PEDAGOGIAS CRÍTICAS E CONTEMPORANEIDADE

INFÂNCIA, LUDICIDADE, ENSINO/APRENDIZAGEM E FORMAÇÃO DE PROFESSORES

ORGANIZADORES/AS
Paulo Cesar Fachin
Queli Ghilardi Cancian
Jane Flávia Esser

CENTRO UNIVERSITÁRIO FAG
EDITORAÇÃO

Coordenação Editorial
Coordenação Editorial Executiva: Alex Sandro de Araujo Carmo
Projeto Gráfico e Editoração: Agecin

FICHA CATALOGRÁFICA

372.414
P 371

Pedagogias críticas e contemporaneidade: infância, ludicidade, ensino/aprendizagem e formação de professores. [recurso eletrônico] –/ Orgs: Paulo Cesar Fachin, Queli Ghilardi Cancian, Jane Flavia Esser - Cascavel PR: FAG, 2022.

158 p
Inclui: bibliografia
ISBN 978-65-89062-19-6 .

1. Infância no Brasil. 2. Alfabetização e letramento.3. Leitura e escrita.4. Impactos da pandemia – alfabetização.5. Estilos de aprendizagem – lúdico – ensino e ciência. I. Fachin, Paulo Cezar. II.Cancian, Queli Ghilardi. III. Esser, Jane Flavia. I.Título.

CDD 372.414

Catalogação na fonte: Eliane Teresinha Loureiro da Fontoura Padilha – CRB-9 - 1913

ISBN 978-65-89062-19-6

Depósito Legal na Câmara Brasileira do Livro
Divulgação Eletrônica - Brasil – 2022

PEDAGOGIAS CRÍTICAS E CONTEMPORANEIDADE: INFÂNCIA, LUDICIDADE, ENSINO/APRENDIZAGEM E FORMAÇÃO DE PROFESSORES

APRESENTAÇÃO

A curiosidade é, sem dúvidas, um dos principais elementos na construção do conhecimento instigando a pesquisa, promovendo o ensino/aprendizagem e a formação de professores. Assim, a construção dos saberes docentes se concretiza por meio de um conjunto de conhecimentos motivados pela curiosidade, associado a necessidade de aprender, produzir e difundir novos conhecimentos. Nessa direção, Tardif (2010, p.11) aponta que "[...] o saber não é uma coisa que flutua no espaço [...] está relacionado com a

pessoa e a identidade [...] com sua experiência de vida e com sua história profissional [...]".

Visando contribuir para a construção dos saberes docentes, a coletânea "Pedagogias críticas e contemporaneidade: infância, ludicidade, ensino/aprendizagem e formação de professores" foi desenvolvida a partir de diferentes propostas de estudos na área das Ciências Humanas, estando, a obra, organizada em seis valorosos trabalhos que contribuem significativamente para a construção do conhecimento na perspectiva de uma pedagogia crítica de nossa contemporaneidade.

Os diferentes escritos contemplados nesta coletânea são resultados dos esforços de professores, pesquisadores e estudantes das Pós-Graduação *stricto sensu* em Educação (Mestrado e Doutorado) UNIOESTE, Pós-Graduação *stricto sensu* em Educação em Ciências e Educação Matemática (Mestrado e Doutorado), Especialização em Ensino de Ciências e Matemática – UNIOESTE, Grupo de Estudos e Pesquisa FOPECIM (UNIOESTE/CNPq) e das licenciaturas em História, Letras Português/Espanhol, Português/Inglês,

Pedagogia e do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Linguagem e Sociedade (FAG/CNPq).

Esperamos que o conhecimento compartilhado nesta coletânea chegue até vocês, leitores e leitoras, e que deveras contribua no seu processo de formação e atuação profissional, enfatizamos ainda, nosso desejo de que todos e todas sejam contemplados(as) por uma feliz leitura.

Docentes organizadores/as

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1

A INFÂNCIA NO BRASIL: UM BREVE HISTÓRICO, DO PASSADO AOS DESAFIOS DO PRESENTE

Queli Ghilardi CANCIAN
Micheli CAZAROLLI
Ariadne Carla Fagotti PAGLIARINI
Vilmar MALACARNE

1 INTRODUÇÃO

A historiografia da infância tem estimulado aos longos dos anos inúmeros debates, incorporando a discussão de diferentes temas relacionados à infância e políticas de acolhimento da criança e/ou adolescente em vulnerabilidade social. Assim, desvelar o processo histórico e cultural da infância é parte fundamental para compreensão da criança e/ou adolescente e suas necessidades específicas. Neste sentido, olhar para o passado requer compreender e reconhecer a criança como ser socialmente constituído.

De acordo com Henik e Faria (2015), a percepção e o sentimento pela infância, não surgiu de repente da noite para o dia, trata-se de um segmento linear oriundo da compreensão das múltiplas peculiaridades e diferença reconhecida entre crianças e adultos , considerando cada momento da vida em que a criança se encontra na observância das suas necessidades e direitos. Os autores destacam ainda, que esse processo de transformação foi marcado por um processo doloroso de

intolerância e brutalidade social, que consequentemente costumava penalizar seres inocentes desprovidos de proteção em extrema vulnerabilidade, como as crianças.

A partir do exposto estabelece-se como objetivo central da presente pesquisa, a compreensão do conceito e da história da infância no Brasil, e das políticas de acolhimento da criança e/ou adolescente em vulnerabilidade. O estudo se justifica, na necessidade de conhecer os fatores históricos e culturais da infância que possam auxiliar os futuros profissionais da educação na construção de estratégias educacionais efetivas no atendimento à criança em estado de vulnerabilidade.

2 METODOLOGIA

A presente pesquisa, trata-se de uma revisão bibliográfica, de caráter qualitativo, exploratória, descritiva. De acordo com Cechinel *et al.* (2016, p.2324), a análise bibliográfica "se embasa diretamente nas fontes científicas e materiais impressos e editados, como livros,

enciclopédias, ensaios críticos, dicionários, periódicos, artigos, teses, etc".

Para o levantamento dos dados, desenvolveu-se a exploração dos estudos disponíveis na plataforma *on-line google scholar,* a partir dos seguintes descritores "conceito de infância; historiografia da infância; condição histórica; política social de acolhimento e criança em vulnerabilidade social".

Para identificação dos estudos e seleção dos dados que compuseram a presente pesquisa, foram consideradas, quatro etapas essenciais na pesquisa exploratória bibliográfica, descritas por Cervo, Bervian e Silva (2007), sendo: à leitura exploratória ou informativa; a leitura seletiva; leitura crítica ou reflexiva , e pôr fim, a última etapa que se concretizada na leitura interpretativa, que representa a utilização dos dados angariados.

3 HISTORIOGRAFIA E CONCEITO DA INFÂNCIA

Braga (2015) destaca que o campo da história da infância, encontra-se em constante expansão, de acordo com o contato com as

diferentes disciplinas, incorporando temas historiográficos relacionados à infância, a criminalidade, saúde, mortalidade infantil, a baixa condição econômica e social. Nesse sentido, considera-se como referência o livro do historiador francês Philippe Ariès, publicado originalmente em 1960, traduzido mais tarde no Brasil no ano de 1981 como "História Social da Criança e da Família".

De acordo com Ariès,

> A transmissão dos valores e dos conhecimentos, e de modo mau geral, a socialização da criança, não eram, portanto, nem asseguradas nem controladas pela família A criança se afastava logo de seus pais, e pode-se dizer que durante séculos a educação foi garantida pela aprendizagem, graças à convivência da criança ou do jovem com os adultos. A criança aprendia as coisas que devia saber ajudando os adultos a fazê-las (ARIÈS, 1981, p.10).

A partir da compreensão dos escritos de Ariès, constatamos que há forte influência da família no processo de construção da aprendizagem da criança ao longo dos anos, processo esse transmitido culturalmente de geração a geração, apropriado pelas vivências dos diversos afazeres da vida cotidiana, sem distinção entre jovens, adultos, adolescentes

e/ou criança. O autor deixa claro que a transmissão do conhecimento e os valores adquiridos pelas crianças nesse período não eram assegurados, simplesmente ocorriam, através das múltiplas interações entre criança/adulto frente às tarefas desenvolvidas.

De acordo com Ariès (1981), na arte do período medieval as crianças eram consideradas como miniadultos, foi a partir do século XIV que a figura da criança, em registros artísticos, passa a ganhar definições diferenciadas, através das vestimentas especiais que as distinguiam dos adultos. Para a sociedade medieval a infância não era considerada existente, porém, não significava que a criança fosse abandonada, ignorada ou negligenciada, simplesmente não possuía o mesmo significado de afeição, correspondia ao mesmo que à consciência particular infantil.

Para Braga (2015) o historiador,

> [...] confere centralidade nesse processo às mudanças referentes à educação. Segundo Ariès, a partir de um amplo movimento de moralização liderado sobretudo por reformadores católicos, protestantes e juristas, a escola se constituiu enquanto instituição fundamental como meio de educação, com as crianças deixando de ser misturadas aos adultos e de aprender a vida diretamente com eles. Ao mesmo tempo, a família se transformou de uma instituição

> voltada para a conservação dos bens, a prática comum de um ofício ou a ajuda mútua cotidiana, em um lugar de afeição entre os cônjuges e entre os pais e filhos, afeição esta expressa principalmente através da importância que se passou a atribuir à educação (BRAGA, 2015, p.16).

A infância deve ser considerada a partir da própria condição da criança, sob o conjunto de experimentações constituídas a partir das diferentes vivências sociais, culturais, históricas e geográficas. Conhecer as representações da infância significa considerar a criança concreta, como ator ativo construtor da história (KUHLMANN, 1998 *apud* GUIMARÃES, 2017). Para Guimarães (2017), o conceito de infância, não se trata de um fenômeno estático e universal, de acordo com a autora o ambiente em que a criança se encontra inserida deve ser considerado, a fim de compreender as necessidades e características próprias de cada criança.

A concepção de infância se relaciona a especificação dos atributos do ser criança, a partir da consciência das características destes indivíduos que os diferenciam dos adultos (ARCHARD, 1993 *apud* BRAGA, 2015). O conceito de infância, requer a distinção da criança em

relação aos adultos, a partir da consideração de alguns atributos distintos, dessa forma é possível considerar que todas as sociedades em algum momento discutiram a concepção de infância, considerada a partir de uma ideia geral para cada período (BRAGA, 2015).

Ao considerar as particularidades do universo infantil, sob a ótica do mundo adulto, e o conceito de infância resultante de uma estrutura social, política e econômica, Guimarães (2017) frisa que,

> [...] a ausência da compreensão da especificidade do tempo de ser criança explica em boa parte o atendimento precário às crianças; o descaso com o alto índice de mortalidade infantil devido ao perigo constante de óbito pós-natal e às péssimas condições de saúde e higiene da população em geral e das crianças, em especial, em vários momentos da história. Convém ainda destacar que a infância, como uma etapa de atenção particular com a criança, destacada do mundo adulto, longe do trabalho e educada nas escolas atingiu primeiro as crianças das classes abastadas (GUIMARÃES, 2017, p.83).

Compreender a criança como ser cultural que aprende a partir das relações providas no ambiente comunitário, requer entender que a concepção e o conceito de infância se diferenciam a partir das várias formas de

organização da sociedade, marcada por diferentes contextos históricos. Assim, a criança deve ser considerada em sua totalidade, considerando suas vivências e experiências adquiridas em seu ambiente familiar e social, de acordo com a sua realidade e percepções sobre o mundo que a cerca.

4 A CRIANÇA NO BRASIL: SUA CONDIÇÃO HISTÓRICA, SOCIAL E POLÍTICAS DE ACOLHIMENTO

A história do Brasil se oficializa a partir da sua descoberta no ano de 1500, sendo somente após 30 anos, o início do processo da colonização portuguesa. Nesse período inúmeros homens e mulheres se aventuraram nas águas do atlântico rumo a um mundo novo. Nessas embarcações, certa quantidade de crianças fazia parte das tripulações.

De acordo com o historiador Ramos (2015), muitas dessas crianças eram órfãs e subiam a bordo em função de grumetes e pajens, ou viajavam como passageiros acompanhadas de seus pais. Muitas foram tomadas como escravas,

vendidas para a prostituição, quando não acabavam morrendo, por maus tratos e exaustão. Nesse percurso a maioria acabava morrendo, demonstrando a fragilidade da criança, que era tratada com miniadultos.

De acordo com Melo (2020), as primeiras crianças chegaram ao Brasil no século XVI, marcadas pelo "abandono moral e por constantes abusos"(n.p), o período colonial foi marcado por uma realidade, sob "a ideologia missionária, evangelizadora, educacional e assistencialista dedicava-se à infância indígena" (n.p). No entendimento de Rizzini e Pilotti (2011, p.17), "Ao cuidar das crianças índias, os jesuítas visavam tirá-las do paganismo e discipliná-las, inculcando-lhes normas e costumes cristãos, como o casamento monogâmico, a confissão dos pecados, o medo do inferno".

No século XIX e XX, a trajetória da criança pobre e/ou de famílias sem recursos para cuidarem de seus próprios filhos, em dificuldades, buscavam o auxílio do estado, ao serem introduzidas no sistema a criança era encaminhada ao assistencialismo tratadas como órfãs ou abandonadas. Para tanto, no Brasil, a

história da institucionalização da criança e do adolescente, apresenta repercussões até os dias atuais (RIZZINI e RIZZINI, 2004).

De acordo com Del Priori (2010), a história da criança no Brasil e no mundo tem se mostrado distante da realidade vivenciada diariamente pela criança, quanto ao mundo descrito por organizações internacionais, não governamentais e autoridades. Para a autora o mundo ao qual a criança deveria ser ou pertencer é incompatível com suas oportunidades dadas ao local onde vive, ou, inúmeras vezes sobrevive.

Para tanto, a infância da criança pobre, em situação de extrema miséria e marcada drasticamente pela privação do "ter" acesso e do "ser" criança desde muito cedo, e orientada para o trabalho e o ensino. Na fala de Del Priori, a criança é "adestrada física e moral sobrando-lhes pouco tempo para a imagem que normalmente a ela está associada: do riso e da brincadeira" (DEL PRIORI, 2010, n.p.). O adestramento denota o trabalho repetitivo, que vem na direção de orientar e reforçar os ensinamentos, estimulados pela necessidade.

A baixa condição da família e a precarização das condições de vida, favorecem o abandono infantil.´ Nas falas de Nucci, por meio do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), desvela-se a realidade das famílias pobres, segundo o autor,

> A família é a base da sociedade e goza de especial proteção do Estado (art. 226, CF). Entretanto, várias famílias se encontram, hoje, desestruturadas, sem conseguir proporcionar às suas crianças ou adolescentes o saudável ambiente que se espera para um desenvolvimento promissor em todos os prismas. Uma parte desse problema encontra-se em mãos do Executivo – Federal, Estadual, Municipal – que promete, em leis, programas de auxílio efetivo aos núcleos familiares, mas não lhes fornece o suficiente (ou absolutamente nada lhes proporciona). Pais e mães pobres, que mal conseguem cuidar de si mesmos, não precisam de um dinheirinho no final do mês, dado pelo Estado, sem nenhum outro recurso. Na vida real, eles necessitam ser considerados cidadãos, com acesso a muito mais que uma mesada; precisam de emprego, educação de qualidade, tratamentos de saúde, moradia digna, transporte público facilitado, dentre outros fatores. Somente assim, os que tiverem verdadeiro desejo de criar seus filhos, poderão fazê-lo (NUCCI, 2014, p.13).

A desestruturação familiar e as baixas condições sociais, submetem a criança a uma criação de risco, favorecendo a exploração e a criminalização da criança e/ou do adolescente, que por sua vez acaba punido por seus crimes

com o exílio da sociedade, colocado e "abandonado" em instituições de recuperação, prática essa presente desde o passado até os dias atuais.

5 A INFÂNCIA E ADOLESCÊNCIA A PARTIR DE 1980

A criança e seus direitos devem ser compreendidos a partir da concepção cultural e social, do que é ser criança, em quais contextos socioculturais se reconhece, portanto, "os direitos das crianças e a própria ideia de menoridade não podem ser entendidos senão a partir dessa formação de um sentimento e de uma concepção de infância" (COHN, 2005, p.22). Assim, a ideia do que caracteriza o ser criança, e o quanto se estende a infância, pode ser pensado de maneiras muito diferentes, de acordo com os vários contextos socioculturais.

> A criança atuante é aquela que tem um papel ativo na constituição das relações sociais em que se engata, não sendo, portanto, passiva na incorporação de papéis e comportamentos sociais. Reconhecê-lo é assumir que ela não é um "adulto em miniatura": ou alguém que treina para a vida adulta. É entender que, onde quer que esteja,

> ela interage ativamente com os adultos e as outras crianças, com o mundo, sendo parte importante na consolidação dos papéis que assume de suas relações (COHN, 2005, p.27-28).

Cohn (2005, p. 43) destaca que recentemente a antropologia, ganha ao reconhecer a criança como "sujeito social ativo e atuante produtor mais que receptor de cultura". Nesse sentido, a autora frisa que a escola deve promover o engajamento e a valorização do escolar, a fim de compreender o insucesso escolar, a partir do cuidado com argumentos biologizantes de desigualdade, competências e capacidades.

Olhar para a criança enquanto cidadã só é possível devido à força de um movimento social, cujas conquistas são resultantes de uma emenda popular, dado número recorde de assinaturas, de todas as unidades da federação, expressa na Constituição Federal de 1988. Essa constituinte insere a criança em políticas desenvolvidas na infância, inserindo-a no mundo dos direitos humanos (CRAIDY, 1994 *apud* KRAMER; NUNES; PENA, 2020).

No Brasil, alguns direitos da criança e da família são garantidos pela Constituição Federal

de 1988, no seu Art. 1º descreve a constituição do Estado Democrático de Direito, fundamentado na: " I- soberania; II- a cidadania; III- na dignidade Humana; IV- nos valores sociais do trabalho e da livre iniciativa (Vide Lei nº 13.874, de 2019); V- no pluralismo político" (BRASIL, 2020, n.p. grifos do autor).

A Constituição Federal de 1988, prevê que o ensino seja ministrado com base nos seguintes princípios de acordo com o art. 206.

> I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
> II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
> III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
> IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais (BRASIL, 2020, n.p.).

Os direitos da família e da criança são assegurados pela Constituição Federal de 1988, descritos nos Art.226 inciso § 7 e § 8, e o Art. 227.

> Art. 226 "A família, base da sociedade, tem especial proteção do Estado".
> § 7º Fundado nos princípios da dignidade da pessoa humana e da paternidade responsável, o planejamento familiar é livre decisão do casal, competindo ao Estado propiciar recursos educacionais e científicos para o

> exercício desse direito, vedada qualquer forma coercitiva por parte de instituições oficiais ou privadas.
> § 8º O Estado assegurará a assistência à família na pessoa de cada um dos que a integram, criando mecanismos para coibir a violência no âmbito de suas relações.
> Art. 227. É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (BRASIL, 2020, n.p.).

Embora a constituição assegure a criança, ao adolescente e ao jovem, o direito a dignidade, prioritariamente as condições básicas de vida, inúmeros desses sujeitos encontram-se em situação de vulnerabilidade, expostos a discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, subjugado pela baixa qualidade social, e pela falta de políticas de amparo social. Tal condição colabora na marginalização da criança, adolescente ou jovens, que por vezes, acaba institucionalizado.

Em meados da década de 1980, a história envolta pela tangência da institucionalização, da criança e/ou adolescente, ganha um novo rumo, considerando a cultura institucional do país. De

acordo com Rizzini e Rizzini (2004), nesse período, o termo internato de menores, era atribuído a identificação de instituições de acolhimento, de caráter provisório e/ou permanente, designada ao atendimento de órfãos, crianças carentes e/ou menores delinquentes, alienado a compreensão de confinamento.

De acordo com Kramer, Nunes e Pena (2020), o Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990), assim como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), são documentos que norteiam a educação básica no Brasil, pautados por uma inseparabilidade entre o educar e cuidar, o que afirma a importância das instituições de educação.

As políticas para a infância devem garantir que o conhecimento produzido por todos, seja acessível a todos. Tais políticas exercem o papel primordial no combate da desigualdade, ao reconhecer as diferenças, e ao garantir a posse do conhecimento. Assim, torna-se importante o fortalecimento dos laços culturais e tradições históricas dos diversos grupos, promovendo a

ampliação das relações e o ganho de humanidade (KRAMER, 2000).

A história da criança e do adolescente abrigado antecede a institucionalização, podendo ou não estabelecer risco para seu desenvolvimento, que dependerá dos mecanismos pelos quais o processo de risco atuará. Os riscos compreendem as condições ou variáveis, que podem ou não estar associadas a possibilidades de acontecimentos negativos ou indesejáveis (YUNES *et al.*, 2004 *apud* SIQUEIRA E DELL'AGLIO, 2006).

