipos de contexto foram atendidos e usados?
7. Que padrões são descritos?
8. Que interpretação cultural é fornecida?
9. Qual é a contribuição do estudo para nosso conhecimento de fatores socioculturais envolvidos na escolarização em uma cultura de segunda língua?
10. Quais são as implicações declaradas para o ensino?

Fonte: Paiva (2019, p.82-83)

Logo, a partir dessas considerações, o pesquisador, certamente, terá um trabalho de excelência, principalmente ao responder a essas perguntas. Sendo assim, no próximo capítulo, discutiremos estas perguntas sob a luz de uma pesquisa pós-crítica em educação, compreendendo como se deram os processos de fazer ciência, bem como as análises críticas propostas pelas indagações de Johnson (1992).

COMPREENDENDO, NA PRÁTICA, O FAZER ETNOGRÁFICO SOB A LUZ DAS PERGUNTAS PROPOSTAS POR JOHNSON (1992)

No capítulo anterior, discutimos sobre como seria um método de estudo pós-crítico na educação na contemporaneidade. Aqui, nosso foco está na prática deste método. Há de se considerar que o percurso adotado por Johson, nas perguntas metodológicas, não é o único mecanismo de se fazer a pesquisa etnográfica, mas entendemos que ele é o mais completo, principalmente por haver uma análise fundamentada em dados.

Um exemplo dessa pesquisa etnográfica foi desenvolvido por Klein e Damico (2021), os quais analisaram duas pesquisas de doutorado a partir da utilização da etnografia como método de pesquisa. Ressaltamos que o estudo, apesar de ser envolvido em um único artigo, compreende duas pesquisas, as quais têm relação no método etnográfico. Nos estudos, foram usadas transcrições e experiências das pesquisas obtidas por meio das investigações realizadas na cidade de Canoas, em Porto Alegre (RS).

Quais são os objetivos da etnografia? Qual é o problema de pesquisa?

Na pesquisa de Klein (2010), o objetivo foi investigar uma política pública destinada à promoção de uma Primeira Infância Melhor (PIM); na pesquisa de Damico (2011), o autor se propôs a analisar como o governo atua em políticas de segurança pública e compreender o Programa Nacional de Segurança Pública e Cidadania (Pronasci).

Em qual contexto a pesquisa foi conduzida?

Na cidade de Canoas, pertencente à região metropolitana de Porto Alegre/RS.

Qual é o grupo ou caso em estudo?

No programa de promoção à Primeira Infância Melhor (PIM), jovens, mulheres e mães de periferias urbanas de Canoas/RS. No Programa Nacional de Segurança Pública e Cidadania (Pronasci), o estudo foi realizado com jovens da periferia urbana.

Quais conceitos e quadro teórico dão suporte ao estudo?

O poder instituidor da palavra como processo discursivo utilizado para descrever e produzir os sujeitos políticos (FONSECA, 2009). Apresentação dos modos de pesquisa desenvolvidos pelos autores acerca de determinadas políticas de inclusão social e os grupos e indivíduos que elas buscam atingir, bem como a compreensão de como agem sobre as condutas dessas pessoas. Observar a forma como os indivíduos se submetem ou não às intervenções estratégicas de governo propostas por tais políticas e como essa tarefa se articula a um texto polifônico.

Que técnicas de campo foram usadas? Por quanto tempo? Em que contexto? Quais eram os papéis dos etnógrafos?

Diversas técnicas foram usadas: exame de documentos e reportagens referentes às políticas públicas (representação discursiva); observação participante (subjetividade, imprevisibilidade e necessidade de flexibilização; a realização do diário de campo - instrumento de reflexão, ressignificação das noções de família, maternidade, infância e juventude, além da expansão do entendimento sobre os lugares de pesquisa, sujeitos envolvidos e a forma como vivenciam seus dilemas; entrevistas - individuais e em pequenos grupos, estruturadas de modo que havia um roteiro pré-estabelecido, com enfoque em um tema específico, local apropriado; grupo de discussão - jovens atribuíram significado às palavras de modo que se buscou estabelecer a relação que eles

atribuem entre juventude, polícia e Estado; narrativas literárias, musicais e fílmicas - abordar subjetividade, movimentos retóricos, problemas relacionados às vozes nos textos, questionar os jogos de poder.

Que estratégias de análise foram desenvolvidas e usadas? Que níveis e tipos de contexto foram atendidos e usados?

Jovens e mulheres mães de periferias urbanas de Canoas/RS passaram a ser responsabilizadas pelas ações propostas nos programas e posicionadas como agentes centrais de operacionalização das políticas públicas.

Que padrões são descritos?

A representação discursiva dos jovens, que eram populações-alvo dos programas de políticas públicas, atende a uma necessidade neoliberal de educar os sujeitos para que sejam mais produtivos e responsáveis. Desse modo, eles tomam para si a função que deveria ser suprida na formulação e na aplicação efetiva dos programas de políticas-públicas.

Que interpretação cultural é fornecida?

O estudo dos autores trouxe um exercício etnográfico que buscou considerar as condições de produção, determinadas regras, crenças, conhecimentos, distâncias e aproximações. Além disso, a pesquisa delineou a polifonia, perspectivas, provocações, entendimentos e incompletudes do contexto investigado. O estudo possibilitou mapear alguns dos conhecimentos, em sua articulação com o poder, constitutivos das políticas públicas e que definem os lugares específicos dos indivíduos envolvidos no contexto da pesquisa. Por fim, a pesquisa resultou na apreensão de conhecimentos alcançados a partir da subjetividade, os quais propiciaram a reflexão e a possibilidade de reformulação dos caminhos da pesquisa. [2]

[2] Adaptamos o quadro de Johnson para a realidade da pesquisa analisada, tendo em vista o contexto sócio-histórico do estudo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: PARA ONDE VAMOS?

A partir das investigações sobre os estudos da etnografia pós-moderna, observamos que, neste método de pesquisa, é fundamental que o sujeito pesquisador conheça a realidade e o local onde está inserido, principalmente considerando o fato de que a ciência moderna atribui importância ao sujeito, tanto pesquisador, quanto pesquisado.

Além disso, podemos compreender, a partir da análise da pesquisa de Klein e Damico (2021), sob a luz das perguntas propostas por Johnson (1992), que o estudo etnográfico é de extrema importância para se analisar a realidade da população, especialmente no que tange às políticas-públicas da cidade de Canoas/RS.

Por fim, este estudo é de fundamental importância para que não se associe a pesquisa etnográfica à, única e exclusivamente, Antropologia e à pesquisa de campo, uma vez que ela é ampla, adaptável às especificidades de cada estudo.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. E. D. A. Etnografia da prática escolar. Campinas, SP: Papirus, 2012.

FREEMAN, D. 1992. Collaboration and co-constructing a shared understanding of the foreign language classroom. In D. Nunan (ed.), Collaborative Language Learning and Teaching. Cambridge: Cambridge University Press.

FREIRE, P. A importância do ato de ler. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

GREEN, Judith L.; NIXON, Carol N.; ZAHARLICK, Amy. A etnografia como uma lógica de investigação. Tradução de Adail Sebastião Rodrigues Júnior e Maria Lúcia Castanheira In: Educação em Revista, Belo Horizonte, v. 42, p. 13-79, 2005.

HISSA, C. E. V. Entrenotas: compreensões de pesquisa. Belo Horizonte: Editora UFMG: 2013.

JOHNSON, Donna M. Approaches to research in second language learning. New York, London: Longman, 1992

KLEIN, Carin; Damico, José. O uso da etnografia pós-moderna para a investigação de políticas públicas de inclusão social. In: MEYER, D. E.; PARAÍSO, M. A. Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero, sexualidade e educação: das afinidades políticas às tensões teórico-metodológicas. Educação em Revista, Belo Horizonte, n. 46, p. 201-218, 2007.

NUNAN, David. Research methods in language learning. Cambridge: Cambridge University Press, 1992.

PAIVA, V. L. M. O. Manual de pesquisa em estudos linguísticos. São Paulo: Parábola, 2019.

RODRIGUES-JÚNIOR Adail Sebastião. Etnografia: apenas método ou lógica de investigação em pesquisas brasileiras no campo do ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras?. In: Trabalhos em Linguística Aplicada, v. 51, n.1, p. 35-49, 2016. 27 de julho de 2013. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8645411/12736 Acesso em: 12 dez. 2023.

SANTOS, Boaventura de Souza. Um discurso sobre as ciências. 7 ed. São Paulo: Cortez Editora, 2010, Parte 2: O Paradigma Emergente.
SOUSA, Jesus Maria. Currículo e etnografia da educação: um diálogo necessário. In: FINO, C. N. Etnografia da Educação. Portugal: 2001.
URIARTE, U. M. O que é fazer etnografia para os antropólogos. Ponto Urbe: São Paulo, v.11, 2012.

Capítulo 5

A MÚSICA COMO FACILITADORA NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM ANOS FINAIS DA EDUCAÇÃO INFANTIL E ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Emily Ellen Santos Brandão
Thaiza Montine Gomes dos Santos Cruz

INTRODUÇÃO

Este artigo tem como temática a música como facilitadora no processo de ensino e aprendizagem, por se tratar de um tema relevante no campo da educação. Estudos recentes demonstram que o ambiente musical em sala de aula pode desempenhar um papel crucial na aprendizagem das crianças, impactando em seu comportamento de maneira significativa. Dentre os objetivos deste trabalho, destaca-se a importância da utilização da música como recurso facilitador no processo de ensino aprendizagem, pois busca estimular o desenvolvimento pleno e saudável das crianças, promovendo a concentração e a criatividade, associando sons musicais a informações relevantes e contribuindo para o desenvolvimento de habilidades cognitivas e motoras. Os principais autores utilizados neste artigo são Vygotsky, Bréscia, Muszkat, Howard Gardner, Soares e Rubio.

Segundo Rubem Alves, "o que vocês ensinam não é um deleite para a alma? Se não fosse, vocês não deveriam ensinar. E se é, então é preciso que aqueles que recebem, os seus alunos, sintam prazer igual ao que vocês sentem" (1994, p. 10).

Além disso, a presença da musicalidade na educação tem o poder de promover a sensibilidade, incentivar o trabalho em equipe, valorizar a diversidade cultural, outro aspecto relevante é o papel dos sons musicais na memória e na associação de ideias (Bréscia, 2003).

Através da associação de sons com informações ou conceitos específicos, as crianças podem reter melhor o conteúdo aprendido, por exemplo, canções com letras educativas ou rimas podem ajudar as crianças a memorizarem números, letras ou palavras de forma lúdica e divertida, auxiliando assim na aprendizagem. Além disso, a junção de educação e música permite estimular a criatividade e a imaginação das crianças, dando respostas positivas no decorrer do seu processo de alfabetização, contribuindo para que a escola seja um espaço de descoberta, criação e aprendizagem, tornando a música um meio de expressão, concentração, e desenvolvimento integral das crianças.

Para que isso aconteça, é necessário o envolvimento de toda a comunidade escolar, buscando meios para que a junção desse processo de aprendizagem seja possível e acessível aos alunos, sendo assim o pedagogo poderá usar a sala de aula a seu favor durante seu exercício da sua docência, investigando a influência da música nas atividades em sala, bem como no comportamento das crianças e sua relação com o ensino, visando identificar estratégias que possam auxiliar na melhoria do desempenho educacional.

A presente pesquisa traz como objetivo geral compreender a importância da música na infância e verificar as contribuições que o ensino traz, utilizando música em sala de aula para o desenvolvimento da criança. Este estudo tem como objetivos específicos identificar as influências da música no processo de ensino de crianças na educação de jardim II a alfabetização no ensino fundamental e analisar a existência de algumas propostas de utilização da música como instrumento pedagógico, através de questionário on-line, realizado pelo google forms.

Visando facilitar o processo de aprendizagem na infância, trazendo possibilidades de aprendizagem tendo a música como agente facilitador de assimilação dos conteúdos propostos; desenvolvendo estratégias de ensino

que incorporem a música como um recurso multissensorial, engajando a audição e o ritmo para tornar o conteúdo educacional mais acessível a alunos com variados estilos de aprendizagem. Essas estratégias devem ser flexíveis e adaptáveis, atendendo às necessidades individuais de cada estudante, promovendo, assim, uma inclusão bem-sucedida no ambiente escolar. Algumas das propostas abordadas seriam, frases simples com gestos e movimentos para facilitar a comunicação e interação em sala; utilizar a música suave para auxiliar as crianças na concentração ou até mesmo na diversão, de modo que se possa também adequar o volume e tipos de melodias em ambientes educacionais no qual se tenha crianças com necessidades especiais; utilizar músicas que possam ajudar na identificação de sentimentos, para que as crianças possam compreender melhor suas emoções, bem como reforço a importância de serem mais empáticas umas com as outras, especialmente com os colegas com alguma necessidade especial. Sendo assim, o presente trabalho visa a apresentar uma revisão de literatura sobre as relações entre a música e sua influência no processo cognitivo e de que forma ela pode ser utilizada como instrumento pedagógico para o ensino de crianças na educação básica.

Justifica-se a importância deste trabalho, a partir das ideias propostas, no fato de a infância ser uma fase de suma importância para o constante desenvolvimento mental, motor e emocional das crianças (Araújo, 2019). A musicalização nesta etapa da vida pode beneficiar o desenvolvimento integral das crianças, não só apenas como mais uma linguagem, mas como elemento socializador e ampliador de seus conhecimentos, além do melhoramento das funções motoras e psicológicas, a música tem o poder do relaxamento e da concentração, levando-os também a refletirem sobre sua convivência escolar e social.

Já no quesito sala de aula, percebe-se sua importância juntamente com os sons musicais, um auxilia o outro para trazer um ambiente mais harmônico e cheios de possibilidades para o desenvolvimento do indivíduo. Acredita-se, no impacto positivo dos sons e do ambiente no comportamento infantil e na aprendizagem, de forma a contribuir excelentemente para a área educacional. Com essa pesquisa, espera-se contribuir para a promoção de uma educação mais inclusiva, participativa e enriquecedora para nossas crianças.

Como a integração da música no processo de ensino pode contribuir para aprimorar as habilidades de aprendizagem em crianças de educação básica?

Foi realizado uma pesquisa de campo, por meio do Google Forms no formato de questionário online, para entrevistar professoras que trabalham na educação básica, com formação em pedagogia, dentre elas uma formada em música, demonstrando como suas respostas contribuem significativamente para a pesquisa de campo feita no presente artigo. Essas respostas oferecem insights valiosos sobre a eficácia da música como recurso educacional e seu potencial para melhorar a experiência de ensino das crianças na educação básica, com as respostas obtidas pode ser observado que a música de fato é um instrumento importante na formação do educando, entretanto deve ser aplicada de acordo com as possibilidades que se apresenta em cada instituição educacional, respeitando cada indivíduo e a metodologia adotada em cada escola.

O texto enfatiza a importância da música como ferramenta facilitadora no processo educacional, promovendo o pleno desenvolvimento das crianças ao estimular a concentração, a criatividade e associar sons a informações relevantes em diversos assuntos. No contexto da sala de aula, a presença da música junto com o ambiente harmônico é um espaço repleto de possibilidades para o desenvolvimento das crianças, não há como ter certeza de que a música

como instrumento de ensino fará um efeito excelente em todas as crianças que com elas tiverem contato, até porque cada criança tem sua individualidade, e suas limitações, mas há como buscar essa adaptação e observar se há bons resultados durante esse processo de ensino.

A pesquisa visa contribuir para uma educação inclusiva e enriquecedora, registrando a música não apenas como entretenimento, mas como uma ferramenta útil para o desenvolvimento de habilidades e formação de indivíduos mais completos, empáticos e preparados para novas possibilidades.

METODOLOGIA

Esta pesquisa utilizou uma abordagem de observação exploratória. A abordagem exploratória será empregada para investigar de forma teórica e inicial as relações entre a música como facilitadora na aprendizagem da criança, permitindo a identificação de possíveis padrões e tendências. "Estas pesquisas têm como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou constituir hipóteses" (GIL, 2002. p. 42). Os principais autores utilizados neste artigo são Vygotsky, Bréscia, Muszkat, Howard Gardner, Soares e Rubio.

Foi realizada uma revisão bibliográfica abrangente, buscando artigos científicos, livros e publicações relevantes sobre o tema. Essa revisão permitiu a obtenção de embasamento teórico e a identificação de estudos anteriores relacionados ao papel da música no ensino.

Também foi feita uma pesquisa de campo, de forma online, pelo aplicativo google forms, com o total de três perguntas discursivas, com professoras que trabalham na educação básica de ensino. A análise dos dados será conduzida de forma qualitativa.

Os dados coletados serão transcritos, organizados e categorizados, buscando identificar padrões. Serão utilizadas técnicas de análise documental, como análise de conteúdo, tudo de forma teórica para examinar os documentos coletados em relação às questões de interesse.

> Tipicamente, o estudo de campo focaliza uma comunidade, que não é necessariamente geográfica, já que pode ser uma comunidade de trabalho, de estudo, de lazer ou voltada para qualquer outra atividade humana. Basicamente, a pesquisa é desenvolvida por meio da observação direta das atividades do grupo estudado e de entrevistas com informantes para captar suas explicações e interpretações do que ocorre no grupo. Esses procedimentos são geralmente conjugados com muitos outros, tais como a análise de documentos, filmagem e fotografias. (GIL, 2002. p. 53).

Através da coleta direta de dados de acordo com realidade de cada pessoa, esta pesquisa de campo permitirá uma investigação mais profunda na complexidade das experiências individuais. Isso não apenas enriquece a investigação, mas também fornece percepções valiosas sobre as dinâmicas sociais e a influência do contexto na formação das identidades e comportamentos dos indivíduos.

EDUCAÇÃO, MÚSICA E SENSIBILIDADE

Diversas são as definições para música na atualidade. De um modo geral, ela é considerada ciência e arte, podendo ser utilizada para diversos fins, seja para experiências, tratamentos, festas, ou até para relaxar (Teixeira, 2017, p.5).

Pode ser avaliado o impacto de diferentes tipos de sons, como os de instrumentos musicais, objetos do cotidiano ou da natureza, no comportamento e desempenho das crianças durante a aprendizagem.

Identificando como os sons podem ser associados a informações ou conceitos específicos, avaliando a capacidade de retenção de conteúdo das crianças por meio de associação de sons, como músicas educativas, rimas ou cantigas de roda.

Para Vygotsky (1996) "o adulto se adapta à história; a tecnologia. A criança nasce com o pensamento no momento histórico, por exemplo: o adulto adapta-se ao computador, a utilização dos recursos da informática. A criança já nasce com a informática." No decorrer do curso de pedagogia sempre foi falado da bagagem que cada um carrega, que desde bem pequenos colecionamos momentos e diversas situações que nos auxiliam no processo da vida. Quando Vygotsky (1996) fala sobre essa diferença do adulto, da criança e do momento histórico que esses indivíduos estão inseridos ele nos traz uma reflexão sobre essa "bagagem" mencionada.

De acordo com Bréscia (2003, p. 25), a música é uma "[...] combinação harmoniosa e expressiva de sons e, como a arte de se exprimir por meio de sons, seguindo regras variáveis conforme a época, a civilização etc.".

No contexto da alfabetização, a música surge como uma ferramenta que evolui ao longo do tempo e desempenha um papel fundamental na formação das crianças. Ela nos faz perceber que a aprendizagem pode ocorrer de diversas formas, modificando o ambiente ao nosso redor em uma oportunidade de educação.

A música vai além dos instrumentos musicais; ela representa os sons das letras e se manifesta de maneira versátil, seja no ritmo das vozes, nas batidas feitas com um lápis ou em qualquer objeto reciclável que se torne um recurso instrumental. Ela oferece uma abordagem lúdica e eficaz para fortalecer o aprendizado do alfabeto, números e a compreensão do ambiente escolar. A música se revela como uma via de múltiplas possibilidades, permitindo que a

educação seja não apenas eficaz, mas também que os momentos escolares sejam lembrados com apreço.

Para Teixeira (2017) a música está presente em diversas fases da vida humana, fazendo parte da cultura e do dia a dia de cada um, então além de ser utilizada para o divertimento pode-se pensá-la em sala de aula, pois segundo Soares e Rubio (2012), a música

> Pode contribuir com a aprendizagem, favorecendo o desenvolvimento cognitivo/ linguístico, psicomotor e socioafetivo da criança, pois, já que estão todos correlacionados; áreas indissociáveis formam um único ser provido de necessidades, seja social, seja afetiva. (SOARES; RUBIO 2012, p.1)

Logo percebe-se que a música, além de ser usada para diversão e entretenimento, pode ser utilizada como instrumento pedagógico atuando na formação cognitiva, linguística e social da criança, pois a música, segundo Silva (2012, p.36), é uma ferramenta fundamental "para alfabetizar, resgatar a cultura e ajudar na construção do conhecimento pela criança, porque a música além de atrair a criança, serve de motivação, deixa-a mais atenta àquilo que o professor pretende com ela [...]".

A BNCC (Base Nacional Comum Curricular - 2017), destaca a importância de promover a percepção e exploração dos elementos constitutivos dos sons através da música, como altura, melodia, ritmo, entre outros. Essa abordagem, por meio de jogos, brincadeiras, canções e práticas diversas, proporciona às crianças uma experiência enriquecedora no campo da musicalidade. Ao envolver os estudantes em atividades de composição, criação, execução e apreciação musical, o código A BNCC (2017), busca desenvolver não apenas habilidades musicais, mas também competências sociais,

cognitivas e emocionais. Essa abordagem amplia as possibilidades de expressão e cria um ambiente propício para a descoberta e o desenvolvimento integral das crianças, estimulando sua criatividade, memorização, sensibilidade, apreciação artística, entre outros.

Segundo a BNCC (BRASIL, 2017) para o ensino fundamental dos anos iniciais:

> (EF15AR14): Perceber e explorar os elementos constitutivos da música (altura, intensidade, timbre, melodia, ritmo etc.), por meio de jogos, brincadeiras, canções e práticas diversas de composição / criação, execução e apreciação musical (BRASIL, 2017).

A BNCC (2017), mostra importância de explorar fontes sonoras diversas, reconhecendo os elementos constitutivos da música e as características de instrumentos musicais variados. Essa abordagem ampla e inclusiva permite que as crianças utilizem fontes sonoras presentes no próprio corpo, na natureza e em objetos cotidianos, estimulando sua criatividade e percepção musical. Ao desenvolver essa habilidade, os educandos têm a oportunidade de expressar-se musicalmente, compreender melhor os sons e participar ativamente da prática musical seja direta ou indireta.

Segundo a BNCC para o ensino fundamental dos anos iniciais (BRASIL, 2017), é interessante explorar fontes sonoras diversas, por exemplo as existentes no próprio corpo (bater palmas, vocalizar, fazer percussão corporal), na natureza e em objetos cotidianos, utilizando os elementos constitutivos da música e as características de instrumentos musicais variados. A BNCC (2017), valoriza a diversidade sonora e busca enriquecer a experiência musical dos educandos, contribuindo para o seu desenvolvimento artístico, criativo, educacional e cultural.

