

# **FORMAÇÃO DE PROFESSORES E POLÍTICAS PÚBLICAS: DOIS LADOS DE UMA MESMA MOEDA**

Rosilene Felix Mamedes  
Charlene de Lima Alexandre da Silva  
Adilma Gomes da Silva Machado  
Maria Zilda Medeiros da Silva  
Adelaide Lopes Fiúza Diniz  
Janaína Pereira da Cunha  
Veridiana Xavier Dantas  
Iara Maria Noronha da Silva

**VOL 1**



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

Formação docente e políticas públicas [livro eletrônico] : dois lados de uma mesma moeda? / [organização] Rosilene Félix Mamedes... [et al.]. -- João Pessoa, PB : Rosilene Félix Mamedes, 2024. -- (Da teoria ao "chão da escola")PDF

Vários autores.

Outros organizadores: Adelaide Lopes Fiuza, Adilma Gomes da Silva Machado, Veridiana Dantas Xavier, Iara Maria Noronha da Silva.

Bibliografia.

ISBN 978-65-00-91166-4

1. Educação - Formação 2. Políticas públicas  
3. Professores - Formação I. Mamedes, Rosilene Félix.  
II. Fiuza, Adelaide Lopes. III. Machado, Adilma Gomes da Silva. IV. Xavier, Veridiana Dantas.  
V. Silva, Iara Maria Noronha da. VI. Série.

24-189090

CDD-370.71

Índices para catálogo sistemático:

1. Professores : Formação : Educação 370.71

Tábata Alves da Silva - Bibliotecária - CRB-8/9253

## **CONSELHO EDITORIAL**

Dra. Rosilene Félix Mamedes  
Dr. Hermano Rodrigues de França  
Dra. Maria De Fátima Almeida  
Dra. Veridiana Xavier Dantas  
Ma. Prisciane Pinto Fabricio Ribeiro  
Ma. Greiciane Pereira Mendonça Frazão

## **ARTE E DIAGRAMAÇÃO**

Michele Teixeira de Pontes

## **REVISORES (AS)**

Dra. Rosilene Félix Mamedes  
Ma. Adilma Gomes da Silva Machado  
Kelly Dias Moura

## PREFÁCIO

Desde 2010 eu venho acompanhando o trabalho docente, seja por meio da formação continuada ofertada pelas secretarias da educação, seja recebendo artigos acadêmicos para publicação, ou ainda, como coordenadora de grupos de trabalhos em congressos de educação. Toda essa experiência me mostra o quão grande é a figura do professor, que muitas vezes em meio as suas dificuldades e limitações acabam por enfrentar desafios que nem sempre eles têm respostas. É bem verdade, que tentar entender o problema educacional no Brasil é algo bem maior do que o “chão da escola”, como os professores gostam de chamar seu ambiente de trabalho, porém, é verdade também, que o papel do professor é decisivo no fazer educação, e, além disso, é primordial que a gente reflita que a educação, não jaz na escola, pelo contrário, ela inicia na família, quando a criança precisa ser direcionada para atos e preceitos que a constituirão como cidadã. É nesse sentido, que a figura da família precisa ser trazida para o espaço educacional, como parceira da escola, como apoiadora dos seus filhos.

Mas, como pensar em parceria onde muitas vezes temos famílias desestruturadas? Famílias compostas por pais não letradas? Como esperar que os pais auxiliem aos seus filhos nas atividades escolares, se muitas vezes eles lidam com o não letramento ou até mesmo com o analfabetismo?

Ser professor é lidar não apenas com as suas limitações, mas dos outros, em prol de não apenas passar o conteúdo das disciplinas, porém é preciso entender o seu papel, qual o seu lugar na vida dos seus alunos, pois muitas vezes ele é o único a está próximo, a ser o aliado no ensino-aprendizagem, não só das disciplinas, mas guiando para o exercício da cidadania, na busca de melhores condições de vida, por meio da educação.

É nesse contexto que nasce a coleção de 2024 da Contatos Empreendimentos Educacionais, como forma de refletir a educação no caráter interdisciplinar, em prol de propiciar o debate amplo pelo ato de educar de forma significativa, com o olhar no outros, entrelaçando não apenas a figura professor e aluno, mas todos os agentes que fazem parte desse amplo universo que faz parte da escola, e, conseqüentemente, do contexto amplo da educação.

Rosilene Felix Mamedes  
(Doutora em Letras, Mestra em Linguística, Proprietária da Contatos  
Empreendimentos Educacionais)

## SUMÁRIO

**CONSIDERAÇÕES PSICOPEDAGÓGICAS: REFLETINDO SOBRE O FRACASSO ESCOLAR E AS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM..... 6**

Adelaide Lopes Fiúza Diniz; Janaína Pereira da Cunha

**A CONTRIBUIÇÃO DA GESTÃO DE PROJETOS EM ORGANIZAÇÕES APRENDENTES ..... 16**

Iara Maria Noronha da Silva; Veridiana Xavier Dantas

**TORNANDO A APRENDIZAGEM VISÍVEL: A METACOGNIÇÃO COMO ESTRATÉGIA NA CONSTRUÇÃO DE PROFUNDIDADE DO PENSAMENTO DOS ESTUDANTES ..... 27**

Janaína Pereira da Cunha; Adelaide Lopes Fiúza Diniz; Gilvamarque Pereira dos Santos....

**A INTERDISCIPLINARIDADE: UM MOVIMENTO CONTEMPORÂNEO NA EDUCAÇÃO ..... 40**

Maria Cristina Mota Valença; Ana Lúcia Cabral Seixas Macambira

**INTERDISCIPLINARIDADE: ATENDIMENTO E PREPARO DO JOVEM EM INSTITUIÇÃO DE ACOLHIMENTO ..... 52**

Maria Betânia de Andrade Chaves; Adriana Farias Ferraz; Dalva Menezes do Vale; Veridiana Xavier Dantas

**A INTERDISCIPLINARIDADE E MÍDIA DIGITAL: UMA POSSIBILIDADE PARA O INCENTIVO À LEITURA LITERÁRIA ..... 64**

Ana Rosinette Machado Lins de Lima; Veridiana Xavier Dantas

**A IMPORTÂNCIA DA LEITURA LITERÁRIA DENTRO DO AMBIENTE DE BIBLIOTECA PARA O PROCESSO ALFABETIZAÇÃO DOS ESTUDANTES DO 2º ANO DOS ANOS INICIAIS..... 73**

Mônica Valéria da Silva; Veridiana Xavier Dantas

**O PAPEL DO DOCENTE FRENTE ÀS DIFICULDADES EDUCACIONAIS E O TRABALHO COM AS TIC's EM SALA DE AULA, EM UMA ESCOLA ESTADUAL DE JOÃO PESSOA ..... 88**

Gilvamarque Pereira dos Santos; Janaína Pereira da Cunha

## CONSIDERAÇÕES PSICOPEDAGÓGICAS: REFLETINDO SOBRE O FRACASSO ESCOLAR E AS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM

Adelaide Lopes Fiúza Diniz<sup>1</sup>

Janaína Pereira da Cunha<sup>2</sup>

### RESUMO

Ao longo da história da educação, percebe-se uma preocupação crescente na tentativa de entender e/ou explicar as dificuldades de aprendizagem e, conseqüentemente, o fracasso escolar. Percebe-se também que os índices de evasão e repetência ocorridos nos últimos anos são cada vez maiores. Não podemos deixar de registrar também o alto índice de crianças “diagnosticadas” e encaminhadas pelos educadores, quer sejam pais ou professores, para um atendimento especializado apresentando algum tipo de problema de aprendizagem. Entretanto, na maioria das vezes, tais crianças após passarem por testes psicopedagógicos, não apresentam quaisquer tipos de anormalidade, precisam apenas de um método diferenciado que seja capaz de lhe proporcionar uma aprendizagem mais eficaz. Versar sobre as dificuldades de aprendizagem no ambiente escolar não é tarefa fácil, pois crianças com diferentes problemas de aprendizagem precisam de programas sistemáticos que demonstrem sua eficácia no tocante aos aspectos psicológicos. É relevante conscientizar os educadores para o processo pedagógico, no qual três elementos são importantes para a obtenção do sucesso escolar: o professor/ensinante, o conteúdo e o aprendente/aluno, pois se o aluno não aprende os outros dois elementos certamente falharão na execução do processo.

**Palavras-chave:** psicopedagogia; aprendizagem; dificuldades de aprendizagem; fracasso escolar.

### 1 INTRODUÇÃO

A problemática da qual se ocupa o presente trabalho é ampla e abrangente, pois vários são os pontos a partir dos quais se pode refletir sobre o insucesso no processo de aprendizagem.