A institucionalização da criança e/ou do adolescente, se constitui em uma tentativa de promover melhores condições de vida para esse grupo de sujeitos em condições de risco social. Porém, viver isolado pode acarretar em uma experiência dolorosa, e afetar o desenvolvimento afetivo da criança em dimensões irreparáveis. De acordo com Nucci,

> [...] viver institucionalizado, longe de qualquer família, é uma experiência negativa e dolorosa para a criança ou adolescente. [...] é fundamental que o Judiciário esteja atento, não permitindo a vida de crianças em abrigos, tornando-se adolescentes e depois sendo colocadas para fora, ao completarem 18 anos, sem destino, sem amparo,

> sem ninguém. [...] O infante ingressa no abrigo em tenra idade, por variados motivos (abuso sexual; abandono; agressão etc.); em nome da família natural, passam-se meses tentando uma reaproximação, que, na essência, vários profissionais já sabem ser inútil (mas é o objetivo do ECA – respondem, se e quando indagados a respeito); os meses transformam-se em anos. Faço um destaque: enquanto isso, essa (ainda) criança está indisponível para adoção. [...] Quando completa a maioridade, abre-se a porta e ele é constrangido a sair. Como não houve recuperação alguma com a família biológica, ele se perde pela vida afora, morando com estranhos e começando a conhecer o mundo, da forma mais árida possível. Muitos voltam à instituição, onde passaram toda a infância e adolescência, buscando ajuda e não podem obter. O abrigo é para crianças ou adolescentes, e não para adultos. É o paradoxo de um sistema enfermo, que precisa do remédio da reformulação de seus objetivos (NUCCI, 2014, p.15).

As instituições de acolhimento a criança e/ou adolescente se estabelecem na tentativa de ajudar a criança a enfrentar seu passado, vivenciar um presente e almejar um futuro. O contexto da institucionalização é oferecer à criança e/ou adolescente novas oportunidades, através do acolhimento, lhes proporcionando melhores condições de saúde física e mental, acompanhamento escolar, condições de desenvolvimento cognitivo e emocional, condições de alimentação e higiene, considerados fatores

positivos relacionados à proteção e institucionalização da criança e/ou adolescente.

Os autores Parra, Oliveira e Maurana (2019), esclarecem que é necessário que a sociedade entenda que o acolhimento não é "sinônimo de delinquente, marginal ou falta, mas sim de um ser humano em construção", nesse caso, cabe a sociedade a responsabilidade de acolher, e oportunizar a criança e/ou adolescente condições de um futuro melhor.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por muitos anos a criança foi vista e compreendida como um mini adulto, sendo desde cedo responsabilizada pela própria sobrevivência, obrigada a enfrentar o trabalho pesado, abandonada à própria sorte, abusada, explorada, vivendo na miséria em condições precárias e desumanas, sem a garantia de nenhum direito.

No Brasil, foi somente no século XX que a concepção de infância passou a ser compreendida, ganhando um novo rumo na constituição de direitos, e no reconhecimento de

cuidados específicos e peculiares visando a garantia de sobrevivência da criança e do adolescente. Porém, o atendimento específico da criança e do adolescente se desenvolveu de forma bastante lenta em aspectos essenciais relacionados ao amparo e a construção social acerca do direito à educação, a saúde entre outros, propondo abertura para reflexões sobre a forma de se considerar os direitos da criança e do adolescente na sociedade.

Assim, pode-se concluir que a infância foi e é ainda hoje objeto de recorrentes transformações culturais e sociais, constituída pela modificação de valores, significado e representações do seu papel no cerne da sociedade. Contudo, ainda é necessário repensar a atuação do Estado, das famílias , da escola e da sociedade no geral diante da responsabilidade de promover condições adequadas de acolhimento a criança e/ou adolescente em vulnerabilidade, visto que estes serão os adultos do amanhã.

REFERÊNCIAS

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Ltc, 1981.

BRAGA, Douglas de Araújo Ramos. A infância como objeto da história: Um balanço historiográfico. **Revista Angelus Novus**, p. 15-40, 2015.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** 2020 Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 05 abr. 2021

CERVO, A. L.; BERVIAN, P. A.; SILVA, R. da. **Metodologia Científica**. 6.ed.-São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

CECHINEL, Andre; FONTANA Silvia Aparecida Pereira; GIUSTINA Kelli Pazeto Della; PEREIRA, Antonio Serafim; PRADO Silvia Salvador do. UNESC **ESTUDO/ANÁLISE DOCUMENTAL: UMA REVISÃO TEÓRICA E METODOLÓGICA**. Criciúma, v. 5, nº1, janeiro/Junho 2016. Criar Educação – PPGE – UNESC.

COHN, Clarice. **Antropologia da criança**. Editora Schwarcz-Companhia das Letras, 2005.

GOHN, Maria Da Glória. Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. Rio de Janeiro: **Revista Ensaio-Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 14, n. 50, p. 27-38, 2006.

GUIMARÃES, Célia Maria. A história da atenção à criança e da infância no Brasil e o surgimento da creche e da pré-escola. **Revista Linhas**, v. 18, n. 38, p. 81-142, 2017.

HENICK, Angelica Cristina; FARIA, Paula Maria Ferreira de. História da infância no Brasil. In: **Anais: XII Congresso Nacional de Educação–EDUCERE. IX Encontro Nacional sobre Atendimento Escolar Hospitalar-ACHE. III Seminário Internacional de Representações Sociais-Educação–SIRSSE. V Seminário Internacional Sobre Profissionalização–SIPD-Cátedra UNESCO, Curitiba: PUCPR**. 2015. p. 25824-25834.

KRAMER, Sonia. Infância, cultura contemporânea e educação contra a barbárie. **Revista Teias**, v. 1, n. 2, p. 14, 2000.

KRAMER, Sonia; NUNES, Maria Fernanda Rezende; PENA, Alexandra. Crianças, ética do cuidado e direitos: a propósito do Estatuto da Criança e do Adolescente. **Educação e Pesquisa**, v. 46, 2020.

LIMA, Maria Socorro Lucena; PIMENTA, Selma Garrido. Estágio e docência: diferentes concepções. **Poíesis pedagógica**, v. 3, n. 3 e 4, p. 5-24, 2006.

MELO, Jennifer Silva. Breve histórico da criança no Brasil: conceituando a Infância a partir do debate historiográfico. **Revista Educação Pública**, V. 20, 2, 14 de janeiro de 2020. Disponivel em: https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/20/2/breve-historico-da-crianca-no-brasil-conceituando-a-infancia-a-partir-do-debate-historiografico . Acesso em: 15 abr. 2020.

NUCCI, Guilherme de Souza. **Estatuto da criança e do adolescente comentado**. Brasília: Editora Forense, 2014.
PARRA, Ana Carolina de Oliveira; OLIVEIRA, Jaqueline Alves de; MATURANA, Ana Paula Moraes. O paradoxo da institucionalização infantil: proteção ou risco?. **Psicologia em Revista**, v. 25, n. 1, p. 155-175, 2019.

RAMOS, Fábio Pestana. **A história trágico-marítima das crianças nas embarcações portuguesas do século XVI**. In: PRIORI, Mary del (Org.). História das crianças no Brasil. 7° ed. São Paulo: Contexto, 2015. Disponivel em: https://www.researchgate.net/profile/Fabio-Pestana-Ramos/publication/275601988_A_Historia_Tragico-Maritima_das_criancas_nas_embarcacoes_portuguesas_do_seculo_XVI/links/554d915f08ae93634ec5866b/A-Historia-Tragico-Maritima-das-criancas-nas-embarcacoes-portuguesas-do-seculo-XVI.pdf. Acesso em: 15 abr. 2021.

RIZZINI, Irene. **A institucionalização de crianças no Brasil: percurso histórico e desafios do presente** / Irene Rizzini, Irma Rizzini. – Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2004.

RIZZINI, Irene; PILOTTI, Francisco. **A Arte de Governar crianças: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil**. 3ª. Ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SIQUEIRA, Aline Cardoso; DELL'AGLIO, Débora Dalbosco. O impacto da institucionalização na infância e na adolescência: uma revisão de literatura. **Psicologia & sociedade**, v. 18, n. 1, p. 71-80, 2006.

CAPÍTULO 2

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: *"CAFÉ, PASTEL, ÇUCO"*

Eli Terezinha de MARIA
Silvia da Aparecida CAVALHEIRO

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho de pesquisa apresenta como tema principal o Alfabetismo Funcional, definição que faz referência à classe de pessoas que são consideradas alfabetizadas e que utilizam a leitura e a escrita diariamente. Conceitua, com base em referenciais teóricos os termos correlacionados Alfabetização e Letramento e apresenta os estudos de diversos autores, entre eles Freire (1996), (2003), Soares (2017), (1998), Solé (1998), Ferreiro e Teberosky (1999), Cunha (2007), Cagliari (2006), Bagno (1999), entre outros, gerando divergências entre definições e métodos. Utiliza as tendências, metodologias e estudos atuais para considerar a importância de ler e escrever, relacionado a conceitos teóricos destes grandes autores sobre o tema. Mesmo em épocas distantes e com termos menos atuais, as definições apresentadas para o teor da pesquisa demonstraram que o problema do Analfabetismo Funcional não é um problema contemporâneo, mas que já vem sendo estudado há várias décadas. Considerará o analfabetismo em práticas sociais e culturais enquanto fenômeno

que ocorre em vários países, com diferenças em suas especificidades e em nível de importância para cada um. Utilizará o método de pesquisa qualitativa, por meio de leitura e uso de referenciais teóricos. Espera-se que o leitor consiga compreender a importância da Alfabetização e do Letramento na vida dos indivíduos, pois o índice de Analfabetos Funcionais no Brasil é muito alto, chamando atenção para uma crise que assola a educação que é a falta de compreensão leitora, por parte dos estudantes. E, para encerrar, apresenta uma opinião sobre o tema, reafirmando a importância de um trabalho efetivo de Alfabetização e Letramento capaz de desenvolver competências e habilidades funcionais, tão necessárias à educação, fechando a pesquisa de forma clara e sucinta.

Este texto discorre sobre o tema Alfabetização e Letramento apresentando a concepção dos termos, bem como o conceito social do alfabetismo nas suas dimensões individual e social. Para isso, buscou-se a fundamentação teórica com a professora e pesquisadora Soares (2017), que defende um novo modo abrangente de dizer o termo

Alfabetização, pois é comum haver limitações quando este é dito entre docentes e até na comunidade escolar. Para a professora o correto seria dizer Aprendizagem Inicial da Língua Escrita que envolve dois processos: Alfabetização e Letramento, que são distintos e cada um com bases cognitivas e linguísticas específicas, porém devem coexistir e serem executados ao mesmo tempo, ou seja a criança se alfabetiza em um cenário de Letramento e se letra simultaneamente ao se alfabetizar.

Outros pesquisadores da área de educação como Freire (1996; 2017), Cagliari (2006) e Solé (1998) afirmam que se deve dar o devido valor ao que a criança traz de sua vivência na comunidade em que está inserida. Ela já possui uma realidade linguística, ela teve a capacidade de aprender a falar em determinada idade, e esse potencial não pode ser desprezado.

Para os autores, a Alfabetização e o Letramento devem partir da realidade da criança. O contexto em que está inserida diz muito sobre seu futuro social. O Alfabetismo Funcional, tema principal deste artigo, deve iniciar levando em consideração as especificidades do meio do

educando para que este possa utilizar as habilidades de ler e escrever para sua vida de modo que isso lhe traga avanços e sucesso.

A autora Ribeiro (1997) contribuirá com a história dos termos Alfabetismo Funcional e Analfabetismo Funcional de forma que se possa compreender os vocábulos citados, possibilitando ao leitor desenvolver seu ponto de vista sobre as diversas fases deste artigo.

Para a efetivação deste artigo a metodologia empregada foi uma pesquisa bibliográfica, por meio de livros, artigos via *internet*, vídeos que oferecem ao pesquisador a possibilidade de responder ao problema de pesquisa que é conceituar o Alfabetismo Funcional. O referido termo aparece nas pesquisas atuais realizadas por órgãos do Brasil, como o INAF – Indicador do Alfabetismo Funcional e o IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística que apontam os analfabetos funcionais.

A revisão bibliográfica, segundo Lakatos (2003) se dará através de livros, artigos e sítios seguros, com informações relevantes que unidas, demonstraram que o tema já é discutido há vários

anos e vem preocupando órgãos nacionais e internacionais.

Por fim, as considerações finais trarão um resumo do contexto pesquisado e responderão de forma simples as questões propostas para este artigo.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Alfabetização e Letramento são termos recorrentes nos meios educativos. As concepções de Alfabetização são bem claras no que diz respeito a aquisição da habilidade de ler e escrever. Já a definição de Letramento, para alguns ainda não compreendida, refere-se ao uso competente da leitura e da escrita no que tange ao seu uso social e cultural.

Porém, algumas pessoas, mesmo tendo frequentado a escola e apesar de serem consideradas alfabetizadas, não conseguem aplicar essa alfabetização no seu cotidiano. Uma faixa muito significativa da população brasileira não alcança sucesso na aplicação das capacidades de leitura e escrita.

Para que se possa compreender de forma simples e clara a real necessidade de se alfabetizar funcionalmente os indivíduos da sociedade, este artigo trará ao leitor definições e conceitos de Alfabetização, Letramento, Alfabetismo Funcional e Analfabetismo. Ainda assim, primeiramente se faz necessário falar sobre a importância da leitura como alicerçada no processo da Alfabetização e do Letramento.

2.1 CONCEPÇÃO DE LEITURA

A concepção de leitura de textos escritos segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais tem em consideração o seguinte:

> A leitura é o processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto, a partir de seus objetivos, de seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a linguagem etc. Não se trata de extrair informação, decodificando letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível proficiência. É o uso desses procedimentos que possibilita controlar o que vai sendo lido, permitindo tomar decisões diante de dificuldades de compreensão, avançar na busca de esclarecimentos, validar no texto suposições feitas. (BRASIL, 1998, p. 69-70).

Segundo o educador Freire (2003, p. 11), “o ato de ler, que não se esgota na decodificação pura da palavra escrita [...] A leitura do mundo precede a leitura da palavra, [...] A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto”. Para o autor, a leitura do mundo deve anteceder a leitura escrita e sistematizada, pois a leitura da palavra implica a continuidade da leitura do mundo.

Solé (1998) se utiliza de uma redação simples para dizer que ler significa um processo de intercâmbio entre o texto e o leitor e, nesta ação, alcançar os objetivos que conduzem sua leitura, e, que deve ser encaminhado de forma a alcançar um objetivo, uma finalidade. E, a autora continua, para se alcançar estes objetivos, deve-se passar por um leque espaçoso e diversificado de procedimentos. Mas, isso depende da finalidade que o leitor deseja alcançar, pois cada leitor necessita da leitura para um fim diferente como, por exemplo, retirar uma informação do texto, ler para aprender, obter conhecimento, ler por prazer, etc. Deste modo, Solé (1998, p. 22) escreve que “os objetivos da leitura são

elementos que devem ser levados em conta quando se trata de ensinar as crianças a ler e compreender".

E, ainda, segundo a autora, o processo de leitura é um:

> [...] processo de emissão de verificação de previsões que levam à construção da compreensão do texto. [...]Para isso, deve-se poder diferenciar o que constitui o essencial do texto e o que pode ser considerado em um determinado momento [...] como secundário (SOLÉ, 1998, p. 115;116).

Portanto, compreende-se que o processo de leitura deve levar o leitor a compreender os diversos textos que se propõe a ler. Apesar de ser um processo interno, deve ser ensinado. O educando deve assistir a um modelo de leitura que lhes possibilite observar a funcionalidade da leitura e assim a sua compreensão.

É por meio da leitura e da apreensão dos textos lidos que o Alfabetismo acontece. A não compreensão deste processo de internalização do conteúdo do texto que faz com que o indivíduo se torne um Analfabeto Funcional.

2.2 ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

Os conceitos de Alfabetização e Letramento vêm sendo discutidos há muitos anos. Em 1990, na Conferência Mundial Sobre Educação para Todos, em Jontien, Tailândia, os conferencistas presentes discutiram a Alfabetização e concluíram que o indivíduo alfabetizado tem maiores chances de desenvolver suas habilidades para obter acesso a instrumentos de elaboração da informação e de novos conhecimentos para sua participação na cultura e na sociedade em que está inserido.

Porém, esse conhecimento dos signos da leitura e da escrita são obsoletos quando não há a aquisição das competências necessárias para se fazer uso dessa "tecnologia" ao se utilizar dela para se decodificar seus usos nas diferentes situações do cotidiano. Para isso é necessário o Letramento.

Segundo Maciel e Lúcio (2009 *apud* SOARES, 2006 e FREIRE, 1991), o professor deve compreender que o acesso ao mundo da leitura e da escrita é grande parte responsabilidade da escola. Ainda segundo as autoras, para Freire

(1991), “não basta o estudante aprender a ler ‘Eva viu a uva’, é preciso compreender qual a posição que Eva ocupa no seu contexto social, quem trabalha para produzir a uva e quem lucra com esse trabalho”. Desta forma compreende-se que não é o bastante o estudante conhecer os signos, é necessário decifrar as consequências sociais e políticas da inserção do estudante no seu contexto social. Cabe à escola fazer a ligação entre o conhecimento e seu uso e as possíveis consequências desse uso na vida do educando.

A definição de Alfabetização e Letramento são fundamentais para se compreender o processo que a educação brasileira passou nos últimos anos. Como já dito, esses termos são recorrentes nos meios educacionais. Buscou-se no dicionário Aurélio a definição de letramento, porém, na edição pesquisada (2004, 3ª edição) a palavra não foi encontrada, então pesquisou-se nos meios eletrônicos e encontrou-se a seguinte definição: *substantivo masculino* ANTIGO 1. Representação da linguagem falada por meio de sinais; escrita. 2. PEDAGOGIA. Incorporação funcional das capacidades a que conduz o aprender a ler e escrever.

Dentro das necessidades da pesquisa, a segunda definição nos permite compreender que o Letramento envolve a capacidade de ler e escrever de forma funcional, ou seja, de maneira que se possa utilizar da leitura e escrita para suprir as necessidades sociais e laborais dos indivíduos.

Ribeiro (1997, p. 145) explica que o conceito de Analfabetismo Funcional e Alfabetismo Funcional surgiu nos Estados Unidos na década de 1930. Utilizado pelo exército americano durante a Segunda Guerra Mundial, para indicar a capacidade dos soldados de interpretar as ordens para realização das manobras militares Ribeiro (1997 *apud* CASTELL, LUKE & MACLENNAN, 1986). A partir de então, passou a ser utilizado para definir a capacidade dos indivíduos utilizarem a leitura e a escrita para fins práticos do cotidiano.

Ainda para Ribeiro (1997, p. 147), a UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – em 1958, propôs uma definição para a Alfabetização que se referia a capacidade de ler e compreender, ou escrever um enunciado curto e simples em relação a seu cotidiano. Passados vinte anos,

outra definição foi proposta pela UNESCO que considerava a alfabetização como funcional, sendo, de acordo com Ribeiro (1997, p. 147) "suficiente para que os indivíduos possam inserir-se adequadamente em seu meio, sendo capazes de desempenhar tarefas em que a leitura, a escrita e o cálculo são demandados para seu próprio desenvolvimento e para o desenvolvimento de sua comunidade".

Assim, compreende-se que a UNESCO já não pretendia limitar a definição ao contexto de apenas ler e escrever, mas ir além. Inserir o sujeito na sociedade de forma produtiva nos contextos econômicos, políticos e socioculturais. Com este conceito, acredita-se que a palavra Letramento, através de sua definição anteriormente citada, assemelha-se a proposta pela entidade em seu sentido de utilizar a Alfabetização de maneira a inserir as pessoas em um cotidiano que lhes traga avanços e crescimento social, econômico e pessoal.

Fazendo uma comparação da definição proposta pela UNESCO sobre Alfabetização e a definição de Letramento, localizada nos anais eletrônicos, percebe-se uma semelhança muito

peculiar, de forma a compreender que os dois termos têm a mesma definição.

Soares (2017) em seu livro Alfabetização e Letramento faz a releitura de um texto publicado quase vinte anos antes, "As muitas Facetas da Alfabetização" (*Cadernos de Pesquisa*, n. 52, de fevereiro de 1985), ela relata que pretende fazer um entrelaçamento dos dois escritos já que ao reler o texto anterior percebeu que, mesmo sem ainda ter sido nomeado, o conceito de letramento já se apresentava implícito no mesmo. A autora ainda diz:

> É que, relendo, hoje, As muitas facetas da alfabetização, encontro ali já anunciado, sem que ainda fosse nomeado, o conceito de letramento, que se firmaria posteriormente, e, de forma implícita, as relações entre esse conceito e o conceito de alfabetização, segundo porque, passados quase vinte anos, as questões ali propostas à reflexão parecem continuar atuais e grande parte dos problemas ali apontados parece ainda não resolvida (SOARES, 2017, p. 30).

Para esta, houve uma grande coincidência de que vários países, separados tanto geograficamente, quanto economicamente, em uma mesma década, tenham reconhecido a necessidade de nomear práticas sociais de leitura e escrita além da simples prática de ler e escrever.

Nesta época, surgiram vários termos em países como a França (*illetrisme*), em Portugal (*literacia*), Estados Unidos e Inglaterra (*literacy*) e no Brasil (letramento). No entanto, as causas dessa coincidência histórica, segundo a autora, são bem diferentes em países desenvolvidos como França, Estados Unidos e Inglaterra, das de países em desenvolvimento como o Brasil.