Para Vygotsky (1998) a importância da alfabetização através dos sons é como uma forma de arte que transcende o sentimento comum. Ao envolver os sons no processo de alfabetização, proporcionamos uma abordagem que vai além do simples aprendizado das letras e palavras. Através da expressão e da criatividade sonora, as crianças são convidadas a explorar novas possibilidades de comunicação e interpretação.

A alfabetização através dos sons permite que os educandos mergulhem em uma experiência artística única, em que podem expressar-se de forma autêntica e transformadora. Essa abordagem não apenas fortalece as habilidades de leitura e escrita, mas também estimula a imaginação, a sensibilidade, a memorização e a percepção do mundo ao seu redor. Ao incorporar os sons no processo de alfabetização, estamos proporcionando uma educação mais completa e enriquecedora, que valoriza a arte como uma forma de aprender por fora da caixinha. "A verdadeira natureza da arte sempre implica algo que transforma, que supera o sentimento comum" (VYGOTSKI, 1998, p. 307).

> Desde o início do desenvolvimento da criança, suas atividades adquirem um significado próprio num sistema de comportamento social, e sendo dirigidas a objetivos definidos, são refratadas através do prisma do ambiente da criança. O caminho do objeto até a criança e desta até o objeto passa através de outra pessoa. Essa estrutura humana complexa é o produto de um processo de desenvolvimento profundamente enraizado nas ligações entre história individual e história social. (VYGOTSKY, apud. MARTINS 1987).

Essa citação ressalta que desde o início do desenvolvimento da criança, suas atividades adquirem um significado próprio dentro de um sistema de comportamento social. Essas atividades são direcionadas a objetivos específicos e são influenciadas pelo ambiente em que a criança está inserida,

a sala de aula sendo um desses ambientes deve ser um lugar que estimule a criança no seu processo de aprendizagem. A interação entre a criança e o objeto passa através de outra pessoa, evidenciando a complexa estrutura humana que é resultado do processo de desenvolvimento enraizado nas conexões entre a história individual e a história social. Essa perspectiva de Vygotsky enfatiza a importância do contexto igualitário e das interações sociais na formação e no desenvolvimento da criança, e como é importante dar atenção no ambiente para que a criança se sinta acolhida e tenha vontade e curiosidade em aprender e conhecer, sem ser algo forçado ou desestimulante.

O PAPEL DA MÚSICA NA PARTICIPAÇÃO ATIVA DAS CRIANÇAS DURANTE A ALFABETIZAÇÃO

O presente estudo tem como alvo investigar o impacto da música no desenvolvimento cognitivo e emocional de crianças em idade escolar, e como essa musicalidade pode ser um facilitador na aprendizagem. Pode ser avaliado também o papel da música como um estímulo para motivação, concentração e participação ativa das crianças durante as atividades de alfabetização.

A integração da música no processo de ensino oferece um ambiente rico em estímulos sensoriais que pode aprimorar significativamente as habilidades de leitura e escrita em crianças de fundamental anos iniciais. A música é uma ferramenta poderosa para o desenvolvimento cognitivo, linguístico e emocional das crianças. Quando utilizada de forma estratégica, a música cria um cenário lúdico que estimula a curiosidade e a atenção das crianças, promovendo a concentração nas atividades de alfabetização. Essa utilização do lúdico juntamente com um fim na alfabetização é o que faz a diferença nesse processo escolar, e o que auxilia a criança e o educador a juntos construírem um ensino mais criativo e cheio de possibilidades.

A melodia e a reprodução apresentadas nas músicas, facilitam a memorização de letras, palavras e até mesmo frases, contribuindo para a ampliação do vocabulário e para a compreensão da relação entre os sons e as letras. Além disso, a musicalidade desperta o interesse e o prazer pelo aprendizado, tornando o processo de alfabetização mais envolvente e significativo para as crianças. Para Weigel (1988):

> A música é composta basicamente por: som: são as vibrações audíveis e regulares de corpos elásticos, que se repetem com a mesma velocidade, como as do pêndulo do relógio. As vibrações irregulares são denominadas ruído. Ritmo: é o efeito que se origina da duração de diferentes sons, longos ou curtos. Melodia: é a sucessão rítmica e bem ordenada dos sons. Harmonia: é a combinação simultânea, melódica e harmoniosa dos sons (WEIGEL, 1988, p. 10).

Na etapa em que a criança começa a aprender a tabuada, por exemplo, as paródias são de grande auxílio para esse processo de memorização e de pensamento lógico que será desenvolvido com o tempo, mas que pode ser iniciado de uma forma em que a criança veja como aprender aquele exercício matemático pode ser divertido, e não enxergar como uma dificuldade, mas como um processo a ser desenvolvido, em que há métodos para tornar sua aprendizagem mais bem desenvolvida.

Muszkat (2012) afirma que a educação musical favorece a ativação dos neurônios espelho, que são um grupo de células que parecem estar relacionadas com os comportamentos empáticos, sociais e os imitativos. Sua missão é refletir a atividade que nós estamos observando. Tais neurônios são essenciais para a cognição social humana, que é formada por um conjunto de processos cognitivos e emocionais responsáveis pelas funções de empatia, ressonância afetiva e compreensão de ambiguidades na linguagem verbal e

não verbal. De acordo com este autor, a música tem potencial para reorganizar e redimensionar o cérebro.

> Hoje sabemos que um neurônio compete com outro pelo próprio mundo, pela experiência, pela novidade. Essa visão é a que chamamos "neografinismo neuronal", em busca da experiência. Sabemos que a música ajuda nessa reorganização, aumenta a competência de várias áreas do cérebro emocional, do cérebro motor e do cérebro sensorial de uma maneira ímpar. Esse é um espaço muito importante para discutirmos, para falarmos da "música na escola", pois isso quer dizer "cérebro em formação". O cérebro da criança está em formação. As redes múltiplas que estão se criando, estão aumentando suas conexões, estão em busca de novos caminhos e podem levar a conexões que tornam uma criança mais fluida, competente, criativa para lidar com os desafios da vida (MUSZKAT, 2012. p.73)

Para Teixeira (2017), além das alterações que a música pode causar no cérebro e neurônios, outro ponto a ser ressaltado é a interferência da mesma nos processos fisiológicos do corpo humano, como podemos verificar abaixo também através da fala de Muszkat (2012):

> As alterações fisiológicas com a exposição à música são múltiplas e vão desde a modulação neurovegetativa dos padrões de variabilidade dos ritmos endógenos da frequência cardíaca, dos ritmos respiratórios, dos ritmos elétricos cerebrais, dos ciclos circadianos de sono-vigília, até a produção de vários neurotransmissores ligados à recompensa e ao prazer e ao sistema de neuromodulação da dor. (MUSZKAT, 2012. p. 68)

O treinamento musical, segundo Muszkat, e a exposição prolongada ao estilo musical considerado prazeroso acarretam um aumento na produção de neurotrofinas (são peptídeos encontrados no Sistema Nervoso Central (SNC) e que têm importância nos processos de crescimento, diferenciação e sobrevivência das células do tecido nervoso) que são produzidas no cérebro em situações de desafio, podendo prolongar a sobrevivência de neurônios

como também favorecer mudanças de padrões de conectividade na chamada plasticidade cerebral (a plasticidade cerebral é a capacidade que o cérebro tem em se remodelar em função das experiências do sujeito, reformulando as suas conexões em função das necessidades e dos fatores do meio ambiente).

De acordo com Weigsding e Barbosa, a música:

> Mais do que qualquer outra arte, tem uma representação neuropsicológica extensa, com acesso direto à afetividade, controle de impulsos, emoções e motivação. Ela pode estimular a memória não verbal por meio das áreas associativas secundárias as quais permitem acesso direto ao sistema de percepções integradas ligadas às áreas associativas de confluência cerebral que unificam as várias sensações. Exemplo pode ser dado referindo-se à sensação gustativa, olfatória, visual e proprioceptiva as quais dependem da integração de várias impressões sensoriais num mesmo instante, como a lembrança de um cheiro ou de imagens após ouvir determinado som ou determinada música. O conjunto dessas atividades motoras e cognitivas envolvidas no processamento da música é chamado de função cerebral. (WEIGSDING; BARBOSA. 2014. p.48)

Os elementos e aspectos da música correspondem a um aspecto humano específico: o ritmo estimula o movimento corporal, a melodia induz a afetividade e a ordem estrutural da música (harmonia) contribui para a reestruturação da ordem mental humana (WILHEMS apud GAINZA 1988, p. 36).

Com relação à influência da música na formação cerebral da criança, Muszkat (2012) apud Teixeira (2017) afirma que a exposição precoce à música, além de ser um método facilitador para o surgimento de talentos ocultos, contribui para a construção de um cérebro biologicamente mais conectado, fluido, emocionalmente competente e criativo. Para o autor, crianças que são expostas a ambientes sensorialmente enriquecedores apresentam respostas fisiológicas mais amplas, maior atividade das áreas

associativas cerebrais, maior grau de formação de novos neurônios em área importante para a memória como o hipocampo e diminuição da perda neuronal.

No que se refere à memória, Santos e Parra (2015) apud Teixeira (2017) afirmam que uma das áreas responsáveis pela memória, o hipocampo, é ativado sempre que ouvimos uma canção familiar.

Para Teixeira (2017) além da música, o educador também pode trabalhar com sons em sala de aula, por exemplo, pedindo para que os alunos façam silêncio e ouçam os sons a sua volta, gravar sons da natureza e pedir para que os educandos descubram de que som se trata, poderá ser exposta a um conteúdo, como o ciclo da água utilizado em ciências ou animais silvestres e domésticos, levando os alunos a se atentarem para os sons relacionados com o que estão estudando.

No conteúdo referente ao ciclo da água, o professor poderá levar sons de chuva, do mar ou da água corrente e colocar para os alunos ouvirem, iniciando posteriormente o levantamento de questões sobre os sons que eles ouviram, se os reconheceram etc., aguçando assim a curiosidade dos alunos. A diferenciação dos sons também pode auxiliar no processo de alfabetização das crianças, pois elas estarão mais atentas e identificarão com mais atenção às variações sonoras, dos nomes, das palavras e das letras.

Além disso a aprendizagem musical pode ser de grande auxílio para a educação inclusiva, especialmente quando se fala do espectro autista que é um dos tópicos que abordarei a segui, podendo auxiliar no processo de ensino.

RELATO DE EXPERIÊNCIA

Neste tópico, será abordado a inclusão de forma abrangente, destacando algumas das minhas experiências no âmbito dos Anos Iniciais do Ensino

Fundamental, durante esse período, tive a oportunidade de trabalhar com três crianças, com o Transtorno do Espectro Autista (TEA), sendo duas delas em ambiente escolar e um em um contexto de trabalho voluntário.

Durante a monitoria em sala da criança com TEA, pude observar de perto ações que incomodavam, suas preferências, a importância da rotina e de seguir a mesma, como alguns vídeos não eram aceitáveis para algumas dessas crianças que acompanhei e como alguns barulhos ou sons rotineiros não geravam incômodo, como tonalidade da voz, barulho da sala. Esse apoio que pude dar me deu um olhar mais empático e observador, não só para a criança com o espectro autista, mas também para cada criança em sala e sua individualidade, as crianças que têm contato direto com crianças atípicas adquirem mais empatia e se tornam mais observadoras em meu ponto de vista, ao menos foi isso que pude observar enquanto apoio em sala de aula.

De acordo com o Ministério da Saúde (2022):

> O transtorno do espectro autista (TEA) é um distúrbio do neurodesenvolvimento caracterizado por desenvolvimento atípico, manifestações comportamentais, déficits na comunicação e na interação social, padrões de comportamentos repetitivos e estereotipados, podendo apresentar um repertório restrito de interesses e atividades. Sinais de alerta no neurodesenvolvimento da criança podem ser percebidos nos primeiros meses de vida, sendo o diagnóstico estabelecido por volta dos 2 a 3 anos de idade. A prevalência é maior no sexo masculino.
> A identificação de atrasos no desenvolvimento, o diagnóstico oportuno de TEA e encaminhamento para intervenções comportamentais e apoio educacional na idade mais precoce possível, pode levar a melhores resultados a longo prazo, considerando a neuroplasticidade cerebral. (MINISTÉRIO DA SAÚDE – 2022).

É relevante mencionar que as duas crianças que frequentam a sala de aula apresentam quadros de TEA mais severos, caracterizados por significativas dificuldades abrangendo diversas áreas do desenvolvimento. Ambos do sexo masculino. A terceira criança, uma menina cujo diagnóstico de TEA era de grau leve, embora enfrentasse desafios, principalmente no aspecto comportamental, demonstrava notável destaque intelectual. Sua capacidade de assimilação de conteúdo era excepcional, e sua capacidade de percepção era notavelmente ágil, acompanhando com destreza tudo o que ocorria na sala de aula.

Conforme definido no DSM-5 (Manual Diagnóstico e Estatístico dos Transtornos Mentais), os níveis de autismo são diferenciados pela quantidade de suporte necessária. O nível 1, considerado autismo leve, requer um suporte mais limitado, enquanto o nível 2, ou autismo moderado, implica em necessidade de suporte mais substancial. Por fim, o nível 3, categorizado como autismo severo, exige um suporte mais intensivo. Essa classificação é essencial para compreender as necessidades individuais das pessoas com autismo e adaptar as disciplinas e serviços de acordo com o nível de suporte exigido.

No caso da criança com TEA, há uma dificuldade com certos sons, claro que varia de espectro autista para outro, porém de acordo com Rissato (2023):

> Misofonia é um distúrbio sensorial que se caracteriza por uma forte aversão a sons específicos, criando reações emocionais e sensoriais que a pessoa não consegue controlar. Devido ao TEA ser um transtorno do neurodesenvolvimento que muda a forma como as pessoas veem e interagem com o mundo, é bastante comum que a hipersensibilidade auditiva impacte suas vidas. (RISSATO – 2023).

Sendo assim, há sons que auxiliam e acalmam a criança autista, mas a outros sons que fazem efeitos contrários.

> A literatura sobre a autismo relata uma intensa relação das pessoas com tal transtorno e a música, sendo considerado o aspecto não-verbal da música o principal meio de engajamento entre a pessoa com TEA e seu interlocutor, seja quando apresentada uma música puramente instrumental, ou em situações de um texto cantado ou narrado (SAMPAIO; LOUREIRO e GOMES, 2015, p. 146).

Falar de inclusão escolar é desafiador, pois o acesso e permanência na escola é algo bastante recente na educação, e vale ressaltar que é preciso garantir o direito a aprender, e a música como instrumento de apoio pode ser bem aproveitada se forem identificados os sons que auxiliam essa criança com dificuldade especial em seus processos de aprendizagem, assim como as outras crianças que também têm a possibilidade em sala de aula de aproveitar essa forma de aprender.

Há músicas que acalmam, uma delas é a música de sons da natureza associados à instrumentos musicais, podendo ser executada em sala, por exemplo com o uso das tecnologias, trazendo essa visão de inclusão e buscar formas para que o aprendizado de todos seja bem desenvolvido.

A citação de Ropoli destaca a necessidade de transformação para que uma escola comum se torne inclusiva.

> A escola comum se torna inclusiva quando reconhece as diferenças dos alunos diante do processo educativo e busca a participação e o progresso de todos, adotando novas práticas pedagógicas. Não é fácil e imediata a adoção dessas novas práticas, pois ela depende de mudanças que vão além da escola e da sala de aula. Para que essa escola possa se concretizar, é patente a necessidade de atualização e desenvolvimento de novos conceitos, assim como a redefinição e a aplicação de alternativas e práticas pedagógicas e educacionais compatíveis com a inclusão. (ROPOLI, 2010, p. 9).

Ela ressalta que essa transformação vai além de simplesmente reconhecer as diferenças entre os alunos; envolve também a busca ativa pela participação e pelo progresso de todos os estudantes, independentemente de suas características individuais.

O processo de tornar uma escola inclusiva não é simples, nem imediata, pois requer mudanças profundas que vão além do ambiente da escola e da sala de aula. Isso implica em compensar e atualizar conceitos, em ser flexível na forma como conduzirá a aula e todo o processo dentro do ambiente escolar, bem como redefinir práticas pedagógicas e educacionais de forma a torná-las compatíveis com a inclusão. Segundo o MEC:

> A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola (Ministério da Educação, 2007. p. 1)

Segundo o trecho, a educação inclusiva contextualiza as barreiras históricas e sociais que têm contribuído para a exclusão de certos grupos de alunos. Ela busca não apenas a igualdade de oportunidades, mas também a igualdade de resultados, garantindo que todos os alunos, independentemente de suas características individuais, tenham acesso a uma educação de qualidade.

Esta citação também reflete a importância de uma abordagem inclusiva na educação, que não apenas permite a diversidade dos alunos, mas também trabalha ativamente para eliminar as barreiras que historicamente têm impedido a participação plena e igualitária de todos no processo educacional.

Segundo a Declaração de Salamanca, "cada criança tem características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem que lhe são próprias" (Brasil, 2003, p. 18).

Assim pode-se observar a importância na singularidade de cada criança no contexto educacional. Isso significa que cada indivíduo possui suas próprias características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem. Essa abordagem enfatiza a necessidade de personalizar a educação, adaptando-a para atender às especificidades de cada aluno, especialmente aqueles com necessidades especiais. Ao fazê-lo, promovemos uma educação inclusiva que respeita a diversidade e busca garantir que todas as crianças tenham acesso a oportunidades de aprendizado que atendam às suas particularidades individuais.

Com a música como um objeto de ensino pode ser aplicado da mesma maneira, através de propostas pedagógicas, onde a sala também aprende a aceitar e lidar com as diferenças, podendo também se adaptar com a abordagem musical que se pode propor para a aprendizagem de todos, mesmo que em alguns casos a mesma tenha que se fazer individual, respeitando o processo de cada criança, especialmente quando se trata de educação inclusiva.

Segundo Swanwick (1988, p. 40): "[...] a música não somente possui um papel na reprodução cultural e afirmação social, mas também potencial para promover o desenvolvimento individual, a renovação cultural, a evolução social, a mudança".

Pode-se ressaltar que a música desempenha um papel fundamental não apenas na reprodução da cultura, mas também tem a potencialidade de contribuir no desenvolvimento individual de cada criança, renovar a cultura, contribuir com a socialização, concentração e promover mudanças no modo de

se aprender e como o professor abordará cada matéria podendo associar a música de diversas formas, como em língua portuguesa: utilizar rimas ou cantigas de roda; em matemática: parodias; em ciências: explorar os sons e melodias da natureza, seja no ambiente externo da escola ou por meio de plataformas digitais.

Isso destaca a multifuncionalidade da música, que vai além do entretenimento e da expressão artística, alcançando aspectos profundos do desenvolvimento humano e podendo adaptar de acordo com a sala. A música é uma ferramenta poderosa que pode inspirar, influenciar e transformar tanto indivíduos quanto o contexto de um todo.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A seguinte pesquisa foi realizada pela plataforma google forms, foi enviado um pequeno questionário com três perguntas sobre o tema tratado neste artigo com o intuito de auxiliar e enriquecer o mesmo, buscando opiniões de pedagogas que atuam na educação infantil e no ensino fundamental anos iniciais em Goiânia-GO, entre elas uma com formação em música. A pesquisa de campo foi enviada via whatsapp, e foi informado o contexto do questionário para que as respostas fossem obtidas com melhor resultado para este artigo.

A primeira pergunta do questionário da pesquisa de campo, foi: quais são os principais benefícios cognitivos e emocionais da combinação de elementos musicais com atividades de alfabetização, e como isso pode influenciar positivamente o desenvolvimento infantil? Sendo que os professores participantes responderam que a música pode ser um grande instrumento de aprendizagem, como segue:

Ela auxilia o cérebro das crianças para o desenvolvimento da leitura e escrita, abrindo portas para as habilidades de escuta e atenção, para a consciência fonológica, familiaridade com textos impressos, estimulando a memória, ampliação do vocabulário entre outras. (Professor1) A música pode auxiliar no processo, cognitivo, emocional e social além de exercer um papel muito importante para estimular áreas do cérebro. (Professor 2) Para Perrenoud:

> O desafio é ensinar, ao mesmo tempo, atitudes, hábitos, savoir-faire, métodos e posturas reflexivas. Além disso, é importante, a partir da formação inicial, criar ambientes de análise da prática, ambientes de partilha das contribuições e da reflexão sobre a forma como se pensa, decide, comunica e reage em uma sala de aula. Também é preciso criar ambientes (...) para o profissional trabalhar sobre si mesmo, trabalhar seus medos e suas emoções, onde seja incentivado o desenvolvimento da pessoa, de sua identidade. (PERRENOUD, 2002, p. 18)

É interessante pensar no que o trecho nos diz, o desafio na educação, que não se limita apenas à transmissão de conhecimento, mas envolve o ensino de atitudes, hábitos, habilidades práticas, métodos de aprendizagem e a promoção de uma postura reflexiva. Isso ressalta a complexidade da tarefa dos educadores, que não se restringe apenas ao conteúdo acadêmico, mas envolve o desenvolvimento complete dos educandos.

A criança ao chegar à escola traz consigo um repertório de vivências e provavelmente as cantigas de roda, as de ninar e outras já constituem suas experiências. Trazer a música como instrumento para alfabetização é articular o que já conhecem com o que vão conhecer; é considerar aquilo que sabem; é envolver o afetivo com o cognitivo; é aproximar e "afetar", tornando mais leve

e divertido o longo e complexo caminho que fazem até adquirirem habilidades como leitura e escrita. (Professor 3) De acordo com Almeida e Pereira:

> De modo imprescindível, precisamos olhar para a música como um recurso didático pedagógico importante na sala de aula, considerando que seu uso traz inúmeras contribuições aos educandos e possibilita ao professor trabalhar de forma interdisciplinar diferentes matérias, tornando as aulas mais dinâmicas, em que os educandos possam interagir e participar mais das discussões, bem como os docentes possam propiciar um momento rico em aprendizado e, ao mesmo tempo, um momento de descontração, de inserção e de partilha de conhecimentos. (ALMEIDA; PEREIRA, 2023).

Sem dúvidas, é fundamental considerar a música como uma ferramenta pedagógica valiosa na sala de aula. Seu potencial transcende o mero entretenimento, já que seu uso agrega inúmeras vantagens aos alunos e oferece aos professores a oportunidade de abordar os assuntos de forma interdisciplinar, tornando as aulas mais cativantes. Essa abordagem também permite que os educadores proporcionem um ambiente de aprendizagem cultural, rico, que seja simultaneamente descontraído, inclusivo e propício à partilha de conhecimento. A música é, portanto, uma aliada essencial na construção de uma educação mais dinâmica e eficaz.

A música pode ajudar na alfabetização atuando diretamente na coordenação motora, no equilíbrio, na direção de espaço e lugar, assim como no desenvolvimento da linguagem. (Professor 4) Sim, podendo proporcionar ao aluno maior interação social, ativação da memória e raciocínio, possibilitando conhecer novas palavras. (Professor 5).