---

<sup>1</sup> E-mail: alfdiniz@gmail.com

<sup>2</sup> E-mail: janndt@gmail.com

Este estudo, no entanto, colocou em evidência somente alguns dos aspectos do desenvolvimento da criança relacionados ao aproveitamento escolar. Foram focalizadas no presente estudo, três variáveis que são, entre outras, destacadas como importantes no processo de aprendizagem, isto é: desenvolvimento lógico, desenvolvimento conceitual e desenvolvimento psicomotor. Não somente seus efeitos individuais foram estudados. Como será visto, enfatizou-se também o efeito das interações das variáveis selecionadas.

Na década de sessenta, as pesquisas sobre os fatores extraescolares como responsáveis pelo fracasso escolar começam a ser produzidas, todavia, a culpa por esse fracasso quase sempre era colocada no aluno. À escola cabia uma pequena parcela de responsabilidade por não se adequar ao aluno “carente”. Já nos anos setenta e oitenta uma das características marcantes das pesquisas sobre o fracasso escolar foi a investigação dos mecanismos seletivos da própria escola, isto é, passou-se a prestar mais atenção na metodologia adotada pelo professor, nos conteúdos e em outros fatores intraescolares que porventura prejudicaram o rendimento escolar dos alunos.

De acordo com Patto (1990) e Yaegashi (1994 a), o que se percebe nessas pesquisas é que seus resultados trazem, declarada ou dissimuladamente, explicações que atribuem os sucessos e fracassos dos alunos quase sempre a fatores individuais. Apesar de ter mudado o foco de interesse nos estudos sobre o fracasso escolar, atualmente essas pesquisas ainda continuam apontando o aluno como o grande vilão de seu próprio insucesso.

Dentre as causas consideradas extraescolares, Mello (1983) citou “abandono dos pais”, “desinteresse” e “QI baixo”. Em um trabalho semelhante, Leite (1985) constatou que as categorias de respostas mais frequentes, apontadas pelos educadores entrevistados são, em ordem decrescente: “QI baixo”, “subnutrição”, “imaturidade” e “problemas emocionais”. Para Leite (1988), a somatória de todas essas variáveis não é suficiente para explicar os altos índices do fracasso escolar observados no primeiro grau.

Ao contrário, a crença generalizada no efeito dessas “causas”, tomando-as isoladamente ou no conjunto, transformou-se em “bodes expiatórios” de um sistema escolar que só recentemente começou a se rever. De acordo com este autor, estas explicações para o fracasso escolar tornaram-se predominantes porque se adequa perfeitamente à ideologia liberal subjacente ao sistema capitalista, na medida em que reforçaram a ideia de que o problema está basicamente no indivíduo e não nas condições ambientais. Leite (1988) adverte que, dessa forma, minimiza-se o papel da história de vida e exclui-se a responsabilidade da realidade socioeconômica gerada pelo capitalismo, como principal determinante do fracasso escolar.

Na tentativa de eximir-se de qualquer responsabilidade, os professores encaminham seus alunos a neurologistas, psicólogos, psicopedagogos e outros profissionais, com o intuito de que esses encontrem no aprendiz um problema a nível orgânico ou psicológico, que possa explicar suas dificuldades.

Embora não se possa negar a existência de problemas a nível individual, podemos dizer que, na maioria das vezes, os encaminhamentos são desnecessários e servem apenas para reforçar na criança o sentimento de inferioridade. É com base em todas essas afirmações que se insere o presente trabalho, o qual teve os seguintes objetivos: a) investigar os principais problemas de aprendizagem relacionados à escrita, à leitura e à matemática; b) verificar as explicações dadas pelos professores para justificar o fracasso escolar de seus alunos. Esperamos que esta pesquisa contribua para o trabalho de profissionais preocupados com a educação, especificamente, com a questão do fracasso escolar.

Conforme a psicopedagoga Alicia Fernández (apud Bossa, 2000, p.41), a Psicopedagogia surgiu na Argentina há mais de 30 anos. Em 1946, J Boutonier e George Mauco fundaram na Europa os primeiros centros Psicopedagógicos. Estes centros, através da união dos conhecimentos da área de psicologia, pedagogia e psicanálise, tentavam readaptar crianças que tinham comportamentos sociais inadequados.

Também atendiam crianças que apesar de serem inteligentes, apresentavam dificuldades de aprendizagem. Apenas na década de 70 é que a psicopedagogia chegou ao Brasil. Um dos maiores contribuintes da difusão psicopedagógica no Brasil foi o professor argentino Jorge Visca. Reconhece-se a grande contribuição que as pesquisas de Piaget e colaboradores trouxeram para o aperfeiçoamento da ação educativa, como também as contribuições da Psicanálise no entendimento das motivações inconscientes e no entendimento das relações estabelecidas entre professor, aluno e conhecimento. Face à necessidade de atender crianças que não conseguem alcançar o sucesso em sua escolaridade, o educador foi levado a complementar sua formação utilizando-se de diferentes áreas para que sua prática fosse mais bem exercida.

## **2 OLHAR PSICOPEDAGÓGICO**

A prática educativa é esclarecida e enriquecida por diferentes áreas do conhecimento. Surge o Psicopedagogo (Barone, 1987, p. 19), que, no entender de Janine Mery, psicopedagoga francesa, encara sua ação do ponto de vista pedagógico e psicológico e a especificidade do seu trabalho reside nos seguintes pontos: 1- *Para o psicopedagogo, o distúrbio de aprendizagem é*



*considerado como manifestação de uma perturbação que envolve a totalidade da personalidade. 2- Considera a evolução da criança dentro de uma perspectiva dinâmica. Assim, o sintoma distúrbio de aprendizagem não pode ser compreendido com entidade fixa. Acredita que o processo de desenvolvimento da criança foi inibido e que se for oferecida uma forma de relação, diferente daquela que estava acostumada, sua evolução retornará ao curso normal. 3- O psicopedagogo sabe que sua atividade, que consiste em transmitir conhecimento, não é uma atividade neutra e indiferente para a criança e para ele. Por isso, enfatiza o papel da relação que estabelece entre ele e a criança, verdadeira relação transferencial e contratransferência, necessária para o desenvolvimento da relação educativa. 4- A tarefa do psicopedagogo é levar a criança a reintegrar-se à vida escolar normal, segundo suas possibilidades e interesses.*

O psicopedagogo deverá ter um olhar atento e dirigido à sensorialidade, buscando permanentemente, a autonomia e liberdade do ser interior de cada um. Ele poderá contar com diversas atividades realizadas com o objetivo de identificar uma melhor forma de atuação.

A *escuta*, é fundamental para o diagnóstico, pois ele irá confirmar ou não suas suspeitas, identificando assim, possíveis problemas de aprendizagem, ou até mesmo outros problemas, cabendo-lhe a indicação a outros profissionais como psicólogo, fonoaudiólogo, neurologista etc. Para auxiliar no diagnóstico, Kiguel (1987) esclarece que o psicopedagogo pode utilizar-se dos seguintes procedimentos: - anamnese; - análise do material escolar; - contato com a escola; - observação do desempenho da situação de aprendizagem; - aplicação de testes psicopedagógicos específicos; - solicitação de exames complementares. Em nossos dias, um dos mais evidentes aspectos ligados à atuação educacional está relacionado com os flagrantes insucessos da alfabetização de crianças.

As pesquisas que serão citadas a seguir visam detectar variáveis relacionadas à escola e às referentes ao aluno que podem, também, ser responsáveis por este fenômeno da reprovação ou insucesso escolar. Um desses trabalhos, Almeida et al\* apud Laite (1985, P. 18), focalizou, não somente os aspectos relacionados com o aluno através de exames clínicos e testes psicológicos, como também outros aspectos intimamente relacionados com este fenômeno do insucesso escolar: família, corpo docente, interação professor-aluno e características estruturais e funcionais da instituição. As principais conclusões deste estudo salientaram que: 1) a reprovação escolar é mais frequente entre as crianças de nível socioeconômico mais baixo; 2) a escola não leva na devida conta, em sua atuação didática, o nível social dos alunos.

As crianças de origem social baixa, os filhos de pais analfabetos e outros grupos que não tiveram acesso a informações básicas nem contato direto com a linguagem escrita, estarão

em consequência mais sujeitos a fracassar no início da escolarização básica. Uma das funções primordiais da pré-escola, portanto, seria permitir à criança acesso a essa informação, através de experiências livres, com essas marcas gráficas e através de exposição livres ricos em escritas diversas.

Os estudos de Carraher & Rego (1981, 1984) demonstraram ser requisito importante para a aprendizagem da leitura o saber diferenciar entre palavras enquanto sequências de sons e enquanto significado. Por exemplo, “abajur” e “quebra-luz” têm o mesmo significado, embora não sejam escritas com as mesmas letras e não possuam o mesmo som ao serem pronunciadas”.