Em países desenvolvidos, Soares (2017, p. 31 a 33) argumenta que as práticas sociais de leitura e escrita assumem natureza de problema relevante ao contexto de que a população, embora alfabetizada, não dominava as habilidades de leitura e escrita necessárias a uma participação efetiva nas práticas sociais. Já no Brasil, o letramento foi compreendido como uma dificuldade na aprendizagem inicial da leitura e da escrita, levando a um questionamento do conceito de alfabetização. Portanto, enquanto nos Estados Unidos, França e Inglaterra se compreende o letramento enquanto prática social, no Brasil compreende-se enquanto conceito de Alfabetização, muitas vezes sendo confundidos.

Segundo Freire (1996, p. 30), “ensinar exige respeito aos saberes dos educandos”. Portanto, antes de ocorrer o processo da Alfabetização é imprescindível dizer que a criança, ao chegar na escola já possui uma realidade linguística. Isto quer dizer que a criança que começa a frequentar a escola já traz duas habilidades: o aprendizado da fala e o entendimento da linguagem, que adquiriu pelo simples fato de estar no meio de um grupo que falava e o aprendizado ocorreu naturalmente. Como descrito por Cagliari (2006, p. 16-17), a criança tem a capacidade “de entender e falar a língua portuguesa com desembaraço e precisão, nas mais diversas circunstâncias de sua vida”. Outro ensinamento de Cagliari diz respeito aos saberes que as crianças trazem de casa:

> As crianças, quer trabalhando quer brincando, sabem o que fazem, não se intimidam diante de algo novo, aprendem a se virar, tomam a iniciativa de participar, aprendem a manusear ferramentas, jogos ou objetos com a precisão necessária para conseguir realizar o que pretendem. Têm senso de proporção, de direção, têm a noção de tempo e velocidade, sempre em função de uma atividade que quer realizar. Para conseguir isso não é preciso treinamento de prontidão, nem orientação pedagógica: basta deixar a criança agir, atuar sobre os objetos. (CAGLIARI, 2006, p. 20).

É preciso iluminar melhor esses dados levando em consideração o que experienciamos no dia a dia, pois vivemos em uma sociedade letrada na qual a escrita se faz presente no cotidiano das pessoas, e com as crianças que vão para a escola, não é diferente: a escrita está presente nos mais diversos suportes, como letreiros, placas, sinais de trânsito, fachadas e outros. Então, para compreender melhor se faz imprescindível, primeiramente, conhecer os conceitos de Alfabetização, Letramento, Alfabetismo Funcional e Analfabetismo Funcional.

2.3 ALFABETIZAÇÃO

Para a Pedagogia, a Alfabetização é posta como um processo de aprendizagem da leitura e da escrita, cuja finalidade para o indivíduo é utilizá-la no grupo em que se encontra inserida, como um código para a comunicação.

É por isso que, no decorrer deste processo, os professores buscam dar acentuado valor no início da escolarização das

crianças, por meio de tarefas que abrangem o conhecimento do alfabeto, dos números, desenvolvimento da coordenação motora (fina e ampla), à formação de sílabas, de palavras, e também de pequenas frases.

Por intermédio destas tarefas, os estudantes de qualquer faixa etária serão capazes de apresentar desenvoltura na leitura, compreensão de textos, bem como a linguagem de um modo geral. Também se acrescenta a execução das operações matemáticas, pois são saberes fundamentais para atingir posteriores níveis escolares.

Somando-se a estas tarefas, a Alfabetização também pode proporcionar aos estudantes experiências de socialização, já que oportuniza novos conhecimentos acerca dos símbolos junto à sociedade. Além disso, viabiliza o ingresso destes ao capital cultural e aos distintos recursos das principais instituições, a saber: família, escola, religião e governo.

Para Soares (2017, p. 149), a palavra alfabetismo é compreendida como condição a um conjunto de condutas variadas e complexas. Ela divide o alfabetismo em individual e social. Na

esfera individual, é aceito como uma qualidade pessoal, referindo-se à habilidade de ler e escrever. Já na esfera social é visto como um fenômeno cultural, referindo-se a uma série de atividades e ações sociais, envolvendo a língua escrita.

2.4 ALFABETISMO FUNCIONAL

Para se definir um parâmetro sobre o nível de Alfabetismo Funcional no Brasil, o Instituto Paulo Montenegro, em conjunto com a ONG Ação Educativa e com apoio do IBOPE Inteligência, realizam uma pesquisa conhecida como INAF – Indicador de Alfabetismo Funcional, que mensura essas habilidades em pessoas entre 15 e 64 anos, avaliando suas capacidades e práticas de leitura e escrita além do uso da matemática em seu cotidiano.

Segundo o documento oficial de 2018, cerca de 30% da população brasileira são consideradas analfabetos funcionais (INAF, 2018). Essa seria a quarta vez que este índice se repete. Ainda segundo os indicativos do relatório, somente 12% da população pode ser considerada proficiente,

ou seja, conseguem realizar a leitura de gráficos com duas variáveis, por exemplo.

Para os pesquisadores, este índice é extremamente preocupante, pois, segundo eles, os números se mantêm há pelo menos nove anos, e utilizam a palavra "estagnado" para definir suas preocupações. De acordo com os dados do INAF (2018):

> O estudo também se preocupa em colocar em debate o próprio conceito de analfabetismo e não se baliza pela simples dicotomia analfabeto funcional x funcionalmente alfabetizados. Na verdade, o Inaf compreende o alfabetismo como um processo contínuo, classificando em categorias a capacidade de reconhecer linguagem escrita e dos números desde elementos básicos até as operações cognitivas mais complexas, como criar textos que exigem argumentação. Ou seja: todos nós estamos em constante processo de alfabetização, independentemente do grau de escolaridade. (INAF, 2018).

Ainda segundo as pesquisas, o percentual de analfabetismo entre pessoas mais velhas (50 a 64 anos) é de 53%, enquanto este indicador cai para 12% entre os mais jovens (15 a 24 anos). Isto significa que os grupos mais jovens têm se mantido por mais tempo na escola, tirando melhor proveito do tempo de estudo. O crescente número de alunos nas escolas públicas

no Brasil, na idade entre 6 e 14 anos, segundo o Anuário Brasileiro da Educação Básica de 2017, no ano 2000, 95% das crianças em idade escolar estavam matriculadas nas séries correspondentes à idade. Para campos Junior (2018):

> Assim, a escolaridade é o principal fator explicativo para o nível da alfabetização, uma vez que, quanto mais alta a escolaridade de uma pessoa, maiores habilidades ela demonstra em lidar com a linguagem. A porcentagem de funcionalmente alfabetizados entre quem cursou Educação Superior (96%) é três vezes maior que entre os que concluíram apenas os Anos Iniciais do Ensino Fundamental (30%) (CAMPOS JUNIOR, 2018).

Com base nos dados encontrados pelos pesquisadores, buscou-se estudiosos para fundamentar a questão proposta, na tentativa de compreender o porquê de índices tão elevados.

2.5 ANALFABETISMO FUNCIONAL

Como já descrito, o Analfabetismo Funcional se caracteriza pela dificuldade do indivíduo de utilizar em seu dia-a-dia os conhecimentos de leitura, escrita e cálculo. Esta característica está presente no cotidiano de

muitas pessoas e impede o desenvolvimento pleno de suas capacidades.

Para Soares (2017, p. 63), a Alfabetização Funcional não consiste apenas em aprender a ler e escrever, é muito mais do que apenas ensinar a decodificar os signos, pois a insuficiência desses recursos pode justificar o surgimento da palavra Letramento, "consequência da necessidade de destacar e claramente configurar, nomeando-os, comportamentos e práticas de uso do sistema de escrita, em situações sociais em que a leitura e/ou a escrita estejam envolvidos".

Ainda para a autora, possivelmente em função da definição de Letramento ter se confundido à definição de Alfabetização, e muitas vezes até mesmo se fundido a esse, os dois processos "são reconhecidos como indissociáveis e interdependentes". Segundo Soares (2017):

> Assim, por um lado, é necessário reconhecer que *alfabetização* – entendida como a aquisição do sistema convencional de escrita – distingue-se de *letramento* – entendido como o desenvolvimento de comportamentos e habilidades de uso competente da leitura e da escrita em práticas sociais: distingue-se tanto em relação aos objetos de conhecimento quanto em relação aos processos cognitivos e linguísticos de aprendizagem e, portanto,

também de ensino desses diferentes objetos (SOARES, 2017, p. 64).

A autora ainda afirma que a Alfabetização só tem significado quando desenvolvida "no contexto de práticas sociais, ou seja, em um contexto de Letramento [...] e por sua vez, só pode desenvolver-se na dependência da e por meio da Aprendizagem do sistema de escrita".

Cagliari (2006, p. 148) apresenta sua opinião sobre a importância da leitura para o estudante. Segundo ele, a leitura é o melhor que a escola pode oferecer ao seu educando, pois se o mesmo não for muito bom nas outras competências, mas for um bom leitor, a escola cumpriu boa parte do seu trabalho. Já, se o colegial for bom em outras áreas do conhecimento, mas não for um bom leitor, sua formação estará prejudicada e terá menos chances no futuro.

Conforme escreve Cagliari (2006), a maioria dos problemas que os estudantes encontram ao longo de sua caminhada acadêmica, até mesmo na pós-graduação, são decorrentes da leitura. Se o estudante não consegue resolver uma situação matemática, não significa que ele não saiba

calcular, mas o problema pode estar em não conseguir compreender o enunciado do problema. Tudo o que é ensinado na escola está integralmente ligado à leitura e está sujeito a ela para se manter e se desenvolver.

Portanto, compreende-se que, para Cagliari (2006), a alfabetização está diretamente ligada à compreensão do que se lê. Mesmo não sendo dito com a palavra "Letramento", a concepção do autor nos leva a refletir que uma pessoa que adquire o processo de leitura de forma eficaz pode obter maior sucesso, pois saberá utilizar a leitura em seu cotidiano de forma mais eficiente. Já uma pessoa que não adquiriu corretamente este conceito, certamente terá maiores dificuldades em seu desenvolvimento e em seu cotidiano, na aplicação da leitura, escrita e do cálculo.

Analisando os dois autores citados, percebe-se que há uma mesma linha de pensamento, mesmo que suas formas de colocação sejam diferentes. A importância que a escola desempenha na vida dos indivíduos pode fazer a diferença com relação ao Analfabetismo Funcional. Desta forma, se o indivíduo adquire de

maneira eficaz a leitura e a escrita, de forma que consiga possibilitar um desenvolvimento integral de suas funções, ele poderá obter sucesso em suas demandas cotidianas e não ser considerado um Analfabeto Funcional. Já a pessoa que adquire parcialmente, assim como descrito por Cagliari, o processo de leitura e decodificação da mesma, este poderá ser considerado um Analfabeto Funcional.

Compreende-se então que a escola tem um papel fundamental enquanto transmissora do conhecimento histórico científico sistematizado de forma que seja eficaz no processo de Alfabetismo Funcional do cidadão.

3 METODOLOGIA

Este trabalho, constitui-se como uma pesquisa bibliográfica qualitativa, utilizando-se de livros, artigos e meios eletrônicos para se embasar sobre os conceitos necessários para que o leitor seja informado de que forma os autores pesquisados expõem suas ideias.

Lakatos (2003 *apud* MANZO, 1971:32) explica que "a bibliografia pertinente 'oferece

meios para definir, resolver, não somente problemas já conhecidos, como também explorar novas áreas onde os problemas não se cristalizaram suficientemente'".

Segundo esta (2003 *apud* TRUJILLO, 1974:230), a pesquisa bibliográfica permite o exame de um determinado tema sob um novo ponto de vista, podendo alcançar conclusões inesperadas e diferentes das pesquisadas.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando que este trabalho de pesquisa teve como apoio fundamental os estudos de Soares e que seu conceito de Alfabetização e Letramento são os que mais se aproximam do objetivo desta pesquisa. Por isso, fica impossível concluir esta redação sem tais conceitos.

Para Soares (2017), Alfabetização e Letramento são temas que resistem aos questionamentos e, ainda, os problemas não estão resolvidos. Nessa perspectiva, Magda Soares (2017, p. 8) faz uso do advérbio lamentavelmente dizendo: "a alfabetização e

letramento continuam temas polêmicos, e alfabetizar e letrar com sucesso as crianças brasileiras ainda constituem problemas não resolvidos."

Considerando o que Soares (2017) pensa a respeito de se ter sucesso no processo de Alfabetização e Letramento das crianças brasileiras, o título deste artigo "Alfabetização e Letramento: *café, pastel, çuco*", tem a pretensão de demonstrar uma parcela da população brasileira que se inclui nas pesquisas atuais realizadas por órgãos do Brasil, como o INAF – Indicador do Alfabetismo Funcional e o IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística que calcula a taxa de analfabetismo apontam que há cerca de 38 milhões de Analfabetos Funcionais.

Estas pesquisas nos dizem que esta parcela de 38 milhões de Analfabetos Funcionais têm muita dificuldade de entender e de se expressar por meio de letras e números, notadamente 3 em cada 10 jovens e adultos de 15 anos a 64 anos no país.

Em vista disso, este título "Alfabetização e Letramento: '*café, pastel, çuco*'", corrobora e expõe a realidade a respeito do Alfabetismo

Funcional, que basta estar dirigindo ou caminhando pelas ruas e deparar-se com pessoas que fazem o uso social da escrita, como os vendedores ambulantes em bicicletas, em carrinhos de picolés e de churros. Estes vão fazer uso social da escrita no seu cotidiano com a sua clientela conforme a realidade sociolinguística na qual está inserido. Então, nas palavras de Bagno (1999), o sucesso na Alfabetização das crianças brasileiras que todos os professores precisam correr atrás é criar mecanismos de zelo, de cuidado com a língua, tratando-a como algo vivo, considerando que são pessoas vivas que a falam. Bagno (1999), ajuda a compreender que se precisa olhar para estas grafias como *"çuco"* sem preconceito porque existe uma diferença entre língua e gramática normativa, ou seja, a escrita *"çuco"* se refere ao fonema da palavra suco; logo a gramática não é a língua.

O significado de Alfabetismo Funcional a pesquisadora Ribeiro (1997, p. 145), funda-se na bibliografia americana "às *basic skills*, ou competências funcionais" para apresentar habilidades relativas ao alfabetismo e que tais habilidades são solicitadas nas mais diversas

formas que o trabalho remunerado seja exercido, na categoria manual e intelectual, nas esferas da economia doméstica, da saúde, dos recursos comunitários, no entendimento das leis e do governo. A autora vai dizer que nessa perspectiva é a tentativa de caminhar mais adiante do sentido acadêmico da alfabetização, pois esta está limitada à simples execução de atividades escolares.

Para ler e escrever, a criança se envolve com dois processos paralelos: as características do sistema da escrita e o uso funcional da linguagem. Ela passa por diferentes hipóteses até se apropriar do sistema. Essas hipóteses dependem do ambiente social e das vivências sociais que envolvem leitura e escrita. Neste caso, se busca fundamentação em Bourdieu para explicar que tanto o ambiente sociocultural quanto as vivências socioculturais influenciam na apropriação de conhecimentos pelos educandos, isto quer dizer que o capital cultural desempenha uma forte relação entre desempenho escolar e origem social.

Diante disso, cabe ao professor adequar sua prática pedagógica de alfabetização,

procurar ler, refletir, analisar e estudar para ampliar seus conhecimentos. Assim, conseguirá atender às demandas educacionais, explorando as variadas linguagens e diferentes culturas que fazem parte do âmbito escolar.

REFERÊNCIAS

BAGNO, Marcos. **Preconceito Linguístico:** o que é, como se faz. São Paulo: Loyola, 1999.

BRASIL. **Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental.** Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa. Brasília/ DF: MEC, SEF, 1998.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e Linguística.** São Paulo: Scipione, 2006.

CAMPOS JÚNIOR, Lázaro. **3 em cada 10 brasileiros não conseguem entender este texto.** 12 NOV, 2018. Disponível em: <https://www.todospelaeducacao.org.br/conteudo/inaf-3-em-cada -10-brasileiros-nao-conseguiriam-entender-este-texto> Acesso em: 04 jun. 2019.

CASTANHEIRA, Maria Lucia; MACIEL, Francisca Izabel Pereira; MARTINS, Raquel Marcia Fontes (orgs). **Alfabetização e letramento na sala de aula**. 2. ed. Belo Horizonte. Autentica. 2009.

CUNHA, Maria Amália de Almeida. **O conceito "capital cultural" em Pierre Bourdieu e a herança etnográfica.** Perspectiva, Florianópolis, v. 25, n. 2, p. 503-524, nov. 2007. ISSN 2175-795X. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/18 20/1584>. Acesso em: 31 ago. 2019.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre. Ed. Artes Medicas Sul, 1999.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. São Paulo. Ed. Paz e terra. 1996.

_____. **A importância do ato de ler.** Em três artigos que se completam. 45. ed. São Paulo. Ed. Cortez, 2003.

INAF – Indicador de Alfabetismo Funcional. **INAF Brasil 2007_relatorio síntese_atualiza\347\3430_mar-10.** Disponível em: <http://acaoeducativa.org.br/wp-content/uploads/201
6/10/inafresultados2007.pdf> Acesso em: 04 jun. 2019.

INSTITUTO PAULO MONTENEGRO © 2017. Criado com criador de sites – **Locaweb.** Responsável: Simplifique Assessoria Remota. Disponível em: <https://ipm.org.br/inaf> Acesso em 04 jun. 2019.

LETRAMENTO. In: FERREIRA, Aurélio Buarque de Hollanda. **Novo dicionário Aurélio da língua portuguesa.** 3. ed. Curitiba: Positivo, 2004. 2120 p.

RIBEIRO, Vera Masagão. **Alfabetismo funcional:** referências conceituais e metodológicas para a pesquisa. Educ. Soc. [online]. 1997, vol.18, n.60, pp.144-158. ISSN 0101-7330. http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73301997000300009. Disponível em: <**Erro! A referência de hiperlink não é válida.**> Acesso em: 13 ago. 2019.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento.** 7. ed., 1ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2017. 192p.

_____. Letramento: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998. 125p.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. 6. ed. Porto Alegre. Artmed, 1998.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Anuário Brasileiro da Educação Básica 2017.** Moderna. Disponível em: <https://www.moderna.com.br/lumis/portal/file/fileDownload.jsp?fileId=8A8
08A825C384C18015C3B891F412846> Acesso em: 04 jun. 2019.

Vídeo:

ALFABETIZAÇÃO e Letramento Magda Soares. Direção Paulo Aspis. Roteiro de Magda Soares e Paulo Aspis. Pós-Produção de Paula Beatriz Espírito Santo e Fernando Taliba. Lagoa Santa: **ATTA** Mídia e Educação; Fundação Lemann, (publicado em: 16 mai 2017). Quantidade e suporte.

BOURDIEU, Pierre: Conceito de Capital Cultural. Vídeo Produzido pela UNIVESP. Pós-produção de Daiani Damm Tonetto Riedner. São Paulo: You Tube (publicado em: 14 dez. 2011).

CAPÍTULO 3

IMPACTOS DA PANDEMIA NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Ariadne Carla Fagotti PAGLIARINI
Ananda GIACOMETI
Ketllin Zanella da Conceição BONAPARTE
Queli Ghilardi CANCIAN

1 INTRODUÇÃO

A Alfabetização sempre foi um grande desafio para os educadores, sendo considerada uma das etapas de escolarização mais importante da vida do ser humano, como se a partir dela, o sujeito se emancipasse, se transformasse e assim, passasse a transformar o mundo à sua volta. Nesse sentido, o processo de alfabetização que já não era uma tarefa fácil em condições normais, em tempos de pandemia tornou-se ainda mais desafiador, comprometendo não só o processo de alfabetização da criança na idade certa, bem como as inúmeras relações envolvidas no processo ensino/aprendizagem.

Tão importante quanto a Alfabetização, é o processo de Letramento. Enquanto a primeira refere-se a aprendizagem do sistema alfabético ortográfico de escrita, letramento é o desenvolvimento das funções sociais da leitura e escrita. Alfabetizar e Letrar vai além de codificar letras, de ensinar a ler e a escrever, assim como mostra Carvalho e Mendonça (2006, p. 19):

> Pode-se definir alfabetização como o processo específico e indispensável de apropriação do sistema de escrita, a conquista dos princípios alfabético e ortográfico que possibilitem ao aluno ler e escrever com autonomia. Noutras palavras, a alfabetização diz respeito à compreensão e ao domínio do chamado "código" escrito, que se organiza em torno de relações entre a pauta sonora da fala e as letras (e outras convenções) usadas para representá-la, a pauta, na escrita. Já o letramento pode ser definido como o processo de inserção e participação na cultura escrita. Trata-se de um processo que tem início quando a criança começa a conviver com as diferentes manifestações da escrita na sociedade (placas, rótulos, embalagens comerciais, revistas etc.) e se prolonga por toda a vida, com a crescente possibilidade de participação nas práticas sociais que envolvem a língua escrita, como a leitura e redação de contratos, de livros científicos, de obras literárias, por exemplo.