> A música já é uma realidade nas escolas e, quando se fala nesse novo tipo de ensino e aprendizagem, muito se associa à Educação Infantil, com

> riqueza de repertórios, canções tradicionais e coreografias conhecidas em que a criança por si só se sente atraída por esse tipo de entretenimento e os sons e letras acabam contribuindo de maneira impactante no processo de desenvolvimento do conhecimento humano e até mesmo em sua expressividade (ALMEIDA; PEREIRA, 2023).

De fato, a música já é uma parte integrante do ambiente escolar e, muitas vezes, se concentra na Educação Infantil ou nos anos iniciais do ensino fundamental. Nesse contexto, as crianças são imersas em um rico repertório de canções tradicionais e coreografias conhecidas, nas quais a atração natural da criança por esse tipo de entretenimento desempenha um papel significativo. Os sons e letras das músicas têm um impacto notável no processo de desenvolvimento do conhecimento e na expressividade da criança. A música, ao estimular a criatividade e a interação, torna-se uma aliada poderosa no enriquecimento da experiência educacional das crianças, ampliando seus horizontes de aprendizado e autoexpressão.

Um dos principais benefícios em minha opinião é o desenvolvimento da sensibilidade, criatividade, senso rítmico, memória e concentração. A criança aprende brincando e se divertindo. Com tudo isso esse processo de alfabetização se torna mais leve e com certeza a criança terá um desenvolvimento mais satisfatório. (Professor 6).

> É na aprendizagem, na pesquisa e no fazer musical que as percepções e compreensões do mundo se ampliam e se interconectam numa perspectiva crítica, sensível e poética em relação à vida, mediante sua capacidade de imaginar e resinificar os cotidianos e as rotinas. (ALMEIDA; PEREIRA, 2023).

Associando a resposta da Professora 6 com a citação, podemos destacar a importância da música como instrumento de ensino, da pesquisa e da prática

na vida das pessoas. Através da música, as percepções do mundo se expandem, entrelaçam-se e se tornam parte de uma compreensão mais crítica, sensível e poética da vida. A música, com sua capacidade de estimular a imaginação e de resinificar aspectos do cotidiano, proporciona uma visão enriquecedora do mundo ao nosso redor. Ela nos convida a explorar a vida com uma perspectiva mais profunda e criativa, tornando-a uma parte essencial do nosso desenvolvimento pessoal e cultural.

A segunda pergunta do questionário da pesquisa de campo, foi: em que medida a escolha de ritmo e melodia em uma música pode influenciar a memorização e a retenção das informações relacionadas ao processo de alfabetização, especialmente para crianças com dificuldades de aprendizado? Sendo que os professores participantes responderam da seguinte maneira:

Para crianças, é muito importante uma escolha de melodia simples e com poucas palavras, havendo rima e clareza no que quer se passar, podendo ser cantada repetidamente.

(Professor 1) A música é um elemento da alfabetização e do letramento e contribui de forma positiva no processo de ensino aprendizagem. (Professor 2) Para Almeida e Pereira:

> Atualmente, a linguagem musical está presente em várias atividades do homem, não sendo apenas meros agrupamentos de notas musicais ou uma expressão cultural, mas uma arte que contribui para o desenvolvimento da criança desde o ventre materno como também no decorrer da infância. Ou seja, atividades lúdicas e pedagógicas podem colaborar com o desenvolvimento da criança. (ALMEIDA; PEREIRA, 2023).

Portanto, esse auxílio que a música pode dar na escola é essencial para enriquecer a experiência educacional das crianças, promovendo o desenvolvimento emocional, intelectual e cultural de forma abrangente.

Há várias maneiras de memorizar, o ritmo, principalmente quando de uma canção muito conhecida ou que tenha uma relação afetiva (como: a mãe canta para ninar, a avó que ensinou, brincar de roda com os primos ou amigos) facilita. Para crianças que possuem uma memória auditiva aguçada, observa-se que aquilo que foi aprendido ficou "gravado". No entanto, é preciso considerar que cada criança aprende de forma distinta e pode ter desenvolvido uma memória fotográfica ou outro tipo de memória que não seja a auditiva, logo pode permanecer com dificuldades. Há o método de alfabetização fônico, que considera o som como parte fundamental desse processo de alfabetização, inclusive muito usado para alfabetizar crianças com dificuldades de aprendizagem e/ou necessidades educacionais especiais. Cada criança é única e quando se observa algumas dificuldades de aprendizagem é necessário investigação e atendimento individualizado para que se chegue a uma melhor solução independente de qual método for usar. (Professor 3).

Alguns autores como Vygotsky ou até Piaget mencionam a importância da individualidade de cada criança e que cada uma tem sua bagagem de experiências e contextos educacionais, e isso deve ser respeitado e acolhido, para que essa criança tenha um bom desenvolvimento educacional, buscando de fato aprender não somente como uma forma de obrigação, mas para descobrir e entender coisas que o conhecimento de si e do outro pode trazer.

Nesse sentido, a música desenvolve na criança sensibilidade, criatividade, senso crítico, ouvido musical, prazer em ouvir, expressão corporal, imaginação, memória, atenção, concentração, respeito ao próximo, autoestima. (Professor 4) A música tem o poder de fixar nas nossas mentes o refrão, destacar rimas,

cantarolar ou assobiar a canção pode ser uma ótima ferramenta para os alunos dislexia, por exemplo. (Professor 5).

De acordo com Gardner a inteligência musical pode "a notação musical oferece um sistema simbólico acessível e lúdico" (1995, p. 23). Podemos observar que a música se faz presente no mundo todo e independente da sua língua materna você tem a possibilidade de aprender algo com aquela melodia seja na sua língua ou não.

A natureza lúdica da música torna o aprendizado e a criação musical uma experiência prazerosa, promovendo a exploração e a expressão criativa. Gardner reconhece a importância da música como uma linguagem que tem um desempenho importante e um papel vital no desenvolvimento humano e no processo educacional.

No processo de aprendizagem, a criança tem a capacidade de compreender o progresso da linguagem musical dentro da linguagem oral, músicas temáticas, paródias, brincadeiras de roda com músicas e com letra de rimas. A criança aprende brincando, cantando e vivenciando momentos agradáveis. Assim as dificuldades de aprendizado não serão tão dolorosas no processo de alfabetização. (Professor 6)

Nesse processo de aprendizagem a criança tem a oportunidade de observar e testar formas para aprender e qual estilo de aprendizagem se encaixa mais com seu bom desempenho no contexto escolar.

A terceira pergunta do questionário da pesquisa de campo foi: de que forma a associação de imagens visuais com letras e sons em músicas pode criar uma experiência de aprendizado multissensorial que favorece a compreensão e a aquisição da linguagem escrita por parte das crianças na fase de alfabetização? Sendo que os professores participantes responderam da seguinte forma:

A música trabalha com toda a parte do cérebro, com ela, estimulamos todos os nossos sentidos. Se associada com figuras, brincadeiras, movimentos, cores, teremos uma comunicação complementar ajudando em uma melhor compreensão e aprendizagem. (Professor 1) Através da imagem, a criança relaciona com mais facilidade o som, que deve ser inserido na escola desde as Séries Iniciais, seja ele na forma de canção, dança ou até mesmo no manuseio e/ou confecção de instrumentos musicais. (Professor 2)

É interessante observar o que foi dito pela professora 1, ao longo do artigo menciono ou cito partes referentes a essa questão da música e como ela trabalha em um todo, no livro "as múltiplas inteligências na prática escolar" (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO - SECRETARIA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA - 1999) que é baseada na teoria de Gardner diz também que: "é a inteligência que permite a alguém organizar sons de maneira criativa" (p. 13 do livro: As múltiplas inteligências na prática escolar).

A criatividade pode ser desenvolvida aos poucos, ela pode nascer de pequenas experiências e impulsos, e a própria perspectiva da música em sala como uma forma de instrumento de ensino pode ser esse ponto de inspiração, de forma indireta e direta, sendo usado em uma atividade ou em brincadeiras rotineiras na escola.

Articular imagens e sons alcança maiores possibilidades de aprendizagem, já que utiliza o campo visual, auditivo, memória, vínculo afetivo, conhecimentos prévios e outros. A linguagem já está presente na vida da criança antes dela nascer, ao ser gerada na barriga da mãe, a família já conversa com ela; quando nasce as pessoas falam com o bebê mesmo sem que ele saiba falar; mostramos objetos, esboçamos emoções, impregnamos de significados todas as coisas ao nosso redor. As crianças chegam à escola para se apropriarem da linguagem escrita "carregada" de significados, logo o uso de

imagens e sons articulado às letras dará sentido a tudo que lhe foi apresentado, dando a ela a liberdade de escolher e apresentar o mundo a si mesma, com sua própria leitura. (Professor 3)

Pode ser observado que o comentário feito a cima é citado as três formas de aprendizagem que existem, sendo elas visual, auditivo e cenestésico, dessa forma ela cita indiretamente Fernald, Keller e Orton, que foram as pessoas que criaram esse estilo de aprendizagem, e é interessante pensar que dialoga também com o tema, assim como a musicalidade se encaixa em tantos contextos ela também pode ser uma forma de aprendizagem para muitos indivíduos, buscando essa harmonia entre ensino, bagagem da criança e a suas vivencias no ambiente escolar.

Este procedimento busca combinar diferentes modalidades sensoriais no ensino da linguagem escrita para as crianças. (Professor 4) Acontece a ampliação e um maior alcance para crianças, principalmente aquelas com algum transtorno de aprendizagem. (Professor 5)

Conforme abordado em "Inteligências Múltiplas - A Teoria na Prática" (GARDNER, 1995), todos nós, como seres humanos, possuímos diversas habilidades para solucionar uma variedade de desafios. A integração de diferentes abordagens, como considerada pela Professora 4, visa a combinação de modalidades de ensino. A Professora 5 complementa que isso resulta em uma ampliação do alcance do aprendizado. Essas observações de diferentes professores destacam como a utilização de elementos musicais pode enriquecer a experiência de aprendizagem, demonstrando a capacidade dos seres humanos em aplicar soluções criativas e eficazes no contexto educacional. Conhecer os educandos e adaptar o ensino de forma lúdica e criativa é fundamental para promover o ensino e a colaboração mútua.

A melhor forma em minha opinião, é interagindo a criança com o meio em que vive. Trazendo assim, figuras com nomes, ferramentas que ajudarão o trabalho com a musicalização.

Fazendo ela perceber que o seu ser, faz parte daquele contexto vivido. E assim favorecerá uma maior compreensão e aquisição da linguagem pois ela perceberá que está inserida no processo de ensino. (Professor 6)

Essa abordagem é eficaz na promoção da proposta deste artigo que visa a música como uma ferramenta para o ensino na educação. A integração da criança com seu ambiente é fundamental, usando figuras e ferramentas familiares para tornar o ensino com auxílio musical mais significativo e promissor. Essa conexão com seu mundo ajuda a criança a perceber que a música faz parte de sua experiência cotidiana, facilitando a compreensão e aquisição da linguagem musical como uma ferramenta para ser usada em qualquer matéria, visando a compreensão e interesse ativo da criança durante as aulas. Isso promove uma sensação de pertencimento e envolvimento no processo de ensino, tornando a aprendizagem mais comunicativa entre educando e educador.

CONSIDERAÇÕES

Em síntese, este artigo aborda a relevância da música como uma ferramenta facilitadora durante o processo educacional. Este trabalho destaca a importância de incorporar a música como um recurso que estimula o pleno desenvolvimento das crianças, promovendo concentração, criatividade e associando sons musicais a informações relevantes dentro de cada matéria a ser desenvolvida em sala de aula, como também pode contribuir como agente de inclusão.

No contexto da sala de aula, a presença da música junto com o ambiente harmônico é um espaço repleto de possibilidades para o desenvolvimento e alfabetização das crianças, não há como ter certeza de que a música como instrumento de ensino fará um efeito excelente em todas as crianças que com elas tiverem contato, até porque cada criança tem sua individualidade, e suas limitações, mas há como buscar essa adaptação e observar se há bons resultados durante esse processo de ensino.

A presença da música na sala de aula é crucial para estimular a participação ativa e o envolvimento cognitivo e emocional das crianças durante as atividades de ensino e aprendizagem. Ao integrar a música no processo de ensino, é possível criar um ambiente sensorialmente estimulante que melhore significativamente as habilidades de leitura e escrita, especialmente nos anos iniciais do ensino fundamental. A música não apenas facilita a motivação e concentração, mas também proporciona um cenário lúdico que desperta a curiosidade e a atenção, promovendo a concentração nas atividades de alfabetização. A utilização estratégica da música, combinando o lúdico com os objetivos educacionais, contribui para tornar o processo escolar mais criativo e repleto de possibilidades.

Em meu relato de experiência, destaco minha vivência com crianças com o Transtorno do Espectro Autista (TEA) nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Ao acompanhar essas crianças na sala de aula, pude observar suas preferências, a importância da rotina e como certos estímulos sensoriais podem estar relacionados ao seu comportamento. Essa experiência proporcionou um olhar mais empático e observador não apenas para as crianças com TEA, mas para a inclusão em geral, promovendo empatia e observação entre os educandos. A inclusão escolar pode ter vários caminhos,

e a música pode ser uma forma de inclusão dependendo da forma como será aplicada em sala.

Acredito firmemente no impacto positivo de que a música pode trazer dentro de uma sala de aula, sendo utilizada da maneira mais adequada para cada escola, sala, educadores e principalmente os educandos. Esta pesquisa visa contribuir para a promoção de uma educação inclusiva, participativa e enriquecedora para nossas crianças, reconhecendo que a música é mais do que entretenimento; é uma ferramenta muito útil para o desenvolvimento de habilidades e a formação de indivíduos mais completos, empáticos e preparados para serem pessoas melhores e mais abertas a novas possibilidades.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Carlos José Ferreira de; PEREIRA, Walmir Fernandes. A música como facilitador da aprendizagem nos anos iniciais do Ensino Fundamental: desafios e reflexões. Revista Educação Pública, Rio de Janeiro, v. 23, nº 4, 31 de janeiro de 2023. Disponível em: https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/23/4/a-musica-como-facilitador-daaprendizagem-nos-anos-iniciais-do-ensino-fundamental-desafios-e-reflexoes Acesso em: 29 out. 2023.

BARRETO, Sirdirley de Jesus. CHIARELLI, Lígia Karina Meneghetti. A importância da musicalização na educação infantil e no ensino fundamental: a música como meio de
desenvolver a inteligência e a integração do ser. Revista Recre@rte. [em linha] ISSN: 1699-1834. 2005. Disponível em: https://web.archive.org/web/20160826201130/http://www.iacat.com/Revista/recrearte/recreart e03/musicoterapia.htm Acesso em: 19 fev. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília, 2003. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf Acesso em 09 set. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Saberes e práticas da inclusão. Declaração de Salamanca: recomendações para a construção de uma escola inclusiva. Brasília, 2003. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf Acesso em 09 set. 2023.

BRASIL. Ministério da saúde. Transtorno do Espectro Autista: Entenda Sinais. Brasília, 2022. Disponível em: https://www.gov.br/saude/pt-br/assuntos/noticias/2022/agosto/transtorno-do-espectro-autista-entenda-os-sinais Acesso em: 25 out. 2023.

BRÉSCIA, Vera Lúcia Pressagno. Educação musical: bases psicológicas e ação preventiva. São Paulo: Átomo, 2003.

BARBOSA, Maria Flávia Ribeiro. Vygotsky e a psicologia da arte: horizontes para a educação musical. Disponível em: SciELO - Brasil - Vigotski e psicologia da arte: horizontes para a educação musical Vigotski e psicologia da arte: horizontes para a educação musical. Acesso em: 08 jun. 2023.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Ensino fundamental: primeiro ao quinto ano, área de Arte, competência 1, 5° habilidade apresentada

(EF15AR15). Disponível em: Base Nacional Comum Curricular - Educação é a Base (mec.gov.br). Acesso em 05 jun. 2023.
COSTA, Francisco Alves do Nascimento. Análise sobre a obra de Rubem Alves, "A alegria de ensinar". Brasil Escola. Disponível em: https://meuartigo.brasilescola.uol.com.br/educacao/resenha-da-obra-a-alegria-de-ensinar-derubem-alves.htm Acesso em: 06 jun. 2023.
NEUROSABER. DSM-5 e o diagnóstico no TEA. 2020. Disponível em: https://institutoneurosaber.com.br/dsm-5-e-o-diagnostico-no-tea Acesso em: 25 out. 2023.
JORGE, Artur Duarte; AMARO, Andreia; OLIVEIRA, Ana Lúcia; ORFÃO, Ana Cristina Nogueira. Plasticidade cerebral. Disponível em: http://cerebro.weebly.com/plasticidadecerebral.html Acesso em: 09 set. 2023.
GAINZA, Violeta. Heimsy. Estudos de Psicopedagogia Musical. 3. ed. São Paulo: Summus, 1988.
GARDNER, Howard. Inteligências Múltiplas: a teoria na prática. São Paulo: Artmed, 1995.
GIL, Antônio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa. 4ª. ed. São Paulo: Editora Atlas S.A, 2002. Acesso em: 28 ago. 2023.
MUSZKAT, Mauro. Música, neurociência e desenvolvimento humano. In: JORDÃO, Gisele et al. A Música na Escola. São Paulo: Allucci e Associados Comunicações, 2012, p. 67-69. Disponível em: Acesso em: 8 set. 2023.
OLIVEIRA, Luciana Simões de. A música na Educação Infantil. Disponível em: https://monografias.brasilescola.uol.com.br/pedagogia/a-importancia-musica-na-educacaoinfantil.html Acesso em: 08 set. 2023.
PERRENOUD, Phillippe. A Prática Reflexiva no Ofício de Professor: profissionalização e razão pedagógica. Trad. Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.
RISSATO, Heloise. Misofonia: o que é e qual sua relação com o autismo. Disponível em: https://genialcare.com.br/blog/misofonia-e-autismo/ . Acesso em: 02 set. 2023.
ROPOLI, Edilene Aparecida; MANTOAN, Maria Teresa Eglér; Santos, Maria Terezinha da Consolação Teixeira dos; MACHADO Rosângela. A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar - A Escola Comum Inclusiva. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Universidade Federal do Ceará. Brasília, 2010.

SANTOS, Laíze da Silva; PARRA, Cláudia Regina. "Música e Neurociências: inter-relação entre música, emoção, cognição e aprendizagem". Psicologia.Pt – O Portal dos Psicólogos. [em linha]. ISSN 1646-6927. 2015. Disponível em: http://www.psicologia.pt/artigos/textos/A0853.pdf Acesso em: 7 set. 2023.

SAMPAIO, Renato Tocantins; LOUREIRO, Veiga Cybele Maria; Gomes, Cristiano Mauro Assis. A Musicoterapia e o Transtorno do Espectro do Autismo: uma abordagem informada pelas neurociências para a prática clínica. Per Musi - Revista Acadêmica de Música, Belo Horizonte, n. 32, p. 137-170, set. 2015.

SILVA, Paula Cristina Viveiros. A música como veículo promotor de ensino e aprendizagens. 2012. 106f. Dissertação (mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico) – Faculdade de Ciências da Educação. Universidade dos Açores. Ponta Grossa. Disponível em: https://repositorio.uac.pt/bitstream/10400.3/1520/1/DissertMestradoPaulaCristinaViveirosSilv a2012.pdf Acesso em: 09 set. 2023.

SMOLE, Kátia Cristina Stocco. Múltiplas Inteligências na Prática Escolar. Cadernos da TV Escola. Inteligências Múltiplas. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação à Distância, ISSN 1517-2341 n.1, 80p. 1999.

SOARES, Maura Aparecida.; RUBIO, Juliana de Alcântara Silveira. A Utilização da Música no Processo de Alfabetização. Revista Eletrônica Saberes da Educação. Vol. 3, nº 1. São Roque, 2012. Disponível em: http://docs.uninove.br/arte/fac/publicacoes/pdf/v3-n12012/Maura.pdf Acesso em: 09 set. 2023.

STORNIOLO, Sylvia Regina Pereira. A música na educação infantil como facilitadora do processo de ensino-aprendizagem. Rio de Janeiro: Autografia, 1° edição, 2016.

TEIXEIRA, Jéssica dos Santos. A Influência Da Música No Processo Cognitivo E Emocional Da Criança E Sua Utilização Como Instrumento Pedagógico. Viçosa. MG. 2017. Dissertação de Mestrado, Disponível em: https://monografias.brasilescola.uol.com.br/pedagogia/a-contribuicao-da-musica-paradesenvolvimento-e-aprendizagem-da-crianca.htm Acesso em: 09 set. 2023.

WEIGEL, Ana Maria Gonçalves. Brincando de Música: Experiências com sons, ritmos, música e movimento na pré-escola. Porto Alegre: Kuarup, 1988.

WEIGSDING, JESSICA ADRIANE. A influência da música no comportamento humano. Arquivos do Mudi, v. 18, n. 2, p. 47-62, 22 jan. 2015.

Capítulo 6

A ESCOLA E O RETORNO ÀS AULAS PRESENCIAIS: OS NOVOS DESAFIOS DO ENSINO E APRENDIZADO APÓS O AFASTAMENTO SOCIAL DA ESCOLA (COVID-19)

Diego Cordeiro Pinto
Patrícia Rosa dos Reis
Marcia Inez da Silva

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa procura discutir acerca dos desafios e das possibilidades enfrentados pelos profissionais da educação dos anos iniciais do Ensino Fundamental no retorno às aulas presenciais, devido ao afastamento social imposto pela pandemia da Covid-19. Nesse sentido, em razão do distanciamento social e do impedimento das aulas presenciais, os professores e alunos passaram por adversidades no que tange ao ensino remoto emergencial e, posteriormente, no retorno às aulas presenciais, em razão do abismo social criado pela crise sanitária do vírus da Covid-19. Nessa perspectiva, a educação presencial foi prejudicada em várias esferas, sendo necessário estabelecer novos caminhos e paradigmas para a educação, os quais levem em consideração o ensino-aprendizagem a partir dos novos usos da tecnologia, exigindo perspectivas de ensino diante dessa nova estrutura.

O interesse em desenvolver este trabalho surgiu a partir da participação no projeto de pesquisa sobre educação e pandemia, tendo, como fruto, o E-book "Narrativas sobre a prática docente em tempos de distanciamento social". Na pesquisa, os professores descreveram suas experiências com a prática docente durante as aulas remotas, a destaque para os relatos desses profissionais que evidenciaram as angústias do ensino remoto. Tais

experiências nos chamam a atenção para a importância da continuidade da educação em ensino remoto emergencial e para o uso das tecnologias. Nesse contexto, tem-se a ideia da elaboração deste trabalho, no qual pretendemos analisar o cenário da escola no retorno às aulas presenciais, bem como seus desafios e suas possibilidades.

Para entendermos todo o processo de transformação que se vivencia na prática docente, é necessário ouvir os que estão à frente da educação, no chão da escola e no dia a dia em sala de aula. Os professores, devido a sérios problemas estruturais de ordem social, econômica e sanitária, estão a todo momento tendo que se reinventar e, muitas vezes, são profissionais que não têm voz perante o sistema, sendo, portanto, cobrados acerca de resultados e de soluções que envolvam a aprovação dos educandos, excluindo as dificuldades da práxis docente e a vivência dos alunos. Logo, para ouvir esses profissionais, criou-se um espaço de escuta, agora com uma nova intencionalidade, convidando-os a narrar as suas experiências com o retorno das aulas presenciais.