Ao contrário, a representação escrita das palavras “manga” (fruta) corresponde a “manga” (vestido). Seus significados são diferentes, embora sejam escritas exatamente com as mesmas letras e possuem o mesmo som. Compreende-se, então, que um indivíduo possa ter dificuldades em aprender a ler se não conceber a palavra como envolvendo dois aspectos independentes, um significado e um significante. Às citadas autoras demonstraram, também, que, dependendo da classificação da criança em relação à concepção de independência entre palavra e significado, pode-se prever o sucesso ao final da alfabetização independentemente da camada de renda e do método (silábico ou fonético). Carraher & Rego (Op. Cit) classificaram também as crianças em três níveis: nível 1 ou elementar, nível 2 ou intermediário e nível 3.

Podemos afirmar que a complexidade do processo de aprendizagem se dá devido aos diversos modos de como os seres adquirem novos conhecimentos. Muitos estudiosos acreditavam que a aprendizagem estava ligada apenas ao condicionamento, entretanto, a aprendizagem se dá, na maioria dos casos, através do meio social e temporal em que o indivíduo convive e por predisposições genéticas. A psicopedagogia volta seu olhar para o modo como o indivíduo aprende (Pain, 2010, p.46).

De acordo com a concepção da análise do comportamento, o processo de aprendizagem acontece na relação entre o objeto de conhecimento e o indivíduo. Na concepção racionalista, a aprendizagem é fruto da capacidade interna do indivíduo, ou seja, o indivíduo já traz uma capacidade inata para aprender e quando isso não acontece, ele é considerado incapaz. Já na concepção construtivista, a aprendizagem é definida como um processo de troca mútua entre o meio e o indivíduo. É necessário que o psicopedagogo tenha um olhar abrangente sobre as causas das dificuldades de aprendizagem, indo além dos problemas biológicos.

### **3 AS INTERFACES DO FRACASSO ESCOLAR**

O fracasso escolar é um fenômeno complexo e multifacetado que afeta estudantes em diversas partes do mundo. No Brasil, esse problema é especialmente preocupante, pois está profundamente ligado a fatores socioeconômicos, culturais e institucionais e, que pode ser entendido como a incapacidade dos alunos de alcançar os objetivos educacionais estabelecidos, resultando em repetência, evasão escolar e baixo desempenho acadêmico.

Diversos estudos indicam que as causas do fracasso escolar são variadas e inter-relacionadas. Entre os principais fatores, destacam-se a falta de apoio familiar, a inadequação do currículo escolar, a precariedade das condições de ensino e a desmotivação dos alunos. Além disso, questões como a desigualdade social e a ausência de políticas públicas eficazes também contribuem significativamente para esse cenário.

O trabalho coletivo, que envolve ações de equipes multidisciplinares para dar suporte aos professores, é essencial para atender estudantes cujas dificuldades de aprendizagem vão além do que os professores ou a escola conseguem resolver sozinhos. Isso inclui alunos que necessitam de atendimentos especializados nas áreas de saúde física, psicológica ou psiquiátrica, ou que estão em situação de risco e negligência. Com esse suporte, é possível proporcionar aos estudantes com necessidades educacionais diferenciadas não apenas a socialização, mas também uma educação de qualidade.

### **4 METODOLOGIAS E DESAFIOS**

Métodos como a problematização, tão defendidos por Paulo Freire, incentivam os alunos a refletir sobre suas próprias experiências e a questionar o mundo ao seu redor. Isso transforma a aprendizagem em um processo colaborativo, onde o aluno se sente parte ativa e engajada. Freire, em sua obra “Pedagogia do Oprimido” (1987), ele explora a ideia de problematização como um método de ensino que incentiva a reflexão crítica e a ação transformadora. Ele argumenta que a problematização é essencial para a educação libertadora, pois permite que os educandos questionem a realidade e se tornem agentes ativos na transformação social. A formação contínua é outro aspecto crucial.

Além de Paulo Freire, há vários teóricos que oferecem abordagens relevantes para combater o fracasso escolar. Entre eles, podemos destacar M<sup>a</sup> Helena Souza Patto em sua obra “A produção do Fracasso Escolar” (1990), analisa como o sistema educacional contribui para

o fracasso escolar, destacando a importância de uma educação que valorize a diversidade e a inclusão.

Destacamos também Vygotsky (1988), conhecido por sua teoria sociocultural do conhecimento cognitivo, que enfatiza a importância do contexto social e cultural na aprendizagem. Como já foi mencionado, ele propôs o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), que sugere que os alunos aprendem melhor quando recebem apoio de um parceiro mais experiente.

Howard Gardner também é um destaque nesse tema. Sua teoria das inteligências múltiplas argumenta que os alunos têm diferentes tipos de inteligências e, portanto, diferentes maneiras de aprender. Ele defende uma educação que reconheça e valorize essas diferenças, proporcionando múltiplos caminhos para o sucesso acadêmico. “A inteligência não é uma entidade única, mas uma combinação de várias capacidades distintas.” (GARDNER, 1983, p. 45).

Jerome Bruner desenvolveu a teoria do aprendizado por descoberta, que defende que os alunos aprendem de maneira mais eficaz quando são incentivados a explorar e descobrir conceitos por conta própria, em vez de apenas receberem informações de forma passiva. Essa abordagem ativa promove uma compreensão mais profunda e duradoura dos conteúdos.

De acordo com Bruner (1960), os alunos desenvolvem uma compreensão mais profunda quando são estimulados a explorar e descobrir conceitos por si mesmos, ao invés de apenas receberem informações passivamente.

Segundo Dewey (1916), a aprendizagem deve ser baseada nas experiências dos alunos, e a escola deve funcionar como um ambiente democrático, incentivando a participação ativa dos estudantes no processo educacional.

Esses teóricos trazem uma riqueza de perspectivas e metodologias que podem ser aplicadas para combater o fracasso escolar e promover uma educação mais inclusiva e eficaz. Suas ideias nos ajudam a entender melhor como criar ambientes de aprendizagem que valorizem a diversidade, incentivem a participação ativa dos alunos e adaptem as práticas pedagógicas às necessidades individuais de cada estudante. Ao integrar essas abordagens, podemos construir um sistema educacional que não só acolhe todos os alunos, mas também os empodera a alcançar seu pleno potencial.

Essas abordagens não apenas tornam o ambiente de aprendizagem mais dinâmico e participativo, mas também fazem com que os alunos se sintam valorizados e motivados a aprender. Ao reconhecer e respeitar as experiências e perspectivas individuais, essas

metodologias ajudam a construir uma educação mais justa e equitativa, onde todos têm a oportunidade de se desenvolver plenamente.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em consideração final à *“Considerações Psicopedagógicas: Refletindo sobre o Fracasso Escolar e as Dificuldades de Aprendizagem”*, o estudo nos desafia a repensar o papel da escola e do educador. A educação deve ser vista como um processo contínuo de construção do conhecimento, que respeita e valoriza as experiências dos alunos. Somente assim podemos criar um sistema educacional mais justo, inclusivo e eficiente, capaz de atender às necessidades de todos os estudantes.

Este estudo teve como objetivo analisar as principais causas do fracasso escolar no Brasil e discutir estratégias para mitigar esse problema. Através da revisão da literatura e da análise dos dados coletados, foi possível identificar que o fracasso escolar é um fenômeno complexo, influenciado por fatores socioeconômicos, culturais e institucionais.

Os estudos mostram que a falta de apoio familiar, a inadequação do currículo escolar, as condições precárias de ensino e a desmotivação dos alunos são fatores determinantes para o fracasso escolar. Além disso, a desigualdade social e a ausência de políticas públicas eficazes agravam ainda mais essa situação.

Para enfrentar o fracasso escolar, é essencial adotar uma abordagem integrada que envolva a participação ativa de todos os envolvidos no processo educativo: alunos, professores, pais e gestores escolares. Investir na formação continuada dos professores, promover práticas pedagógicas inovadoras e garantir melhores condições de ensino são algumas das estratégias que podem contribuir para a redução do fracasso escolar.

Por fim, este estudo destaca a importância de políticas públicas que promovam a equidade e a qualidade na educação, visando proporcionar a todos os estudantes as oportunidades necessárias para seu pleno desenvolvimento acadêmico e pessoal. Futuras pesquisas podem aprofundar a análise de outros fatores que influenciam o fracasso escolar e avaliar a eficácia das estratégias propostas.

O presente estudo buscou analisar as principais causas do fracasso escolar no Brasil, bem como discutir estratégias para mitigar esse problema. Através da revisão da literatura e da análise dos dados coletados, foi possível identificar que o fracasso escolar é um fenômeno multifacetado, influenciado por fatores socioeconômicos, culturais e institucionais.

Os resultados indicam que a falta de apoio familiar, a inadequação do currículo escolar, a precariedade das condições de ensino e a desmotivação dos alunos são fatores determinantes para o fracasso escolar. Além disso, a desigualdade social e a ausência de políticas públicas eficazes agravam ainda mais essa situação.