A leitura e a escrita são objetos históricos, sociais e culturais, e estão presentes nas mais diversas situações cotidianas na vida da criança, desde muito cedo. Como afirma a teoria Sócio-Construtivista, a construção do conhecimento depende da interação e da informação linguística, mediada e facilitada pelo professor (VYGOTSKY, 1989).

O professor é quem mediará a criança entre o nível de desenvolvimento real ao nível de desenvolvimento potencial, pois é o auxílio e

mediação de outro indivíduo mais experiente, que facilitará o processo de aprendizagem (VYGOTSKY, 1989).

A aprendizagem não ocorre de forma isolada, ela envolve a família, a escola, a sociedade e ocorre em todos os espaços, não exclusivamente na sala de aula. Percebemos isso de uma forma abrupta durante a pandemia, onde vimos as casas dos estudantes se tornarem salas de aula e pais ou responsáveis se tornarem professores.

Sabemos quão importante é a etapa da alfabetização no desenvolvimento da criança e que quando ela é bem consolidada, facilitará os períodos acadêmicos seguintes do aluno. Ler, compreender o que leu, saber fazer uso dessa informação que recebeu, dará suporte a todas as aprendizagens posteriores. Diante disso, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) define que até o 2° ano do Ensino Fundamental, as crianças deverão estar lendo e escrevendo. Isso inclui compreender diferentes formas gráficas de representar a escrita, dominar as relações entre os grafemas e fonemas, decodificar palavras, frases até ler texto, com rapidez e fluência,

> [...] os anos iniciais do Ensino Fundamental de 9 (nove) anos não se reduzem apenas à alfabetização e ao letramento. Desde os 6 (seis) anos de idade, os conteúdos dos componentes devem também ser trabalhados. São eles que, ao descortinar às crianças o conhecimento do mundo por meio de novos olhares, lhes oferecem oportunidades de exercitar a leitura e a escrita de um modo mais significativo (BRASIL, 2013, p. 121).

É fato que a leitura e escrita são instrumentos para a construção do conhecimento. Todavia, a preocupação com a alfabetização tardia, preocupa família e escola. Considerando os diversos desafios no processo de alfabetização e letramento da criança, somada às adversidades da pandemia da Covid-19, alguns questionamentos surgem estimulando o desenvolvimento do estudo. Como problema de pesquisa questiona-se, como ocorre aquisição da leitura e escrita? Qual é a importância das relações sociais no espaço escolar? E quais são os impactos do ensino remoto, ocasionado pela pandemia da Covid-19?

Neste sentido, o objetivo central deste estudo é compreender como esse processo de aquisição da leitura e escrita acontece, bem como

a importância das relações sociais no espaço escolar para esse desenvolvimento, analisando quais impactos o ensino remoto, gerado pela pandemia da Covid-19, tem causado.

2 METODOLOGIA

Trata-se de um estudo qualitativo, exploratório descritivo. Para orientar o desenvolvimento do presente estudo, optou-se pela revisão bibliográfica de documentos e pesquisas com abordagem na temática disponível nas diferentes bases de dados on-line. Para auxiliar no processo de seleção e análise dos materiais utilizados optou-se pelo passo a passo descrito por Cervo, Bervian e Silva (2007), considerando no primeiro momento a leitura exploratória ou informativa – cuja finalidade se concentra na identificação do tema do estudo por meio da leitura dos títulos das pesquisas; na leitura seletiva- na qual consiste na seleção inicial a partir da leitura dos resumos dos textos; na leitura crítica ou reflexiva - na qual se aprofunda o estudo por meio da exploração integral do material previamente selecionado, e pôr fim, a última etapa que se

efetiva na leitura interpretativa – fase na qual se efetiva a utilização dos dados levantados para fins do próprio estudo.

Para a construção do arcabouço teórico considerou-se a exploração dos estudos disponíveis nas principais plataformas *on-line*, utilizando os seguintes descritores "Alfabetização; Letramento; Impactos da Pandemia da Convid- 19 no processo ensino/aprendizagem; Psicomotricidade e alfabetização; O lúdico e a alfabetização".

3 AS FASES DO DESENVOLVIMENTO DA ESCRITA

O processo de aquisição da linguagem escrita é diferente do processo da linguagem falada, essa a criança aprenderá naturalmente no convívio social, quando inserida em um ambiente estimulador. Já a linguagem escrita, necessita de um ensino sistematizado, pautado nas práticas sociais de uso da mesma.

> Há crianças que chegam à escola sabendo que a escrita serve para escrever coisas inteligentes, divertidas ou importantes. Essas são as que terminam de alfabetizar-se na escola, mas começaram a alfabetizar muito antes, através da

> possibilidade de entrar em contato, de interagir com a língua escrita. Há outras crianças que necessitam da escola para apropriar-se da escrita (FERREIRO, 1999, p. 23).

A alfabetização começa em casa, muito antes do ingresso da criança à escola, com leituras, contação de histórias, brincadeiras e brinquedos pedagógicos e educativos. O contato com diferentes tipos de materiais que tragam o alfabeto, fará com que a criança se familiarize com as letras, compreenda que cada uma delas tem um nome, um som, um traçado diferente, e que utilizamos para escrever, informar, expressar.

Ferreiro e Teberosky (1986) desenvolveram estudos acerca do processo de alfabetização, descobrindo como a criança pensa a construção da língua escrita. Elas descreveram quatro fases pelas quais todas as crianças passarão até se alfabetizar: pré-silábica, silábica, silábica-alfabética e alfabética.

Segundo as autoras, os erros que a criança comete no início da alfabetização, devem ser considerados como parte do processo construtivo da escrita, pois a partir dele, ela criará novas hipóteses de escrita. A BNCC – Base Nacional Comum Curricular (2017), também cita

dessa forma, a partir da aprendizagem do todo para as partes. Nesse sentido, o papel do professor é extremamente importante para fazer as mediações, para promover a aprendizagem e a criança passar de uma fase para outra. As fases têm características diferentes e cada uma delas necessita de intervenções específicas.

A primeira fase do desenvolvimento da escrita, descrita por Ferreiro e Teberosky (1986), é a Fase Pré-silábica: nesta etapa, a criança faz nenhuma relação entre grafemas e fonemas, e ao 'brincar' de escrever utiliza letras, desenhos e outros sinais gráficos. Ainda não compreendemos que para representar a fala, nós utilizamos da escrita. As intervenções com a criança dessa fase devem priorizar o ensino da função da escrita, apresentação das letras, diferenciação de outros sinais gráficos, de forma que a criança compreenda que utilizamos apenas letras para escrever.

A segunda, é a Fase silábica: nesta etapa, a criança percebe a relação entre a fala e escrita, entre os fonemas e grafemas. Tem noção de sílaba, supõe que cada letra representa um som. Por exemplo: para escrever BONECA ela pode

usar BNK, podendo ter valor sonoro, ou não. As intervenções da criança nessa fase devem ser focadas no desenvolvimento da consciência fonológica.

A terceira é a Fase silábico-alfabética: nesta etapa, a criança tem a relação grafema e fonema, mas pode transitar entre representações de sílabas completas e parciais. Por exemplo: pode escrever ELEFANTE desta forma: ELEFT. Nesta etapa o trabalho continua sendo com a consciência fonológica, criando espaço para a escrita espontânea e levando a criança a pensar sobre o que escreveu.

A quarta etapa por qual a criança passa é a Fase Alfabética: nesta etapa começa a acontecer o princípio alfabético, o aprendiz já faz relação entre fonemas e grafemas, já compreendeu que a escrita representa a fala e se preocupa em usar duas letras ou mais para representar uma sílaba. A preocupação nessa fase é levar a criança a escrever ortograficamente correto.

Essa sequência de desenvolvimento nos mostra que o aprendiz transita numa evolução, para a aquisição da leitura e da escrita e que essas fases são de mais fácil aquisição quando as

tentativas de leitura e escrita se fazem presente no cotidiano da criança e nesse processo, e quando há a ação de um indivíduo mais experiente, que modelará essa aprendizagem e o levará a pensar sobre sua hipótese de escrita. Para as autoras, educadores são mediadores do conhecimento durante o ensino/aprendizagem, fazendo com que a criança seja capaz de reconstruir o código linguístico e refletir sobre a escrita (FERREIRO; TEBEROSKY, 1985). Aqui, fica um questionamento, na ausência do professor, quem fará essas mediações na escrita?

4 O PAPEL DO LÚDICO NA ALFABETIZAÇÃO

O professor que está diante de uma turma com crianças em fase de alfabetização, deve compreender que elas chegam à escola com conhecimentos prévios, pois é um sujeito pertencente a algum lugar, a uma família, sociedade. Portanto é primordial que a primeira coisa a se fazer é conhecer esse indivíduo e detectar quais saberes ele já adquiriu, a partir daí, traçar um planejamento para alfabetizá-lo.

Sabendo que as brincadeiras já fazem parte do cotidiano da criança, é importante inseri-las na alfabetização, assim, através do lúdico, a criança se sentirá à vontade para demonstrar seus saberes e motivada para aprender, pois nos aproximamos da sua realidade. Assim,

> [...] valorizar as situações lúdicas de aprendizagem, aponta para a necessária articulação com as experiências vivenciadas na Educação Infantil. Tal articulação precisa prever tanto a progressiva sistematização dessas experiências quanto o desenvolvimento, pelos alunos, de novas formas de relação com o mundo, novas possibilidades de ler e formular hipóteses sobre os fenômenos, de testá-las, de refutá-las, de elaborar conclusões, em uma atitude ativa na construção de conhecimentos (BRASIL, 2017).

O brincar proporciona situações de aprendizagem, desenvolvendo não apenas a motricidade, mas as capacidades cognitivas da criança, conforme cita Ronca: "[...] o movimento lúdico, simultaneamente, torna-se fonte prazerosa de conhecimento, pois nele a criança constrói classificações, elabora sequências lógicas, desenvolve o psicomotor e a afetividade e amplia conceitos das várias áreas da ciência" (1989, p. 27).

5 HABILIDADES PSICOMOTORAS E ALFABETIZAÇÃO

O desenvolvimento da leitura e escrita, deve estar em consonância com o desenvolvimento psicomotor, pois há habilidades motoras muito importantes, sem as quais, a criança não alcançará autonomia na leitura e escrita. Habilidades como noção espacial, lateralidade e a praxia fina, necessárias para a leitura e escrita, podem ser estimuladas desde muito cedo com atividades psicomotoras. O trabalho psicomotor deve estar presente desde a primeira infância, seguindo o que explica Fonseca (1996, p.285): "Porque a motricidade e posteriormente, a psicomotricidade representam a maturação do Sistema Nervoso Central, é compreensível que os problemas psicomotores, mais do que os motores, sejam evidenciados pelas crianças com dificuldade de aprendizagem.

Percebe-se uma preocupação muito grande com o ensino sistemático das letras, mas devemos ter compreensão: "alfabetizar a linguagem do corpo e só então caminhar para as

aprendizagens triviais que mais não são que investimentos perceptivo-motor ligados por coordenadas espaços-temporais e correlacionados por melodias rítmicas de integração e resposta (FONSECA, 1996, p. 142).

O desenvolvimento psicomotor abrange o desenvolvimento funcional de todo o corpo e suas partes. Há sete fatores que o integram: noção corporal, equilíbrio, lateralidade, tonicidade, estruturação espaço temporal e *praxia* fina e global (FONSECA, 1996)

O desenvolvimento das principais funções psicomotoras, proporciona uma boa estruturação do esquema e da imagem corporal, que levará ao reconhecimento do próprio corpo, assim como uma boa evolução da preensão, da coordenação óculo-manual, do desenvolvimento da função tônica, da postura em pé e reflexos da estruturação espaço-temporal entre outros. Um perfeito desenvolvimento de nosso corpo não ocorre mecanicamente, são aprendidos e vivenciados, inicialmente junto à família, onde a criança aprende a formar a base da noção de seu "eu".

O ato de pegar (pinçar), andar, percebe-se como ser ocupante de um espaço, faz-se

presente na psicomotricidade e quando chegar na fase da alfabetização se todo esse trabalho não estiver concretizado, haverá falhas. Conforme Negrine (1994, p. 17), [...] têm demonstrado a existência de estrita relação entre a capacidade de aprendizagem escolar da criança e sua possibilidade de desempenho neuromuscular. Este desenvolvimento neuromuscular é adquirido por meio da experiência em atividades físicas.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Se a alfabetização já era um grande desafio em nosso país, em tempos de pandemia as preocupações aumentaram. É certo que a pandemia trouxe muitas mudanças na vida e na rotina de todos, e a educação também mudou, tornando-se virtual, surgindo muitos dilemas a serem superados por professores, estudantes e suas famílias. Estes tiveram que adaptar-se às novas ferramentas tecnológicas para uma nova contextualização escolar. Visto que, adaptar o

conteúdo de forma a atender ao formato de aulas remotas não foi uma tarefa fácil.

Vimos nossas rotinas mudarem da noite para o dia e tivemos de nos reinventar. As crianças tiveram seu direito de frequentar a escola presencialmente interrompidos e as dificuldades de aprendizagem se agravaram. Mesmo as crianças que tiveram o mínimo de condições de acompanhar as aulas remotas, tiveram prejuízos, sejam acadêmicos, sociais ou emocionais.

O papel da família que antes era proporcionar o contato com a leitura e escrita, passou a ser ensiná-la de forma sistematizada, assumindo mesmo a tarefa de alfabetizar. Sabemos que muitas famílias assumiram essa função com muito afinco, porém, mesmo com tantos esforços encontraram muitas dificuldades. O pedagogo é quem está preparado para auxiliar e fazer as mediações necessárias.

Podemos constatar, que a aquisição da leitura e da escrita tem um papel crucial na vida do ser humano e essa aquisição passa por um processo, onde a criança constrói hipóteses sobre a linguagem escrita e a partir daí começa a

formular respostas para a aquisição da leitura. Para conseguir auxiliar a criança nessa construção é necessário um indivíduo com mais experiência e que conheça cada fase que a criança passará.

Durante o isolamento causado pela pandemia, as relações sociais se limitaram a familiares muito próximos. Fora do espaço escolar, onde a criança se relacionava com seus pares, trocas significativas deixaram de acontecer. O espaço do brincar também se limitou ou tornou-se inexistente, consequentemente, as atividades psicomotoras também perderam seu espaço.

O brincar, mais do que nunca, necessita precisa ganhar mais espaço tanto no ambiente escolar, quanto no ambiente familiar, ele não deve ser um espaço privilegiado, mas sim de direito de todos. O ambiente lúdico também pode favorecer estratégias de autoconhecimento, reflexão, além de ser uma válvula de escape diante de conflitos emocionais, muito presentes em tempos de isolamento social.

É imprescindível que nessa retomada de aulas presenciais, as atividades motoras ganham mais notoriedade, garantindo que as crianças

estimulem as habilidades motoras, pois fora da escola elas não têm garantia que elas acontecem e a falta delas podem resultar em atrasos significativos. Nesse sentido,

> [...] a ausência de espaço e a privação de movimento é uma verdadeira talidomida da atual sociedade, continuando na família (urbanização) e na escola. A não-aceitação da necessidade de movimento e da experiência corporal da criança põe em causa as atividades instrumentais que organizam o cérebro (FONSECA,1987, p. 21).

Importante se faz, o professor realiza uma breve avaliação psicomotora em seus alunos para saber quais as habilidades não foram totalmente desenvolvidas e trabalhar com atividades que as estimule. O movimento está presente em todo desenvolvimento da criança e atrasos nessa área, acarreta em atrasos cognitivos significativos, que necessitarão de meses ou até anos, para serem recuperados.

Estes impasses não são exclusivos da alfabetização, mas quando presentes nessa etapa, podem comprometer os anos seguintes de escolarização. Diante de tantas dificuldades, faz-se necessário um olhar diferenciado para essas crianças que retornam ao ensino presencial

sem se alfabetizar, com acompanhamento individualizado e um mediador preparado para detectar quais as habilidades cada criança necessita desenvolver.

É urgente que se pense em políticas que defendam o planejamento de estratégias que visem a recuperação da aprendizagem, como formação continuada dos docentes, reforço escolar e ampliação da carga horária para as crianças.

Por fim, fica aos professores o desafio de garantir uma prática contextualizada que valorize a criança e suas particularidades.

REFERÊNCIAS

ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. Trad. Dora Flaksman. 2ª edição. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.

BARBOSA, J. J. **Alfabetização e leitura**. São Paulo: Cortez, 1990.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 05 jun. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular - Educação é a base**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/. Acesso em: 05 de jun. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Conselho Nacional de Educação**. Parecer CNE/CEB n. 04/98, de 29 de janeiro de 1998. Institui as diretrizes curriculares nacionais para o Ensino Fundamental. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 1998.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências**. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 05 jun. 2022.

CAVICCHIA, D. de C. **O desenvolvimento da criança nos primeiros anos de vida.** Psicologia do Desenvolvimento, Acervo Digital Unesp, 2010.

FERREIRO, E. **Alfabetização em Processo**. São Paulo: Cortez, 1996.

FERREIRO, E. **Com Todas as Letras**. São Paulo: Cortez, 1999, v.2.

FERREIRO, E; Teberosk, A. **A Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: Artes Medicas, 1985.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Trad. de

LICHTENSTEIN, D. M. et al. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

FONSECA, V. **Psicomotricidade.** 4. ed. São Paulo: Martins Fonte, 1996.

FONSECA, V. **Manual de Observação psicomotora: Significação psiconeurológica dos fatores psicomotores**. Porto Alegre: Artes Médicas. 1995.
FONSECA, V. **Educação psicomotora – a psicocinética na idade escolar.** Porto Alegre: Porto Alegre: Artes médicas, 1987, 2 ed.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler: Três artigos que se completam.** São Paulo: Cortez, 1989.

LE BOULCH, J. **Educação psicomotora:** a psicomotricidade na idade escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

NEGRINE, A. **Aprendizagem e Desenvolvimento Infantil**. Porto Alegre: Prodil: 1994.

PIAGET, J. **O juízo moral na criança.** Trad. LENARDON, E. São Paulo: Summus, 1984. (Trabalho original publicado em 1932).

PINTO, G. R; LIMA, R. C. V. O desenvolvimento da criança. Belo Horizonte: FAPI, 2003, 6. ed.

RONCA, P. A. C. A aula operatória e a construção do conhecimento. São Paulo: Edisplan, 1989.

VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente. Trad. CIPOLLA, J. N. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

VYGOTSKY, L. S. Pensamento e linguagem. Trad. RESENDE, M. Lisboa: Antídoto, 1979.

WALLON, H. A evolução psicológica da criança. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

CAPÍTULO 4

COMO A DISLEXIA INFLUENCIA NO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM

Débora Vanessa Felipe da SILVA

1 INTRODUÇÃO

Na idade média, pouquíssimas pessoas eram alfabetizadas e na Grécia a leitura e escrita era um privilégio de filósofos e aristocratas. O hábito da leitura estava associado ao ócio. Na alta idade média a leitura era restrita ao clero, destinada somente para aqueles que optaram por seguir uma vida religiosa, bem como os livros também estavam sob domínio da igreja católica, nos mosteiros trancados a sete chaves.

Hoje, felizmente, somos seres humanos privilegiados, pois somos livres para ler sobre todo e qualquer conteúdo, sobre os mais variados assuntos. No entanto, as dificuldades em relação à escrita e leitura se esbarram em outros obstáculos, os dos transtornos de aprendizagem, mais especificamente da Dislexia, objeto central deste estudo.

O contato com as letras e a escrita sempre foi muito importante e fundamental para possibilitar a evolução da humanidade. Portanto, na atualidade é imprescindível que o ser humano tenha o mínimo de conhecimento nessas áreas para pelo menos conseguir resolver questões

simples do dia a dia. A problemática central da pesquisa foi compreender a dislexia e suas causas no processo de ensino-aprendizagem.

Durante muito tempo, a dislexia passou despercebida, até mesmo nas salas de aula: dislexia, discalculia e disgrafia ainda são temas recentes no meio educacional e até mesmo científico. A dislexia é considerada como sendo um transtorno de aprendizagem, e os alunos que o apresentam, são por sua vez considerados como sendo alunos especiais.

O estudo desse tema justifica-se porque os transtornos de aprendizagem, embora sempre estiveram presentes na vida dos seres humanos, é um campo ainda pouco explorado pela ciência. Assim, quanto maiores forem as contribuições acerca deste tema, maiores serão as informações disponíveis, para pais, alunos, professores e o próprio portador da dislexia, transtorno que tem se mostrado tão comum em nosso ambiente escolar.

Justifica-se ainda, porque desde a antiguidade até os nossos presentes dias, as sociedades sempre demonstraram dificuldades em lidar com as diferenças entre as pessoas.

Portanto, é de extrema importância se dedicar a estudar um problema que acomete muitos alunos ainda na fase da alfabetização, constituindo-se como um obstáculo para o seu desenvolvimento. Pois os alunos que aprendem e desenvolvem o hábito da escrita e da leitura têm mais facilidade para assimilar qualquer conteúdo melhorando o processo de aprendizado.

Objetivou-se com este trabalho, principalmente reconhecer a importância da realização de um diagnóstico precoce, a importância de uma equipe profissional bem preparada e de uma família mobilizada no enfrentamento das principais dificuldades do portador do transtorno.