Nesse contexto, a educação, em todos os níveis, sofreu mudanças abruptas, inclusive na maneira de se ensinar, já que se partiu de um modelo de educação já relativamente estabelecido, para um novo conceito ainda desconhecido e desafiador. Antes mesmo das atuais dificuldades encontradas durante a pandemia, o setor educacional já vivenciava, nas práticas docentes, inúmeros desafios a serem superados. No período pandêmico, esse setor se viu na necessidade de se reinventar.

A pandemia intensificou as desigualdades sociais e econômicas já existentes em nosso país, trazendo, também, incertezas em relação ao futuro docente e ao processo de escolarização. As mudanças na forma de ensinar, via uso de Tecnologia da Informação e Comunicação, exigiram dos professores

novas estratégias de ensino, como o uso da tecnologia, ao mesmo tempo provocando angústias e problemas emocionais ligados a mortes – devido ao período – e desafiando o docente em novos processos de ensino-aprendizagem. Os relatos de experiências vividos durante o período de distanciamento social demostram as dificuldades encontradas e a precarização do trabalho do profissional.

De fato, já há produção científica a respeito do ensino a qual demonstra a precarização e as incertezas vividas pelos professores no cenário da pandemia (BARCELOS, 2022; BRITO MARINHO, 2022; DERING, 2022; SILVA, 2022). Este trabalho tem a intenção de contribuir, no sentido de produção científica, com a área da educação, especificamente nesse campo de estudo. Como objetivo principal, buscamos investigar os desafios e as possibilidades vivenciados pelos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental com o retorno das aulas presenciais, principalmente após o distanciamento social imposto pela pandemia da Covid-19.

Como objetivo secundário, analisaremos como a pandemia influenciou o processo de ensino-aprendizagem, a fim de refletirmos sobre as experiências vividas e narradas pelos educadores nas chamadas aulas remotas. Portanto, tendo em vista a complexidade do assunto, no que tange ao fazer pedagógico, buscamos compreender as novas relações de ensino e aprendizado a serem desenvolvidas entre professor-aluno, investigando a nova realidade docente, como também as perspectivas futuras da comunidade educacional, a destaque para as adversidades a serem superadas, dentre outras particularidades encontradas. Acreditamos que a precariedade do ensino e as dificuldades do abismo social intensificadas pela pandemia justificam a importância deste estudo.

METODOLOGIA

Este trabalho foi realizado a partir das experiências pedagógicas e sociais vivenciadas pelos professores durante o período de retorno às aulas presenciais, pós afastamento social da escola, com base na metodologia de pesquisa de campo, com revisão bibliográfica de livros e artigos. Sendo assim, para Lakatos (2003, p. 188), "o interesse da pesquisa de campo está voltado para o estudo de indivíduos, grupos, comunidades, instituições e outros campos, visando à compreensão de vários aspectos da sociedade".

Utilizamos a pesquisa qualitativa, nesta empreitada, devido à sua importância para o estudo, especialmente pelos efeitos que a pandemia da Covid-19 trouxe à sociedade, mais especificamente a educação brasileira, de modo que possamos interpretar os relatos compartilhados pelos professores. Em resumo, a metodologia empregada foi uma abordagem qualitativa de revisão bibliográfica pertinente ao tema da educação, da pandemia, do isolamento social e das práticas de ensino e aprendizado. Além disso, aplicou-se aos professores um questionário on-line, entre o período de 08/03/2023 a 30/03/2023, convidando os docentes a descreverem suas experiências obtidas durante o período de retorno às aulas presenciais.

Nessa perspectiva, a abordagem qualitativa, por meio da utilização do questionário on-line, com perguntas discursivas, busca compreender as diversidades de pensamentos dentro do mesmo grupo (educadores). Logo, como defende Minayo (2010, p. 57), "(...)as abordagens qualitativas se conformam melhor a investigações de grupos e segmentos delimitados e focalizados, de histórias sociais sob a ótica dos atores, de relações e para análises de discursos e de documentos".

A partir das respostas dos professores, foi feita a análise de conteúdo, de experiências de narrativas descritas pelos educadores, já que, por meio do compartilhamento dos fatos narrados, podemos compreender minimamente como são os desafios e as possibilidades da educação, especialmente com o retorno das aulas presenciais. Considerando a importância da formação do professor pesquisador, Clandinin e Connelly (2005, p. 120) afirmam que:

> Quando pesquisadores narrativos estão em campo, eles nunca estão ali como mentes (sem corpo) registradoras da experiência de alguém. Eles também estão vivenciando uma experiência, qual seja: a experiência da pesquisa que envolve a experiência que eles desejam investigar. A experiência da narrativa do pesquisador é sempre dual, é sempre o pesquisador vivenciando a experiência e também sendo parte da própria experiência. [...], ou seja, nós os pesquisadores narrativos fazemos parte do desfile que presumimos estudar.

Sendo assim, a pesquisa, quando baseada na narrativa de experiências, provoca a melhor compreensão das vivências dos professores, uma vez que essas são fundamentais para a formação desse profissional em tempos de mudança, dividindo conhecimentos. Esses aspectos têm como foco a análise, a compreensão e a descrição dos relatos, para que se observem as mudanças que ocorreram nesse processo de ensino-aprendizagem.

Portanto, compreendemos como a pesquisa a partir da análise de conteúdo é importante para a sociedade, principalmente pela leitura das narrativas, pois esse método proporciona o estudo do compartilhamento de vivências. Assim, podemos aprender uns com os outros, na construção de um caminho para a educação que busca novos moldes, a fim de redirecionar a sociedade e a escola na perspectiva de ensino que transita entre o remoto e o presencial.

PANDEMIA, DESIGUALDADE SOCIAL E A INCERTEZA DO FUTURO

Em 31 de dezembro de 2019, a Organização Mundial de Saúde (OMS) alertou a população a respeito de casos de pneumonias graves na cidade de Wuhan, uma província da China, por um vírus desconhecido. Em 30 de janeiro de 2020, a OMS declarou Emergência de Saúde Pública de Importância Mundial (ESPII), em virtude da disseminação e da propagação do vírus conhecido como Covid-19 (SARS-CoV-2), responsável por síndrome respiratória aguda.

Mais adiante, em 11 de março de 2020, foi caracterizada a pandemia da Covid-19, pois já havia uma distribuição geográfica global de infecção. Por não haver tratamento e conhecimento científico suficiente para a tratativa da doença, foram implementadas medidas sanitárias básicas, como uso de máscaras, lavagem de mãos e restrições de isolamento em todos os países. Essas ações causaram a paralisação de diversos locais, com mudanças de algumas atividades econômicas, sociais, culturais, educacionais e de saúde.

O Brasil e o mundo passariam, assim, por um momento de grande número de mortes devido ao vírus que se instaurava, mesmo com a implementação de medidas sanitárias que buscassem minimizar a incidência de casos e mortes pela Covid-19. Segundo as Secretarias Estaduais de Saúde, o Brasil sofreu grandes perdas, pois os números de óbitos registrados no ano de 2020 foram de 194.949 pessoas – quando foi decretada a pandemia – e, até o ano de 2023, havia 702.664 óbitos. Cabe ressaltar, aqui, que cada morte não pode ser considerada apenas um número, já que tais informações demostram a quantidade de famílias que não pôde fazer os rituais de despedidas de cada cultura, o que acarretou sérios problemas emocionais.

Os números de casos e de óbitos começam a se estabilizar e a diminuir somente após a aplicação das vacinas, as quais foram desenvolvidas com muita rapidez pelos cientistas e pelos pesquisadores de várias partes do mundo, apesar de encontrar certa resistência de grande parte da população que duvidou de sua eficácia. Mesmo assim, com o avanço da vacinação, a incidência da doença demonstrou queda, influenciando também a diminuição do número de mortes e o relaxamento das medidas de distanciamento.

Ainda durante o primeiro período da pandemia, com a adoção do distanciamento social, a educação teve que se reinventar, pois a maneira com que toda a comunidade escolar estava habituada com o processo educacional presencial já não existia. Como um dos pilares da instituição escolar é ensinar os nossos jovens para a cidadania e para viver em sociedade, nota-se que a escola teve que passar por novos processos. Nesse sentido, para que as atividades não ficassem paralisadas e os alunos não estivessem em prejuízo, todos os envolvidos tiveram que aprender a fazer uso de ferramentas tecnológicas, de modo a adaptar e a flexibilizar a rotina diária de ensino e aprendizado. Sendo assim, a instituição escolar estava agora na tela do computador, do celular e do tablet.

Nesse viés, a maioria dos professores teve que usar as ferramentas tecnológicas disponíveis para criar aulas, desenvolvendo novas metodologias que a grande maioria ainda não dominava, de maneira a ensinar os conteúdos aos seus alunos. Os educandos se viram obrigados a ficar horas na frente do computador, sem supervisão qualificada dos docentes para mediar o seu processo de ensino-aprendizagem e, ao mesmo tempo, os pais e responsáveis foram obrigados a "acompanhar e a apoiar o ensino dos filhos/alunos" nas aulas remotas.

As novas experiências vividas durante a pandemia da Covid-19 trouxeram desafios à prática docente, evidenciando novas problemáticas no processo de ensino-aprendizagem. A partir da descoberta do vírus, com os cuidados para a não proliferação viral, as desigualdades sociais que já existiam foram intensificadas pelo período, fazendo com que as novas práticas pedagógicas e o anseio de um futuro trouxessem sofrimento, impondo aos profissionais da educação uma nova realidade.

Santos (2020, p. 19) evidencia que a pandemia não foi sentida de forma igual por todos, já que, a respeito de sua prevenção, especialmente quanto a expansão desse vírus, observa-se que:

> Grande parte da população do mundo não está em condições de seguir as recomendações da Organização Mundial de saúde para nos defendermos do vírus porque vive em espaços exíguos ou altamente poluídos, porque são obrigados a trabalhar em condições de risco para alimentar as famílias, porque estão presos em prisões ou em campos de internamento, porque não tem sabão ou água potável, ou a pouca água disponível é para beber e cozinhar, etc.

Dessa forma, infere-se que o vírus afetou todas as classes sociais, mas ele teve ação e reação diferentes em detrimento dos espaços em que cada um ocupava e das condições que cada pessoa habitava. Isso evidencia que o atraso no processo de alfabetização foi geral, mas que, nas classes menos abastadas, esse prejuízo foi sentido com maior intensidade. Além disso, para os professores, não foi possível mediar, da mesma forma, o ensino e a aprendizagem com as crianças, pois havia a impossibilidade de mediação pedagógica em razão das dificuldades de uso das tecnologias.

Por não haver uma forma estabelecida de ensinar, que é comum na prática docente, foi desafiador para os docentes desenvolverem um novo

formato de aulas remotas com expectativas de desdobramento da linguagem e da escrita. Com o uso das tecnologias, as intervenções dos professores nesse período se intensificaram em quantidade, mas não necessariamente em qualidade.

Nessa perspectiva, devido às dificuldades apresentadas pelos educandos, por muitas vezes os profissionais da educação desenvolveram atividades que iam muito além das suas funções pedagógicas, atravessando os muros da escola. Em vários momentos, os professores acabaram indo em busca das famílias para tratar das dificuldades dos alunos, inclusive levando alimentos e recursos pedagógicos em certas situações, a fim de que os educandos continuassem a estudar, certamente por meio de uma aproximação das famílias. A instituição escolar, dessa forma, tentou minimizar os problemas enfrentados pela desigualdade social a partir de um princípio de comunidade.

A comunicação e os sentidos de se comunicar e participar advêm da ideia de comunidade. Sendo assim, esses aspectos estabelecem a maneira como as pessoas interagem entre si. Redondo (1999, p. 163) define a comunicação como a

> [...] relação real estabelecida entre dois – ou mais seres – em virtude da qual um deles participa do outro, ou ambos participam entre si; ou também relação real estabelecida entre dois ou mais seres em virtude do qual se põem em contato, e um deles – ou ambos – fazem doação de algo a outro (Redondo, 1999, p. 178).

Sendo assim, mesmo que sejam fundamentais a comunicação, a educação e a interação entre professor e aluno, nota-se que a pandemia impôs uma forma de ensinar que está distante da original e vai de encontro à dimensão didática conhecida pela grande maioria da população. O novo

modelo imposto não parte mais do pressuposto de autonomia do sujeito crítico, enquanto construtor social de si para alcançar novos conhecimentos, já que, independentemente da socialização e da validação de conhecimento, o uso da tecnologia obriga toda a comunidade escolar a ressignificar as formas de ensinar e de aprender, mas não se sabe se o aluno realmente está na frente do computador aprendendo.

Diante das adversidades que os professores vivenciaram nesse período, bem como a presença de estruturas familiares que sofreram muito financeiramente e emocionalmente, observa-se, nesse cenário, uma intensificação dos prejuízos educacionais e sociais, acentuando os graves problemas que o país já enfrenta sistematicamente em relação à alfabetização. Isso fez com que a educação ficasse em segundo plano.

Aqui, é importante mencionar que o Brasil já enfrentava dificuldades de alfabetização e letramento desde o período imperial, mesmo havendo inúmeras tentativas de solucionar a questão, principalmente após o período de redemocratização da escola, em que se amplia o acesso ao ensino básico. No entanto, a problemática volta a se agravar com a pandemia.

É preciso mencionar, aqui, que o Plano Nacional de Educação (PNE), especificamente na Lei 13.005/2014, prevê metas para melhorar a educação no Brasil, com a previsão de zerar o analfabetismo até 2024. Com o aumento da desigualdade social, intensificado durante o período pandêmico, é impossível alcançar tal indicador. Isso porque o acesso à educação e à tecnologia não foram iguais para todos. Sendo assim, o que se percebe é que, para diminuir o analfabetismo, o qual aumentou nesse período, serão necessários vários anos de investimentos do poder público na área, além de garantir a formação, a atualização de profissionais, o apoio das instituições para

os professores em sala de aula, bem como outras ações em conjunto com a sociedade.

Os efeitos da Covid-19 serão evidenciados a longo prazo no Brasil, principalmente na educação, a qual precisará de ações multifacetadas para superar as perdas de aprendizagem. Como evidencia a nota técnica da ONG Todos Pela Educação,

> Entre 2019 e 2021, houve um aumento de 66,3% no número de crianças de 6 e 7 anos de idade que, segundo seus responsáveis, não sabiam ler e escrever. O número passou de 1,4 milhão em 2019 para 2,4 milhões em 2021. Este impacto reforçou a diferença entre crianças brancas e crianças pretas e pardas. Os percentuais de crianças pretas e pardas de 6 e 7 anos de idade que não sabiam ler e escrever passaram de 28,8% e 28,2% em 2019 para 47,4% e 44,5% em 2021, sendo que entre as crianças brancas o aumento foi de 20,3% para 35,1% no mesmo período. Também é possível visualizar uma diferença relevante entre as crianças residentes dos domicílios mais ricos e mais pobres do País. Dentre as crianças mais pobres, o percentual das que não sabiam ler e escrever aumentou de 33,6% para 51,0%, entre 2019 e 2021. Dentre as crianças mais ricas, o aumento foi de 11,4% para 16,6%.

Diante disso, o momento atual revela a necessidade de uma reflexão por todas as esferas educacionais, especialmente pela ocorrência histórica da pandemia da Covid-19, que deixou perguntas a serem respondidas futuramente. Sobre o período pós-pandemia, no que diz respeito à sociedade e à educação, Santos (2020, p. 25) defende que:

> No entanto, o regresso à <<normalidade>> não será igualmente fácil para todos. Quando se reconstituirão os rendimentos anteriores? Estarão os empregos e os salários à espera e à disposição? Quando se recuperarão os atrasos na educação e nas carreiras? Desaparecera os Estado de excepção que foi criado para responder à pandemia tão rapidamente quanto a pandemia? [...].

Assim, é possível compreender que há muitas questões a serem discutidas sobre os efeitos que a pandemia da Covid-19 deixou para trás. Sabendo que a prática docente é um processo que deve estar em constante evolução, caberá aos professores traçarem descobertas e meios de desenvolver a sua prática, por meio de ações reais ao seu tempo, as quais serão causadas pelas ressignificações refletidas nesses momentos.

Diante desse contexto, é importante que haja políticas educacionais de âmbito municipal, estadual e federal que favoreçam o desenvolvimento das crianças acometido durante esse período. A própria escola também deve propiciar estratégias a fim de equilibrar os desnivelamentos que ocorreram no processo de ensino-aprendizagem.

MUDANÇAS NA FORMA DE ENSINAR, ANGÚSTIAS DOCENTES, QUESTÕES EMOCIONAIS E TECNOLOGIA

As mudanças na forma de ensinar trouxeram dificuldades para que o professor sistematize as aulas on-line, como, por exemplo, criar uma rotina de estudo e chamar a atenção das crianças pequenas diante dos computadores e celulares, que até então eram utilizados apenas para diversão e para entretenimento. Contudo, agora, esses aparelhos se transformaram, muitas vezes, na única ferramenta disponível para o estudo, ou, ainda, sequer havia aparelhos celulares, já que grande parte da população mais carente não dispunha de recursos tecnológicos com conexão à internet. Além disso, é importante citar as questões emocionais que acometeram as famílias, as crianças e os professores.

As experiências vividas pelo olhar das aulas remotas e a maneira com a qual os professores e os alunos desenvolveram o processo de ensino-aprendizagem evidenciam angústias, anseios e muitos questionamentos. O ser

professor trouxe novos desafios a serem enfrentados, provocando novas emoções e, ainda, a necessidade urgente de se reinventar, conforme afirmam os pesquisadores a seguir:

> O professor, independentemente do nível de ensino ou da área de atuação, foi obrigado a se reinventar e inovar em suas metodologias e essa situação foi um dos principais fatores da angústia com que esse profissional se deparou, provocando-lhe uma instabilidade emocional, pois, além de lidar com o pavor que a Covid-19 trazia, foi imposto o desafio de mudança rápida (BARCELOS; MARINHO; DERING; SILVA, 2021, p. 5).

As expectativas de aprendizagem sofreram mudanças em todos os níveis da educação, já que a comunidade acadêmica teve que se adaptar a uma nova forma de ensino que influenciou toda a comunidade educacional. O novo modelo trouxe consigo uma carga emocional ligada à ação educativa, a qual impõe desafios a serem superados para que se chegue uma finalidade comum, que é, em essência, a educação.

Alguns estudos trazem reflexões sobre o retorno às aulas presenciais, relacionando questões emocionais que devem influenciar a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos, tendo em vista que as habilidades socioemocionais não foram experienciadas em uma dimensão cognitiva.

> Os sentimentos de medo, tristeza, alegria e raiva fazem parte da essência humana e nesse turbilhão de acontecimentos esses sentimentos estiveram e ainda estão presentes, com elevado grau de estresse. Voltar à normalidade será algo a ser reconstruído e aos poucos o "novo normal" vai surgindo (LUCENA et al., 2022, p. 5).

Diante dos momentos vividos durante o distanciamento social, as aflições que surgiram trouxeram transformações que influenciaram a maneira de aprender e de ensinar, inclusive ainda presentes, causando desconforto para

todos que estão nesse momento de recomeço, uma vez que esses sujeitos lidaram com esses sentimentos em "um novo normal".

Lucena evidencia a importância do acolhimento e da empatia, os quais estão presentes no retorno às aulas presenciais, assim como o uso da ludicidade, como ferramenta de auxílio no processo educacional.

> Neste contexto, entra o papel do educador, trazer essa criança novamente para um lugar que é seu, onde o aprender é prazeroso e leve, onde possam se desenvolver em sua totalidade. Não podemos fingir que será "um mar de rosas" e que o educador sozinho tem o poder de realizar esta façanha, assim como antes a família tem que ser parceira da instituição escolar, acolher e se fazer próxima dos professores que receberão seus filhos de forma presencial, não esquecendo de ser empática com eles (LUCENA et al., 2022, p. 6).

Aqui se encontra o professor, sendo obrigado a transformar todo o processo de aprendizagem do aluno de forma prazerosa e leve em meio ao turbilhão de emoções. Essa carga, muitas vezes, é atribuída aos docentes pela sociedade, pelas famílias e, ainda, pelas direções das escolas. Não são os educadores os únicos responsáveis pelo ensino dos alunos, uma vez que esses profissionais jamais conseguirão alcançar esse objetivo sozinhos, tendo em vista que é necessária a parceria de todos: sociedade, pais e instituições, para que a educação seja possível, em um ambiente empático.

Além disso, é importante ressaltar como a comunidade escolar se comportou diante de tantas mudanças impostas pela pandemia, em que a família e a escola passaram a ter um novo olhar para esse setor. Esses dois grupos são importantes no processo de ensino-aprendizagem, e a nova perspectiva escancarou a necessidade urgente de haver um apoio entre essas partes e, ainda, demonstrou a importância da escola, enquanto instituição

responsável pela educação. Nesse sentido, o grupo familiar passa a perceber com mais clareza o quanto a instituição é necessária na formação de seu filho, além de identificar a convivência social e cultural como forma de desenvolvimento humano e intelectual.

Mittler (2003, p. 205) deixa clara a importância de que pais e professores desenvolvam juntos a educação:

> Inventar modos novos de trazer os professores e os pais para uma relação de trabalho melhor é válida para a própria causa e também beneficia todas as crianças, os pais e professores. Além disso, pode provocar um impacto sobre a aprendizagem das crianças e promover a inclusão social, assim como a inclusão escolar.

Dentro dessa perspectiva, os pais tiveram que acompanhar o processo de escolarização dos seus filhos em casa e, para a maioria, esse é o primeiro momento em que passam a participar mais efetivamente das abordagens teórico-práticas e pedagógicas na educação das crianças, dos jovens e dos adolescentes. De fato, foi um período de adaptação para os professores, para os pais e para os educandos, sendo necessário que se criassem formas de ensinar, mesmo sem uma formação digital específica.

Contudo, esse contato forçado com a educação dos filhos dentro de casa, no período da pandemia, possibilitou experimentar vivências e descobertas no uso de novas tecnologias, demonstrando, inclusive, o compartilhamento de vivências nesse processo. Assim, o uso de ferramentas tecnológicas, mesmo com o retorno das aulas presenciais, continua sendo aplicado e desenvolvido. Um bom exemplo é o uso do WhatsApp, que antes era um recurso utilizado estritamente para uso pessoal, passando a ser um instrumento para comunicação mais próxima entre familiares e escola, podendo haver até reuniões de país.

Para Kochhann (2015, p. 479), "o WhatsApp assim como qualquer outra mídia pode auxiliar e favorecer o estreitamento entre professores e alunos, auxiliando no processo de ensino e facilitando o contato entre ambos, diminuindo assim a distância entre professor e aluno".