Ao adotar uma abordagem centrada no aluno, que valoriza suas experiências e perspectivas, os educadores podem transformar a sala de aula em um espaço de crescimento e descoberta. Isso não só beneficia os alunos, mas também fortalece a comunidade escolar como um todo, promovendo valores de respeito, empatia e colaboração. Quando os alunos se sentem ouvidos e valorizados, eles se tornam mais engajados e motivados, contribuindo para um ambiente de aprendizado mais rico e dinâmico.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, D. de P.F. **No reino da alegria**. 15ª ed. São Paulo Instituto Brasileiro de Edições Pedagógicas (IBEP), 1986.

BARONE, Leda Maria C.; MARTINS, Lilian C. B.; CASTANHO, Marisa Irene. **Psicopedagogia: teorias da aprendizagem**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1987.

BRUNER, Jerome. **The Process of Education. (O Processo de Ensino)** Cambridge: Harvard University Press, 1960.

CARRAHER, T.N. A psicoterapia de problemas cognitivos: um novo objetivo na psicologia clínica. **Psicologia Clínica e Psicoterapia**, Belo Horizonte, Inter livros, 2 (1), 17-32, 1978.  
\_\_\_\_\_ et Rego, L.L.B. Realismo nominal como obstáculo na aprendizagem. **Caderno de Pesquisa**. São Paulo (39) : 3-10, Nov. 1981.

DEWEY, John. **Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education**. “Democracia e Educação: Uma Introdução à Filosofia da Educação” New York: Macmillan, 1916.

GARDNER, Howard. **Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences**. New York: Basic Books, 1983.

PATTO, M.H.S. **O fracasso escolar como objeto de estudo: anotações sobre as características de um discurso**. **Caderno de Pesquisa**. São Paulo (65) : 72-77, Maio de 1988.

PAIN, Sara. **Subjetividade e objetividade: relações entre desejo e conhecimento**. Editora Vozes: Petrópolis, 2010

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

VIGOTSKY, L.S.; LEONTIEV, A.N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São

Paulo, Ícone, 1988.

**VIGOTSKY, L.S. A formação social da mente: interação entre aprendizado e desenvolvimento.** São Paulo: Editora Ltda. Martins Fontes, 1989.

## A CONTRIBUIÇÃO DA GESTÃO DE PROJETOS EM ORGANIZAÇÕES APRENDENTES

Iara Maria Noronha da Silva<sup>3</sup>

Dra. Veridiana Xavier Dantas

### RESUMO

O presente artigo tem por objetivo apresentar reflexões, através de uma breve revisão da literatura, acerca da contribuição da gestão de projetos nas organizações aprendentes. O texto apresenta sua importância, conceitos e aborda também conceitos da gestão de projetos na área educacional e de como essa abordagem fortalece o processo pedagógico, efetivando a participação conjunta de todos, proporcionando resultados cada vez mais efetivos e significativos no processo ensino aprendizagem. Ressalta-se, ainda, algumas definições sobre as escolas como organizações aprendentes, como espaço para troca de saberes, destacando a inovação como elemento de suma importância para todas as teorias de organização aprendente.

**Palavras-chave:** gestão de projetos; organizações aprendentes; projetos educacionais.

### 1 INTRODUÇÃO

Neste trabalho, apresentaremos os conceitos e a importância da gestão de projetos nas organizações aprendentes. Esse referencial é parte da dissertação de Mestrado intitulada “Gestão de Projetos de Leitura e Escrita e sua Interface com uma Escola Aprendente: uma proposta de Retextualização”.

A gestão de projetos na área educacional é de suma importância e para que estes sejam bem-sucedidos, é necessário observar atentamente todas as suas etapas de forma que se alcancem os objetivos pretendidos. Vale salientar que não existe um projeto educacional ideal, ele está sempre em transformação, precisa ser flexível e ser adequado à realidade em que ele está inserido. O seu desenvolvimento deve envolver operações essenciais para aquisição do saber, gerando uma transformação qualitativa e quantitativa no desenvolvimento do aluno tanto

---

<sup>3</sup> E-mail: iaranoronha79@hotmail.com



no aspecto cognitivo quanto no social, contribuindo assim para uma melhor qualidade na educação.

Para se atender aos desafios contemporâneos, as organizações começaram a perceber o benefício de organizar o trabalho através dos projetos, Nocêra (2009) corrobora com tal afirmando que a quantidade e os benefícios obtidos com a implementação do gerenciamento de projetos são obtidos através da eficácia de tal implementação e do acompanhamento da aplicação desses processos.

Nesse sentido, é fundamental adotar métodos para que os projetos sejam acompanhados, e que a equipe seja instruída com clareza de como e quando o trabalho deve ser feito, quais as condições e seus custos, evitando assim, maiores riscos no desenvolvimento das propostas e que se consiga alcançar os objetivos propostos, evitando prejuízos e a inviabilidade do projeto.

A escola, aqui considerada como uma organização aprendente, se insere no conceito de aprendente originado da expressão “organização aprendente” defendida por Senge (2013, p.34). Para este autor, essa expressão, advinda do meio empresarial, também se adequa ao meio educacional por envolver pessoas que ensinam e aprendem ao mesmo tempo, com práticas que têm por objetivos a construção, a disseminação e a reconstrução do conhecimento, proporcionando aos integrantes, nelas envolvidos, a capacidade de se aperfeiçoar e expandir seus conhecimentos.

A gestão de projetos na escola enquanto comunidade aprendente<sup>4</sup> tem como objetivo favorecer um ambiente propício ao saber, valorizando os conhecimentos prévios dos alunos, abrindo um espaço para a troca de saberes e formando um aprendiz mais completo em sua formação.

A gestão de projetos exige certo nível de conhecimento e competência por parte de quem está gerenciando e, muitas vezes, os resultados são obtidos na prática. A experiência do gestor é muito importante para o planejamento e desenvolvimento de metodologias de projetos, para que se possam alcançar os objetivos propostos. De acordo com Diniz (2018, p.540) a gestão de projetos: “Deve ser pautada por uma agenda de formação inicial e continuada de professores, gestores e coordenadores educacionais”. A qualificação de pessoal é um requisito para que os projetos sejam analisados e aprovados. É importante destacar que a gestão de projetos vai muito além das etapas de um projeto, ou seja, não basta apenas planejar, executar e finalizar.

### **1.1.1 Objetivo geral**

---

<sup>4</sup> Brandão (2005, p.90) refere que uma “Comunidade Aprendente” é aquela que aprende também a ser comunidade enquanto aprende a fazer o que faz.

- Apresentar as contribuições da Gestão de Projetos nas organizações aprendentes para o processo ensino aprendizagem.

### **1.1.2 Objetivos específicos:**

- Caracterizar a gestão de projetos;
- Conceituar a escola enquanto organização aprendente;
- Verificar a importância da gestão de projetos na área educacional

## **2 GESTÃO DE PROJETOS EM ORGANIZAÇÕES APRENDENTES**

Por meio do processo de globalização, muitas organizações precisaram se enquadrar às novas e mais diversas opções de competitividade, buscando novos conceitos e inserindo novas tecnologias capazes de atender às demandas do novo mercado, mercado esse que exige novas habilidades e competências profissionais, principalmente as ligadas à capacidade de aprendizado e de adaptação. As organizações modernas vêm sofrendo os impactos da sociedade do conhecimento, as quais recebem informações de diferentes meios com uma imensa rapidez, e como o conhecimento é o principal fator de produção do século XXI, incentiva as organizações a refletirem e adotarem estratégias para ter sucesso no mundo competitivo.

Para acompanhar a sociedade do conhecimento, na qual recorrem predominantemente as novas tecnologias e comunicação para a troca de informações em formato digital as organizações aprendentes são aquelas que são capazes de expandir suas habilidades por meio dos processos de aprendizagem, elemento vital no processo de adaptação das mudanças, mantendo-as em uma posição de liderança, sendo capazes de corresponder à necessidade real dos usuários ou clientes. Para Prestes (2018, p. 429), “aprender e planejar se tornam condições básicas para o enfrentamento dos desafios contemporâneos, seja para a área de administração, economia ou educação”.

A gestão de projetos nas organizações aprendentes é uma ferramenta importante capaz de prever e de antecipar as mudanças que vêm ocorrendo na sociedade, buscando reduzir os riscos provocados pelas incertezas e reforçando a confiança em sua longevidade.

Vários autores têm se debruçado sobre o conceito de organização aprendente, tais como Nogueira e Odelius (2015), Tsang (1995), Senge (2013) e assim pode-se dizer que a organização aprendente pode ser definida como um ambiente no qual as pessoas estão sempre

em processo de aprendizagem e pondo em prática aquilo que aprenderam com o intuito de melhorar a qualidade da produção ou dos serviços prestados.