2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

A pesquisa científica é sumariamente importante para a prática docente, pois a partir do momento que se escolhe esta profissão deve-se estar ciente de que a busca pelo conhecimento é permanente, além de que, o educador deve estar sempre buscando maneiras de se manter

atualizado sobre os mais diversos assuntos e dando enfoque principalmente para área de sua formação.

De acordo com Moresi (2003, p. 27), "[...] a pesquisa é um procedimento reflexivo e crítico de busca de respostas para problemas não solucionados". Esta pesquisa se caracteriza como sendo uma pesquisa bibliográfica, que é aquela que se realiza, segundo Severino, a partir do:

> [...] registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses etc. Utilizam-se dados de categorias teóricas já trabalhadas por outros pesquisadores e devidamente registrados. Os textos tornam-se fontes dos temas a serem pesquisados. O pesquisador trabalha a partir de contribuições dos autores dos estudos analíticos constantes dos textos (SEVERINO, 2007, p. 122).

Assim, este trabalho tem sua base em pesquisa bibliográfica de cunho qualitativo teórico nas discussões, trazendo pesquisadores da referida temática, através de livros, artigos, teses, entre outros.

3 DISLEXIA:
TRANSTORNO DE APRENDIZAGEM

A dislexia é considerada como sendo um transtorno de aprendizagem, específica da linguagem. Também são consideradas transtornos de aprendizagem: discalculia, disortografia, dislalia, entre outras que também podemos considerar. Em outras palavras, podemos dizer que a Dislexia é uma dificuldade em lidar com a palavra. Quando o aluno está sendo alfabetizado vai demonstrar dificuldades ao ler, escrever, pronunciar e soletrar, esses são os principais sinais de que uma criança pode ter dislexia, que poderá estar associada ou não, com outras dificuldades de aprendizagem. Um dos pioneiros no campo dos estudos sobre Dislexia de acordo com Barbosa, foi o médico Orton:

> Dentre os primeiros pesquisadores a estudar a dislexia foi Samuel T. Orton, um neurologista que trabalhou inicialmente em vítimas de traumatismos. Orton, em 1925, conheceu o caso de um menino que não conseguia ler e que apresentava sintomas parecidos aos das vítimas de traumatismo. Pesquisou essa dificuldade e concluiu que havia uma síndrome que não era relacionada a traumatismos neurológicos que provocava também problema na aprendizagem e leitura (BARBOSA, 2014, p. 12).

A Dislexia vai se manifestar principalmente na infância, no período da alfabetização, no processamento das informações, por isso um diagnóstico precoce se constitui como sendo tão importante. É de origem neurológica, diretamente ligada ao processamento da informação. O indivíduo vai apresentar dificuldades na leitura e escrita, são dificuldades associadas ao déficit do componente fonológico (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE DISLEXIA, 2016).

Num indivíduo que não apresenta o transtorno, o processo acontece de maneira que a informação é registrada pelo cérebro e deve ser decodificada de maneira que se possa atribuir um significado aos símbolos. No caso da dislexia, o processamento mental encontra-se prejudicado, ou interrompido quando é o caso de uma dislexia mais severa.

Hoje, felizmente, sabemos do que se trata e já podemos identificar cada uma delas, pois este conceito já está mais difundido, e quando se fala em Dislexia já não causa tanto espanto nas pessoas. Porém, antigamente, tudo isso era passado despercebido pelos pais e até mesmo

pelos professores. Muitos alunos apresentavam dificuldades na hora de ler e escrever, o que tornava sua aprendizagem e potencialidades limitadas. É por isso que os professores precisam estar atentos para identificação de todos esses fatores.

De acordo com o Manual de Diagnóstico de Doenças Mentais (DSM-V, 201), o transtorno é definido como Específico da Aprendizagem, pontuando as dificuldades em ler e escrever, onde as capacidades do indivíduo se tornam limitada, dado ao que é esperado para sua idade cronológica.

Ainda são muitos os alunos que sofrem com esse tipo de dificuldade, que podem se manifestar em diferentes graus, sendo do mais leve ao mais severo. A identificação dessas dificuldades de aprendizagem ainda nas séries iniciais é fator determinante para que esses alunos possam receber ajuda dos profissionais habilitados, bem como uma atenção mais especializada de seus professores.

Muitos leigos no assunto acreditam que a dislexia está associada a um baixo nível intelectual, mas isso não justifica a dislexia, pois

um disléxico pode apresentar ótimo desempenho em outras áreas.

4 DIAGNÓSTICO, INTERVENÇÕES E ESTRATÉGIAS DA EQUIPE MULTIDISCIPLINAR

Como já mencionado, será principalmente o professor, um dos primeiros ou talvez o primeiro a perceber que o aluno não está evoluindo como deveria, então é nesse momento que o aluno vai precisar de uma intervenção por meio de um profissional especializado na área. E segundo Silva:

> Quanto antes for identificado o transtorno fonológico na fase escolar, mais rápido pode ser realizado programas de intervenção precoce, diminuindo o impacto desse transtorno na leitura e na escrita, principalmente no início do 1° ano do ensino fundamental (SILVA, 2013, p.30).

Dessa forma, podemos observar o quão importante é desenvolver um trabalho com uma equipe multidisciplinar, ou seja, os alunos são avaliados por diferentes profissionais e cada um dará um parecer, para só então dar um diagnóstico final.

Geralmente a primeira intervenção é feita mediante uma avaliação prévia, ainda pelos professores, que fazem apontamentos sobre as principais dificuldades observadas para que a equipe pedagógica tenha ciência das mesmas. Posteriormente, o diagnóstico é feito de forma multiprofissional, ou seja, por uma equipe especializada: Psicopedagogos, Psicólogos, fonoaudiólogos, oftalmologistas e neurologistas, como explica Silva, quando fala sobre a importância do processo que envolve o diagnóstico:

> No diagnóstico devem-se utilizar procedimentos que possibilitem determinar o nível funcional da leitura, seu potencial e capacidade, a extensão da deficiência, as deficiências específicas na capacidade de leitura, a disfunção neuropsicológica, os fatores associados e as estratégias de desenvolvimento e recuperação para a melhoria do processamento neuropsicológico e para a integração das capacidades perceptivo-linguísticas. O fonoaudiólogo deve conhecer as dificuldades apresentadas pela criança no processo diagnóstico, com o objetivo de orientar-se e aos professores para o tratamento adequado, visando ao desenvolvimento de estratégias que possibilitem a melhora no uso das habilidades e funções da linguagem e no desempenho dessa criança nas tarefas escolares que exigem leitura e escrita (SILVA, 2009, p. 473-474).

Ainda sobre os processos que envolvem o diagnóstico, primeiramente é preciso avaliar se a criança tem alguma disfunção visual e/ou auditiva, se tem alguma desordem neurológica. É preciso considerar ainda alterações de ordem afetiva e emocional, pois o contexto familiar em que a criança está inserida também influenciará diretamente no sucesso ou insucesso da sua aprendizagem. Daí a importância da realização de uma anamnese com os pais do aluno, para melhor observação do problema apresentado.

De acordo com os autores Bassôa *et al*. (2021), esse transtorno não é totalmente diagnosticado ou então seu diagnóstico acontece de maneira tardia, evidenciando problemas no diagnóstico precoce, haja vista que os sintomas se manifestam logo na pré-escola e primeiro ano do ensino fundamental. Além disso: "[...] um estudo recente de avaliação de crianças brasileiras com dislexia identificou que 60% delas haviam sido reprovadas ao menos uma vez e que a idade média do diagnóstico ficava entre 10 e 11 anos." (BASSÔA *et al*., 2021, p. 2).

Dificuldade ortográfica com inversão de letras, outras dificuldades específicas com cálculo

e raciocínio lógico, troca no som das palavras, disgrafia que é a dificuldade na escrita, troca de letras, etc. Dessa forma, é fundamental um mapeamento para planejar um trabalho que será específico de acordo com cada dificuldade. Glat assevera que:

> Oferecer condições para favorecer a aprendizagem destes alunos é responsabilidade de todo o sistema educacional – não somente de um professor regente da turma. Neste sentido, muitas mudanças devem ser feitas, com urgência, a começar pelos programas de formação de professores que raramente discutem essas questões (GLAT, 2007, p. 81).

Assim sendo, a escola após a conclusão diagnóstica precisa estar preparada para desenvolver um trabalho mais direcionado com o aluno. Todavia, é preciso levar em consideração, antes de qualquer suspeita que cada criança é única, todas apresentam maneiras diferentes de aprender, cada qual a seu tempo e a seu modo. Os olhares geralmente estão voltados para crianças com Dislexia, mas há uma grande parcela da população adulta que sofre com essa dificuldade de aprendizagem e nem ao menos sabem de sua existência, partindo do fato de que assuntos relacionados aos transtornos de

aprendizagem na sua idade escolar eram ainda muitos recentes, um campo de estudo pouco explorado.

Dessa forma, os disléxicos já adultos formam um pensamento de que "não possuem aptidão para o estudo" e vão buscar outras formas de sobreviver, como por exemplo, coisas mais práticas do dia a dia, atividades que exigem menor concentração e complexidade, de modo geral evitam leituras e exposição oral mediante as outras pessoas. Felizmente, também é possível sanar essas dificuldades no disléxico adulto fazendo acompanhamento especializado.

5 O PAPEL DA ESCOLA E DO PROFESSOR FRENTE AO ALUNO DISLÉXICO

O professor tem um papel determinante na vida de seus alunos, pois ele é quem conseguirá identificar as principais dificuldades que apresentam, principalmente no início do processo de alfabetização. É fundamental que esteja sempre observando como está caminhando o desenvolvimento do aluno, pois também é papel dele encaminhá-lo para a

avaliação se julgar necessário. Comungando com Ricieri (2016, p. 32), "[...] é pertinente estabelecer o diagnóstico precoce para evitar que sejam atribuídos aos possuidores do transtorno rótulos, com reflexos negativos sobre sua autoestima".

O aluno disléxico precisa muito de ajuda, dependendo da gravidade do problema, muitos sofrem até *bullying* dos colegas, o que só contribui para piorar a situação, uma vez que esses alunos se sentem incapazes, excluídos e tornam-se cada vez mais isolados e reprimidos.

Por não conseguirem desenvolver suas capacidades plenamente, começam a ter vergonha de participar das atividades da sala, muitas vezes pelo fato de não entenderem o que está sendo proposto durante uma atividade, por exemplo, fará com que fiquem mais irritados, mais nervosos, até mesmo agressivos, e isso se refletirá na sua convivência social com os amigos. Começam então a perder o interesse pelos estudos e tendem a dispersar ainda mais sua atenção diante dos conteúdos. Assim, de acordo com Souza:

> Do mesmo modo que o docente pode contribuir com a identificação precoce de sinais de risco, ou preditores da dislexia do desenvolvimento, é relevante que estando à frente de um trabalho no qual tem em sua sala de aula aluno com diagnóstico de dislexia, saiba como identificar suas reais necessidades educacionais e de que forma essa identificação contribui para o processo de mediação (SOUZA, 2020, p. 96).

Portanto, este é um problema que precisa ser analisado, estudado, não apenas pelo professor, mas também pela equipe pedagógica. Dependendo do grau da dificuldade, o professor poderá selecionar e direcionar melhor o conteúdo que for abordado. Para Real (2020, p. 47) "[...] O professor precisa entender como funciona todo o processo que envolve este transtorno específico de aprendizagem e buscar compreender a trajetória escolar do seu aluno para então adotar uma nova postura frente ao processo de ensino-aprendizagem.".

É preciso que consideremos a leitura e escrita como prática que vai além das normas ortográficas e gramaticais. No processo de aprendizagem seja formal ou informal o olhar absorve elementos que permite identificar e estabelecer uma leitura prévia como a geometria do objeto, a cor, tamanho, utilidade; enfim,

a percepção a priori do objeto, assim se inicia a leitura. Isso mostra que o processo de aprendizagem da leitura pode ser feito de várias formas.

Portanto, toda metodologia de ensino é válida, e crianças com necessidades educacionais especiais necessitam de metodologias especiais. Portanto, professores precisam se engajar no desenvolvimento de seus alunos, pois estão formando cidadãos e os preparando para vida. Cabe ao professor estimular o aluno, testando metodologias diferenciadas, para que ele se sinta sempre inserido na classe com os demais.

É preciso observar ainda se o conteúdo do texto se mostra adequado bem como a linguagem que está sendo utilizada pelo autor e a complexidade dessa linguagem. Pois se o aluno já não tem ânimo para ler, imagine lendo algo onde irá se deparar constantemente com um vocabulário muito avançado além da sua compreensão, por isso o material didático utilizado também é fator determinante.

6 O PAPEL DA FAMÍLIA FRENTE AO DIAGNÓSTICO DE DISLEXIA

A aceitação do diagnóstico é o primeiro grande passo para a transformação da situação. Pois muitas famílias por não compreenderem do que se trata a Dislexia, fazem pré-julgamento achando que o filho não aprende porque é preguiçoso ou mesmo, porque não tem interesse pelos estudos, o que vai gerar conflitos no ambiente familiar. Conforme assevera Carneiro:

> As crianças disléxicas denotam um sentimento de tristeza e de auto-culpabilização, podendo apresentar uma atitude depressiva diante das suas dificuldades. Estas crianças apresentam uma reduzida motivação e empenho pelas atividades, uma reduzida autoestima, um sentimento de insegurança e de vergonha como resultado do seu sucessivo fracasso, um sentimento de incapacidade, de inferioridade e de frustração por não conseguir superar as suas dificuldades (CARNEIRO, 2011, p. 45).

Daí a importância do acompanhamento e apoio por parte da família, que precisa incentivá-lo e não deixar de acreditar no seu potencial. É preciso estar atento ao progresso dos filhos, o acompanhando passo a passo em casa, nas atividades que são propostas pela escola,

inspirando na criança a confiança que ela precisa, mostrando que não está sozinha para enfrentar aquela situação, mas que, com esforço e dedicação poderá melhorar aquele quadro de dificuldade. Por isso é importante comemorar cada nova pequena conquista, o foco deve ser no progresso e não nas falhas.

É fundamental que a equipe multidisciplinar trabalhe em conjunto para que a família colabore, participando do teste de anamnese como já mencionado, bem como acompanhando os testes que serão realizados com a criança, como por exemplo, aplicação do teste de TFE – Transtornos Funcionais Específicos e também a Avaliação Psicoeducacional do Contexto Escolar, onde geralmente o psicopedagogo faz uma síntese das áreas que serão avaliadas: emocional, psicomotora, conceitos, linguagem receptiva e expressiva e ainda as áreas de português e matemática.

Desse modo, como certifica Souza (2020, p. 65), "[...] é necessário o estabelecimento de diálogos, parcerias com todos que estão envolvidos com as questões de aprendizagem escolar do aluno". Assim, é possível fazer as

orientações aos pais e as possíveis intervenções onde poderão estar ajudando seus filhos a desenvolver a maturidade, respeitando suas preferências e sugestões.

Se faz necessário ainda, oportunizar situações de desafios frente às novas experiências para que seja possível extrair dessas, bases adequadas na construção do conhecimento. Ainda de acordo com Carneiro:

> Quando é diagnosticada a dislexia a uma criança, as preocupações dos pais são inúmeras. [...]. Neste momento, os pais destas crianças têm de compreender, que isto não significa que o seu filho não vai ser capaz de aprender, mas sim que a criança necessita de encontrar outro tipo de estratégias que a ajudem a aprender, tendo em conta as suas dificuldades. Deste modo, quanto mais os pais se envolverem na vida da criança, mais fácil se tornará a situação. O apoio que os pais dão aos seus filhos é muito importante, no entanto estes também necessitam de apoio (CARNEIRO, 2011, p. 53).

Por isso a equipe de profissionais é tão importante, pois darão suporte não somente ao aluno, que é o diretamente afetado, mas também para seus familiares, auxiliando no que for necessário.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a realização da pesquisa, verificou-se a importância de se ter o conhecimento, do que de fato se trata a Dislexia. Transtornos de Aprendizagem são problemas extremamente relevantes do âmbito escolar, não podendo ser ignorados ou deixados de lado, muito menos ser tratado com descaso o aluno que o apresenta.

Portanto, devemos ter sempre em mente que o aluno com Dislexia é muito inteligente, essa inteligência só precisa ser trabalhada da maneira correta por um profissional engajado e competente, que esteja disposto a fazer a diferença, pois esses alunos possuem talentos incríveis e extraordinários e precisam ser motivados constantemente.

Como vimos, enquanto professores não podemos prever se esta ou aquela criança terá uma dificuldade de aprendizagem, que poderá vir a ser diagnosticada como Disléxica futuramente, mas podemos ter um olhar observador, atento e amoroso para identificar e ajudar quando os primeiros sintomas se manifestarem.

Assim, é fundamental a instituição de ensino contar com a parceria de uma equipe multidisciplinar que poderá realizar as avaliações que serão necessárias, bem como orientar os professores que atuarão diretamente com o aluno em questão. Daí a importância de um corpo docente preparado e em constante processo de formação continuada para realizarem um trabalho de qualidade.

Por último, mas não menos importante, é o papel e a postura que a família do indivíduo terá para com ele, uma vez que sua família é a base para o seu pleno desenvolvimento, é a família que poderá inspirar segurança, confiança, amor, carinho e compreensão. Uma família preocupada e dedicada com a vida escolar do filho fará toda diferença para que os processos de intervenções pedagógicas deem bons resultados.

Além disso, é preciso valorizar e respeitar as características individuais de cada ser humano, pois são estas que constituirão a pluralidade e a diversidade presente nas mais diversas formas de existir e agir. Todo ser humano possui um potencial muito vasto a ser

explorado e tudo pode ser reconstruído e transformado para melhor.

Dessa forma, conclui-se que, este transtorno de aprendizagem pode ser amenizado mediante estratégias pedagógicas e, dependendo do grau que se manifesta, poderá até mesmo deixar de existir, se houver um trabalho conjunto entre a escola e principalmente a família que está na base de todo o processo.

REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE DISLEXIA (ABD). **O que é dislexia?** Disponível em: ABD | Associação Brasileira de Dislexia – Tudo sobre Dislexia . Acesso em: 09 abr. 2022.

BARBOSA, C.F.F. **Dislexia: dificuldades de aprendizagem na escola.** Medianeira, 2014.

BASSÔA, A.; COSTA, A.C.; TOAZZA, R.; BUCHWEITZ, A. Escala para rastreio de dislexia do desenvolvimento: evidências de validade e fidedignidade.

CODAS (Communication Disorders, Audiology and Swallowing), São Paulo, v.33, p. 1-10, 2021.

CARNEIRO, S. R. C**. Atitudes dos pais e professores em crianças com dislexia.** Dissertação (Mestrado em educação especial) – Escola Superior de Educação Almeida Garret, Lisboa, 2011.

DSM – 5 – TR Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais. [American Psychiatric Association, tradução: Nascimento, M.I.C. ET AL.] Porto Alegre: Artmed, 2014.

GLAT, R. **Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar.** Rio de Janeiro: 7Letras, 2007.

MORESI,E. **Metodologia da Pesquisa**. Brasília, 2003.

REAL, T. C. M**. O lúdico na inclusão de alunos com dislexia:** um instrumento de intervenção e facilitador de aprendizagem. Dissertação (Mestrado em diversidade e inclusão) – Universidade Federal Fluminense, UFF, Brasil, 2020.

RICIERI, D.S**. Saberes e fazeres dos professores de crianças com dislexia nos anos iniciais do ensino fundamental**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Brasil, 2016.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do Trabalho Científico.** São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, S. S. L**.** Conhecendo a Dislexia e a importância da equipe interdisciplinar no processo de diagnóstico. **Psicopedagogia**. São Paulo, v. 10, p. 470-475, 2009.

SILVA, C**. Programa de intervenção fonológica com escolares de risco para dislexia:** elaboração e intervenção. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, UNESP, Brasil, 2013.

SOUZA, Z. F. de J. **Mediação docente de alunos com dislexia:** um olhar investigativo na perspectiva inclusiva. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, UFBA, Brasil, 2020.

CAPÍTULO 5

O LÚDICO NO ENSINO DE CIÊNCIAS E OS ESTILOS DE APRENDIZAGEM: REFLEXÕES E PERSPECTIVAS

Mariane Grando FERREIRA
André Bonfante BÓRIO
Dulce Maria STRIEDER

1 INTRODUÇÃO

O lúdico no ensino de Ciências em todas as etapas de ensino é um recurso necessário a ser inserido nas atividades propostas pelos professores. Mediante isso, contribuirá na interação, motivação, interesse, entre demais benefícios no ensino e aprendizagem dos conteúdos científicos. Todavia, considera-se que pela existência dos estilos de aprendizagem, cada recurso lúdico se adequa de forma diferente para cada aluno perante suas peculiaridades. Diante disso, o presente trabalho, traz uma discussão de cunho bibliográfico sobre a temática ressaltando a sua importância, objetivando estimular reflexões que potencializam novas pesquisas entrelaçando o lúdico no ensino de Ciências e os estilos de aprendizagem.