Por longos anos, pouco se falava de inclusão digital no país, como se o uso das tecnologias não fosse competências fundamentalmente necessárias no processo de escolarização. Diante da pandemia, houve um aumento da desigualdade social e econômica no país, o que evidenciou as diferenças no acesso às tecnologias, afinal, não são todos que conseguem ter um uso efetivo dessas ferramentas. Nesse sentido, as formas de experienciar o consumo da tecnologia foi diferente, a depender da situação de classe, o que ressalta Dering (2021, p. 9):

> [...] a tecnologia, computadores, Internet e smartphones e tantos outros aparelhos deste nível, que eclodiram nos últimos anos, foram implantados e implementados como algo comum, na qual todos já faziam parte da sociedade e assim vivenciariam todo esse processo, ledo engano. Infelizmente, nem todos vivenciaram/vivenciam a tecnologia de modo igual.

Dessa forma, a tecnologia evidenciou a necessidade de um letramento digital diante das novas plataformas, especialmente para promover uma educação de qualidade. Os usos das Tecnologias de Comunicação em larga escala não eram comuns a todos, o que demonstra, a partir dessa nova realidade, que todos deveriam aprender a lidar com o novo modelo de escola, que também passou a ser digital. As dificuldades não pararam por aí, já que não bastava ter o acesso à tecnologia, inclusive porque ela depende diretamente da internet, gerando novos desafios, já que tal acesso também depende da situação de classe do sujeito.

Os professores, em sua maioria, eram avessos ao uso de tecnologias dentro das suas aulas. Eles se viram obrigados a utilizar essas ferramentas, mesmo que não houvesse o pleno domínio, inclusive porque muitos enfrentaram inúmeras dificuldades para manter os alunos interessados nas aulas, seja em processo de educação continuada, seja nas classes regulares. Esse movimento ressalta a importância da prática pedagógica com sensibilidade, como discute Silva (2023, p. 156):

> Por conseguinte, percebo que educar no contexto atual vislumbra sermos docentes sensíveis aos sujeitos que estão em nossas salas de aulas, bem como sermos responsáveis por nossa formação continuada, transgredindo paradigmas, reelaborando os saberes iniciais em confronto com suas experiências práticas, cotidianamente vivenciadas nos contextos escolares que estão em mudanças contínuas, pois os tempos mudam, os sujeitos mudam, e a prática pedagógica precisa acompanhar essas mudanças.

As famílias, que antes utilizavam os dispositivos móveis para comunicação e entretenimento, se viram obrigadas a usufruir "as novas funcionalidades" a serem exploradas e dominadas. Cabe destacar que o volume de informações e de atividades exigiu dos grupos familiares e dos educandos diferentes estratégias, habilidades e competências, reforçando a necessidade do letramento digital e a dificuldade de se fazer do virtual um ambiente de aulas com estratégias pedagógicas. Sendo assim, contextos diferenciados exigem estratégias de comunicação variadas, tanto da família quanto da escola:

> Em grande medida o que que se tentou foi replicar no virtual o que se havia feito antes no presencial, sem refletir que se trata de dois contextos diferentes que requerem tanto ao docente como aos alunos mobilizar habilidades e competências diferentes (Cabero Almenara; Valencia-Ortiz, 2020, p. 219).

O professor de hoje não é o mesmo do ano de 2020, já que a escola mudou de uma forma significativa e em pouco tempo. As instituições escolares não voltarão a ser como antes, uma vez que o uso da tecnologia é uma prática inserida no cotidiano do professor e dos educandos, tendo que aprender a utilizá-la e a incorporá-la no dia a dia da escola. Inclusive, o distanciamento social das instituições e dos espaços públicos exigiu da sociedade uma forma híbrida de ensino que será vivenciada em todo o mundo, assim como prevê Castells (2020): "O nosso mundo é e será necessariamente híbrido, feito de realidade carnal e realidade virtual''.

RELATOS DE EXPERIÊNCIAS VIVIDAS DURANTE O PERÍODO DE DISTANCIAMENTO SOCIAL DA ESCOLA

Neste capítulo serão abordadas as vivências docentes dentro da escola, por meio de experiências reais. Nessa lógica, o ato de aprender é diferente de simplesmente compreender o processo de desenvolvimento, uma vez que traz significados que tocam de fato no ensino e na aprendizagem a partir das práticas de socialização obtidas por diversas experiências no âmbito escolar.

De fato, o homem se expressa por meio das palavras, e, quando bem utilizadas, possibilitam o entendimento de suas experiências para os outros, praticando o autoconhecimento. A partir dessa abordagem, evidencia-se que o aprendizado acontece por intermédio do diálogo. Larrosa (2002, p. 21) deixa clara a importância do uso das palavras diante do outro. "E, portanto, também tem a ver com as palavras o modo como nos colocamos diante de nós mesmos, diante dos outros e diante do mundo em que vivemos. E o modo como agimos em relação a tudo isso".

Como vivência prática, em primeira análise, é preciso destacar a experiência que tivemos como pesquisadores no projeto de pesquisa "Narrativas sobre a prática docente em tempos de distanciamento social", pelo Centro Universitário de Goiás – UNIGOIÁS. Esse projeto é organizado e coordenado pelas professoras Dra. Diane Marcy de Brito Marinho e Marcia Inez da Silva. Além disso, o grupo teve a participação dos alunos do curso de Pedagogia, equipe da qual nós, Diego Cordeiro Pinto e Patrícia Rosa dos Reis, fizemos parte. Aqui, à guisa de informação, deve-se mencionar que, na pesquisa, recebemos cartas de professores de diferentes estados do país e do exterior, todos da educação básica, os quais relataram suas realidades com as aulas remotas, o que gerou um E-book publicado em 2022.

Durante o trabalho de pesquisa, houve uma troca significativa de experiências com professores que vivenciaram as práticas docentes no período do uso de tecnologias, inclusive para que fosse possível a continuação do trabalho educativo, diante do distanciamento social. Além disso, os professores fizeram fortes relatos de seus anseios, provocados pelas mudanças bruscas que a educação passou, tendo que se reinventar sem saber como seria o período pós distanciamento social. Infere-se que participar da pesquisa foi uma ótima contribuição para nossa formação acadêmica, pois tivemos o nosso primeiro contato com as trocas de experiências.

Acerca dessas experiências, o autor Larrosa Bondía (2002, p. 21) diz que "a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que o toca". Logo, essa abordagem está diretamente ligada à vivência humana.

A partir dessa análise, pretende-se conceituar e teorizar as práticas docentes que revelam a realidade educacional sobre uma nova perspectiva

imposta pelo período pandêmico, como afirmam Brito Marinho e Silva (2022, p. 99):

> Em uma situação inesperada, novas exigências educacionais foram colocadas em prática: a migração para o ensino remoto se fez necessário, evidenciamos uma virtualização que não foram protagonizadas pelos professores e, juntamente com essa reorganização do ensinar, vivenciamos em muitas dificuldades, incertezas, medo, ansiedade, depressão e sobrecarga de trabalho.

As experiências relatadas nas cartas recebidas pelo projeto demostram o quanto o professor teve que se reinventar e adquirir novas perspectivas acerca do processo de ensino-aprendizagem, além de revelar os desafios da docência no ensino remoto e a dificuldade no uso das tecnologias.

Foram momentos de angústia inimagináveis para o mundo todo, mas também de esperança para a educação, já que passou por mudanças significativas. Além disso, nesse período foi possível reacender a crença no ser humano, com mais ética e humanidade, sendo o papel do educador fundamental para formação de uma sociedade mais justa e com possibilidades para todos. Como defende Paulo Freire (2009, p 48),

> [...]o exercício da vontade, da decisão, da resistência, da escolha; o papel das emoções, dos sentimentos, dos desejos, dos limites; a importância da consciência na história; o sentido ético da presença humana no mundo, a compreensão da história como possibilidade, jamais com determinação, e substantivamente esperançosa e, por isso mesmo, provocadora da esperança

Logo, fica evidente que a esperança, sozinha, não alcança seus objetivos, mas, se acompanhada de ações, pode propiciar mudanças inigualáveis para a

sociedade, que até então estava desgastada com os acontecimentos pandêmicos.

Nesse sentido, cabe ressaltar que a inserção, naquele momento, no grupo de pesquisa, diante do período histórico que estávamos vivenciando, inclusive com relação às mudanças no processo de aprendizagem, foi algo único. Isso porque foi possível ter acesso a várias indagações de professores de diferentes localidades e perspectivas, sendo esse um local de escrita de seus anseios, especialmente com o momento vivido e suas preocupações com o futuro incerto que estava por vir. Certamente, essa foi uma experiência da realidade, em que nos fez tornar autores e parte da história. Diante disso, podemos investigar o período de pandemia e a educação, e, no retorno às aulas presenciais, dar continuidade ao estudo com uma nova pesquisa, a fim de relacionar os desafios e as possiblidades que surgiram.

Consideramos importante, neste trabalho, apresentar três cartas que mais nos tocaram durante o projeto de pesquisa, as quais foram publicadas no E-book "Narrativas sobre a prática docente em tempos de distanciamento social". Tais relatos evidenciam experiências reais de professores, suas vivências, as dificuldades, anseios e esperanças em futuras mudanças em diferentes níveis do processo de escolarização, especialmente após esse momento difícil e histórico percorrido pela humanidade:

Goiânia-GO, 13 de novembro de 2020

Um misto de aflição e aprendizagem. Momentos de desespero em virtude da própria pandemia em si, em ver familiares acometidos pelo vírus. Em perder familiares e conhecidos. E, ainda assim, ter que "correr" para se reinventar e reaprender...pois "a roda não pode parar" e, mesmo diante de todas as dificuldades físicas e emocionais, abrir a câmera todos os dias (nos 3 turnos), sempre sorrindo e interagindo com as turmas. Sempre tentando levar algo novo e formas de facilitar o acesso ao conteúdo...pois tudo é novo para todos.

Às vezes me pergunto por quantas vezes eu, e cada professor, tive que me anular enquanto ser humano nesse período, e continuar entregando conteúdo aos alunos com frequência; participando das reuniões pedagógicas com competência; produzindo material; gravando aulas ou lecionando-as ao vivo (à contragosto dos vizinhos que, sem respeito algum, continuavam com suas rotinas barulhentas e festivas...ou do "carro da pamonha" interferindo nas gravações).

Ainda assim, consegui manter o padrão das aulas propostas, inserindo atividades lúdicas ao máximo, numa tentativa de otimizar a aprendizagem e, também, como agente facilitador, pois nenhum aluno (nenhum ser humano!) consegue ficar tanto tempo inerte frente ao computador.

Thaiza.Montine/ Ensino Fundamental II, Ensino Médio, Ensino Superior.

Goiânia-GO, 12 de março de 2021

A pandemia pegou todos de surpresa, foi um novo momento e um novo desafio para vários profissionais, inclusive os da educação. Tivemos que lidar com vários desafios, dentre eles acredito que o maior foi conseguir estabelecer uma relação de acolhimento para com as crianças, mesmo à distância. O professor teve um papel fundamental nesse período, pois no que se refere a parte educacional é o professor o maior vínculo que a criança tem, então, para nós, foi um desafio organizar as aulas online, adaptar a tecnologia, a metodologia e trazer a escola para dentro da casa da criança de uma forma leve e produtiva, em que a ela pudesse ter, além do aprendizado, um momento prazeroso e afetivo. Foram meses de aulas em EAD, no qual acertamos em vários pontos: a quantidade de alunos por sala, a hora de tirar dúvidas, o intervalo, as provas e os trabalhos. Enfim, foram meses cansativos, porém tivemos a certeza que além do aprendizado, os alunos estavam adquirindo habilidades socioemocionais em meio à pandemia, pois a educação deve ser garantida antes, durante e depois da pandemia.

Taynã Virginia Cardoso de Souza/ Ensino Fundamental I.

Goiânia-GO, 03 de maio de 2021

Neste momento atípico que estamos vivendo desde o ano passado, a prática docente tem encontrado ainda mais obstáculos para que o processo de ensino-aprendizagem se consolide. O distanciamento físico entre professores e educandos acaba limitando bastante o trabalho pedagógico. Além disso, vivenciamos a situação de que muitas vezes os pais não têm formação ou disponibilidade de tempo para acompanhamento e realização das atividades com seus filhos. A falta de equipamentos para este fim (celular, internet) acaba provocando a exclusão de uma parcela destes educandos.

O professor, em si, tem se sentido esgotado física e emocionalmente, pois acabou sendo forçado a aprender a lidar com tecnologias que antes não conhecia, além da cobrança exacerbada de seus superiores quanto ao rendimento dos educandos. Temos, também, a situação frequente de se trabalhar fora do horário remunerado, com pais ou educandos pedindo ajuda com atividades em qualquer horário do dia ou da noite. A questão burocrática (fichas descritivas, busca ativa de educandos ausentes, avaliações constantes, planilhas, cursos, reuniões intermináveis, etc.) também tem contribuído para o adoecimento de toda a categoria.

E, infelizmente, o professor ainda precisa lidar com comentários pejorativos de políticos e da sociedade, que insistem em desvalorizar nosso esforço e nosso trabalho. Mas tenho esperança de que – com ou sem pandemia – um dia o professor será valorizado por toda a importância que sua profissão representa.

Nelson Neris Rodrigues/Ensino Fundamental I.

Após a leitura dos relatos de experiências vivenciados por professores, podemos compreender as dificuldades de ser um docente, o qual teve a sua rotina e os afazeres domésticos modificados durante o período das aulas on-line. Isso porque tanto o público e o privado quanto as atividades produtivas e reprodutivas foram alocadas em um único ambiente, adoecendo vários profissionais. Nota-se, dessa forma, que foi sofrido ter que se adaptar às aulas e, ao mesmo tempo, conciliar os medos da doença e as atividades do lar, desenvolvendo o papel de educador sem transparecer suas dores. Além disso, houve uma mistura entre a vida particular e a profissional, sendo momentos de anseios e de sofrimento.

Segundo Freire (2009, p. 47), "ensinar e aprender são assim momentos de um processo maior – o de conhecer, que implica reconhecer". Aqui, destaca-se que a capacidade de aprender está potencialmente ligada às aprendizagens sociais, por meio da ressignificação de diálogos e do reconhecimento de novas possibilidades. Contudo, também é preciso mencionar que uma parcela dos anseios demonstrados pelos professores está ligada ao fracasso da ação pedagógica na utilização das "novas" tecnologias nesse período, além da forma mecânica de ensinar, uma vez que "o progresso científico e tecnológico que não responde fundamentalmente aos interesses humanos, às necessidades de nossa existência, perdem sua significação" (FREIRE, 1996, p. 147).

Dessa forma, é papel da educação estar alinhada com as novas formas de ensinar que surgiram e que estão intrinsicamente ligadas ao uso das tecnologias. Freire adota uma postura que nos leva a um pensamento crítico sobre as ampliações tecnológicas como novo agente do potencial humano e necessário para as práticas educativas que surgirão.

NARRATIVAS DOS PROFESSORES NA SUA PRÁTICA DOCENTE POS AFASTAMENTO SOCIAL

Para conhecer as narrativas de professores sobre o retorno às aulas presenciais após cerca de dois anos de afastamento social da escola, realizamos uma pesquisa utilizando o Google Forms, a qual foi enviada aos docentes dos primeiros anos do Ensino Fundamental, e, em seguida, analisamos os relatos de professores que se dispuseram a compartilhar suas experiências, demonstrando os desafios e novas possibilidades criadas pelo período.

No que se refere à educação e à vida, parafraseamos Lavoisier (1789) que diz, em síntese, que: "nada se perde, nada se cria, tudo se transforma". A história humana mostra um processo contínuo de evolução, de ressignificações e de transformações. Logo, o escopo desta pesquisa cria um espaço de fala, a fim de discutir e de evidenciar a nova realidade docente nos momentos próximos ao retorno às aulas presenciais pós-período de distanciamento social.

As narrativas de professores revelam os desafios e as dificuldades vividas no retorno ao ensino presencial, em vista de um novo normal, cheio de desigualdade social, de incertezas do futuro, de mudanças na forma de ensinar, de angústias docentes e, ainda, de questões emocionais com surgimentos de novas tecnologias para a educação, como já destacado neste artigo.

Durante a condução da pesquisa, recebemos 11 relatos enviados por docentes de diferentes anos do Ensino Fundamental. Aqui, trazemos algumas experiências que contribuem e dialogam com a perspectiva do estudo. Destacamos, ainda, que o trabalho pedagógico já não pode mais se basear apenas no que já havia se estabelecido, haja vista o fato de que, atualmente, surgiram novas maneiras de ensinar.

Nos questionários, os professores exemplificaram suas experiências com a educação remota, reforçando, em sua maioria, os impactos que as crianças pequenas tiveram com o uso prolongado de tecnologias sem a presença física dos professores para fazer as devidas intervenções, já que, nessa fase, as crianças estão sendo alfabetizadas e tendo os primeiros contatos com a educação formal.

Além disso, ficou evidente, nos relatos recebidos, que a educação pública sentiu mais o impacto da utilização de meios tecnológicos, pois, como já mencionado, o acesso não é o mesmo em todas as classes sociais. Pensando nisso, é importante trazermos à baila o relato do professor Magno Barros do quinto ano do Ensino Fundamental:

> Nesse contexto é mais fácil notar os impactos causados pelo tempo sem o contato direto do professor, as séries iniciais foram as mais impactadas, fazer trabalho remoto aqueles que estão chegando na escola é praticamente impossível, principalmente em se tratando de escolas públicas com muitas famílias carentes de tudo.

Conforme ressalta o docente, as dificuldades de acesso às tecnologias contribuíram para que a educação não conseguisse alcançar o desenvolvimento esperado nas aulas on-line, deixando um impacto significativo, principalmente para as séries iniciais. No que diz respeito ao fracasso da educação, é importante observarmos a visão de Krause (2021, p. 1): "Segundo a UNICEF, o fracasso escolar, de modo geral, se dá por diversas situações, dentre elas, faz-se referência, em especial para este contexto, a uma das condições citadas que é 'a falta de acesso a insumos de qualidade, como tecnologia e Internet'."

Além disso, os professores relataram que as crianças retornaram com vícios de linguagens referentes ao uso excessivo das mídias digitais, o que

provocou dificuldades em desenvolver as competências necessárias para o desenvolvimento da leitura, da escrita e da aplicação das operações matemáticas. Outro ponto de destaque foi a socialização das crianças, a qual interferiu nos relacionamentos dentro das escolas, tanto entre os colegas quanto com os profissionais da educação. Certamente, esse movimento provocou inúmeros episódios de discussões, exigindo muitas mediações que possibilitassem uma nova adaptação ao espaço escolar.

Nos questionários, os docentes também mencionaram que essa adaptação é uma oportunidade para que os profissionais da educação se atualizem, desenvolvendo novas técnicas que garantam praticar novas formas de educação, as quais, inclusive, envolvem os alunos no retorno às salas de aula, após o período de uso das tecnologias em casa. Como afirma a professora Ângela Lucatto, do quinto ano do Ensino Fundamental:

> Os desafios foram os retrocessos, e o baixo rendimento, na continuidade do aprendizado, em todas as áreas, eles retornaram com uma linguagem tecnológica desenvolvida na força das mídias com a frequência forçada em que se tornaram reféns, nos vícios de linguagem da comunicação e foram prejudicados em leituras, interpretação etc. Somente nessa primeira questão daria uma grande palestra de intervenção. As possibilidades ainda são o principal desafio de nós educadores, fazer ações estimulantes para retomar do ponto onde paramos.

Inserir as tecnologias nas práticas diárias educacionais tornou-se uma forma importante de motivar os estudantes a desenvolverem novas competências em sua linguagem, na maneira de se comunicar, bem como na leitura e na interpretação. Com o uso das metodologias ativas e da interdisciplinaridade, o professor pode promover diálogos por meio da cultura

digital, contribuindo para o desenvolvimento de habilidades frente aos novos meios de ensinar, como afirma Garofalo (2022):

> A tecnologia tem que ser vista como uma propulsora ao processo de ensino e aprendizagem e contribuir para a inovação e criatividade, além de um aprendizado personalizado que respeita os diferentes ritmos de aprendizado ao oferecer várias ferramentas que contribuem para o ensino.

Logo, torna-se urgente o aceite dos professores diante do uso das tecnologias em sala de aula, de modo que haja o aprimoramento do processo de escolarização, a fim de que sejam fortalecidas as relações professor/escola e para que haja a valorização dos novos saberes digitais e dos saberes inerentes à sociedade atual. É importante mencionar, inclusive, que o uso dos recursos tecnológicos veio para ficar e para permanecer nas escolas, cabendo ao docente usar esse instrumento como forma de superação dos déficits de aprendizagem, processo intensificado com a pandemia no período de afastamento escolar.

A adaptação à escola e a socialização frente às novas formas de ensinar são alguns dos fatores relatados pelos professores no questionário, como pode ser observado na experiência da docente Maria Aparecida Rodrigues de Almeida Xavier, do quarto ano do Ensino Fundamental:

> Foram inúmeros desafios pós pandemia. Retornar diante de um cenário tão crítico não foi nada fácil. Principalmente diante de diversos prejuízos na aprendizagem dos educandos. Retomar todo processo de adaptação escolar, socialização com o outro e com os professores foi um desafio também para os educandos. No entanto foi umas das propostas iniciais para recomeçarmos.

O convívio social é parte importante do processo de escolarização e de desenvolvimento do educando em sua totalidade. Vale destacar que esses dois elementos estão intrinsicamente ligados e, se desenvolvidos de forma separada, ocorrem desequilíbrios no processo de ensino-aprendizagem, já que o aspecto cognitivo do discente também se dá pela interação social. Vygotsky (2007) argumenta que a aprendizagem individual não pode ser dissociada do contexto histórico, social e cultural em que os sujeitos estão inseridos. Para aprender, para desenvolver conhecimentos e para constituir-se como seres sociáveis, o ser humano necessita interagir com os demais sujeitos e com o meio ambiente, sendo parte da cultura.

Nesse sentido, considerando esses aspectos, o professor deve agir como mediador no processo de ensino-aprendizagem, levando em consideração a Zona Desenvolvimento Proximal (ZDP) de seus educandos, em relação ao outro e a si mesmo, a fim de que os discentes atinjam seu verdadeiro potencial:

> [...] a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar por meio da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado por meio da solução de problemas sob orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (Vygotsky, 2007, p. 58).

Sendo assim, a mediação que ocorre na ZDP pode permitir aos indivíduos conduzirem seu desenvolvimento, a fim de maximizar o aprendizado e expandir as suas opiniões. Esse é um estágio básico para melhorar e ampliar seu conhecimento, inclusive ocorrendo o desenvolvimento da capacidade de informação. Essa ideia pôde ser vista no período pandêmico, já que um dos desafios recorrentes enfrentados pelos professores diz respeito às crianças que não tiveram vivência escolar presencial, conforme podemos perceber no relato

da professora Denilda Fonseca Silva Alves, do quarto ano do Ensino Fundamental:

> Um dos grandes desafios enfrentados pelos profissionais da educação foi a necessidade de readaptação do convívio social entre os estudantes. Outro ponto de total relevância foi a defasagem no processo ensino aprendizagem. A saúde mental dos estudantes que enfrentaram tantos desafios devido ao afastamento social e a relação professor-aluno.