De acordo com Nogueira e Odellius (2015, P.14), as organizações aprendentes:

[...] se relaciona a organizações aptas a adquirir conhecimentos por meio da comparação de experiências pessoais com as de outras organizações; instituições nas quais as pessoas se voltam para a aprendizagem coletiva, comprometidas com resultados que sejam motivadores; organizações capazes de adquirir, criar, produzir novos insights, transferir conhecimentos e modificar o comportamento de seus membros.

Outro conceito é o de Tsang (1995), no qual o autor afirma que a organização aprendente é aquela que foca na ação, adaptando as ferramentas metodológicas no que se refere ao diagnóstico e avaliação, promovendo a qualidade dos processos de aprendizagem. Para Senge (2013, p. 23) a organização aprendente é aquela que: “[...] está, continuamente, expandindo sua capacidade de criar o futuro”, em que as pessoas buscam criar os resultados que desejam e aliam-se umas às outras para que haja uma aspiração coletiva de onde surgem novos e elevados padrões de raciocínio.

Uma das características das organizações aprendentes é o desenvolvimento de um ambiente que propicie a busca do conhecimento, engajando todos os membros da equipe, na qual cada um com sua responsabilidade tem a missão de desenvolver suas competências e habilidades em prol de melhorias na criação ou prestação de serviços.

## 2.1 CONCEITUANDO A GESTÃO DE PROJETOS

A gestão de projetos se tornou requisito básico para as organizações, constituindo-se em uma ferramenta importante, uma vez que consegue manter o ambiente harmônico, suportar o crescimento acelerado das informações, além de conseguir alocar recursos e esforços dentro de um projeto.

De acordo com Clements & Gido (2013, p. 13), a gestão de projetos significa planejar, organizar, coordenar, liderar e controlar recursos para concretizar o objetivo do projeto. “O processo de gestão de projetos envolve planejar o trabalho e trabalhar no planejamento”

À medida que a gestão de projetos passou a ser necessidade nas organizações, os indivíduos que fazem parte da equipe, seja do nível operacional até os mais altos cargos das empresas, começaram então a definir metas e meios para atingi-los. De acordo com Vargas (2005), esse comportamento trouxe benefícios em relação à gestão de projetos e podendo ser

aplicados nos mais diversos setores e em diversos graus de complexidade. Kerzner (2006, p. 15) fortalece a afirmação sobre a importância da gestão de projetos definindo-o:

[...] como o planejamento, a programação e o controle de uma série de tarefas integradas de forma a atingir seus objetivos com êxito, para benefício dos participantes do projeto. Dessa forma, percebe-se que as empresas passaram a reconhecer a importância da gestão de projetos, tanto para o futuro quanto para o presente.

Mas para que se desenvolva o conceito e se descreva a importância da gestão de projetos, se faz necessária a definição de projetos quanto ao tipo de organização e seus objetivos.

De acordo com o Instituto de Gerenciamento de Projetos - *Project Management Institute* – PMI, considerado uma das maiores associações de profissionais de gerenciamento de projetos do mundo, define projeto como “um conjunto de atividades temporárias, realizadas por um grupo de pessoas, destinadas a produzir um produto, um serviço ou resultados únicos”. Ainda de acordo com o PMI, o projeto é temporário, pois são definidos seu início e seu término, característica considerada importante, porque o projeto termina quando seus objetivos forem atingidos ou quando se percebe que não se tem mais condições de atingi-los ou ainda quando não há a necessidade de não mais existir o projeto.

Ainda sobre a definição de projeto, Nogueira (2008, p.30) afirma que é “... a princípio, uma irrealidade que vai se tornando real, conforme começa a ganhar corpo a partir da realização de ações e, conseqüentemente, as articulações destas”. Para Barbosa e Horn (2008, p. 31) “Um projeto é uma abertura para possibilidades amplas de encaminhamento e de resolução, envolvendo uma vasta gama de variáveis, de percursos imprevisíveis, imaginativos, criativos, ativos e inteligentes, acompanhados de uma grande flexibilidade de organização”.

A gestão de projetos é uma prática que está se tornando muito comum nas diversas áreas do conhecimento e na área educacional não é diferente, as atividades baseadas em projetos estão sendo bastante utilizadas nas organizações educacionais, sejam elas públicas ou privadas e partindo de uma gestão pautada na perspectiva da escola reflexiva, aquela que ensina e aprende, na qual se faz necessário ter um programa de gestão integrada, que tenha como objetivo maior alcançar a boa aprendizagem dos alunos.

### **3 ESCOLA COMO ORGANIZAÇÃO APRENDENTE**

A escola funcionou por muito tempo como uma instituição de ensino tradicional, ensino baseado apenas no repasse de conhecimento e sua instrução preparava os indivíduos para atuarem na sociedade. Porém, com a evolução acelerada do conhecimento, passou a se exigir muito mais das pessoas em diferentes níveis e graus de conhecimento, exigindo também uma maior qualificação e, podendo haver uma evolução no espaço institucional, diálogo do mundo do conhecimento e o campo social, garantindo uma maior praticidade dos ideais pedagógicos, para que possam atender às demandas da sociedade atual.

A escola, como comunidade aprendente, deve proporcionar a aprendizagem como um todo, ela não deve focar apenas no “ensinar” como simples transmissão de conhecimentos e sim como afirma Pamplona (2008) através do site Portal Educação “Ensinar e aprender é uma troca entre educador e educando, o que antes mantinha o professor como o ‘detentor do saber’, hoje encontramos o professor como o ‘pesquisador’ para orientar os educandos”, e partindo da proposta da gestão de projetos, Nogueira (2007, p.81) afirma que: “o projeto se bem trabalhado poderá auxiliar a formação de um sujeito integral, com possibilidades de desenvolvimento em diferentes áreas, formando-se amplamente, não se limitando a uma ou outra competência privilegiada nos diferentes contextos”.

A escola aprendente também é tratada como escola reflexiva, que para Alarcão (2001, p. 25), é uma “organização que continuamente se pensa a si própria, na sua missão social e na sua organização, e se confronta com o desenrolar da sua atividade em um processo heurístico simultaneamente avaliativo e formativo”. A escola reflexiva na visão da mesma autora tem o pensamento no presente projetando o futuro, sem deixar de observar os problemas atuais, buscando resolvê-los com objetivos de melhorar a educação por ela praticada e o desenvolvimento da organização.

Algumas definições precisam ser analisadas no que se refere às escolas aprendentes e dentre elas, a inovação é um dos elementos mais importantes para todas as teorias de organização aprendente.

De acordo com Coelho e Unglaub (2011), é senso comum que inovações são respostas criativas e adaptativas a novos cenários e o conhecimento da realidade, certamente é a chave para abrir as portas para a inovação. E, partindo desse pressuposto, a escola como comunidade aprendente tem o objetivo de inovar, ela deve se preocupar em capacitar não só o corpo docente, mas toda equipe administrativa e operacional para que os processos de inovação sejam desenvolvidos de forma coerente.

A inovação é antes um processo que um acontecimento (Fullan, 2000), ou seja, a inovação se insere em um processo criativo e coletivo, significando o envolvimento de várias pessoas, conceituando assim o sentido da palavra processo.

Neste contexto, é necessária a participação de todos, além disso, é importante que através de pensamentos inovadores, todos os envolvidos no processo educacional busquem se adaptar ao novo, desenvolvendo situações de acordo com a identificação de necessidades, questionamento do estado atual e a avaliação. Assim, só há inovação havendo a integração de todos agindo de forma coerente e responsável.

A instituição escolar deve atender às constantes mudanças sociais e contribuir para a formação de organizações aprendentes, em que os sujeitos inseridos no local de ensino possam representar um conjunto de competências e habilidades de alto nível.

#### **4 GESTÃO DE PROJETOS EDUCACIONAIS**

Como citado anteriormente, para se atender as demandas da contemporaneidade, as organizações perceberam o quanto é importante e benéfico organizar o trabalho através dos projetos. Nas instituições escolares não é diferente, elas trabalham, cada vez mais, com projetos e para que os objetivos propostos sejam alcançados, se faz necessário elencar a importância da gestão de projetos que pode ser definida por Prestes (2018, p. 433): “Como uma atividade de planejamento, monitoramento e avaliação de processos e ações educativas, exercidas por um gestor ou por uma equipe de gestores, com vistas a atingir certos objetivos ou solucionar problemas de natureza educacional”.

Um dos objetivos da escola é formar cidadãos críticos, autônomos e participativos na sociedade. Para formar esse cidadão, é necessário que se desenvolva a autonomia nos alunos e a pedagogia de projetos é um dos instrumentos utilizados para alcançar tal objetivo.

Tal pedagogia é uma maneira de promover um processo educativo voltado para a aprendizagem feita em situação real, se contrapondo ao ensino tradicional, com base na memorização de regras, conceitos, normas e na realização de exercícios para pô-los em prática.