A educação científica é carente de inovações metodológicas. Para Pereira e Fontoura (2015, p. 6), no ensino de Ciências ainda existe a prática de tornar os "[...] alunos passivos, valorizando o silêncio, esquecendo-se da importância da promoção de atividades estimulantes,

integradoras e contextualizadas para a ocorrência de um ensino significativo e crítico".

Por essa perspectiva, é relevante que o professor se afaste desta concepção pedagógica e visualize a importância da inserção de variados recursos lúdicos no ensino, potencializando a aprendizagem dos conteúdos científicos.

A defesa pelo uso de diferentes recursos lúdicos, não pode deixar de lado que também há diferentes estilos de aprendizagem pois, conforme Cavelluci (2005, p.11), o ser humano tem suas próprias características, e "A combinação de diferentes dinâmicas de trabalho em sala de aula beneficia diversas preferências de aprendizagem".

Congruente a isso, pelo presente trabalho de ordem bibliográfica, emergem considerações e reflexões iniciais entre possíveis elos do uso do lúdico nas atividades associadas aos estilos de aprendizagem, e a sua inserção no ensino de Ciências (SEVERINO, 2007).

O trabalho é resultado de pesquisa de Iniciação Científica, e tem muito a avançar nas questões teórico epistemológicas. Além disso, por mais que se compreenda em um primeiro

olhar o afastamento epistemológico entre os autores apresentados, na medida que uns abordam da tendência natural dos sujeitos na aprendizagem e outros da aprendizagem via formação pelo lúdico, vislumbra-se que o uso do lúdico no ensino de Ciências aliado aos perfis de estilo de aprendizagem, poderá contribuir no processo de ensino e aprendizagem no ambiente escolar.

2 O LÚDICO NO ENSINO DE CIÊNCIAS

É fundamental caracterizarmos o significado de lúdico, ludicidade e atividades lúdicas, pois a confusão terminológica em relação aos seus significados, em especial nos trabalhos disseminados sobre o tema no ensino de Ciências, pode enfraquecer ações de sala de aula.

Neste sentido, quando se explana o termo lúdico, na maioria dos casos, este é definido como jogo, brinquedo ou brincadeira. Neste passo, corroboramos com Huizinga (2017), que nos indica que a palavra lúdico não é apta a definições exatas sejam por "[...] definições lógicas, biológicas ou estéticas" (HUIZINGA, 2017, p.10).

Congruentes a isso, o significado de lúdico para Huizinga (2017) é uma manifestação histórica do ser humano. Portanto, indica que o recurso lúdico quando utilizado tem uma finalidade, isto é, o lúdico tem como essência de que "[...] há alguma coisa em jogo [...]" (HUIZINGA, 2017, p.57).

Por essa perspectiva, ao utilizarmos diferentes recursos lúdicos no ensino e aprendizagem como: os jogos, as brincadeiras, os brinquedos, a música, a dança, vídeos, experimentos, uso da internet, entre outros, algo estará em jogo.

Dessa forma, sob uma ótica educacional, estaria em jogo a partir desses recursos lúdicos garantir a melhoria do ensino e aprendizagem, por exemplo.

Em relação a ludicidade, concordamos com o posicionamento de Roloff (2016), que retrata que é um reforço positivo e faz com que o aluno vivencie a comunicação, a expressão, a autoestima, a criatividade, o extravasar, a angústia, alegria, tristeza, entre outros sentimentos.

Sobre o significado de atividade lúdica, Luckesi (2014) indica que "[...] quando se fala em

ludicidade, se compreende no senso comum cotidiano, que se está fazendo referência às atividades denominadas “atividades lúdicas” (p.13). Por esse prisma, concordando com o autor, uma atividade com recurso lúdico só será lúdica se houver a vivência da ludicidade, isto é, do sentir quando se está em dinâmica com o recurso lúdico apresentado na atividade (LUCKESI, 2014).

A partir disso, como Moraes (2014) esclarece, atividades lúdicas são: [...]atividades que propiciem a vivência plena do aqui-agora, integrando a ação, pensamento e sentimento, ou seja, o sentir/pensa/agir. Tais atividades podem ser uma brincadeira, um jogo ou qualquer outra atividade que possibilite instaurar um estado de inteireza (MORAES, 2014, p. 62).

Nessa perspectiva, as atividades do ensino de Ciências só serão atividades lúdicas se o aluno vivenciar a ludicidade com os recursos lúdicos. Após expormos nossa concepção em relação aos termos supracitados, vemos no uso do lúdico, que este proporcionará uma melhor aprendizagem dos conteúdos científicos trabalhados em todas as etapas da Educação Básica. O mesmo fomenta a

"[...] participação, postura reflexiva, investigativa, empoderamento, alteridade, autonomia" (NOGUEIRA *et al.*, 2015, p. 201).

Além disso, o uso do lúdico no ensino de Ciências colaborará com questões sociais e culturais, bem como com a socialização, a saúde mental e expressão (OLIVEIRA *et al.*, 2013) dos alunos. Assim, é fundamental que os professores conheçam seus alunos, inserindo elementos que suscitam a criatividade, a experiência e a vivência (SILVA; METTRAU; BARRETO, 2007) pois, torna-se essencial a participação ativa do aluno no processo de aprendizagem de Ciências (ALMEIDA; LOPES; DAL-FARA, 2013).

Diferentes recursos lúdicos podem e devem ser inseridos nas atividades de estudo dos conteúdos científicos, podendo ser: jogos, brinquedos, brincadeiras, visitas em espaços não formais e informais, pintura, música, recorte e cola, desenho, confecção, práticas experimentais, uso de recursos audiovisuais, projetos, entre outros.

Nesse passo, ao considerarmos o uso do lúdico e seus benefícios e expor exemplos de recursos lúdicos a serem utilizados nas atividades

para o ensino de Ciências, nos questionamos: o ser humano, por sua individualidade, tem seu estilo de aprendizagem mediante suas características particulares.

Então determinados recursos lúdicos potencializam a aprendizagem em maior e menor grau para diferentes alunos?

No próximo tópico abordaremos encaminhamentos para reflexão deste tema.

2.1 OS ESTILOS DE APRENDIZAGEM E AS POSSIBILIDADES DA INSERÇÃO DOS RECURSOS LÚDICOS NO ENSINO DE CIÊNCIAS

Será que os alunos aprendem os conteúdos científicos da mesma maneira? Cavelluci (2005, p.1) explana que:

> A escola que frequentamos, baseia-se no modelo educacional ainda predominante no nosso país, o da educação homogênea. À primeira vista esta visão pode parecer justa, mas se refletirmos um pouco mais, lembrando de algumas situações vividas por nós mesmos durante a vida escolar, podemos encontrar indícios de que a educação homogênea não atinge a todos de forma igual e equitativa. Ao contrário, lutamos o tempo todo para adaptarmo-nos a um modelo de aprendizagem que frequentemente não nos serve; tentamos desenvolver

> estratégias para lidar com essa dificuldade e aprendemos a conviver com o fracasso e os rótulos impostos pelas avaliações.

Nesta acepção, podemos considerar que cada ser humano contempla sua individualidade. Assim, no que tange ao aspecto educacional de nada adiantaria apenas se basear em renomadas teorias para analisar como as pessoas aprendem, mas é necessário considerar que a aprendizagem é um processo a ser vivenciado por cada um (CAVELLUCI, 2005).

Mediante isso, cada ser humano por contemplar sua individualidade aprenderá de maneiras diferenciadas e na sala de aula é de grande valia dinâmicas diferenciadas que abordem as variadas preferências do aprender dos conteúdos.

Cerqueira (2006) diz que a "[...] a sala de aula é um lugar em que há uma reunião de seres pensantes que compartilham idéias, trocam experiências, contam histórias, enfrentam desafios, rompem com o velho, buscam o novo [...]" (p.32), e perante isso, é fundamental que professores estimulem situações onde o aluno possa pensar, desenvolver seu raciocínio e lidar

com suas emoções. A escola deve ter sentido para o aluno (CERQUEIRA, 2006).

Coesos a isso, valorizar os estilos de aprendizagem seria uma maneira de identificar as preferências de quem está aprendendo (VALASKI; MALUCELLI; RHEINEHR, 2011).

Deste modo, os estilos de aprendizagem são construções ligadas à forma de aprender e de ensinar e por isso, é fundamental o planejamento, saber executar e avaliar seu uso (CASTRO; CASTRO, 2005).

Além disso, é essencial que as formações de professores exponham sobre os estilos de aprendizagem, para que estes tenham conhecimento, e as possibilidades de sua aplicação (GARCIA, 2008).

Sprock (2018) explica que há várias teorias de estilos de aprendizagem e que cada uma concebe uma forma de entender como se aprende. Assim, apresentamos algumas das principais teorias.

A teoria de Honey e Mumford (1986) classifica os estilos de aprendizagem em Ativo, Reflexivo, Teórico e Pragmático. A teoria de Herrmann (1982; 1990) que classifica os estilos de

aprendizagem em Estilo Cortical Esquerdo, Estilo Límbico Esquerdo, Estilo Límbico Direito, Estilo Cortical Direito.

A teoria de Felder e Silverman (1988) que classifica os estilos de aprendizagem em quatro pontos: visual, sensitivo/intuitivo, sequenciais/globais e Ativos/Reflexivos (SPROK, 2018). A teoria de Entwisthle (1987) define os estilos de aprendizagem em três tipos: Profundo, Superficial e Estratégico.

A teoria de Dunn e Dunn (1984) divide os estilos de aprendizagem em cinco grupos: ambientais, emotivos, sociológicos, físicos e psicológicos. Entre outras demais teorias que tecem classificações e caracterizações sobre os estilos de aprendizagem (GARCIA, 2008).

Contudo, para chegarmos ao ponto de associação entre os estilos de aprendizagem e o uso do lúdico, nos baseamos em Schimitt e Domingues (2016) que citam renomados autores como Kolb (1984), Gregorc (1979) e Fleming (2001). As autoras apontam suas teorias e as atividades que seriam indicadas para cada estilo de aprendizagem.

Schimitt e Domingues (2016) assinalam que Kolb, em 1984, desenvolveu sua teoria em relação aos estilos de aprendizagem. Nesta teoria os estilos foram divididos em quatro grupos: Experiência Concreta, Conceituação Abstrata, Observação Reflexiva e Experimentação Ativa. Além disso, Kolb expôs atividades que se encaixam melhor para cada estilo de aprendizagem. Os grupos e as atividades são apresentadas no quadro 1 a seguir.

Quadro 1:
Estilos de Aprendizagem segundo Kolb (1984)

Experiência Concreta	Observação Reflexiva	Conceituação Abstrata	Experimentação Ativa
Pessoas com esse estilo de aprendizagem são empáticas. Aprendem por meio de exemplos e gostam de se sentir envolvidos, além, de se relacionarem bem com os demais colegas	Pessoas com esse estilo de aprendizagem aprendem pelo raciocínio lógico. Aprendem melhor de modo impessoal por uma autoridade e não aprendem muito pela descobertas que têm em exercícios e simulações .	Pessoas com esse estilo de aprendizagem aprendem assistindo as aulas , são introvertidos e observadores.	Pessoas com esse estilo de aprendizagem aprendem com facilidade quando estão envolvidos em projetos, discussões em grupo, não gostam do ensino passivo e são extrovertidos.

Atividades indicadas:	Atividades indicadas:	Atividades indicadas:	Atividades indicadas:
Exemplos nas aulas, Conjuntos de problemas, Leituras, Filmes, Simulações, Laboratórios, Observações, Trabalho de Campo.	Perguntas para reflexão, Discussões, Juris, Jornais, Tempestade de Ideias.	Palestras,Papers , Analogias, Leitura de Textos, Projetos, Modelos de Construção e Modelos Críticos.	Exemplo de aula, Laboratórios, Estudes de caso, Tarefas em casa, Projetos, Trabalhos em campo.

Fonte: Kolb (1984) citado por Schmitt e Domingues (2016).

Schimitt e Domingues (2016) ainda mencionam Gregorc que em 1979 explicita que os estilos de aprendizagem condizem no que chama de comportamentos diferentes, que delineiam o funcionamento, a competência e a capacidade da mente do sujeito de se relacionar com o mundo.

Para o autor, as pessoas já nascem com certa tendência, um estilo de aprendizagem. Ele divide os estilos de aprendizagem em quatro grupos: Sequencial Concreto, Sequencial Abstrato, Aleatório Abstrato, Aleatório Concreto (SCHMITT; DOMINGUES, 2016). No quadro 2 os estilos e as atividades são descritos.

Quadro 2:
Estilos de Aprendizagem segundo Gregorc (1979)

Sequencial Concreto	Sequencial Abstrato	Aleatório Abstrato	Aleatório Concreto
Pessoas com esse estilo de aprendizagem são estruturadas, práticas e minuciosas. Tem o pensamento metódico, tem sua atenção focada nos objetos físicos e realidades concretas.	Pessoas com esse estilo de Aprendizagem são lógicas, analíticas, conceituais e estudiosas. Preferem instrução verbal.	Pessoas com esse estilo de aprendizagem são sensitivas, sociáveis, criativas e expressivas. Vivem em um mundo de sentimentos e emoções. São influenciadas pelas experiências emocionais vividas.	Pessoas com esses estilos de aprendizagem são intuitivas, originais, investigadoras e capazes de solucionar problemas.
Atividades indicadas:	**Atividades indicadas:**	**Atividades indicadas:**	**Atividades indicadas:**
Listas, Planilhas, Esboços, Gráficos, Mapas, Demonstrações, Excursões, Diagramas e Fluxogramas.	Palestras, Esboços, Documentos, Leitura longa, CDS de áudio, Redação de relatórios, Pesquisas, Papers.	Mapeamentos, Trabalhos em grupo, Carttons, Música, Humor, Discussão, Interação Social, Fazer entrevistas e revistas	Tempestade de ideias, Criação de possibilidades, Estudos de Caso, Experiência prática, Mapeamentos, Leitura Opcional, Simulações, Investigações, Resoluções de problemas.

Fonte: Gregorc (1979) citado por Schmitt e Domingues (2016).

Ainda segundo Schmitt e Domingues (2016), Fleming em 1992 criou uma técnica para mapear os estilos de aprendizagem denominada VARK (Visual, Aural-Read, Write and Kinesthetic).

Assim, Fleming classifica os estilos de aprendizagem em Visual, Auditivo, Leitura/Escrita e Sinestésico.

Quadro 3:
Estilos de Aprendizagem segundo Fleming (2001)

Visual	Auditivo	Leitura/Escrita	Sinestésico
Pessoas com esse estilo de aprendizagem aprendem por demonstrações e descrições, gostam de utilizar listas para manter o seu raciocínio e organizar seus pensamentos.	Pessoas com esse estilo de aprendizagem, aprendem gostam de aprender por instrução falada, preferem o diálogo.	Pessoas com esse estilo de aprendizagem, aprendem por meio da anotação, planos e esquemas.	Pessoas com esse estilo de Aprendizagem preferem aprender fazendo tarefas sozinhos, gostam também do toque, movimento e da interação.
Atividades indicadas:	**Atividades indicadas:**	**Atividades indicadas:**	**Atividades indicadas:**
Diagramas, Gráficos, Imagens, Aula Expositiva, Vídeos, Resolução de Exercícios, Pesquisa na Internet, Aulas práticas, Projeções de Slides.	Debates, Palestras, Discussões, Conversas, Cds de áudio, Áudio e vídeo, seminários, Música, Dramatizações.	Livros, Textos, Folhetos, Leituras de Artigos, Comentários Escritos, Desenvolvimento de Resumos, Ensaios, Múltipla Escolha, Bibliografias.	Estudos de casos, Modelos de Trabalho, Palestras, Demonstrações, Atividade Física, Resolução de Exercícios, Aulas Práticas.

Fonte: Fleming (2001) citado por Schmitt e Domingues (2016).

A partir destas exposições, observa-se que cada autor elaborou suas categorias de estilos de aprendizagem bem como, as características dos grupos de pessoas que se incluem nelas, mediante seus estudos.

Assim, corroboramos com Schimitt e Domingues (2016, p.380) que nos explicam:

> O uso dos modelos de estilos de aprendizagem deve permitir que os alunos e professores possam estudar e procurar com mais cuidado os fatores e atividades que proporcionem a eficiência da aprendizagem [...].

Nesse passo, ao verificarmos as atividades indicadas pelos autores para cada estilo de aprendizagem, refletimos que são potencialmente lúdicas e recheadas de recursos lúdicos como: filmes, trabalhos de campo, projetos, pesquisas, música, seminários, teatros, uso da internet, atividades físicas, excursões, aulas práticas, entre outros.

Assim, são fonte para propiciar uma eficiente aprendizagem no ensino de Ciências. Certos disso, no ensino de Ciências os professores poderiam se beneficiar deste conhecimento em relação aos estilos de aprendizagem, caso estas discussões estivessem presentes na sua formação inicial ou continuada.

Uma vez sabedores das teorias dos estilos de aprendizagem e dos recursos lúdicos potenciais citados em cada estilo, poderiam inovar ao proporem e contemplarem nas atividades tais recursos observando as características dos seus alunos.

E como nos apresenta Garcia (2008), com o uso dos estilos de aprendizagem, a relação professor e aluno seria mais intensamente impregnada de satisfação, socialização e comunicação. O aluno em especial se sentiria motivado, teria interesse, rendimento, e talvez alegria na aprendizagem.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando a importância de uma aprendizagem por meio dos recursos lúdicos no ensino de Ciências, aspecto que acreditamos trazer muitos benefícios, desenvolvemos no presente trabalho uma reflexão inicial e sem o intuito de romantizar a associação e estudo do lúdico atrelado às teorias de estilos de aprendizagem. Além disso, por ser uma reflexão inicial, compreende-se de grande valia estudos mais aprofundados sobre o tema.

Os recursos lúdicos direcionados nas atividades perante características individuais que os alunos apresentam, poderia dinamizar o ensino de Ciências. Entretanto, requer que o professor diversifique os recursos a serem

utilizados, contemplando os mais diferentes estilos de aprendizagem.

A viabilidade da implementação disto em sala de aula requer novas investigações que se colocam, neste momento, como perspectiva de trabalho futuro.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, C. M. M. de; LOPES, P. T. C.; DAL-FARRA, R. A. O lúdico como prática pedagógica no ensino de Ciências: jogo didático sobre o sistema esquelético. In: IX ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS – IX ENPEC, 9., 2013, Águas de Lindóia. **Anais [...]** . Águas de Lindóia: Enpec, 2013. p. 1-7.

CASTRO, S.; GUZMÁN, B. Estilos de aprendizagem no ensino e aprendizagem: uma proposta para sua implementação. **Revista de pesquisa**, n. 58, pág. 4, 2005.

CAVELLUCCI, L. C. B. **Estilos de aprendizagem:** em busca das diferenças individuais. 2005. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5659210/mod_resource/content/1/estilos_de_apre ndizagem.pdf. Acesso em: 24 fev. 2021.

CERQUEIRA, T. C. S. O professor em sala de aula: reflexão sobre os estilos de aprendizagem e a escuta sensível. **Revista de Psicologia da Vetor Editora**, São Paulo, v. 7, n. 1, p. 29-38, 2006.

DUNN, R.; DUNN, K.; PRICE, G. **La enseñanza y el estilo individual de aprendizaje.** Madrid: Anaya, 1984.

ENTWISTLE, N. **La comprensión del aprendizaje en el aula**. Barcelona: Paidós, 1987.

FELDER, R. Y SILVERMAN, L. Learning and Teaching Styles in Engineering Education. **Engr. Education**, n. 78, v.7, p674-681, 1988.

GARCÍA, C. M. A. Estilos de aprendizaje. Presente y futuro. **Revista de Estilos de aprendizaje**, v. 1, n. 1, 2008.

GREGORC, A. F. **Learning/teaching styles: their nature and effects.** NASSP Monograph, 1979.

HERRMANN, N. The Creative brain. NASSP Bulletin, **North Carolina**, n. 66, v.455, p.31-46, 1982.

HERRMANN, N. **The Creative Brain.** Lake Lure: Brain Books, 1990.

HONEY, P.; MUMFORD, A. **The Manual of Learning Styles**. Maidenhead, Berkshire: P. Honey, Ardingly House, 1986.

HUIZINGA, J. **Homo Ludens**. 8. ed. São Paulo: Perspectiva, 2017. 243 p.

KOLB, D. A. **Experimental learning: experience as the source of learning and development.** New Jersey: Prentice-Hall, Englewood Cliffs, 1984.

LEMING, N. D. **Teaching and learning styles: VARK strategies**. Christchurch, New Zealand: N. D. Fleming, 2001.

LUCKESI, C. Ludicidade e formação do educador. **Revista Entreideias,** Salvador, v. 2, n. 3, p. 13-23, jul. 2014. Disponível em: https://cienciasmedicasbiologicas.ufba.br/index.php/entreideias/article/view/9168. Acesso em: 29 jan. 2021.

MORAES, M. C. Ludicidade e Transdisciplinaridade. **Revista Entreideias,** Salvador, v. 3, n. 2, p. 47-72, jul. 2014. Disponível em: https://periodicos.ufba.br/index.php/entreideias/article/view/8540. Acesso em: 29 jan. 2021.