Aqui, podemos identificar, nos discursos, alguns questionamentos referentes à importância da presença física do professor como mediador do conhecimento, principalmente para os estudantes nos primeiros anos da educação formal. O que se percebe, então, é que os docentes podem proporcionar um ambiente de desenvolvimento mais completo para as habilidades das crianças, levando-nos a reflexões no retorno desses sujeitos ao ensino presencial, pois muitos apresentavam um déficit considerável na leitura, na escrita e na interpretação, como ressalta a professora Keila de Paula Nunes Cassimiro, do quinto ano do Ensino Fundamental:

> O afastamento social deixou todos os profissionais da Educação sem chão, não se sabia ao certo o melhor caminho para ensinar e aprender. Dado as circunstâncias implantou-se o ensino remoto, foi um transtorno total, lidar com novos aplicativos, plataformas e recursos tecnológicos diferenciamos para alcançar os estudantes em casa. Alcançou-se? De certa forma sim. Porém ficou claro que o professor é insubstituível no processo ensino e aprendizagem, visto que os estudantes voltaram com um déficit grande principalmente nas habilidades de leitura, escrita e interpretação, lacuna deixada pela falta do professor como mediador do conhecimento e da interação em sala de aula. Nesse contexto de aprendizagem, de mudanças, de insegurança, as práticas pedagógicas deram um salto, onde foram implementadas com diversas ferramentas tecnológicas, recursos nunca antes visto ou testados, aproximando educadores da realidade dos educandos, com gamificações, salas virtuais,

formes, etc. Assim sendo, mesmo em um cenário de caos pode-se dizer que houve uma revolução educacional.

No relato acima, é possível perceber como a professora destaca as experiências de aulas remotas, as inseguranças da educação vividas nesse período, as possibilidades das práticas pedagógicas, bem como o uso de tecnologias em sala de aula. Esse último pode aproximar os educadores da realidade dos alunos, mas o acesso indiscriminado e sem a socialização devida pode ocasionar uma perda em relação à qualidade de ensino, uma vez que as crianças apresentaram, no retorno, um baixo rendimento diante das expectativas de aprendizagem esperadas, especialmente em relação ao convívio socioemocional. Nesse sentido, é evidente a importância da escola voltada para a formação total do indivíduo e não somente para a educação formal.

No Brasil, o ensino a distância nas escolas públicas e privadas foi sancionado pelo Ministério da Educação durante a pandemia de Covid-19. Diante das medidas emergenciais, algumas redes públicas e privadas optaram pelo ensino remoto com mudanças no calendário escolar; outras instituições adotaram atividades presenciais, mesclando aulas a distância.

Pensando nas possibilidades da educação com o retorno das aulas presenciais, fica um legado para que os profissionais aperfeiçoem o uso das tecnologias em sala de aula, partindo do princípio de que o docente que mais se destaca deve ter o perfil de pesquisador e ser criativo. Isso faz com que esse sujeito busque soluções cabíveis para o uso da tecnologia, já que essa é uma realidade que permanecerá na nova perspectiva da educação do século XXI, com alunos cada vez mais autônomos. Esse movimento pode ser encontrado

no relato da professora Maria Raimunda, do Primeiro ano do Ensino Fundamental:

> Os desafios foram muitos, mas, o que vejo com preocupação é em relação as regras de boa convivência e a linguagem, percebo que houve uma defasagem em relação a oralidade e verbalização das crianças. As possibilidades foi o avanço em relação as tecnologias, nós professores fomos obrigados a aprender a mexer com as novas tecnologias, o que acabou contribuindo com pesquisas de conteúdo para complementar e tornar as aulas presenciais mais atrativas. Acredito que o ensino remoto vai permanecer porque tem mais flexibilidade de horários e dá mais autonomia aos alunos.

Com o "novo normal" nas escolas, sugiram as novas práticas pedagógicas adotadas a partir do ensino remoto, o qual se mostra, em certo sentido, em constante crescimento no Brasil e no mundo. A realidade do país em termos de educação é de uma situação de muitas instituições degradadas, sem recursos técnicos nesse ambiente, cuja maioria não possui salas de vídeo/multimídia ou de informática para encorajar o uso de práticas didáticas e metodologias ativas por professores e alunos. Além disso, grande parte das instituições não é acessível, já que não possuem internet ou computadores disponíveis para pesquisa. Assim, são necessários projetos para que ocorra a valorização do potencial que as tecnologias proporcionam, além de produções tecnológicas realizadas pelos estudantes, com medidas que possam garantir melhores condições de aprendizagem.

> A realidade do país em relação à educação é a de muitas escolas sucateadas, sem nenhum recurso tecnológico presente no ambiente escolar; a maioria das escolas não possui salas de vídeo/multimídia ou salas de informática para fomentar o uso de práticas didáticas e metodologias ativas; escolas que sequer possuem acesso à internet ou computadores disponíveis aos alunos ou professores para pesquisas;

> projetos, como rádio escolar ou jornais produzidos pelos alunos, dentre tantas outras medidas que poderiam ser utilizadas para proporcionar melhores condições de aprendizagem inexistem (Krause, 2021, p. 2).

A tecnologia deve ser vista como um avanço no processo de ensino-aprendizagem, fomentando a inovação e a criatividade, potencializando o desenvolvimento e respeitando os diferentes ritmos de conhecimentos, a fim de fornecer ao discente uma variedade de ferramentas que facilitam seu ensino. Assim, percebe-se que é preciso, urgentemente, priorizar a educação, trazendo-a para o centro do debate social. Sabemos das dificuldades, mas necessitamos de mão na massa para superar os desafios e propor novas possibilidades.

O atual momento de transformações que a educação está passando exige um profissional mais sensível às mudanças, mas com coragem para encarar o que ainda está por vir e com capacidade de se adaptar com rapidez, ressignificando as experiências adquiridas nesse processo de afastamento social e no retorno às aulas presenciais.

Sendo assim, o professor deve considerar a pesquisa como uma prática de seu princípio e fundadora do sujeito histórico na educação. Isso implica ter o aluno como sujeito, como presença curiosa e como participante do próprio desenvolvimento. A pesquisa se configura na prática docente em um momento em que professores e alunos estão cientes de suas imperfeições e cercados por conhecimentos tradicionais e historicamente constituídos. Freire (1996) afirma que:

> Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses quefazeres se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino, continuo buscando, procurando. Ensino porque busco, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me

> educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade (Freire, 1996, p. 29).

Nesse sentido, alunos e professores, ao tomarem consciência de sua incompletude no processo de ensino-aprendizagem, devem ser levados a um movimento constante de encontrar respostas para os novos problemas, mesmo que sejam provisórias e mutáveis. O docente, ao assumir o papel de pesquisador em sala de aula, tem a oportunidade de mostrar aos alunos que o conhecimento é dinâmico, vivo e constantemente construído e reconstruído pela sociedade, mas, ao mesmo tempo, esse profissional não perde de vista a bagagem intelectual que carrega. Tal descoberta e insatisfação coletiva pode deixar os alunos entusiasmados com os novos conhecimentos e com as novas descobertas que surgirem.

Sob essa perspectiva, é possível perceber o quanto é importante que as escolas possuam uma estrutura física adequada, com acesso à internet de boa qualidade, a fim de que sejam utilizadas as tecnologias que se tornaram essenciais nas práticas educativas. Indissociavelmente, os recursos tecnológicos devem estar presentes e acessíveis para todos, também em casa, haja vista o fato de que o conhecimento transpassou os muros da escola nos últimos tempos. Moran (2007) aponta que o uso dos meios tecnológicos e suas possíveis combinações afetam o processo de conhecimento, já que é uma realidade para professores e alunos, alterando, inclusive, o comportamento docente e as possibilidades de ensino.

As desigualdades sociais ficaram perceptíveis na pandemia e nos relatos dos professores, devido ao fato de essa ser uma problemática que merece discussão e que, inclusive, deve ser superada com incentivo de políticas públicas e com ações de recuperação social e escolar dos prejuízos sofridos

pelos estudantes. Assim, nota-se que essa responsabilidade não é somente dos professores, da escola e da família, mas também de âmbito municipal, estadual e federal. Apesar de todas as dificuldades relatadas, ficou evidente que o papel da escola nunca foi tão importante para os educandos, sendo, também, percebido pela comunidade escolar como aliado na superação das dificuldades.

CONSIDERAÇÕES

A pandemia escancarou a desigualdade social existente em nosso país, evidenciando que o ensino não foi igual para todos. Ela, inclusive, impôs novas formas de ensinar, demonstrando as problemáticas educacionais e sociais, cercando os professores de incertezas e de angústias do futuro docente. Além disso, o período pandêmico revelou as questões emocionais experienciadas por professores e estudantes no foco da aprendizagem.

Durante o afastamento social da escola, os docentes evidenciaram muitas incertezas e demonstraram novos processos de ressignificações. Após analisar os relatos recebidos durante o período desta pesquisa, inferimos que será necessário algum tempo para que os profissionais de educação e a sociedade encontrem meios para desenvolver uma educação com mais qualidade a todos os envolvidos. Isso porque ocorreram muitas transformações de pensamentos e formas de exercer esse ofício, sendo válidas as adaptações necessárias para alcançar as possibilidades que surgiram, principalmente quanto ao uso das tecnologias voltadas para a educação, exigindo a presença de um professor pesquisador e criativo.

Percebemos, também, que os professores que participaram do questionário destacaram a importância de melhorias e de investimentos nas estruturas das escolas, a fim de diminuir as desigualdades que ficaram tão

evidentes. Além disso, a pandemia influenciou negativamente o processo de ensino-aprendizagem, pois a educação não paralisou totalmente, porém deixou um déficit nas habilidades de leitura/escrita e também no aspecto socioemocional dos estudantes. Além disso, esse período influenciou positivamente o olhar da sociedade para a escola, a qual tem um papel fundamental na formação do sujeito, necessitando de mais atenção de toda a sociedade e de políticas públicas mais eficazes, as quais possibilitam alcançar os objetivos esperados para a população do século XXI.

Os professores, ao retornarem para o ensino presencial, encontraram uma escola em dúvida e cheia de novas exigências, com alunos que possuíam novas necessidades de superação, cheios de carência nas relações sociais, mesmo que esses alunos tivessem avançado de ano escolar, não conseguindo acompanhar as expectativas de aprendizagem esperadas naquele ano.

Portanto, os desafios encontrados pelos professores, que tiveram relatos emocionantes, foram inúmeros, cheios de incertezas e de angústias com o restabelecimento das aulas presenciais pós distanciamento social da escola. As novas possibilidades criadas nos anos iniciais do Ensino Fundamental ainda se mostram em processo de desenvolvimento, perpassando por momentos de ressignificações e de dúvidas, especialmente em como aliar as tecnologias no processo de ensino-aprendizagem.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Plano Nacional de Educação - Lei n° 13.005/2014. Disponível em: https://pne.mec.gov.br Acesso em: 28 de fevereiro de 2023.
BARCELOS, Lorena Bernardes; MARINHO, Diane Marcy de; DERING, Renato de Oliveira; SILVA, Márcia Inês. Pandemia, ensino remoto emergencial e angústia docente. EmRede - Revista de Educação a Distância, v. 8, n. 2, p. 1-13, 30 de dezembro de 2021. Disponível em: https://www.aunirede.org.br/revista/index.phd/emrede/article/.view/767 Acesso em: 02 nov. 2022.
BRITO MARINHO, Diane Marcy de; SILVA, Marcia Inez da. (org.) Narrativas sobre a prática docente em tempos de distanciamento social. Goiânia: Centro Universitário de Goiás- UNIGOIÁS, 2022.
CABERO ALMENARA, Julio; VALENCIA-ORTIZ, Rubicelia. Y el COVID-19 Transformó al Sistema Educativo: reflexiones y experiencias por aprender. Internacional Journal of Educational Research and Innovation, v. 15, p. 217-227, 2020.
CASTELLS, Manuel. O Digital é o Novo Normal. In: FRONTEIRAS DO PENSAMENTO, 2020. Anais... 26 de maio de 2020. Disponível em: https://www.fronteiras.com/artigos/o-digital-e-o-novo-normal . Acesso em: 19 mar. 2023.
CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, F. Michael. Pesquisa Narrativa: experiência e história em pesquisa qualitativa. 2. ed. Tradução do Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEL/UFU. Uberlândia: EDUFU, 2015.
DERING, Renato de Oliveira. A educação no Brasil em tempos de pandemia (antes-durante-após): Reflexões na Perspectiva Decolonial. Ensino Em Perspectivas, 2(4). Goiânia, 2021. Disponível em: https://revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/article/view/6602 Acesso em: 11 mar. 2022.
FREIRE, Paulo. Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2009.
FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra (Coleção Leitura), 1996.
GAROFALO, Débora. Desafios da educação e como superá-los no pós-pandemia. Revista Educação, São Paulo, 18 de maio, 2022. Disponível em:

https://revistaeducacao.com.br/2022/05/18/educacao-pos-pandemia-debora/ . Acesso em: 25 abr. 2023.
KOCHHANN, Andréa. A Mediação Pedagógica e a Identidade Docente: contribuições do paradigma holístico e das mídias, em especial o computador e a internet. IV EDIPE – Encontro Estadual de Didática e Prática de Ensino. Goiás, 2011.Disponível em: http://cepedgoias.com.br/edipe/ivedipe/pdfs/didatica/co/135-275-1-SM.pdf Acesso em: 26 mar. 2023.
KRAUSE, Marcus Periks Barbosa. Novos Desafios da Educação Pós-Pandemia. (Belo Horizonte, online) [online]. 2021, Ano 6, número 19, outubro – agosto 2021, ISSN 2526-1126.
Disponível em: http://pensaraeducacao.com.br/rbeducacaobasica/wp-content/uploads/sites/5/2021/08/OPINIAO-NOVOS-DESAFIOS-DA-EDUCACAO-BASICA-POS-PANDEMIA.pdf . Acesso em: 20 abr. 2023.
LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. Fundamentos de metodologia científica. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.
LARROSA, Bondía Jorge. Revista Brasileira de Educação, Jan/Fev/Mar/Abr 2002 n. 19. (Jorge Larrosa Bondía, Universidade de Barcelona, Espanha, Tradução de João Wanderley Geraldi, Universidade Estadual de Campinas, Departamento de Linguística).
LUCENA, Sidycleide et al. Reflexões Sobre os Desafios do Retorno das Aulas Presenciais para educação Infantil. Editora Realize, 17 de janeiro de 2022. Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2021/TRABALHO_EV150_MD1_SA109_ID1795_28092021211211.pdf . Acesso em: 04 set. 2022.
MITTLER, Peter. Educação Inclusiva: contextos sociais. Porto Alegre, Artmed: 2003.
OMS. Organização Mundial de Saúde. Relatório Mundial de Violência e Saúde. Genebra: OMS, 2002.
MINAYO, Maria Cecília de Souza. O Desafio do Conhecimento: Pesquisa Qualitativa em Saúde. (12ª edição). São Paulo: Hucitec-Abrasco, 2010.
MORAN, José Manoel. A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá. Campinas, Sp. Papirus, 2007.
NOVAIS, Stéfano Araújo. "Lei de Lavoisier"; Brasil Escola. Disponível em: https://brasilescola.uol.com.br/quimica/lei-lavoisier.html Acesso em 25 abr. 2023

REDONDO, Emílio. Educación y Comunicación. Barcelona: Editorial Ariel, 1999.
SANTOS, Boaventura de Souza. A cruel pedagogia do vírus. Coimbra: Edições Almedina, S.A., 2020.
SECRETARIAS ESTADUAIS DE SAÚDE. Covid-19 Casos de Óbitos no Brasil, 2020,2021,2022 e 2023. Página Inicial. Disponível em: https://infoms.saude.gov.br/extensions/covid-19_html/covid-19_html.html . Acesso em: 24 mai. 2023.
SILVA, Marcia Inez. A Performatividade do Fio e a Linha nas Aulas de Artes Visuais. 2023. Tese (Doutorado)- Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Ciências Sociais (FCS), Programa de Pós-Graduação em Performances Culturais, Goiânia, 2023.
TODOS PELA EDUCAÇÃO. Nota Técnica: Impactos da pandemia na alfabetização de crianças, São Paulo, 2021. Disponível em:< https://todospelaeducacao.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2022/02/digital-nota-tecnica-alfabetizacao-1.pdf . Acesso em: 26 mar. 2023.
VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente. 7. ed. São Paulo, SP: Martins Fontes, 2007.

Capítulo 7

OS DESAFIOS DO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO DA CRIANÇA COM TEA: ESTUDO DE CASO NA ESCOLA SESI PLANALTO

Layssa Fernandes Vaz
Lorrany Cristiny Moraes de Oliveira
Lorena Bernardes Barcelos

INTRODUÇÃO

O presente estudo tem como objeto o processo de alfabetização da criança diagnosticada com o Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) na escola SESI Planalto. O interesse pela temática surgiu a partir de nossas vivências com crianças autistas em estágios feitos durante o curso de Pedagogia, da observação sobre o aumento de diagnósticos de autismo nos últimos anos e a maior discussão sobre o tema, seja pelo viés da educação, da saúde ou da inclusão social e diversidade.

Diante da Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948) "todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidades e direitos". Atualmente há vagas reservadas e sinalizadas para autistas em estacionamentos e filas preferenciais, por muitos anos demarcadas apenas para deficientes, idosos e gestantes. Essa "adequação" mostra que o TEA está em evidência e merece olhares mais atentos em todos os espaços e processos da atividade humana. Nesse sentido, esta pesquisa teve como questão norteadora compreender os principais desafios do processo de alfabetização de crianças com TEA na instituição de ensino SESI Planalto. Para tanto, identificamos e analisamos os desafios encontrados, quais métodos adotados para lidar com esses desafios, como é feita a capacitação dos docentes e como a temática da inclusão é abordada na instituição. Foi definido como objetivo geral caracterizar a educação inclusiva na Escola SESI Planalto. Como objetivos

específicos, estabeleceu-se: definir o conceito de alfabetização; caracterizar o TEA; apontar os desafios para alfabetizar os

educandos autistas na percepção da equipe pedagógica.

A pesquisa foi construída tendo como embasamento teórico obras de autores já consagrados nas temáticas que aqui convergem: Cunha (2017), para referenciar a discussão sobre o Transtorno do Espectro do Autismo; Mantoan (2003) para a Educação Inclusiva, e Soares (2009; 2020) para Alfabetização e Letramento.

O encaminhamento metodológico se deu, inicialmente, pela pesquisa bibliográfica, considerando-se os autores já mencionados. Além da pesquisa bibliográfica, foi realizado o estudo de caso, que permitiu compreender com detalhes como ocorre o processo de alfabetização de alunos autistas no SESI Planalto. O estudo de caso contou com a observação in loco e com a realização de entrevistas semiestruturadas com a equipe pedagógica (Analista Pedagógico, Psicólogo Escolar e Professora do Atendimento Educacional Especializado AEE). Cunha (2017, p. 12) menciona que: "O autismo compreende a observação de um conjunto de comportamentos agrupados em uma tríade principal: comprometimentos na comunicação, dificuldades na interação social e atividades restrito-repetitivas". Sabe-se que a criança com TEA apresenta diversas dificuldades tanto sociais, cognitivas e motoras, sendo assim, percebe-se a grande necessidade em aprofundar em questões como o processo de alfabetização da criança com TEA, levando em consideração a grande crescente de alunos autistas matriculados na educação regular, que segundo a pesquisa do INEP/Censo Escolar de 2020 é de 246.769 autistas. Diante disso, nota-se relevância deste estudo, uma vez que ao identificar os desafios encontrados na alfabetização de autistas conduz às reflexões sobre

metodologias que facilitem este processo, contribuindo para novos estudos e, assim, para a ampliação do conhecimento científico acerca da temática.

METODOLOGIA

Para melhor análise e compreensão dos desafios em alfabetizar as crianças com TEA que estudam na Escola SESI Planalto, esta pesquisa consiste em duas etapas: a primeira é a pesquisa bibliográfica, para compor o referencial teórico do estudo a partir de publicações de outros autores, que anteriormente, voltaram seu olhar ao mesmo tema. A segunda etapa foi o estudo de caso, para o qual foram coletados e analisados dados empíricos, na perspectiva da abordagem qualitativa, para compreender o processo de alfabetização das mencionadas crianças.

A pesquisa bibliográfica permite o aprofundamento no tema com o intuito de fundamentar e enriquecer a discussão proposta. Para Severino (2007, p. 122) a pesquisa bibliográfica se dá

> [...] a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses etc. Utiliza-se de dados ou de categorias teóricas já trabalhados por outros pesquisadores e devidamente registrados. Os textos tornam- se fontes dos temas a serem pesquisados. O pesquisador trabalha a partir das contribuições dos autores dos estudos analíticos constantes dos textos

Neste estudo, foram trazidos à discussão, dentre outros autores, Cunha (2017), para referenciar a discussão sobre o Transtorno do Espectro do Autismo; Mantoan (2003) para a Educação Inclusiva, e Soares (2009; 2020) para Alfabetização e Letramento.

O estudo de caso por sua vez, caracteriza-se como "uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos" (YIN, 2001, p. 32). A coleta de dados foi realizada através da observação in loco e entrevista4. Onde a observação foi realizada na escola em estudo

> Ao realizar uma visita de campo ao local escolhido para o estudo de caso, você está criando a oportunidade de fazer observações diretas. Assumindo-se que os fenômenos de interesse não sejam puramente de caráter histórico, encontrar-se-ão disponíveis para observação alguns comportamentos ou condições ambientais relevantes. Essas observações servem como outra fonte de evidências em um estudo de caso. (YIN, 2001, p. 115)

As entrevistas foram do tipo semiestruturadas. A respeito disso, Gil (2002, p. 117) compreende que "pode ser parcialmente estruturada, quando é guiada por relação de pontos de interesse que o entrevistador vai explorando ao longo de seu curso".

Os respondentes das entrevistas foram o Analista Pedagógico, o Professor de AEE e o Psicólogo Escolar da unidade educacional em estudo. Antes da realização das entrevistas, foi realizado o pré-teste, que consiste em uma aplicação experimental para a clareza nos questionamentos e a praticidade para o tratamento das respostas. Antes de serem ouvidos, estes profissionais preencheram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE, declarando estarem cientes dos objetivos da pesquisa, da utilização dos dados para fins exclusivamente científicos e da preservação de seus dados de identificação.

Diante do cenário incerto imposto pela pandemia da Covid19, as entrevistas foram realizadas virtualmente através da plataforma Microsoft Teams, no período de agosto a outubro de 2021, reservando-se os momentos presenciais para as observações.

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

A alfabetização é imprescindível para o desenvolvimento de qualquer indivíduo, se constitui no processo intrincado e requer estratégias embasadas. A alfabetização é um componente do letramento, onde ao passo que ensina a criança a ler e escrever não apenas para decodificar as palavras, mas para ler e entender o que está lendo. Soares (2020, p. 23) assegura que a alfabetização é o "processo de apropriação da "tecnologia da escrita", isto é, do conjunto de técnicas – procedimentos, habilidades – necessárias para a prática da leitura e da escrita". E letramento são as "capacidades de uso da escrita para inserir-se nas práticas sociais e pessoais que envolvem a língua escrita." A criança não só precisa ler o que está escrito, mas representar aquela escrita graficamente à linguagem.