A pedagogia de projetos é considerada uma metodologia adotada no campo educacional por meio de atividades realizadas por alunos e com a orientação dos professores, objetivando a construção do conhecimento, desenvolvendo competências e habilidades, além de proporcionar uma aprendizagem contextualizada e significativa (MOURA E BARBOSA, 2013).

A metodologia através de desenvolvimento de projetos é uma prática educativa que envolve o aluno, o professor, os recursos disponíveis, desenvolvendo a autonomia do aluno e a

construção de conhecimentos em diversas áreas do saber, buscando informações significativas para a compreensão, e resolução de uma situação-problema.

Hernandez (1998) reforça a ideia de o projeto não se limitar apenas a uma metodologia, mas também é uma forma de reflexão sobre a escola e a função que esta exerce. Dessa forma, trabalhar com projetos promove uma educação globalizada sendo contrária à visão compartimentada da educação. O quadro a seguir, apresentado pelo MEC/SEAD (1998), aponta as diferenças de perspectivas entre a educação compartimentada e a utilização de projetos.

DIFERENÇAS ENTRE PERSPECTIVAS SOB VISÃO COMPARTIMENTADA E SOB VISÃO DE PROJETO

<b>Perspectiva compartimentada</b>	<b>Perspectiva dos projetos</b>
Enfoque fragmentado, centrado na transmissão de conteúdos prontos.	Enfoque globalizador, centrado na resolução de problemas significativos.
Conhecimento como acúmulo de fatos e informações isoladas.	Conhecimento como instrumento para a compreensão da realidade e possível intervenção nela
O professor é o único informante, com o papel de dar as respostas corretas e cobrar sua memorização.	O professor intervém no processo de aprendizagem, ao criar situações problematizadoras, introduzir novas informações e dar condições para que seus alunos possam avançar em seus esquemas de compreensão da realidade.
O aluno é visto como sujeito dependente, que recebe passivamente o conteúdo transmitido pelo professor.	O aluno é visto como sujeito ativo, que utiliza sua experiência e seu conhecimento para resolver problemas.
O conteúdo a ser estudado é visto de forma compartimentada.	O conteúdo estudado é visto dentro de um contexto que lhe dá sentido.
Há uma sequência rígida dos conteúdos das disciplinas, com pouca flexibilidade no processo de aprendizagem.	A sequência é vista em termos de nível de abordagem e de aprofundamento em relação às possibilidades dos alunos.
Baseia-se fundamentalmente em problemas e atividades dos livros didáticos.	Baseia-se na análise global da realidade.
O tempo e o espaço escolares são organizados de forma rígida e estática.	Há uma flexibilização no uso do tempo e do espaço escolares.
Propõe receitas e modelos prontos, reforçando a memorização e a repetição.	Propõe atividades abertas, permitindo que os alunos estabeleçam suas próprias estratégias de aprendizagem.

Fonte: MEC/SEAD (1998)

Nessa perspectiva, o processo ensino-aprendizagem proporciona uma maior compreensão partindo de uma produção ativa de significados, que para Hernandez (2000, p. 184) é: “Uma variedade de ações de compreensão quem mostrem uma interpretação do tema, e, ao mesmo tempo, um avanço sobre o mesmo”. A metodologia de projetos é uma forma de

transmissão de conteúdos mais atraente, sendo assim, a proposta de trabalho com projetos promove uma mudança na maneira de pensar e repensar o currículo e as práticas pedagógicas, rompendo com o modelo fragmentado de educação.

## **7 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

As mais diversas áreas do conhecimento requisitam de atividades organizadas, planejadas e sistematicamente ordenadas através dos projetos e também dos processos de acompanhamento e avaliação e essas ações são direcionadas através da gestão de projetos,

Observa-se com muita frequência que as organizações que mantêm a gestão de projetos conseguem o sucesso em decorrência dos grandes benefícios trazidos por ela, entre eles, pode-se destacar: diminuição de prazos, diminuição dos riscos, alocação correta dos recursos necessários, cronograma controlado dos acontecimentos, planejamento estratégico, objetivos atingidos, dentre outros.

A gestão de projetos no âmbito escolar em consonância com a pedagogia de projetos é uma metodologia educacional que busca organizar a construção do conhecimento mediante metas previamente definidas, coletivamente entre professores e alunos, na qual se inserem os projetos educacionais.

A escola enquanto comunidade aprendente, é uma organização que se caracteriza como emancipatória e propícia a vivência da cidadania dos que ali estudam e trabalham, pois, a escola que ensina também precisa tornar-se uma organização que aprende. É também um ambiente apto a formar cidadãos críticos e reflexivos através de práticas inovadoras, proporcionando-os o desenvolvimento de habilidades na aquisição do conhecimento, criando condições favoráveis no processo ensino aprendizagem.

Pode -se concluir que os projetos desenvolvidos partindo de uma boa gestão, é uma ferramenta eficaz para se alcançar os objetivos propostos e na área educacional, promove um maior desenvolvimento nas competências e habilidades dos educandos, proporcionando aos alunos uma aprendizagem mais significativa.

## **REFERÊNCIAS**

ALARCÃO, Isabel (org.). **Escola Reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira; HORN, Maria da Graça Souza. **Projetos pedagógicos**



**na educação infantil.** Porto Alegre: Artmed, 2008.

BRANDÃO, Carlos. Comunidades aprendentes in: **Encontros e Caminhos**, Brasília, Ministério do Meio Ambiente. (2005)

CLEMENTS, James P.; GIDO, Jack. **Gestão de Projetos**. São Paulo: Cengage Learning, 2013.

COELHO. Adriano de Sales; UNGLAUB, Eliel. **Gestão escolar e inovação** – novas tendências em gestão escolar a partir das teorias em gestão da inovação, 2011. Disponível em: <http://www.aforges.org/wp-content/uploads/2017/03/Coelho-Adriano-et-Unglaub-UNASP-BR.pdf>  
Acesso em 22/08/2023

DINIZ. Adriana Valéria. Gestão de projetos: principais abordagens. In: **Gestão aprendente: cenários convergentes**. Org.: Edna Gusmão de Góes Brennand. João Pessoa: Editora UFPB, 2018.

FULLAN, M. **El cambio educativo: guía de planeación para maestros**. México: Trilhas, 2000.

HERNADEZ, F. **Cultura visual, mudança educativa e projeto de trabalho**. Porto alegre: Artmed, 2000.

KERZNER, H. **Gestão de projetos: as melhores práticas**. São Paulo: Bookman, 2006.

MEC/SEAD. **Diários e projetos de trabalho**. Cadernos da TV Escola. PCN na Escola. N.3, Brasília, 1998.

MOURA, D. G e BARBOSA, **Trabalhando com Projetos** – Planejamento e Gestão de Projetos Educacionais. E.F., Ed.Vozes, 2006.

NOCÊRA, Rosaldo de Jesus. **Gerenciamento de projetos** - teoria e prática. Santo André, São Paulo: Ed. Do autor, 2009.

NOGUEIRA. Nilbo ribeiro. **Pedagogia dos projetos: etapas, papéis e atores**. 4.ed. São Paulo: Érika, 2008.

NOGUEIRA, R. A., & Odélius, C. C. **Aprendizagem: evolução no contexto das teorias organizacionais**. Perspectivas em Gestão & Conhecimento, 5(1), 3-18, jan./jun., João Pessoa, PB. 2015.

PAMPLONA, Kelma. **O ensino aprendizagem nos dias atuais**. Disponível em: <https://www.portaleducacao.com.br/conteudo/artigos/pedagogia/o-ensino-e-aprendizagem-nos-dias-atuais/30129>. Acesso em: 29/10/2023

PMI – Project Management Institute. Project Management Guide PMBOK® Guide – 2008  
PRESTES. Emília. Gestão de projetos: principais abordagens. In: **Gestão aprendente: cenários convergentes**. Org.: Edna Gusmão de Góes Brennand. João Pessoa: Editora UFPB, 2018.

SENGE, Peter. **A quinta disciplina: arte e prática da organização que aprende.** Tradução de Gabriel Zide Neto, OP Traducoes- 29ª ed. Rio de Janeiro: Bestseller, 2013.

TSANG, E. W. K. *Organizational learning and the learning organization: a dichotomy between descriptive and prescriptive reasearch. Human Relations.* New York, 1997.

VARGAS, R.V. **Gerenciamento de projetos: estabelecendo diferenciais competitivos.** Rio de Janeiro: Brasport, 2005.