NOGUEIRA, M. L.; PIRANDA, E. M.; SILVA, M. B. da; ILHA, I. M. N. Observação de aves e atividades lúdicas no ensino de ciências e Educação Ambiental no Pantanal (MS). **Revista Brasileira de Educação Ambiental (Revbea),** São Paulo, v. 10, n. 2, p. 187-203, 2015. Disponível em: https://periodicos.unifesp.br/index.php/revbea/article/view/1959/1328. Acesso em: 13 fev. 2021.

OLIVEIRA, A. J. de; RAFAELLI, S. C. D.; COLAUTO, R. D. ; NOVA, S. P. C. C. Estilos de aprendizagem e estratégias ludopedagógicas: percepções no ensino da contabilidade. **Advances in Scientific and Applied Accounting**, São Paulo, v. 6, n. 2, p. 236-262, 2013.

PEREIRA, E. G. C.; FONTOURA, H. A. da. Trabalhando com estratégias lúdicas no ensino de Ciências: confrontando opiniões. In: IX Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências – IX ENPEC, 9., 2015, Águas de Lindóia. **Anais [...]** . Águas de Lindóia: Enpec, 2015. p. 1-8. Disponível em:

http://www.abrapecnet.org.br/enpec/xenpec/anais2015/resumos/R0680-1.PDF. Acesso em: 11 fev. 2021.

ROLOFF, E. M. **A importância do lúdico em sala de aula.** 2016. Disponível em: Acesso em: 29 jan.2021

SILVA, A. M. T. B. da; METTRAU, M. B.; BARRETO, M. S. L. O lúdico no processo de ensino-aprendizagem das ciências. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos,** Brasília, p. 445-458, set. 2007. Disponível em: http://rbepold.inep.gov.br/index.php/rbep/article/view/733. Acesso em: 30 jan. 2021.

SCHMITT, C. S.; DOMINGUES, M.J. C. S. Estilos de aprendizagem: um estudo comparativo. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas, v. 21, n. 2, p. 361-386, 2016.

SPROCK, Antonio Silva. Conceituação de modelos de estilo de aprendizagem. **Revista Estilos de Aprendizaje**, Madrid, v. 11, n. 21, p. 35-66, 2018. Disponível em: http://revistaestilosdeaprendizaje.com/article/view/1088/1809. Acesso em: 11 fev. 2021.

VALASKI, J.; MALUCELLI, A.; REINEHR, S. Revisão dos modelos de estilos de aprendizagem aplicados à adaptação e personalização dos materiais de aprendizagem. In: Brazilian Symposium on Computers in Education (**Simpósio Brasileiro de Informática na Educação-SBIE**). 2012.

CAPÍTULO 6

ATIVIDADES LÚDICAS PARA PROPORCIONAR APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA NO ENSINO DE CIÊNCIAS

Ketllin Zanella da Conceição BONAPARTE
Ariadne Carla Fagotti PAGLIARINI
Queli Ghilardi CANCIAN

1 INTRODUÇÃO

O fato de o ensino tradicional receber críticas de alguns pesquisadores, têm estimulado a busca por metodologias diferenciadas para o processo de ensino-aprendizagem. Uma das alternativas propostas é a utilização de recursos lúdicos para a obtenção da formação de uma aprendizagem significativa. Em contribuição com esta perspectiva está a Teoria da Aprendizagem Significativa de David Ausubel que incentiva o desenvolvimento de uma aprendizagem dinâmica, proporcionando associações de conteúdos.

Os recursos lúdicos podem funcionar como um auxílio para facilitação da compreensão do conteúdo por parte dos educandos, além de enriquecerem as aulas e o conhecimento do professor, acarretando benefícios em ambos os aspectos. Nesta direção alguns pesquisadores vêm testando a implicação dessas atividades lúdicas, no processo de ensino-aprendizagem, como a busca por uma nova abordagem para os métodos de ensino.

Após algumas observações realizadas no campo de estágio, passou-se a refletir sobre a importância de se utilizar metodologias de ensino diversificadas, que propulsionam o indivíduo para uma aprendizagem efetiva, ao invés de metodologias que só incentivem a aprendizagem mecânica. Tal reflexão foi importante para que pudesse tentar responder à pergunta norteadora deste trabalho, sobre a produção de aprendizagem significativa a partir de metodologias distintas.

Dessa forma, no primeiro momento o trabalho faz um breve resumo sobre a importância da Ciência para o desenvolvimento da humanidade e desenvolvimento de pensamento crítico do indivíduo. No segundo momento, é apresentado também, um breve histórico sobre as atividades lúdicas que podem ser trabalhadas dentro de sala de aula, como uma ferramenta de produção de conhecimento.

No terceiro momento é abordado a Teoria da Aprendizagem Significativa desenvolvida pelo autor David Ausubel, onde o pesquisador propõe um modelo de ensino onde o indivíduo consiga ampliar seus conhecimentos a partir da junção

desses, com os novos conceitos apensados. No quarto momento é exposto as observações realizadas por alguns pesquisadores que utilizaram metodologias lúdicas, para promover o ensino de Ciências e Biologia, bem como, seus respectivos resultados e apontamentos sobre este método de ensinar.

Dessa forma, o objetivo do presente trabalho é verificar se atividades lúdicas podem contribuir para a produção de aprendizagem significativa no ensino de Ciências, associadas e comparadas a Teoria da Aprendizagem Significativa proposta por Ausubel.

2 METODOLOGIA

A ideia para a realização desta pesquisa surgiu a partir da vivência observada no Estágio Supervisionado no Ensino Fundamental I, ao acompanhar a turma do 3° ano da Escola Municipal Carlos de Araújo Florêncio Neto, no interior do Paraná. Como todas as turmas do Fundamental I, os alunos do 3° ano possuem aulas de hora atividade com várias disciplinas, sendo uma delas Ciências.

A partir dessas observações uma indagação surge norteando a pesquisa: é possível produzir aprendizagem significativa a partir de metodologias diferenciadas? Para tentar auxiliar na resposta deste questionamento, o autor David Ausubel traz suas contribuições, visto que na Teoria da Aprendizagem Significativa defendida por este autor, o indivíduo desenvolve seu cognitivo a partir do momento que consegue fazer associações entre os conhecimentos prévios e os conhecimentos novos, e metodologias diferenciadas, possibilitam tal desenvolvimento.

Esta pesquisa é de cunho qualitativa, exploratória na qual se analisou autores que perceberam melhora na qualidade da aprendizagem ao utilizarem recursos diferenciados como (jogos, filmes, músicas, vídeos, imagens) durante suas aulas. O método utilizado para a elaboração desse artigo foi uma pesquisa bibliográfica, que compreendeu as seguintes etapas: identificação do tema e a formulação da questão de pesquisa, elaboração dos critérios de inclusão e exclusão de trabalhos científicos, avaliação e análise dos trabalhos

científicos selecionados, interpretação e discussão dos resultados obtidos e apresentação da revisão. Em complemento a pesquisa bibliográfica, apresenta-se as observações da pesquisadora sobre as metodologias diferenciadas, e as atividades lúdicas desenvolvidas nas aulas de Ciência no campo de estágio.

A busca foi realizada nas bases de dados Google Scholar, Elsevier e Periódicos Capes, com as palavras-chave: aprendizagem significativa, metodologias lúdicas, metodologias diferenciadas, apropriação do conhecimento, teoria da aprendizagem significativa de Ausubel, em Português. Os trabalhos analisados ocorreram no período de 2008 a 2018, não se excluindo trabalhos anteriores a esta data.

3 APRENDIZAGENS DIFERENCIADAS PARA A PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO

3.1 ENSINO DE CIÊNCIAS

Ciência é uma das formas de conhecimento realizada pelo homem ao longo dos anos, como forma de desvendar e compreender

racionalmente a natureza e seus fenômenos naturais, sendo o fator condutor para essa descoberta, a curiosidade intelectual, que permite o homem realizar investigação para compreender o mundo no qual está inserido (JESUS, 2014).

De acordo com Garcia (1988), o conhecimento é um instrumento fundamental, que possibilita o desenvolvimento cognitivo do ser humano. É ele quem permite o entendimento e compreensão do meio o qual está inserido, possibilitando a reinvenção de técnicas e atitudes para o indivíduo viver de uma forma mais promissora. Para Jesus (2014), a sociedade atual herdou grandes conhecimentos dos antepassados, e a evolução da ciência é o que permite o progresso dos conhecimentos como forma de aperfeiçoar as antigas ideias.

Ensinar Ciências não é apenas propagar as informações que são apresentadas nos livros didáticos, pelo contrário, ensinar Ciências é possibilitar que o indivíduo tenha uma compreensão da realidade, estabelecendo relações com conceitos científicos, conhecer a Ciência é a possibilidade desenvolver um

pensamento crítico em relação a determinado assunto (ROSA, 2015).

Ainda nesse sentido, Oliveira (1999) afirma que ensinar Ciências não se limita à disseminação de conteúdo ou demonstrar o caminho de pensamento, mas sim de ajudar o educando a se tornar crítico, perante a sua vida e a sociedade. É a oportunidade de ofertar diversas possibilidades e permitir que ele escolha o que for compatível com seus princípios, sua visão de mundo e com as provações que irá se deparar ao longo da sua trajetória. Para tanto, o educador não pode assumir o papel de um mero transmissor de conteúdos científicos, deve agir como um investigador e estimular o pensamento crítico de seus alunos.

De acordo com as Diretrizes Curriculares da Educação Básica de Ciências (2008, p. 41):

> As relações entre os seres humanos com os demais seres vivos e com a Natureza ocorrem pela busca de condições favoráveis de sobrevivência. Contudo, a interferência do ser humano sobre a Natureza possibilita incorporar experiências, técnicas, conhecimentos e valores produzidos na coletividade e transmitidos culturalmente. Sendo assim, a cultura, o trabalho e o processo educacional asseguram a elaboração e a circulação do conhecimento, estabelecem novas formas de pensar, de

> dominar a Natureza, de compreendê-la e se apropriar dos seus recursos.

Fica evidente, a importância do ensino de Ciências para o desenvolvimento da consciência humana, entretanto, é necessário que o professor possua procedimentos diferenciados de ensino, a fim de demonstrar diversos caminhos os quais o educando poderá seguir, para assim se tornar um indivíduo crítico, provedor de seus próprios pensamentos e decisões, intervindo de forma consciente no mundo em que vive.

Quanto ao ensino da disciplina de Ciências, o autor Krasilchik (2008, p. 11) afirma que:

> [...] no estágio atual do ensino brasileiro, a configuração do currículo escolar dos ensinos médio e fundamental deve ser objeto de intensos debates, para que a escola possa desempenhar adequadamente seu papel na formação de cidadãos. Como parte desse processo, a biologia pode ser uma das disciplinas mais relevantes e merecedoras da atenção dos alunos, ou uma disciplina mais insignificante e pouco atraente, dependendo do que for ensinado e de como isso for feito.

A disciplina de Ciências muitas vezes não aguça o interesse dos educandos, pelo fato de

que os conteúdos e as nomenclaturas são complexos. Pensando nessa situação, o professor necessita transmitir esse conteúdo de forma didática, adequando a realidade dos educandos, bem como, utilizando diversas estratégias e recursos para facilitação da compreensão do conteúdo. Uma forma de fazer essa transposição de forma lúdica é com a utilização de jogos, filmes, saídas a campo, aulas de laboratório, esses recursos podem possibilitar a compreensão dos alunos e auxiliá-los na construção do conhecimento (NICOLA; PANIZ, 2016).

3.2 A IMPORTÂNCIA DO LÚDICO COMO RECURSO DIDÁTICO

As instituições de ensino são as principais responsáveis por proporcionar à sociedade o conhecimento científico e tecnológico desenvolvido pela humanidade. E o professor é o profissional encarregado por intermediar o processo de ensino-aprendizagem. As ações do professor contribuem para o desenvolvimento do pensamento crítico do educando frente às vivências cotidianas, organizando e reelaborando

seus pensamentos, aproximando-os do conhecimento científico efetivo (NEUMANN; STRIEDER, 2018).

O ensino tradicional recebe muitas críticas, pois parte de uma ação passiva do educando que acaba sendo tratado como mero ouvinte das informações que estão sendo expostas pelo professor. Tais informações, normalmente, não conseguem se relacionar com os conhecimentos prévios que esse estudante constituiu ao longo de sua vida, e o fato de não haver relação entre o que o aluno já sabe e o que está sendo aprendido, dificulta o processo da aprendizagem significativa (GUIMARÃES, 2009).

Uma alternativa viável seria a utilização de atividades lúdicas, pois estas atividades podem corroborar com as lacunas deixadas pelo processo tradicional de transmissão-recepção de conhecimentos, permitindo que os educandos façam a construção dos seus próprios conhecimentos, conciliando os conhecimentos prévios trazidos do seu cotidiano, com os conhecimentos apresentados pelo professor, formando conhecimentos novos e mais elaborados (CAMPOS *et al.*, 2003).

Nesse sentido, sabe-se a importância de metodologias diferenciadas para a possibilidade do conhecimento, tratando-se especificamente do lúdico, esse método é o que possibilita aos educandos o desenvolvimento da criatividade e contribui para tornar o aprendizado efetivo. A brincadeira torna-se, uma forma de interação de uns com os outros, sendo esses, adultos, jovens ou crianças, com os conhecimentos cotidianos. A brincadeira possibilita ao indivíduo se apropriar criativamente de ações sociais humanas e de práticas sociais específicas dos grupos às quais pertencem, aprendendo sobre si mesmas e sobre o mundo que habitam (LEITE, 2012).

Isto posto, o termo "*ludus*", vindo do latim, refere-se a jogos, às competições, à recreação, às representações teatrais e litúrgicas e às brincadeiras (SANTA-ROZA, 1993). Essa metodologia é bastante utilizada por aqueles professores que desejam sair do tradicional, realizando aulas de Ciências mais dinâmicas, como o uso por exemplo, de brincadeiras e jogos interativos (SANTOS *et al*., 2016).

Santos (2011, p. 20) salienta a importância da ludicidade para o desenvolvimento do indivíduo:

> As atividades lúdicas possibilitam fomentar a "resiliência", pois permitem a formação do auto conceito positivo; as atividades lúdicas possibilitam o desenvolvimento integral da criança, já que através destas atividades a criança se desenvolve afetivamente, convive socialmente e opera mentalmente; o brinquedo e o jogo são produtos de cultura e seus usos permitem a inserção da criança na sociedade; brincar é uma necessidade básica assim como é a nutrição, a saúde, a habitação e a educação; brincar ajuda a criança no seu desenvolvimento físico, afetivo; intelectual e social, pois através das atividades lúdicas, a criança forma conceitos, relaciona ideias, estabelece relações lógicas, desenvolve a expressão oral e corporal, reforça habilidades sociais, reduz a agressividade, integra-se na sociedade e constrói seu próprio conhecimento; o jogo é essencial para a saúde física e mental; o jogo simbólico permite à criança vivências do mundo adulto e isto possibilita a mediação entre o real e o imaginário.

Fica evidente a importância da ludicidade como forma estímulo para o desenvolvimento do pensamento crítico dos indivíduos. Essa metodologia transforma-se em um mar de possibilidades para aqueles que acreditam que a aprendizagem só poderá se tornar significativa se vier repleta de diversidade e dinamismo por parte do professor, dificultando o esquecimento por

parte de quem está aprendendo. Para pessoas que acreditam nessa perspectiva metodológica, ela acaba tornando-se imprescindível para o ensino de componentes curriculares como Ciências que é considerado de difícil entendimento por ser monótono e complexo.

Essa metodologia diferenciada possibilita que os alunos expressem um maior interesse pelas aulas, de modo que, qualquer recurso diferente do utilizado normalmente é um meio de se adquirir novos conhecimentos. A utilização de recursos diferenciados pode oportunizar a aprendizagem dos educandos de forma mais significativa, ou seja, tornar os conteúdos apresentados pelo professor mais contextualizados possibilitando aos alunos à amplificação de conhecimentos previamente existentes ou a estruturação de novos conhecimentos (NICOLA; PANIZ, 2016).

Para Souza (2007, p. 112-113), a importância dos recursos lúdicos fica evidente:

> [...] utilizar recursos didáticos no processo de ensino-aprendizagem é importante para que o aluno assimile o conteúdo trabalhado, desenvolvendo sua criatividade, coordenação motora e habilidade de manusear objetos

diversos que poderão ser utilizados pelo professor na aplicação de suas aulas.

Entretanto, para tornar o aprendizado efetivo, é preciso que os recursos utilizados como ferramentas lúdicas estejam em concordância ao que foi ou será estudado, sendo necessário, que o professor faça um planejamento crítico, possibilitando-o alcançar os seus objetivos previamente traçados, bem como, consiga combinar a teoria com a prática (NICOLA; PANIZ, 2016).

Para Piaget (2005), o desenvolvimento cognitivo é um processo contínuo, que depende do ato do indivíduo e da sua interação com o meio. Se o objetivo da educação é promover tal desenvolvimento, essa fica como responsável por favorecer o desenvolvimento do aluno pelos seus próprios meios, oferecendo condições para que isso aconteça. Dessa forma, cabe ao educador desenvolver atividades diferenciadas que permitam aos educandos um aprendizado efetivo, utilizando-se de metodologias diferenciadas no sentido de estimular o educando a encontrar suas próprias respostas e a elaborar

soluções para os problemas apresentados. A partir desses objetivos o educador tem a possibilidade de desenvolver aulas utilizando atividades lúdicas.

Tais recursos podem auxiliar o professor a conseguir atrair os educandos para os conteúdos que estão sendo trabalhados, facilitando inclusive a compreensão que o que é estudado faz parte da sua rotina e não é simplesmente um conteúdo aleatório e sem nexo. Ainda para afirmar os benefícios dos recursos lúdicos como forma de apropriação do conteúdo, as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (BRASIL, 2006, p. 28) afirmam que:

> O jogo oferece o estímulo e o ambiente propícios que favorecem o desenvolvimento espontâneo e criativo dos alunos e permite ao professor ampliar seu conhecimento de técnicas ativas de ensino, desenvolver capacidades pessoais e profissionais para estimular nos alunos a capacidade de comunicação e expressão, mostrando-lhes uma nova maneira, lúdica, prazerosa e participativa de relacionar-se com o conteúdo escolar, levando a uma maior apropriação dos conhecimentos envolvidos.

Isto posto, fica evidente que se trabalhados de forma a estimular o conhecimento, os jogos didáticos ou atividades lúdicas são ferramentas

que beneficiam a aprendizagem significativa, além de ajustar a relação entre professor-aluno, tornando-os parceiros na busca do conhecimento. Independente do recurso que será utilizado seja eles jogos didáticos, aulas práticas, pesquisa de campo, vídeos ou imagens, é importante que o educador tenha se planejado e possua nitidez nos objetivos que pretende alcançar, ou seja, o que se quer aprender ou quais conhecimentos podem ser ampliados com a utilização desses recursos.

3.3 APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA

A teoria da Aprendizagem Significativa de Ausubel considera que os conhecimentos prévios trazidos pelos alunos devem ser valorizados, e, portanto, somente com eles será possível construir uma aprendizagem mais eficaz e significativa. Para que esse processo ocorra, é necessário que a nova informação se relaciona de maneira não arbitrária e substantiva a um aspecto relevante da estrutura do indivíduo (MOREIRA, 1983).

Na visão de Ausubel, quando conteúdo escolar que deverá ser aprendido não consegue fazer conexão a algo que já é conhecido, ocorre uma aprendizagem mecânica, de modo, que as novas informações aprendidas não conseguem interagir com conceitos previamente existentes na estrutura cognitiva do indivíduo, não tornando o aprendizado efetivo. Isso possibilita que a pessoa consiga decorar leis e fórmulas para a realização da avaliação, esquecendo-as logo depois (UBINSKI; STRIEDER, 2016).

Nessa perspectiva, tanto as ideias previamente existentes na estrutura cognitiva do indivíduo, quanto o novo conceito que irá se formar, se modificam levemente. A fixação do conhecimento é explicada considerando-se que a nova informação pode ser dissociada de seu subsunçor, ou seja, refletida como componente identificável e isolado. Todavia, com o tempo, o novo significado tende a espelhar-se ao significado da ideia já existente de modo mais solidificado, produzindo o esquecimento (AUSUBEL, 2003).

Ainda de acordo com os pensamentos de Ausubel (2003, p. 9), no "que toca esse aspecto,

isto ocorre porque é muito menos incômodo recordar apenas uma ideia geral não elaborada ou não qualificada do que uma explícita e especificamente elaborada".

Nesse sentido, a teoria de Aprendizagem Significativa proposta, propõe um modelo de ensino onde o indivíduo consiga ampliar seu conhecimento a partir da junção dos novos conceitos, com conceitos pré-existentes. Esse modelo de aprendizagem se dá por meio de uma ancoragem, onde a informação anterior se ancora as novas informações e assim, permite a ampliação do conhecimento. Dessa forma, para Ausubel, o ensino de forma transmissão-recepção não permite que o indivíduo elabore sua própria definição do conceito apresentado e fique restrito a repetir as mesmas palavras passadas pelo professor (CARVALHO *et al.*, 2015)

A partir das suas vivências o aluno pode trazer consigo, diversas concepções, as quais o professor poderá explorar por meio de metodologias pedagógicas diversificadas capazes de levarem o aprendiz ser o sujeito do seu próprio conhecimento. Por esse motivo, pesquisas constantes sobre concepções

diferenciadas se tornam ferramentas importantes, nas diferentes áreas científicas, de modo a contribuir para o professor com novas alternativas para sua docência e possibilitar o aluno o alcance da aprendizagem significativa (UBINSKI; STRIEDER, 2016).