De acordo com Soares (2009), a palavra letramento teve suas primeiras ocorrências nas obras de Mary Kato em 1986. A autora acredita que a língua falada é consequência do letramento e afirma que o letramento é o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever, o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita.

Soares (2009, p. 19) afirma, ainda, que analfabeto é aquele sujeito que simplesmente não sabe ler e escrever, e ser alfabetizado é "aquele que apenas aprendeu a ler e a escrever, não aquele que adquiriu o estado ou a condição de quem se apropriou da leitura e da escrita, incorporando as práticas sociais

que as demandam". Tendo em mente esse ponto de vista, compreende-se que o letramento está agregado ao termo alfabetismo, pois ser letrado envolve mais qualidades das quais permite que o indivíduo leia e compreenda enquanto escreve.

Na realidade do contexto escolar, os educandos estão sendo formados com uma defasagem na leitura e na escrita, não conseguem ao menos interpretar e produzir textos. Nessa perspectiva, Soares (2009, p. 47) argumenta que "o ideal seria alfabetizar letrando, ou seja: ensinar a ler e a escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, de modo que o indivíduo se tornasse, ao mesmo tempo, alfabetizado e letrado". É preciso considerar a importância da linguagem para o desenvolvimento do indivíduo. Ainda de acordo com a autora

> a criança que ainda não se alfabetizou, mas já folheia livros, finge lê-los, brinca de escrever, ouve histórias que lhe são lidas, está rodeada de material escrito e percebe seu uso e função, essa criança é ainda "analfabeta", porque não aprendeu a ler e a escrever, mas já penetrou no mundo do letramento, já é, de certa forma, letrada. SOARES (2009, p. 24).

A criança que está inserida a esse meio, fazendo o uso da habilidade da leitura, está sendo encaminhada para o mundo do letramento. Na perspectiva colocada pela autora, o indivíduo pode ser letrado, mas não necessariamente alfabetizado. Apesar de serem processos distintos e conterem suas especificidades, a alfabetização e o letramento são imprescindíveis quanto à aprendizagem da leitura e da escrita. Soares (2009) ressalta que a alfabetização e letramento são processos indissociáveis, pois, a alfabetização se desenvolve por meio de práticas sociais da leitura e escrita, isso se dá através de atividades de letramento.

O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA – TEA

De acordo com o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais: DSM-5

> O transtorno do espectro autista é um novo transtorno do DSM-5 que engloba o transtorno autista (autismo), o transtorno de Asperger, o transtorno desintegrativo da infância, o transtorno de Rett e o transtorno global do desenvolvimento sem outra especificação do DSM-IV. Ele é caracterizado por déficits em dois domínios centrais:
> 1) déficits na comunicação social e interação social e 2) padrões repetitivos e restritos de comportamento, interesses e atividades. (DSM-5, 2013, p. 809).

Cunha (2017) reitera essa ideia a de que o autismo concebe a um conjunto de comportamentos em uma mesma tríade principal, que incluem comprometimentos na comunicação, dificuldades na interação social e nas atividades restrito-repetitivas.

Conforme a Lei Nº 12.764, publicada em 27 de dezembro de 2012, mais conhecida como Lei Berenice Piana, é considerada pessoa com Transtorno do Espectro Autista aquela portadora de síndrome clínica caracterizada na forma dos incisos:

> I - deficiência persistente e clinicamente significativa da comunicação e da interação sociais, manifestada por deficiência marcada de comunicação verbal e não verbal usada para interação social; ausência de reciprocidade social; falência em desenvolver e manter relações apropriadas ao seu nível de desenvolvimento; II - padrões restritivos e repetitivos de comportamentos, interesses e atividades, manifestados por comportamentos motores ou verbais estereotipados ou por comportamentos sensoriais incomuns; excessiva aderência a rotinas e padrões de comportamento ritualizados; interesses restritos e fixos. (BRASIL, 2012).

Tendo o conhecimento de que o Transtorno do Espectro Autista é um transtorno caracterizado por um conjunto de comportamentos, Cunha (2017) ressalva que o autismo pode surgir nos primeiros meses de vida, trazendo consigo sintomas por volta de três anos de idade, ao observar crianças com o uso insatisfatório de sinais sociais, emocionais e de comunicação, falta de reciprocidade afetiva, comunicação não verbal, expressões gestuais inexistentes, dentre outras.

Existem diferentes formas de intervenção no TEA, conforme as características de cada indivíduo a ser atendido. Alguns dos métodos disponíveis podem ser aplicados tanto no ambiente doméstico quanto no escolar, conforme a necessidade. Dentre eles se destacam o TEACCH e o ABA.

O TEACCH (Treatmentand of Autisticand Related Communication Handicapped Children) foi desenvolvido na década de 1960 nos Estados Unidos e baseia-se na organização e estruturação do espaço e das atividades, adaptando o ambiente de modo a favorecer o desenvolvimento do indivíduo. É um método muito empregado no contexto porque beneficia não somente o educando com TEA, mas toda a classe.

> O método utiliza avaliações, levando em conta os pontos fortes e as maiores dificuldades do indivíduo, em um programa individualizado. Ele objetiva desenvolver a independência do autista de modo que ele, ainda que precise do professor para o aprendizado, possa ser, em grande parte do seu tempo, independente para fazer coisas relacionadas à sua vida diária. O TEACCH se baseia na organização do ambiente físico por meio de rotinas organizadas em quadros, painéis ou agendas. (CUNHA, 2017, p. 63).

O ABA (Applied Behavior Analysis6) foi desenvolvido na década de 1960 nos Estados Unidos e baseia-se na modelagem de comportamentos. Com o ABA, é possível modificar comportamentos específicos, condicionando o indivíduo para as atividades de vida diária e social.

> O método ABA visa ensinar ao autista, habilidades que ele ainda não possui, por meio de etapas cuidadosamente registradas. Cada habilidade é apresentada associando-a a uma indicação ou instrução. Quando necessário, dar-se-á apoio para a obtenção das respostas, porém deverá ser retirado, tão logo seja possível, para possibilitar a autonomia. Dentro dos padrões da intervenção comportamental, a repetição é importante na abordagem ABA, bem como o registro exaustivo de todas as tentativas e dos resultados alcançados. A resposta adequada do aprendente tem como consequência a ocorrência de algo agradável para ele e, por meio de reforço e repetição, inibe-se o comportamento incorreto, recompensando sempre de forma consistente as atitudes desejadas. (CUNHA, 2017, p. 64).

Além do TEACCH e do ABA, existem outros métodos de intervenção igualmente eficientes (PECS, Hanen, ESDM/Denver, etc.), entretanto, no contexto escolar, os dois mencionados são os mais utilizados, por isso sua menção neste estudo.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA PERSPECTIVA DO AEE: O ATENDIMENTO AO EDUCANDO AUTISTA

A educação inclusiva pode ser entendida como a garantia do direito de todos à educação, contudo, muitos pensam que para que isso ocorra basta ofertar escolas especiais garantindo esse direito. Entretanto, a inclusão está longe disso. Educação inclusiva é quebrar paradigmas e garantir educação para todos em escolas regulares, onde todos têm os mesmos direitos adaptando as escolas regulares, de modo que possa alcançar a todos da mesma maneira,

diante disso, para que tenhamos a garantia dos direitos da criança TEA tem-se a Lei Berenice Piana.

> A escola se entupiu do formalismo da racionalidade e cindiu-se em modalidades de ensino, tipos de serviço, grades curriculares, burocracia. Uma ruptura de base em sua estrutura organizacional, como propõe a inclusão, é uma saída para que a escola possa fluir, novamente, espalhando sua ação formadora por todos os que dela participam. (MANTOAN, 2003, p. 12).

Para que se tenha a real inclusão escolar é necessário ressignificar a educação, onde a escola deve ser ofertada de forma igualitária a todos, pensar em estratégias pedagógicas, gestão escolar, deixando de pensar a escola de modo quantitativo e sim qualitativo. Entendendo que não aprender da mesma maneira não quer dizer que não absorveu nenhum conhecimento, pois todas as pessoas têm a capacidade de aprender, mas para isso a escola precisa mudar, e perceber que igualdade é diferente de equidade, e que inclusão é unir e não dividir.

Sabe-se então que a inclusão escolar possui várias ramificações tendo como uma delas o autismo, e abrindo espaço à criança autista devemos pensar na necessidade de uma sociedade mais consciente, entendendo o Transtorno do Espectro Autista (TEA) como uma deficiência significativa da comunicação e da interação social como faz referência a Lei Berenice Piana, assim entende a grande necessidade de buscar estratégias onde se promova essa interação e comunicação para que haja a educação. E para que se possa estabelecer qualquer comunicação com a criança que tenha esse tipo de transtorno como o autismo é necessário que essa criança perceba que tenha alguém ali, vencendo a barreira da comunicação e abrindo espaço para interação. Diante disso,

> A atuação dos profissionais da escola é fundamental, uma vez que muitos casos de autismo foram percebidos primeiramente no ambiente escolar. Na escola, devem-se utilizar o afeto e os estímulos peculiares do aluno para conduzi-lo ao aprendizado, porque, na educação, quem mostra o caminho é quem aprende e não quem ensina. A observação é extremamente relevante na avaliação do grau de autismo. A observação, sem dúvida, é o primeiro passo para uma educação com resultados. (CUNHA, 2017, p. 21).

O ensino e a construção do conhecimento ocorrem através da interação entre professor/aluno, sendo que esta prática educativa é um fator indispensável para que a aprendizagem seja garantida. Conforme Cunha (2017), o grande foco na educação deve estar direcionado ao processo de aprendizagem, o que importa para o educando com autismo é a aquisição de habilidades sociais e autonomia, dessa maneira, o professor deve inicialmente estabelecer uma relação afetiva com o educando para que assim ele possa construir sua autonomia na escola.

Quando se fala sobre o autismo é impossível não pensar no professor, que muitas das vezes não está preparado para receber esse educando. É importante ressaltar a importância da formação continuada para professores, visto que, com formações e especializações adequadas, tais profissionais conseguem criar estratégias onde o educando possa desenvolver suas habilidades dentro de suas especificidades, alcançando assim bons resultados perante os educandos, seja eles com necessidades educacionais ou não, possibilitando a ação e reflexão das posturas e práticas metodológicas, sendo assim, um mediador do conhecimento.

ESTUDO DE CASO NO SESI PLANALTO

Material

Partindo da análise do Projeto Político Pedagógico (PPP) e as observações in loco, percebeu-se que a unidade escolar SESI Planalto integrante da Rede Serviço Social da Indústria, oferece uma educação pautada nas orientações da Pedagogia da Autonomia, trabalhada por Paulo Freire. Os alunos são estimulados a desenvolver conhecimentos, habilidades e formação de valores para serem competentes na capacidade de intervir no mundo e não apenas se adaptar. Seguindo essa linha, os estudantes, de modo geral, são estimulados a desenvolver capacidades ligadas aos quatro pilares da educação descritos, como aprender a ser, aprender a aprender, aprender a fazer e aprender a conviver.

Os fundamentos pedagógicos da Escola SESI Planalto estão de acordo com a Lei Federal nº. 9394/96 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Parâmetros Curriculares Nacionais e Base Nacional Comum Curricular, que norteiam os currículos e seus conteúdos mínimos assegurando uma formação básica comum. Tem como pressuposto teórico metodológico a linha sócio interacionista onde o desenvolvimento e a aprendizagem não são resultantes só dos estímulos externos (objetos) e nem só da produção da razão (sujeito), mas frutos da interação do sujeito com o objeto e o meio em que ele vive. Portanto, para potencializar o desenvolvimento do sujeito, é preciso que ele se relacione com os outros.

Permeando as etapas de Educação Básica supracitadas, a Escola busca oferecer uma educação de qualidade e atender a demanda de inclusão dos estudantes com necessidades educacionais especiais. As ações têm como

referência a LDB N. 9.394 de 20/12/96 - Diretrizes e Bases da Educação; a Declaração de Salamanca e a Resolução CEE N. 07, de 15/12/2006.

De forma mais específica, diante das Políticas e Diretrizes da Rede SESI de Educação e o MEMORANDO Nº 013/2012 - Gerência de Ensino Especial/SEE, a Escola SESI Planalto busca direcionar e planejar sua metodologia voltada a contribuir para o processo de ensino- aprendizagem, por meio do exercício do civismo e da cidadania. O estudante com necessidades educacionais especiais é trabalhado na totalidade da prática educativa. Esta proposta visa à formação integral de cada estudante, em seu aspecto físico, intelectual e emocional dos setores envolvidos no processo educativo.

Assim, a presente Unidade planeja ações que buscam orientar, pedagogicamente, a comunidade escolar a adotar os princípios inclusivos, para que se possa oferecer uma educação escolar com qualidade, atendendo a demanda da diversidade segundo as especificidades contidas no Art.58 da atual LDB:

> Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. § 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial. § 2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular.

Projetos e ações são desenvolvidos, a fim, de atender as orientações da Política Nacional de Educação Especial e proporcionar novas vivências aos estudantes que são considerados público-alvo da educação especial. São

educandos que apresentam dificuldades de aprendizagem, interação social, deficiências variadas, transtornos globais de desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação.

Para facilitar o desenvolvimento de novas competências nos estudantes, foi destacada a necessidade de identificação das dificuldades e potencialidades individuais físicas, cognitivas e sociais, na tentativa de estimular a participação de todos, respeitando seus limites e estabelecendo relações diretas com seu cotidiano e as habilidades, conteúdos e valores sociais propostos pela escola.

Os profissionais especializados são inseridos na equipe pedagógica a fim de estimular, acompanhar e desenvolver ações que contribuam com a inclusão. A equipe de inclusão, garantida pela Instituição é formada por um Professor de Atendimento Educacional Especializado, um professor intérprete de Libras e um Psicólogo Escolar/Educacional.

A Rede SESI conta com o Plano de Atendimento Educacional Especializado - PAEE - O planejamento das ações e atividades dos alunos com deficiência ou necessidades educacionais especiais são de responsabilidade da escola. Para assegurar o registro do processo e promover a continuidade do desenvolvimento, é preciso conduzir as práticas inclusivas tendo como hábito o registro no formulário do PAEE. É importante que cada educando e/ou grupo de educandos com deficiência ou necessidade educacional especial tenha o Plano de Atendimento Educacional Especializado - PAEE - Este plano orienta as ações envolvendo o educando e determina o percurso pedagógico. Além do PAEE, atas em caso de reuniões com professores, família ou outros, também são documentos que respaldam legalmente a escola.

Atualmente, a unidade atende 13 crianças com necessidades especiais. Ressaltando que cada criança tem suas particularidades e seus níveis de comprometimento, sendo então trabalhado conforme suas particularidades.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A observação in loco permitiu-nos vivenciar a rotina escolar, acompanhando as atividades das crianças e a atuação docente especialmente em relação aos educandos autistas, o que garantiu melhores condições de compreender as respostas dadas nas entrevistas, bem como refletir sobre o compromisso da instituição com a inclusão educacional.

Quanto às entrevistas, as perguntas propostas tiveram como intuito levar o entrevistado a construir/retomar uma linha de raciocínio que contribuísse para que fosse possível responder à questão proposta neste estudo. Entretanto, as entrevistas não foram apresentadas na íntegra, pois o texto ficaria muito extenso.

As recorrências presentes nas respostas dos três entrevistados, ao falar sobre os desafios da alfabetização da criança autista, conduziram à quatro categorias de análise, a partir das quais foram elencados a seguir os trechos mais relevantes das respostas obtidas, que foram, posteriormente, analisados.

Categoria 1: Educação Inclusiva no SESI Planalto

Entrevistado 1: "O SESI possui um acompanhamento sistemático de inclusão, onde esse acompanhamento é feito pela equipe pedagógica, docentes, coordenadores e a psicóloga escolar. Procuramos inserir a inclusão em reuniões de planejamentos anuais, sempre trazendo algo para que os professores possam melhorar suas práticas. É realizada a avaliação de cada laudo recebido para que se possa compreender a necessidade de cada criança e como a escola deve trabalhar. Sempre discutindo e trocando ideias com a equipe, para que possamos sempre ter um melhor desenvolvimento do trabalho de inclusão".

"Buscamos observar o quão aparente é a deficiência da criança, o quão necessário vai ser expor essa necessidade, orientamos os demais estudantes para que sejam afetivos, para que possam receber de uma forma positiva, que possam estar juntos, que o aluno de inclusão se sinta pertencente a sala. No geral, essas crianças são muito bem aceitas, muito bem inseridas no processo, conseguem ter seus amigos, percebe-se que durante o recreio eles nunca ficam sozinhos. Tem casos que são mais desafiadores, onde esses alunos de inclusão têm mais dificuldades de promover essa interação, mas sempre buscamos trabalhar para que isso seja mais bem desenvolvido e melhor estimulado".

Entrevistado 2: "Conversamos com a turma, sobre o perfil da criança que irá chegar para estudar com o grupo, explicando suas reais especificidades e como eles poderão contribuir para o desenvolvimento das habilidades do novo colega".

"Os professores trabalham em parceria com AEE. Estamos sempre em contato um com o outro para compartilharmos informações, sobre qual a melhor forma de integração da criança em processo de inclusão".

"As turmas que têm crianças com deficiência não são menores, pois o processo de inclusão é justamente para promover a integração entre todos os alunos com desenvolvimento padrão e os que apresentam maneiras diferentes de aprendizado".

Entrevistado 3: "Entende-se que quando a inclusão é bem-feita, o aluno devidamente assistido, o professor ter um apoio necessário, o número de alunos não é um obstáculo, pois se você tem uma sala de aula com poucos alunos e não dar assistência necessária a inclusão não irá acontecer, então é preciso assistência não só um número reduzido de alunos".

"A inclusão de modo geral ainda precisa avançar muito, porém grandes passos já foram dados, precisamos ter um olhar diferenciado e único para cada criança, parar de subestimar sua capacidade e fazer com que ela entenda que é capaz de progredir mesmo com suas limitações". Diante dos trechos apresentados, pode-se perceber que a instituição de ensino aborda a temática inclusão de uma forma leve, por meio do diálogo, projetos pedagógicos, inserindo a

temática nos planejamentos anuais.

A escola reconhece que cada aluno, independentemente de ser matriculado como pessoa com deficiência, dentro de suas particularidades, aprende de forma diferente. Nesse sentido, a escola reconhece que a inclusão vai muito além de inserir o educando com deficiência em sala de aula, pois é preciso fazer com que este aluno se sinta pertencente aquele espaço, aquele grupo. Nessa perspectiva,

> A inclusão não prevê a utilização de práticas de ensino escolar específicas para esta ou aquela deficiência e/ ou dificuldade de aprender. Os alunos aprendem nos seus limites e se o ensino for, de fato, de boa qualidade, o professor levará em conta esses limites e explorará convenientemente as possibilidades de cada um. Não se trata de uma aceitação passiva do desempenho escolar, e sim de agirmos com realismo e coerência e admitirmos que as escolas existem para formar as novas gerações, e não apenas alguns de seus futuros membros, os mais capacitados e privilegiados. (MANTOAN, 2003, p. 36).

A fala dos entrevistados revelou que o diálogo é um dos principais fatores para a abordagem da temática, tanto com os profissionais da instituição quanto aos alunos matriculados. Cunha (2017) afirma que é preciso um preparo, pois não podemos pensar em inclusão sem pensarmos em um ambiente inclusivo. Esse preparo com os profissionais e os demais alunos possibilita o melhor

desempenho dos alunos com TEA. Semelhante à fala dos entrevistados, Mantoan (2003) ressalta que para mudar a escola é fundamental algumas tarefas, tais como

> reorganizar pedagogicamente as escolas, abrindo espaços para que a cooperação, o diálogo, a solidariedade, a criatividade e o espírito crítico sejam exercitados nas escolas, por professores, administradores, funcionários e alunos, porque são habilidades mínimas para o exercício da verdadeira cidadania. (MANTOAN, 2003, p. 33).

A instituição reconhece a importância do acolhimento, o que é confirmado pela fala do entrevistado 3, ao ressaltar que é importante "fazer com que a criança entenda que é capaz de progredir mesmo com suas limitações". A observação in loco permitiu-nos compreender que, de fato, há um compromisso da escola com a garantia da inclusão dos educandos com deficiência.

Categoria 2: Métodos utilizados em sala de aula

Entrevistado 1: "Os alunos de inclusão devem ser avaliados de acordo com suas habilidades, sempre começando com algumas ajudas, até que eles possam realizar as atividades de forma independentes".

Entrevistado 2: "Realizamos provas adaptadas, essas provas podem ser adaptadas de formas diferentes de acordo com a necessidade. Pode ser adaptada em relação ao tempo e a forma como o conteúdo vai ser abordado".

"Faço terapia ABA, sempre puxo para esta técnica. Procuro realizar atividades que sejam interessantes, que o educando TEA consiga desenvolver com facilidade e habilidade. As atividades não são extensas, são curtas, apenas com o objetivo principal para ser adquirido tal conhecimento e tal habilidade. Temos um único padrão de atividade, com início, meio e fim. Que eles já

conhecem, para não ficar cansativo e não se perderem com o tempo. E saber quando será seu intervalo de descanso. Quando temos atividades diferentes, sempre explicamos um dia antes, pois sai da rotina deles. Dessa forma, quando chega o dia só os lembramos da atividade diferente que será realiza."

Entrevistado 3: "Realizamos avaliações adaptadas, observamos que alguns alunos precisavam de um tempo diferente das avaliações regulares, então os professores passaram a elaborar uma prova diferenciada para estes alunos. É feita uma orientação à família sobre essa avaliação adaptada e também conversamos com o aluno, fazendo uma preparação, explicando qual a importância e como vai ser realizada, essa preparação é para que ele não se sinta constrangido. Com isso, conseguíamos melhorar a autoestima e o desenvolvimento da criança. Trabalhamos sempre junto aos professores de apoio, para entender melhor a necessidade desse aluno, lembrando que todo esse acompanhamento é feito junto as famílias".

"Na escola os alunos são bem adaptados ao processo da inclusão, mas já aconteceu de algumas crianças estranharem alguma outra criança autista, ou um comportamento diferente, como aconteceu com uma criança que tinha a Síndrome de Tourette, onde a criança gritava muito em sala de aula, assim, constantemente era preciso entrar na sala de aula e fazer algum tipo de intervenção e acolher aquela criança, acolher a família e também a sala de aula fazendo as devidas orientações, e caso acontecesse qualquer sinal de bullying mostrávamos a criança toda a rede de apoio que ela tinha dentro da escola, e se necessário são feitas intervenções junto às famílias, e também a realização de projetos antibullying, de inclusão, de respeito, de amor ao próximo, projetos que fazem a inclusão de forma direta e indireta com os alunos".

Apesar de o processo avaliativo ter se destacado na fala dos entrevistados 1 e 2, foi possível observar, pela fala do entrevistado 3, que a escola utiliza

diferentes estratégias para lidar com a diversidade em sala de aula, o que vai ao encontro das ideias de Cunha (2017, p. 49) "o primeiro passo para a construção de um currículo escolar para o aprendente autista é a avaliação para saber quais habilidades necessitam ser conquistadas".