## **TORNANDO A APRENDIZAGEM VISÍVEL: A METACOGNIÇÃO COMO ESTRATÉGIA NA CONSTRUÇÃO DE PROFUNDIDADE DO PENSAMENTO DOS ESTUDANTES**

Janaína Pereira da Cunha<sup>5</sup>

Adelaide Lopes Fiúza Diniz<sup>6</sup>

Gilvamarque Pereira dos Santos

### **RESUMO**

Este artigo apresenta um estudo sobre A Aprendizagem Baseada em Investigação (ABI) representando uma abordagem pedagógica inovadora que coloca os alunos no centro do processo educativo, incentivando a investigação ativa e a reflexão crítica. Essa metodologia não apenas visa à transmissão de conhecimento, mas também busca desenvolver habilidades de pesquisa, pensamento crítico e resolução de problemas nos estudantes. Os alunos, nesse contexto, são desafiados a formular perguntas, conduzir investigações, analisar dados e comunicar suas descobertas, promovendo uma aprendizagem mais significativa e duradoura. Implementamos em nossa prática a Abordagem para Tornar Visível a Aprendizagem (ATVA) destacando-se como uma estratégia que visa tornar explícitos os processos mentais e as conquistas dos alunos durante o aprendizado. Esta proporcionou uma visão transparente do desenvolvimento da aprendizagem, permitindo que compreendêssemos as necessidades individuais dos alunos e adaptássemos as práticas pedagógicas de maneira mais eficaz. A ATVA também promoveu a autoconsciência dos estudantes, incentivando os a autorregulação e ao engajamento ativo em seu próprio processo de aprendizagem. A metacognição, por sua vez, emergiu como um componente essencial nessas abordagens, haja vista que refletir sobre o próprio pensamento, monitorar o entendimento e regular os processos cognitivos são aspectos fundamentais para o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico. A capacidade de os alunos gerenciarem conscientemente seus processos mentais contribui não apenas para um aprendizado mais eficiente, mas também para a transferência de habilidades de aprendizagem para diversas situações, fortalecendo a adaptabilidade e a resiliência cognitiva ao longo da vida. Nesse sentido, esta produção contribui como fonte de conhecimento teórico e orientação prática para a constituição de metodologias que permitam ao professor aplicações

---

<sup>5</sup> E-mail: janndt@gmail.com

<sup>6</sup> E-mail: alfdiniz@gmail.com

eficazes no que tange ao funcionamento do cérebro resultando no fortalecimento das conexões neuronais e assim na aprendizagem significativa.

**Palavras-chave:** aprendizagem baseada em investigação; abordagem para tornar visível a aprendizagem; metacognição.

## 1 INTRODUÇÃO

Aprender diz respeito a um processo que promove mudanças de comportamento, proporcionando reflexão sobre o próprio fazer, transformando o aprender em um prazer, ou mesmo em uma força de assinatura, amor pelo aprendizado (Niemic, 2019). As situações de aprendizagem suscitam inúmeras estratégias a fim de que seja viabilizado o aprender. Nesse sentido, a capacidade de refletir, monitorar e regular a própria cognição, ou seja, os processos mentais relacionados ao conhecimento, compreensão e resolução de problemas, desempenha um papel crucial no processo de aprendizagem, pois permite que os indivíduos gerenciem seus próprios processos cognitivos para melhorar a compreensão e a retenção e consolidação da informação. Este movimento de pensamento compreende-se por metacognição, o processo de pensar sobre o próprio pensamento.

Os processos cognitivos são estudados de forma mais robusta desde a década de 1970, oferecendo alternativas para o entendimento e melhoria dos construtos da aprendizagem escolar. Nesse contexto, os estudos sobre a metacognição contribuíram de forma efetiva para que educadores e educandos desenvolvam em potencial suas capacidades, oportunizando condições para ampliar o desenvolvimento das competências intrínsecas, fortalecendo o processo ensino aprendizagem.

Levando em consideração que intervenções no campo educativo são capazes de alterar modos de aprender, comportamentos e ampliações nas construções cognitivas, construindo novos significados, reordenando ou organizando elementos subjetivos – é consenso no campo da educação e, mais especificamente, da neuroeducação, que a plasticidade cerebral ou neuroplasticidade é também responsável pela estruturação do controle e regulação do comportamento, o que sequentemente se relaciona com os processos de aprendizagem.

Desse modo, um conjunto de estratégias técnicas buscam estimular os processos cognitivos de modo a impulsionar sua potencialização; consequentemente revelam contribuição

na melhora da autonomia, regulação do comportamento e ampliação da metacognição (Lubrini, Perianez & Ríos-Lago, 2009).

Ao se pensar no cenário escolar, a Abordagem para Tornar Visível a Aprendizagem (ATVA) é uma proposta que desenvolve estratégias metodológicas para promover a profundidade do pensamento em sala de aula, a visibilidade da aprendizagem em desenvolvimento, documentando-a em processo e, assim, possibilitando também a organização prática de avaliação formativa. Ademais, as propostas teórico-práticas das Rotinas de Pensamento Visível do Project Zero (Ritchhart et al 2011; Ritchhart e Church 2020) facilmente transferíveis e aplicáveis a qualquer objeto de ensino e etapa educacional, mostram-se como estratégias ricamente eficazes no processo de desenvolvimento dos tipos de pensamento que mais contribuem para aprender a pensar e a transferir capacidades de pensamento a diferentes situações: o pensamento estratégico e o metacognitivo (NRC, 2012; Ritchhart, Church e Morrison, 2011). Aqui, pretendo exemplificar a potência teórico-metodológica da Abordagem como Aprendizagem Baseada em Investigação por meio de alguns casos exemplares que apliquei em meus contextos didático-curriculares, revelando como torna-se central o trabalho docente com metodologias mais ativas de ensino e aprendizagem para que o estudante aprenda não apenas conteúdos, mas também conhecer como investigar e refletir sobre seu próprio aprender.

## **2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

### **2.1 AS CIÊNCIAS DA APRENDIZAGEM E O DIÁLOGO COM A SALA DE AULAS**

As Ciências da Aprendizagem contemporânea (Amaral; Guerra, 2022), apontam evidências de que a mudança de foco do que se aprende para como se aprende é central nas abordagens metodológicas e avaliativas ao desenvolvimento de competências. Trata-se do alinhamento a uma abordagem centrada no aluno. Isso implica considerar os interesses, motivações e experiências dos estudantes para criar ambientes de aprendizagem mais relevantes e significativos. Noutras palavras, quando o currículo postula o objetivo de desenvolver competências específicas por áreas do conhecimento articuladas às competências gerais para a vida, como propõe a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), torna-se imprescindível que o trabalho docente assuma uma composição centrada em metodologias mais ativas de ensino e aprendizagem para que o estudante tenha acesso não apenas ao aprendizado de conteúdos, mas também ao conhecimento sobre como investigar e refletir sobre seu próprio aprender. Essa é

uma perspectiva que versa sobre um envolvimento ativo no processo de aprendizagem. Um dinâmica evidenciadora de que aprendizado eficiente não combina com passividade; significa envolvimento, exploração e uma atividade geradora de hipóteses que serão testadas no mundo exterior (Dehaene, 2022).

É importante considerar que avanços na neurociência cognitiva têm contribuído para uma compreensão mais profunda dos processos cerebrais relacionados à aprendizagem. Diz respeito a um conhecimento para quais práticas pedagógicas são mais eficazes, incluindo estratégias que aproveitam os princípios do cérebro na construção do conhecimento. Sobre esses princípios, Stanislas Dehaene afirma:

O cérebro só aprende eficientemente se estiver atento, focado e ativo na geração de modelos mentais. Para assimilar conceitos novos, os estudantes ativos os reformulam constantemente com suas próprias palavras ou pensamentos. Estudantes passivos ou, pior, distraídos não tirarão proveito de qualquer lição, porque seus cérebros não atualizarão seus modelos mentais do mundo. (...) Os experimentos mostram que raramente aprendemos só acumulando estatísticas sensoriais de um modelo passivo: isso pode acontecer, mas principalmente nos níveis mais inferiores de nosso sistema sensorial motor. (Dehaene, 2022, p. 243)

## 2.2 A NEUROCIÊNCIA E OS ESTUDOS SOBRE AS ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM

A atenção ao processo de aprendizagem é fundamental para desenvolver estudantes capazes de enfrentar os desafios da sociedade atual. Isso implica uma abordagem mais holística, que transcende o acúmulo de conhecimento, promovendo habilidades e estratégias que capacitam os aprendizes ao longo de suas vidas. Nesse sentido, para que ocorra esse desenvolvimento, é essencial reconhecer, nomear e modular pensamentos com enfoque metacognitivo, isto é, referidos ao próprio movimento de pensar, revisar, autoavaliar-se e modificar estratégias com base em evidências observadas. Trata-se, desse modo, de um contexto que requer um conhecimento profundo sobre como pensa e onde se encontra o estudante em nível de desenvolvimento dos seus processos de pensamento. O que requer uma compreensão ampla e profunda sobre como aprendemos. Para John Hattie:

A aprendizagem começa com “um planejamento de trás para frente” – em vez de começar a partir dos livros ou das aulas preferidas e atividades consagradas ao longo do tempo. A aprendizagem começa com o professor (e, de preferência, também do aluno) conhecendo os resultados desejados (expressos como critérios de sucesso relacionados às intenções de aprendizagem) e, então trabalhando para trás até onde o aluno começa a aula – em termos de seu conhecimento prévio e do ponto em que se encontra no processo de aprendizagem. O objetivo é reduzir a lacuna entre o ponto em que o aluno começa e os critérios de sucesso para a aula. (Hattie, 2017, p. 92)

Não raro, os processos de formação oferecidos aos professores e priorizam o ensino e não a aprendizagem. E quando se trata de tornar a aprendizagem visível e como desenvolvê-la, é fundamental que a atenção seja deslocada de como ensinar para como aprender. Apenas depois que os professores forem capazes de compreender como os alunos aprendem é que poderão tomar decisões sobre como ensinar (Hattie, 2017).