4 DA BIBLIOGRAFIA PARA O TEMA: ATIVIDADES LÚDICAS E O COTIDIANO DO ENSINO DE CIÊNCIAS

Como descrito anteriormente, os trabalhos que foram analisados para a produção desta pesquisa, buscavam aplicar técnicas lúdicas como ferramenta produtora de uma aprendizagem significativa. Knechtel e Brancalhão (2009) desenvolveram quatro jogos didáticos, sendo esses um quebra-cabeças sobre instrumentos astronômicos, um dominó do sistema solar, um bingo sobre energia e um jogo de trilha sobre a água, com o objetivo de desenvolver atividades lúdicas para o ensino de Ciências, para uma turma da 5ª série do Ensino Fundamental, baseando-se nos estudos de Piaget (1975) de forma a

contemplar as três formas básicas de jogos propostas por ele.

Quando comparado o resultado dos questionários aplicados antes e após o jogo de quebra-cabeças sobre instrumentos astronômicos, os autores perceberam que houve um maior número de acertos no questionário posterior a atividade, em relação às respostas dadas no questionário anterior à atividade. Para o jogo do dominó do sistema solar, também se percebeu um aumento do número de acertos no questionário, em relação às respostas dadas anteriormente. Os autores enfatizaram ainda que após a realização dessa atividade, os alunos conseguiram resolver atividades relacionadas ao assunto com maior facilidade, além do jogo ter permitido a promoção de um debate sobre se é possível ou não a existência de vida em outros planetas, onde os alunos participaram com muita euforia.

Com relação ao bingo sobre energia, os autores perceberam que a atividade estimulou o espírito de equipe e cooperação com os colegas que apresentaram dificuldade. Novamente, quando comparado ao número de acerto dos

questionários, o questionário aplicado após a atividade, houve um maior número de acertos. Já para a trilha do tema água, os alunos participaram com entusiasmo, comentando ao longo do jogo as atitudes que tomavam em casa como forma de preservação do recurso. Quando comparado o número de acertos do questionário, percebeu-se que houve pouca alteração nos acertos, visto que o assunto faz parte do cotidiano dos alunos.

Os autores chegaram à conclusão que jogos e brincadeiras na prática pedagógica podem envolver diferentes atividades que contribuem para que ocorra inúmeras aprendizagens servindo também para ampliar a rede de significados construtivos em todas as idades. Enfatizaram também, que as atividades lúdicas auxiliaram na aquisição de conhecimentos científicos de forma eficaz e significativa, entretanto, ainda que o jogo seja uma ferramenta versátil para o desenvolvimento do conhecimento, ele não deve ser a única ferramenta utilizada.

Leite (2012) aplicou questionários para professoras e alunos do 4° e 5° ano, com o objetivo de contribuir para qualificar a prática

pedagógica e promover possíveis mudanças superadoras e qualitativas no ensino de Ciências Naturais, visto que o lúdico é uma estratégia na construção do conhecimento humano e na progressão das diferentes habilidades operatórias.

Os resultados dos questionários aplicados às professoras apontaram que a maior dificuldade encontrada para realização de aulas diferenciadas é a falta de material. Para elas, as possíveis soluções para um ensino com melhor rendimento seria a busca por assuntos que despertem o interesse dos alunos nas aulas de ciências, como por exemplo, atividades lúdicas, como jogos, dança, música e experimentos. E que nas poucas vezes que é possível realizar essas atividades diferenciadas, os alunos se demonstraram dispostos e interessados pelo descobrimento.

Já os resultados do questionário dos alunos apontaram que metade dos alunos possui dificuldade em aprender a disciplina de Ciências e a outra metade não possui essa dificuldade. O levantamento apontou ainda que os alunos acham as aulas lúdicas gostosas e divertidas.

A autora conseguiu comprovar por meio das observações e questionário que as atividades lúdicas facilitam a aprendizagem do tema proposto. Para finalizar, a autora enfatiza que as atividades lúdicas aplicadas de forma correta e bem elaboradas induzem a uma aprendizagem com qualidade no ensino e aprendizagem de conceitos abstratos e complexos.

Jesus (2014), aplicou um questionário para os alunos do 7° ano, em um colégio estadual, situado na região noroeste do Paraná, com o objetivo de demonstrar a importância de se trabalhar o lúdico nas instituições de ensino.

Os questionários apontaram que os conteúdos de Ciências ensinados a partir das atividades lúdicas contribuem de forma significativa para a aprendizagem, e que os alunos possuem um maior interesse quando são utilizados métodos diferenciados de ensino. A avaliação dos alunos demonstrou ainda que a assimilação sobre os conteúdos de Ciências por meio das atividades lúdicas traz mais clareza dos conteúdos abordados, promovendo a compreensão para o aluno, facilitando o processo de ensino-aprendizagem. Para finalizar

o questionário foi capaz de identificar que a maioria dos alunos gosta de participar da aula quando são apresentadas atividades lúdicas e sentem-se estimulados a desenvolver as atividades propostas.

A autora pode perceber ainda, por meio da sua pesquisa as atividades lúdicas, são importantes estratégias de ensino para a construção do conhecimento por parte dos alunos, e simples jogos contribuem de forma significativa para o processo de aprendizagem e construção de referenciais de mundo. Ainda nesse sentido, as atividades lúdicas desmistificam a imagem negativa do ato de aprender, dando autonomia para o aluno seguir por caminhos traçados por si próprio para chegar a algum resultado.

Rosa (2015), desenvolveu um jogo de tabuleiro sobre a Dengue com alunos do 2° ao 5° ano do Ensino Fundamental I da Escola Municipal Doutor Armando Leão Ferreira de São Gonçalo, com o objetivo de propor uma proposta lúdica para desenvolver assuntos importantes, levando atividades diferenciadas para a sala de aula.

A partir desta atividade, a autora percebeu que mesmo sendo um assunto recorrente, os alunos ainda possuíram dúvida sobre o tema, dessa forma, o jogo conseguiu proporcionar de forma lúdica o aprendizado sobre o mosquito transmissor, sintomas e demais aspectos relevantes. Também foi enfatizado sobre os hábitos em casa para a prevenção contra a dengue. Nesse sentido, a atividade contribuiu com a interação entre os alunos, promovendo um debate sobre o assunto aprimorando os conhecimentos que eles possuíam anteriormente. Dessa forma, a autora percebeu que o jogo facilitou o ensino aprendizagem dos educandos, interferindo diretamente no desenvolvimento, socialização e aprendizagem infantil. A autora conclui que se utilizadas de maneira correta, as atividades lúdicas podem ser aliadas no processo de ensino aprendizagem, tornando o processo de ensinar um grande sucesso.

Santos *et al.* (2016) realizaram um levantamento bibliográfico em cima das práticas pedagógicas com atividades lúdicas realizadas no Trabalhos de Conclusão de Cursos dos egressos do Curso de Ciências Biológicas Licenciatura da

Universidade Federal do Rio Grande do Sul, com o objetivo de problematizar a supervalorização do lúdico no ensino de Ciências e Biologia, visto que este recurso é considerado fundamental para as aulas destas disciplinas.

Os autores chegaram à conclusão que de forma recorrente as atividades lúdicas são como alternativas salvacionistas das aulas de Ciências e Biologia. Essa metodologia deixa explícita a tentativa de comunicar aulas mais competentes, criativas, alegres e menos cansativas com a exposição maçante de conteúdos complexos. Os autores enfatizam ainda que os jogos e as brincadeiras estão conquistando seu espaço no cotidiano escolar, mas os professores necessitam adequar o lúdico em todo o planejamento. Uma dificuldade encontrada pelos egressos, foi a falta de habilidade para manipular essas metodologias diferenciadas, demonstrando que mesmo que os futuros professores assumam a importância de se utilizar dessas metodologias, eles ainda possuem dúvidas de como aplicar essa metodologia de forma efetiva.

Nicola e Paniz (2016) realizaram entrevistas com professores da rede pública de

ensino dos municípios de Cacequi, Nova Esperança do Sul, São Francisco de Assis e São Vicente do Sul no estado do Rio Grande do Sul, com o objetivo de analisar a importância da utilização de diferentes recursos didáticos para as aulas de Ciências e Biologia.

Por meio da pesquisa, as autoras chegaram à conclusão que recursos diferentes proporcionam aos educandos um ganho significativo no processo de ensino aprendizagem dos mesmos. De forma, que os alunos demonstram-se mais motivados e interessados, para desenvolver a construção do novo conhecimento. Ainda nesse sentido, as autoras afirmam que atividades lúdicas possuem uma importância no processo de ensino aprendizagem, possibilitando um ganho educativo para os educandos e para os professores que acabam aprendendo coisas novas, utilizando recursos novos. Para finalizar, as autoras enfatizam que a inserção dos recursos didáticos diferenciados resulta em uma melhor compreensão e fixação dos conteúdos abordados, favorecendo o processo de ensino-aprendizagem, tornando-o de qualidade e

estimulando o senso crítico e a participação dos alunos nas aulas.

Após a sucessão de pesquisas apresentadas para a abordagem deste tema, fica evidente a importância da utilização de atividades diferenciadas, a fim de se ensinar matérias complexas como Ciências e Biologia. Tais recursos são capazes de melhorar a aceitação dos educandos em relação a essas disciplinas, que por vezes são "odiadas" por simplesmente serem de difícil compreensão. Esses recursos podem funcionar como um auxílio para facilitação da compreensão do conteúdo por parte dos educandos, além de enriquecerem as aulas e o conhecimento do professor, acarretando benefícios em ambos os aspectos.

Independente do posicionamento do pesquisador com relação às atividades lúdicas como forma de ensino, o que fica entendido é que a utilização de aulas meramente expositivas nem sempre possuem a eficiência necessária para desenvolver a compreensão sobre determinado conteúdo. Desse modo, atividades diferenciadas podem vir a corroborar com o processo de ensino-aprendizagem, despertando o interesse

dos alunos e facilitando a compreensão de novos conceitos. Como propõe a teoria da aprendizagem de Ausubel, os conhecimentos trazidos pelos educandos, bem como, a utilização de metodologias lúdicas, conseguem fazer uma ponte de relação, possibilitam a construção de uma aprendizagem mais eficaz e significativa.

4.1 OBSERVAÇÕES DO CAMPO DE ESTÁGIO E A RELAÇÃO COM A BIBLIOGRAFIA

Durante as observações das aulas desta disciplina, foi possível perceber que a professora trabalhava em cima de metodologias diferenciadas, com aulas mais lúdicas, quando comparada aos demais professores. Ao indagar a professora sobre esta metodologia, obtive a resposta de que por não ter formação na área de Ciências Biológicas e sim, Pedagogia, muitas vezes encontrava dificuldades na hora de ensinar alguns conteúdos, e a forma a qual encontrou para transpor essas barreiras, era trazer atividades diferenciadas, na maioria das vezes de caráter lúdico. Nessa perspectiva, os conteúdos ficavam mais fáceis de serem ensinados e

compreendidos, visto que, muitas vezes, esta disciplina trazia conteúdos complexos.

Durante todo o tempo de estágio, as aulas de Ciências foram observadas com olhar crítico. Aspectos como interação da turma durante a aula expositiva, produção das atividades propostas, bem como a compreensão do conteúdo, foram observados. A intenção para tal observação era comparar o que estava sendo visualizado na prática, com os relatos bibliográficos que seriam analisados posteriormente.

Sobre a observação feita no campo de estágio, foi perceptível que ao utilizar de jogos, desenhos e imagens, a Professora de Ciências obtinha uma resposta positiva ao debater determinado assunto com os educandos. A aula se tornava mais dinâmica e a maioria dos alunos tinha algo para contribuir sobre o assunto, dessa forma, foi possível perceber que eles conseguiam dominar com mais facilidade o conteúdo que estava sendo exposto.

A vivência permitida pelo estágio, bem como, as referências bibliográficas analisadas, permitiram o entendimento de que as atividades lúdicas, possibilitam o professor ser mediador de

um processo de ensino-aprendizagem mais eficiente, onde esses conseguem impulsionar os educandos a desenvolver pensamento crítico acerca de determinado assunto. Essas atividades possibilitam aos alunos com ou sem dificuldade o ato de aprender, dando autonomia para que sejam sujeitos dos seus próprios saberes. A utilização de jogos como metodologia de ensino, permite que o aluno vivencie seu cotidiano, tornando o processo de ensino-aprendizagem algo atrativo e prazeroso.

A junção do planejamento do professor, com seus objetivos propostos, bem como, a utilização de metodologias de ensino diferenciadas, são capazes de garantir um processo de ensino efetivo, onde os sujeitos podem vivenciar suas atividades cotidianas na sala de aula, tornando-os indivíduos críticos, capazes de compreender a cidadania com a participação social e política, reconhecendo seus deveres e direitos desta sociedade que valoriza cada vez mais o conhecimento científico.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa tratou da relação de metodologias de ensino não tradicionais, como forma de produção de conhecimento significativo, abordando um breve histórico sobre a importância da Ciência para o desenvolvimento social e crítico dos indivíduos ao longo dos anos, além de relatar a importância do ensino desta disciplina escolar.

Por vezes, esta matéria não é vista como interessante pelos estudantes, por ser considerada complexa e possuir nomenclaturas difíceis, sendo o contraponto de tal ideia, é transmitido ao professor a função de trazer esses conteúdos de maneira didática, trazendo o conteúdo teórico para a realidade cotidiana do educando, além de utilizar recursos que facilitem a compreensão desses conteúdos.

A importância do lúdico como recurso didático, mostrou a grande contribuição que as atividades lúdicas podem fornecer no momento da apropriação do conhecimento. Tais atividades acabam por se tornar um estímulo no desenvolvimento do pensamento

crítico dos indivíduos, trazendo diversidade e dinamicidade aos seus adeptos. A ludicidade pode possibilitar ainda, um maior interesse por parte dos educandos nas aulas, além de permitir que esses conteúdos sejam contextualizados com o cotidiano.

Sobre a Teoria da Aprendizagem Significativa proposta por David Ausubel, o pesquisador considera que os conhecimentos trazidos pela vivência dos alunos devem ser valorizados durante a explicação e somente com eles será possível construir uma aprendizagem eficaz. Para o autor, quando o aluno não consegue fazer associações dos conhecimentos prévios, com os conhecimentos novos acontece o que ele denomina de aprendizagem mecânica. Para ele essa aprendizagem é vazia e não possui significados, o que permite que os alunos esqueçam facilmente o que está sendo exposto.

A visão de vários pesquisadores contribui como tentativa na produção de conhecimento significativo, por meio da utilização das diversas atividades lúdicas, sejam elas filmes, jogos, vídeos, imagens etc. Os resultados obtidos por tais pesquisadores, possibilitou perceber que

essas metodologias melhoram a aceitação de disciplinas como Ciências e/ou Biologia para os educandos e que elas auxiliam na compreensão dos conteúdos, enriquecendo as aulas e melhorando na aprendizagem dos mesmos. De modo geral, eles classificam que atividades lúdicas podem ser uma ponte no ensino-aprendizagem para a produção de conhecimentos significativos.

As observações feitas no campo de estágio permitiram perceber que atividades diferenciadas, possibilitam um ensino-aprendizagem mais eficiente, quando comparado ao ensino tradicional, na perspectiva de muitos pesquisadores. Tais metodologias são capazes de impulsionar os educandos no desenvolvimento do pensamento crítico, possibilitando ainda, que tenham autonomia para desenvolver seus próprios conhecimentos acerca de determinado tema.

Por muitos anos o brincar foi tratado somente como brincar, mas nos últimos tempos, foi possível perceber que o brincar pode tornar-se um agente do processo ensino, visando, um aprendizado efetivo e de qualidade. Para finalizar, sugere-se que pesquisas continuem sendo

realizadas para que seja possível o desenvolvimento de novos trabalhos acerca desta temática.

REFERÊNCIAS

AUSUBEL, D. P. **Aquisição e retenção de conhecimentos: uma perspectiva cognitiva**. Lisboa: Plátano, 2003

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. ***Orientações Curriculares para o Ensino Médio*: Ciências da natureza, matemática e suas tecnologias**. Brasília, DF, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_02_internet.pdf. Acesso em: 20 set. 2018.

CAMPOS, L. M. L.; BORTOLOTO, T. M.; FELÍCIO, A. K. C. **Produção de jogos didáticos para o ensino de ciências e biologia: uma proposta para favorecer a aprendizagem**. Universidade de São Paulo. 2003. Disponível em: https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/37808676/aproducaodejogos-with-cover-page-v2.pdf?Expires=1653939637&Signature=QCSS0VXV-Qut8lcz6zYk3KrLOI0GnJWvYvHcY41-zvU2GRJ0DccCWQ4brbLVM~JTxS80kct8k0Q6LbrzzM-bx5-AQSRIUDa7IeVE4Bv6-lxutporMQntzsAGBBPLnVlObdkaHAEVK5sqO16kgI1c0pSBRHQEU2M58hXgSWozM9KdeFdzseLNpjOIE2LUTGLkVf-j60kMTcgHgt9YJSfYMVcNSGqv72ZO1sIJPrx2ySNeVHBb6cNRbPSW2mbUVsBlypHSUW~YBHjiFI0-5kBcZkxPhyX0p4MdmFRKtQRTqk-x-4G84E3NjhZk52GGVKg8popnZsigRtjh-0d3Ca3xEA__&Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA . Acesso em: 30 mai. 2022.

CARVALHO, D. P. S. R. P.; REGO, A. L. C.; FERREIRA, K. S.; SILVA, S. B. VITOR, A. F.; FERREIRA JÚNIOR, M. A. Teoria da aprendizagem significativa como proposta para inovação no ensino de enfermagem: experiências dos estudantes. **Revista de Enfermagem da UFSM**. v. 1, n. 5, p. 186-192, 2015.

GOVERNO PR, **Diretrizes Curriculares da Educação Básica de Ciências.** SEED,PR 2008. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/dce_cien.pdf. Acesso em: 30 mai. 2022.

GUIMARÃES, C. C. Experimentação no Ensino de Química: caminhos e descaminhos rumo à aprendizagem significativa. **Revista Nova Escola**. v. 31, n. 3, p. 1-5, 2009.

JESUS, L. A. C. **O lúdico e sua contribuição para o processo de ensino aprendizagem no ensino de Ciências**. 2014, 33f. Monografia (Especialização em Ensino de Ciências) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR, Medianeira.

KRASILCHIK, M. **Prática de ensino de biologia**. 4ª ed., São Paulo: Editora Edusp, 2008.

LEITE, L. M. C. **O lúdico no ensino de ciências naturais no fundamental I: um estudo de caso na Escola Estadual de Ensino Fundamental Dr. Manoel Diniz Itaporanga/PB**. 2012, 39f. Monografia (Graduação em Ciências Naturais) – Universidade Federal da Paraíba – UFPB, Itaporanga.

MOREIRA, M. A. **Uma abordagem cognitivista ao ensino de física:** a teoria de aprendizagem de David Ausubel como sistema de referência para a organização do ensino de ciências. 1 ed. Porto Alegre: Editora da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1983.

NEUMANN, S.; STRIEDER, D. M. Formação de professores em nível médio: um estudo de caso sobre o ensino de Ciências. **Góndola, Enseñanza y Aprendizaje de las Ciencias**. v. 13, n. 1, p. 120-132, 2018.

NICOLA, J. A.; PANIZ, C. M. A importância da utilização de diferentes recursos didáticos no ensino de ciências e biologia. **Revista NEaD-Unesp.** v. 2, n. 1, p. 355-381, 2016.

OLIVEIRA, D. L. de. **Ciências nas salas de aula**. Porto Alegre: Ed. Mediação, 1999.

PIAGET, J. **A formação do símbolo na criança.** Rio de janeiro: Zahar editores, 1975.

ROSA, S. V. R. **Ludicidade no ensino de Ciências**. 2015, 38f. Monografia (Graduação em Pedagogia) – Departamento de Pedagogia – Universidade Estadual do Rio de Janeiro – UFRJ, São Gonçalo.

SANTA-ROZA, E. **Quando brincar é dizer – a experiência psicanalítica na infância**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1993.

SANTOS, W. H. L.; DEL PINO, J. C.; SÁ-SILVA, J. R.; PINHEIRO, R. S. A ideia do lúdico como opção metodológica no ensino de Ciências e Biologia: o que dizem os TCC dos egressos do curso de Ciências Biológicas Licenciatura da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. **Pesquisa em foco, São Luis**. v. 21, n. 2, p. 176-194, 2016.

SOUZA, S. E. **O uso de recursos didáticos no ensino escolar**. In: I ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO, IV JORNADA DE PRÁTICA DE ENSINO, XIII SEMANA DE PEDAGOGIA DA UEM, Maringá, 2007. Arq. Mudi. Periódicos. Disponível em: http://www.pec.uem.br/pec_uem/revistas/arqmudi/volume_11/suplemento_02/artigos/019.df Acesso em: 22 set. 2018.