Sobre o processo de avaliação, recorrente nas falas dos entrevistados 1 e 2, observou-se que, na instituição, as avaliações são adaptadas quando necessário, e os alunos são avaliados de acordo com suas habilidades, em consonância com Cunha (2017, p. 34): "para além do número de instrumentos avaliativos utilizados, estará a sensibilidade do educador para identificar as dificuldades e implementar as possibilidades de aprendizagem".

Categoria 3: Formação docente para a educação inclusiva

Entrevistado 1: "A instituição proporciona e oferta cursos tanto presencial como na modalidade EAD. Nos planejamentos eventualmente trazemos profissionais que possam discutir e debater esse tema, mas estamos em constante aprendizado e evolução, sempre aprendendo mais em relação as particularidades das crianças. Sempre surgem novos desafios e buscamos em conjunto encontrar melhores soluções, formas de atendimento tanto do aluno como da família e professores".

Entrevistado 2: "O SESI proporciona sempre um espaço em suas capacitações, para falarmos sobre a inclusão e como temos uma psicóloga na unidade, podemos sempre dialogar com ela a respeito do processo".

Entrevistado 3: "Constantemente orientamos desde o funcionário da limpeza, o porteiro, o diretor, os estagiários, os professores etc. Então, não só os professores, mas toda a comunidade escolar precisa ser orientada em relação àqueles alunos. Não tem outra forma de trabalhar sem diálogos, aproximação e orientação. A comunidade escolar tem que estar integrada,

tendo sempre esse acolhimento, trabalhando juntos. Sempre são feitas/realizadas capacitações, pois se não houver uma coesão em falarmos a "mesma língua", não acontece a inclusão, pois a inclusão precisa dessa integração".

A capacitação e formação continuada dos docentes, quando se fala de inclusão, é imprescindível, para que esse educando seja verdadeiramente incluído.

> Não há como falar em inclusão sem mencionar o papel do professor. É necessário que ele tenha condições de trabalhar com a inclusão e na inclusão. Será infrutífero para o educador aprender sobre dificuldades de aprendizagem e modos de intervenção psicopedagógica se não conseguir incluir o aluno. (CUNHA, 2017, p. 89).

Através das entrevistas, foi possível perceber que a instituição oferece à equipe de docentes e os demais funcionários a formação continuada, além de haver um psicólogo à disposição dos docentes para orientar quanto a eventuais desafios encontrados, auxiliando esses profissionais até mesmo no contato com as famílias, resguardando as particularidades de cada educando.

> O bom preparo profissional possibilita ao educador a isenção necessária para avaliar a conduta do aluno e da família no auxílio da recondução das intervenções, quando elas não alcançam os resultados esperados no ambiente familiar ou na escola. Reuniões periódicas com os pais, relatórios, troca de informações e observação constante dos exames médicos-laboratoriais fornecem substancial ajuda. (CUNHA, 2017, p. 78).

Conjugando as falas dos entrevistados ao excerto acima, pode-se afirmar que, de fato, há o compromisso por parte da instituição em garantir a formação continuada dos docentes.

Categoria 4: Desafios apontados para a alfabetização dos educandos TEA

Entrevistado 1: "É importante ressaltar que o aprendizado do aluno de inclusão não pode ser mensurado somente pela escola, é preciso uma parceria, onde envolve a família, equipe multidisciplinar, que precisa acompanhar a criança fora do horário escolar para que possa desenvolver e estimular aspectos relacionados ao cognitivo, que não são necessariamente realizados na escola. Quando há essa parceria, esse entendimento, essa seriedade da família em procurar outros profissionais que também vão trabalhar junto no estímulo da criança e no desenvolvimento do seu cognitivo, os alunos conseguem aprender e caminhar da melhor forma na escola".

Entrevistado 2: "O tratamento precoce é importante, pois permiti promover o desenvolvimento de aspectos fundamentais para a autonomia da criança com TEA, devemos trabalhar em cima da estimulação de aspectos comportamentais e cognitivos de crianças com este transtorno."

"O processo de alfabetização de crianças atípicas é realizado com pequenos passos de estímulos. A criança precisa identificar, nomear, selecionar e codificar os sons das letras, para depois partimos para a escrita/cópia, escrita/ditado e leitura. Sempre no final de cada estímulo, caso a criança tenha conseguido desenvolver, elogiamos positivamente. Se a criança não consegue, dizemos "vamos tentar outra vez", e realiza o modelo novamente, para que a criança possa refazer".

"Existem métodos e estratégias utilizadas frente à intervenção e a alfabetização das crianças com TEA, tais como: ABA, TEACCH, PECS, método Denver (ESDM) dentre outros8. Através destes métodos, procuramos realizar estratégicas de ensino, para que a criança tenha um melhor aprendizado. Mas

para cada criança devemos desenvolver uma estratégia diferente de acordo com suas particularidades".

"O maior desafio é paciência e persistência, pois todos são capazes de aprender! Outro desafio é fazer com que as pessoas ao seu redor acreditem que essas crianças atípicas são capazes, as pessoas ainda são ignorantes (no sentido de não conhecer) estes métodos de ensino, para ver que realmente temos resultados positivos, perante a estes transtornos de aprendizagem".

Entrevistado 3: "Existem vários tipos de deficiência e muitos níveis de comprometimento, sendo assim, sempre que trabalhamos as questões para saber o nível de aprendizagem da criança, precisamos partir do que o aluno já sabe, e se for processual, sim, todo mundo é capaz de aprender, o que precisamos é diminuir a expectativa de um processo homogêneo, igual para todos, não criar a expectativa de que todo mundo aprende da mesma forma pois isso não acontece, não se aprende da mesma forma nem com crianças sem déficit, sem comprometimento, sem deficiência, o que dirá uma criança com deficiência, partindo disso, toda criança aprende, mas não da mesma forma, devendo levar em consideração o seu processo evolutivo. Esse é o olhar que precisamos ter, um olhar único, cada criança é única no processo de inclusão".

"O tratamento precoce é importante porque quanto mais cedo identificarmos as dificuldades de aprendizagem de uma criança, melhor para conseguirmos estimular a criança no seu desenvolvimento".

Conforme os entrevistados ressaltam, um dos maiores desafios são a falta de parceria entre a instituição e família. O entrevistado 1 revela a importância disso, pois quando há essa parceria, as crianças conseguem se desenvolver melhor. Cunha ressalta:

> Uma grande ajuda para todos os indivíduos com autismo, independentemente do grau de severidade, vem das relações familiares, em razão do enfoque na comunicação, na interação social e no afeto. Entretanto, escola e família precisam ser concordes nas ações e nas intervenções na aprendizagem, principalmente, porque há grande suporte na educação comportamental. (CUNHA, 2017, p. 77).

Ainda, nessa perspectiva, Mantoan acentua:

> Os pais podem ser nossos grandes aliados na reconstrução da nova escola brasileira. Eles são uma força estimuladora e reivindicadora dessa tão almejada recriação da escola, exigindo o melhor para seus filhos, com ou sem deficiências, e não se contentando com projetos e programas que continuem batendo nas mesmas teclas e maquiando o que sempre existiu" (MANTOAN, 2003, p. 30).

O processo de alfabetização e letramento não ocorre do modo igual entre os alunos como um todo, pois cada criança possui suas particularidades. Na alfabetização de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), é preciso conhecer as especificidades do próprio transtorno e individualmente da criança que será alfabetizada, visando a formação integral em seu aspecto físico, intelectual e emocional. Acerca das peculiaridades de cada sujeito no processo de letramento, Soares (2020) destaca que não se pode desprezar as especificidades das crianças, ademais, o conceito de alfabetização não tem apenas uma habilidade, mas sim um conjunto de habilidades, possibilitando assim, diversas técnicas para que qualquer sujeito seja alfabetizado.

CONSIDERAÇÕES

Este estudo propôs identificar os desafios encontrados da instituição SESI Planalto para a alfabetização de crianças TEA, desse modo considerou-se pertinente, além da pesquisa bibliográfica, realizar a observação in loco e entrevistas com a equipe pedagógica da escola, para apontar, com propriedade, tais desafios. Os resultados obtidos na pesquisa permitem afirmar que os alunos com TEA, mesmo com todos os desafios encontrados, estão, sim, plenamente incluídos nas atividades escolares. Para Mantoan:

> Uma escola se distingue por um ensino de qualidade, capaz de formar pessoas nos padrões requeridos por uma sociedade mais evoluída e humanitária, quando consegue: aproximar os alunos entre si; tratar as disciplinas como meios de conhecer melhor o mundo e as pessoas que nos rodeiam; e ter como parceiras as famílias e a comunidade na elaboração e no cumprimento do projeto escolar. (MANTOAN, 2003, p. 34).

Através das entrevistas, notamos a grande preocupação da equipe em trabalhar juntos, expondo seus conhecimentos e a disposição em aprender por meio de capacitações disponibilizadas pela instituição, o acesso ao psicólogo já dentro da unidade, e assim como citado pelo Entrevistado 3, entendendo que o processo não pode ser homogêneo, igual para todos, o que configura um contexto que converge ao que propôs Mantoan:

> A inclusão é uma inovação que implica um esforço de modernização e de reestruturação das condições atuais da maioria de nossas escolas (especialmente as de nível básico), ao assumirem que as dificuldades de alguns alunos não são apenas deles, mas resultam, em grande parte, do modo como o ensino é ministrado e de como a aprendizagem é concebida e avaliada. (MANTOAN, 2003, p. 32).

Percebe-se que a interação entre escola e família é necessária para que ambas conheçam suas realidades, buscando assim caminhos que facilitem o sucesso educacional do educando. É importante que a família esteja engajada no processo de ensino aprendizagem para obtenção de bons resultados.

Especificamente em relação à alfabetização dos educandos autistas, foi possível observar que a equipe procura investigar métodos, intervenções, estratégias e estímulos para serem executados com cada criança individualmente, para compreender qual a melhor maneira que essa criança aprende, pois quando são compreendidos, os profissionais têm mais condições em ajudá-los a progredir no processo de ensino aprendizagem. Nesta perspectiva, Soares (2020,

p. 290) comprova que "ensinar com método significa colocar o foco na aprendizagem da criança: "como a criança aprende", para orientar "como vou ensinar"".

A esse respeito, Soares reafirma

> "não é um "método", mais uma orientação para ensinar com o método, fundamentando-se em uma concepção de aprendizagem da língua escrita que articula contribuições de várias ciências: da psicogênese da escrita, da psicologia do desenvolvimento cognitivo e linguístico, da psicologia cognitiva da leitura e das ciências linguísticas que estudam a escrita, sobretudo a Fonética e a Fonologia. Todas essas ciências contribuem com "evidências científicas" para a compreensão do processo de alfabetização e, em decorrência disso, para o ensino". (SOARES, 2020, p. 112).

A adequação dos recursos pedagógicos e a formação docente contribuem para que o processo de alfabetização e letramento dos educandos autistas ocorra de forma bem-sucedida. Por outro lado, os casos de educandos com diagnóstico tardio ou incorreto, a condição da criança não verbal e a existência

de outras comorbidades são aspectos desafiadores, que prescindem de maiores adaptações e ajustes no processo pedagógico para garantir, conforme o potencial do educando, sua inserção no mundo letrado.

REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION – APA. Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5 Porto Alegre: Artmed, 2014.
BRASIL, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Censo Escolar, 2020. Brasília: MEC, 2021. Disponível em: https://download.inep.gov.br/censo_escolar/resultados/2020/apresentacao_coletiva.pdf. Acesso em: 22 mar. 2021.
BRASIL. Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394compilado.htm Acesso em: 29 set. 2021.
BRASIL, Lei Nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm Acesso em: 29 set. 2021.
CUNHA, Eugênio. Autismo e inclusão: psicopedagogia e práticas na escola e na família. Rio de Janeiro: Wak, 2017.
GIL, Antonio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa. 4. ed. - São Paulo: Atlas, 2002
MANTOAN, Maria Teresa Égler. Inclusão Escolar: o que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Summus Editorial, 2003.
PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO. Escola SESI Planalto, Goiânia, 2021.
ONU. Organização das Nações Unidas. Declaração universal dos direitos humanos. 1948. Disponível em: https://url.gratis/bOSua Acesso em: 11 mai. 2021.
SEVERINO, Antônio Joaquim. Metodologia do trabalho científico. São Paulo: Cortez, 2007.
SOARES, Magda. Alfaletrar. Toda criança pode aprender a ler e a escrever. São Paulo: Contexto, 2020.
SOARES, Magda. Letramento: um tema em três gêneros. Belo horizonte: Autêntica Editora, 2009.
YIN, Robert K. Estudo de caso: Planejamento e métodos. Porto Alegre: Bookmam, 2001.

SOBRE OS AUTORES

CÁSSIA MARA AMORIM MARQUES
Doutoranda e Mestra em Estudos de Linguagens pelo CEFET-MG. Graduada em Letras - Língua Inglesa e suas Literaturas pela Universidade Federal de São João del-Rei – UFSJ.
Lattes: http://lattes.cnpq.br/1444868348195683
E-mail: cassia.amorim.j@gmail.com

DIEGO CORDEIRO PINTO
Pedagogo pelo Centro Universitário de Goiás - UNIGOIÁS.
Lattes: http://lattes.cnpq.br/1116182059411574
E-mail: diegocordeiropinto@gmail.com

EMILY ELLEN SANTOS BRANDÃO
Pedagoga pelo Centro Universitário de Goiás - UNIGOIÁS.
Lattes: https://lattes.cnpq.br/2520217968423175
E-mail: emily032001@gmail.com

FILIPE EMANUEL DA SILVA HENRIQUES
Mestrando em Estudos de Linguagens no CEFET-MG. Possui Graduação em Letras-Português pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Realiza estudos na área do Letramento Crítico e das Representações Sociais.
Lattes: http://lattes.cnpq.br/9957697438902130
E-mail: filipeemanuel2001@gmail.com

LAYSSA FERNANDES VAZ
Pedagoga pelo Centro Universitário de Goiás - UNIGOIÁS.
Lattes: http://lattes.cnpq.br/5579622704434617
E-mail: layssa.fernandesvaz@gmail.com

LORENA BERNARDES BARCELOS
Doutora em Educação e Mestra em Letras e Linguística pela Universidade Federal de Goiás – UFG. Licenciada em Letras (UFG) e Pedagogia pelo Centro Universitário Internacional - UNINTER.
Lattes: http://lattes.cnpq.br/3876425808967700
E-mail: lorena.ensino@gmail.com

LORRANY CRISTINY MORAES DE OLIVEIRA
Pedagoga pelo Centro Universitário de Goiás - UNIGOIÁS.
Lattes: http://lattes.cnpq.br/6759503052074209
E-mail: lorranycristiny.22@gmail.com

MARCIA INEZ DA SILVA
Doutora em Performances Culturais pela Universidade Federal de Goiás. Mestra em Arte pela Universidade Federal de Uberlândia. Professora da Secretaria Municipal de Educação da cidade de Goiânia – Goiás e também do Centro Universitário de Goiás – UNIGOIÁS.
Lattes: http://lattes.cnpq.br/0923546766860837
E-mail: professoramarciaines@gmail.com

MARINALDO DE SOUZA SILVA
Doutorando em Estudos de Linguagens no CEFET-MG. Mestre em Letras - Linguagens e Letramentos pela Universidade Federal da Paraíba – UFPB e Licenciado em Letras pelo Instituto Federal Paraíba – IFPB e Pedagogia pelo Centro Universitário Internacional – UNINTER.
Lattes: http://lattes.cnpq.br/4381131258622314
E-mail: marcultura273@gmail.com

MAURÍCIO TEIXEIRA MENDES
Doutor em Estudos de Linguagens no CEFET-MG, mestre em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e licenciado em Educação no Campo pela UFVJM, com habilitação na área de Linguagens e Códigos. Integrante do grupo de pesquisa: INFORTEC - Núcleo de Pesquisa Linguagem e Tecnologia - CEFET-MG.
Lattes: http://lattes.cnpq.br/5783765536091656
E-mail: mauricioedocampo@gmail.com

MÔNICA BAÊTA NEVES PEREIRA DINIZ
Doutoranda em Estudos de Linguagens no CEFET-MG. Mestra em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG. É membro da Associação Mineira de Professores de Português como Língua Estrangeira AMPPLIE.
Lattes: http://lattes.cnpq.br/2677456247364137
E-mail: mobanepezinid@gmail.com

PATRÍCIA ROSA DOS REIS
Pedagoga pelo Centro Universitário de Goiás - UNIGOIÁS.
Lattes: https://lattes.cnpq.br/0551760829488593
E-mail: patriciarosa84504@gmail.com

SILVANE APARECIDA GOMES
Doutora em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Minas Gerais. Mestra em Estudos de Linguagens pelo CEFET-MG. Especialista em Linguagem e Tecnologia. É graduada em Letras com habilitação em Português/Espanhol e suas Literaturas. Autora de livros didáticos do Ensino Médio e Enem na editora Ari de Sá.
Lattes: https://lattes.cnpq.br/0551760829488593
E-mail: silvane.gomes@educacao.mg.gov.br

THAIZA MONTINE GOMES DOS SANTOS CRUZ
Mestra em Ensino de Ciências e Matemática pela Universidade Federal de Goiás e Especialista em Ensino de Química pela Universidade Estadual de Goiás – UEG. Educadora Maker – Casa Thomas Jefferson/Havard. Educadora Midiática – Instituto Palavra Aberta
Lattes: http://lattes.cnpq.br/4343374665736155
E-mail: aikhaa@gmail.com

VANUSA BATISTA DE OLIVEIRA
Mestra em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás – PUC-Goiás. Licenciada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Goiás – UEG. Possui especialização em Planejamento Educacional pela Universidade Salgado de Oliveira e Metodologia do Ensino Fundamental pela Universidade Federal de Goiás – UFG. Professora Efetiva da Rede Estadual de Educação de Goiás (SEDUC). Integra o Grupo de Estudos das Concepções Histórico-Culturais para o Desenvolvimento Humano.
Lattes: http://lattes.cnpq.br/9993856921078383
E-mail: vanusa_vitor@hotmail.com

SOBRE O ORGANIZADOR

RENATO DE OLIVEIRA DERING



O Prof. Renato Dering é Pós-Doutor em Estudos de Linguagens pelo Posling/CEFET-MG, onde desenvolveu pesquisa sobre os estudos do letramento no ensino de língua portuguesa.

O Doutorado do nosso coordenador foi realizado pela Universidade Federal de Goiás (UFG), na área de Letras e Linguística. Em sua pesquisa, discutiu sobre os preceitos do ensino de língua portuguesa, avaliou a redação do Enem e propôs um modelo de letramento de perspectiva decolonial, de onde surgiu a metodologia contextualizada em que aplica nas mentorias.

Além disso, o Prof. Renato Dering é Mestre em Letras pela Universidade Federal de Viçosa (UFV), momento em que se dedicou aos estudos de Literatura e ensino de literatura. Formou-se ainda em Letras – Português também pela Universidade Federal de Goiás (UFG).

O professor é um entusiasta dos estudos e da transformação das pessoas por meio da educação, razão essa que fez continuar seus estudos e estar se aprimorando na área da Pedagogia, Neuropsicopedagogia, Dificuldades de Aprendizagem, além de perceber e entender as mudanças que envolvem o contexto educacional, que o fez partir também para os estudos da Educação 4.0 e do Marketing.

Como pesquisador, tem diversos trabalhos publicados em revistas acadêmicas de renome nacional e internacional. Chegou a participar de eventos importantes, como o Encontro Mundial do Ensino de Português, ocorrido em Harvard, nos Estados Unidos. Também palestrou na Universidade do Rosário, na Argentina e em Universidades Brasileiras, como UFVJM, UNIPAMPA, UNIR, UNIGOIÁS, UFG, UNEMAT e CEFET-MG.

Participou também de bancas de avaliação de mestrado e doutorado na UFG, CEFET-MG e UFMG, além de ter orientado trabalhos na graduação, mestrado e doutorado.

É líder e pesquisador no grupo FORPROLL/UFVJM (Formação de Professores de Línguas e Literatura) e membro da American Organization of Teachers of Portuguese (AOTP).

CURRÍCULO LATTES

FOMENTO PARA A PUBLICAÇÃO DO LIVRO

Este livro é fruto da iniciativa do **Instituto Dering Educacional** em prol do desenvolvimento e fomento das ciências e pesquisa nas áreas de humanidades, linguagens, ciências sociais e artes. Ressalta-se que o Instituto Dering Educacional **assumiu integralmente os custos de produção deste livro**, proporcionando aos autores a oportunidade de contribuir para o conhecimento acadêmico sem qualquer ônus financeiro.

O projeto editorial do livro representa o compromisso do Instituto com a disseminação e propagação do conhecimento científico, bem como o estímulo à produção acadêmica, visando enriquecer o debate intelectual e promover avanços significativos nesses campos do saber. O **Instituto Dering Educacional acredita que investir no potencial dos pesquisadores**, independente de sua titulação ou vinculação acadêmica, **é fundamental para o desenvolvimento da sociedade** como um todo, pois se torna uma forma de democratizar o saber produzido por diferentes pessoas em distintos espaços.

O **Instituto Dering Educacional** agradece a todos os autores que colaboraram com seus conhecimentos para a produção desta obra, contribuindo, de forma significativa, para o enriquecimento da propagação dos saberes em suas áreas de atuação.

Desejamos que este livro seja um instrumento para a promoção do diálogo, da criticidade e, claro, do avanço científico nos **pensamentos e reflexões nas áreas de humanidades, linguagens, ciências sociais e artes**. O intuito é que essa e outras obras como essa beneficiem estudantes, pesquisadores, profissionais dessas áreas do conhecimento e todos aqueles interessados no aprofundamento dos temas aqui propostos.

INSTITUTO DERING EDUCACIONAL
editora

INSTITUTO DERING EDUCACIONAL

O **Instituto Dering** é um espaço que traz formas de **aprender e dialogar** com os conhecimentos de diversas formas. Em meio à forma como todos e todas **viveram, vivenciaram e vivem a educação**, o Instituto Dering se coloca como uma forma dinâmica de **pensar a educação**. Pensando nessas diversas realidades, é que oferecemos cursos, eventos, palestras, consultorias e formação na área educacional, com foco nas humanidades, linguagens e artes. Pela abrangência dos nossos cursos e serviços, eles são direcionados tanto para estudantes (em qualquer nível da educação) até profissionais e instituição na área da educação.

Quanto às **publicações**, o **Instituto Dering** também tem como intuito publicizar as pesquisas acadêmicas nas áreas de **Ciências Humanas, Sociais, Linguagens e Artes**. Entendemos que as discussões produzidas podem e devem ter um **espaço de circulação**, sendo sua validação ou contestação feita não apenas por um seleto grupo, mas por aqueles que busquem a leitura desses textos e possa utilizá-los para **promover e potencializar diálogos entre os conhecimentos**.

Convidamos todos a conhecerem e colaborarem com nossas propostas. Em nosso site há informações sobre nossos propósitos e nossos serviços. Aguardamos vocês para manter essa conversa aberta, saudável e de cumplicidade.

INSTITUTO DERING
EDUCACIONAL


INSTITUTO DEBING