O predomínio da memorização em pedidos deliberados ainda faz parte do contexto das estratégias acionadas pelos professores. Em pesquisas com observações tipicamente em sala de aula revelam que há pouquíssimo ensino direto sobre “como aprender” ou sobre o desenvolvimento e utilização de várias estratégias de aprendizagem (Moseley, 2004).

Creemos, dessa forma, que para melhorar a aprendizagem, a exigência prática é de que os professores visualizem essa aprendizagem com foco no aluno. Nessa perspectiva, devem, em princípio, fornecer oportunidades para que esses estudantes pratiquem as estratégias de desenvolvimento dos seus processos de pensamento, assegurando que as estratégias escolhidas são eficientes. Essa é a natureza essencial da ideia de aprender a aprender. Segundo John Hattie:

(...) trata-se da intensão de utilização, consistência na utilização adequada das estratégias e em saber quando as estratégias escolhidas são eficientes. Esse aprender a aprender é frequentemente chamado de “autorregulação”, cujo termo destaca as decisões necessárias ao aluno no processo de aprendizagem. (Hattie, 2017, p. 92)

É fundamental compreender que não existe um método único ou milagroso quando se tratam das estratégias que mais envolvem os estudantes. Os estudos da neurociência cognitiva e as tantas teorias da aprendizagem (como Alexander, 2006; Schunk, 2008), que versam sobre processos de aprendizagem, processos de informações cognitivas, desenvolvimento de aprendizagem, cognição e ensino, neurociência da aprendizagem, aprendizagem conteúdo-área e motivação são alguns tópicos que direcionam o olhar para reforçar uma gama de abordagens que potencializam a condição de os estudantes pensarem por conta própria, por meio de atividades práticas, discussões com lugar de fala e participação direta, ações em grupos pequenos ou mesmo professores que interrompem o fluxo da aula com a proposição de um desafio, e depois permitem que os estudantes tenham tempo de reflexão sobre o que fora proposto. Nesse sentido, todas as estratégias que impulsionam os estudantes a saírem de suas zonas de passividade demonstram-se eficazes.

Um segundo aspecto a ser considerado diz respeito a um dos fundamentos do envolvimento ativo: a curiosidade – o desejo de aprender ou a sede de conhecimento. A curiosidade está presente em nosso algoritmo de aprendizado desde muito cedo, ou seja, numa idade muito inicial. Trata-se de um impulso fundamental do organismo: uma força propulsora

que nos instiga a agir, exatamente como a fome, a sede, a necessidade de segurança ou o desejo de reproduzir (Dehaene, 2017). Estudos neurobiológicos apontam que a descoberta de informações antes desconhecidas traz sua própria recompensa: ativa o circuito de dopamina, ou seja, alguns neurônios dopaminérgicos sinalizam um futuro ganho de informação, como se se a antecipação de informações novas trouxesse sua própria gratificação (Dehaene, 2017, p. 256-257). Nesse sentido, o conhecimento dos professores junto sobre o apetite dos seres por conhecimento estar envolvido pelos caminhos do circuito dopaminérgico, mesmo quando diz respeito a mover uma curiosidade estritamente intelectual, agregará potência nas escolhas de estratégias de aprendizagem mais eficazes. Assim que a atenção dos estudantes é mobilizada e que sua mente está em busca de uma explicação, eis a grande oportunidade de guiá-los.

### 2.3 ROTINAS DE PENSAMENTO VISÍVEL PARA TORNAR VISÍVEL A APRENDIZAGEM

A saber, a abordagem teórico-prática das Aprendizagens Visíveis (Andrade, 2021b) com destaque à pesquisa do Project Zero (Ritchhart et al, 2011) traz contribuições relevantes para as concepções de conhecimento sobre como potencializar a aprendizagem dos estudantes por meio da capacidade de investigar e refletir sobre seu próprio aprender. Seu fundamento é o conceito de ensino para a compreensão (Wiske, 1998), isto é, reflexões sobre fundamentos filosóficos e ferramentas didático-metodológicas sobre razões e como desenvolver um enfoque profundo no pensamento (a compreensão) por meio de investigações que favoreçam o domínio flexível (competência) de conhecimentos, capacidades e disposições ao estudo em todas as áreas do conhecimento. Em variados enfoques de pesquisas, o Project Zero sustenta uma concepção construtivista e sócio-histórica da aprendizagem (Vygotsky, 1978; Bruner, 1996) desenvolvida a partir da observação de salas de aula reais em que as Ciências da Aprendizagem foram postas em prática junto a uma reflexão teórica sobre essa prática (Schön, 1998).

O trabalho com Rotinas de Pensamento (RP) do Project Zero pode ser considerado como Aprendizagem Baseada em Investigação (ABI), assim, uma modalidade de Aprendizagem Baseada em Problemas (em inglês, PBL - Problem Based-Learning), ou seja, “uma estratégia centrada no aluno, fundamentada no estímulo de perguntas dos alunos nascidas de sua curiosidade inata”, ampliando e fortalecendo uma “cultura de aprendizagem profunda e transferível”, como vem demonstrando Alain Gholam (2018; 2019). Na perspectiva do ensino para a compreensão (Wiggins; Mctighe, 2019; Wiske, 1998) e conhecimento profundo sobre como pensa e onde se encontra o estudante em nível de desenvolvimento dos seus processos de pensamento (Hattie, 2017), as RP podem ajudar a construir problemas relevantes para



investigação textos verbais e não verbais, filmes, além de experimentos em qualquer aula, com qualquer objeto do conhecimento, para qualquer faixa etária e segmento educacional. O trabalho continuado com RP fortalece o enfoque profundo tanto na instrução (ensino), quanto na aprendizagem (evidências visíveis do aprender) uma vez que constrói uma cultura de pensamento visível (Ritchhart et al 2011; 2020).

### 3 METODOLOGIA

Segundo o Project Zero (Ritchhart et al 2011; 2020), as RP são estruturas simples, que nomeiam e estruturam o pensamento de enfoque estratégico e transferível a qualquer objeto e contexto de estudo. Propõe um conjunto de perguntas para estudantes refletirem individual ou colaborativamente. São projetadas para serem práticas, fáceis de lembrar e instigar uma ampla gama de processos mentais e emocionais. Normalmente, têm estrutura triádica que organiza o pensamento como uma espécie de “andaime” da descrição factual e da observação, ao estabelecimento de conexões e ao questionamento.

O estudo ao qual realizei junto ao colégio AZ João Pessoa, PB, da rede particular de ensino, esteve concentrado no componente curricular de produção textual e acompanhado pela psicóloga e orientadora educacional de modo que fosse possível o recolhimento de informações sobre os resultados de avanço cognitivo tanto dos alunos típicos quanto dos neurodivergentes.

Como parte integrante do estudo, a partir da intencionalidade pedagógica de construção de um repertório amplo e produtivo para nossos estudantes sobre a importância de ecossistemas fundamentais para o planeta, o estudo foi parte de nosso projeto de mostra científica anual. O projeto foi dividido em etapas. A primeira com a escolha de subtemas a partir de um tema gerador: “Ações conscientes em prol de um mundo melhor para se viver”, que parte da perspectiva de abordagem dos Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ODS), guiados pela Organização das Nações Unidas (ONU); a segunda concentrou-se na apresentação de

aspectos que caracterizam o subtema escolhido – no caso da 1ª série do ensino médio, o objeto de conhecimento foram os manguezais. A última etapa correspondeu às apresentações de toda investigação científica realizada durante o período que compreendeu as aulas no ambiente escolar, as aulas de campo e as atividades dos dias que antecedem a mostra científica. Nesse contexto, as aulas de produção textual foram estruturadas para que, por meio das Rotinas de Pensamento Visível, os estudantes pudessem aprofundar seus pensamentos e torná-los “visíveis e nomeáveis”. O uso das RP se deu a partir da intencionalidade pedagógica apontada em cada temática junto ao objeto de conhecimento proposto no planejamento, variando, por exemplo, em categorias como *Rotinas de pensamento central* - rotinas simples que são aplicáveis em todas as disciplinas, tópicos e faixas etárias e podem ser usadas em vários pontos ao longo de

uma experiência de aprendizado ou unidade de estudo; nesse grupo entram VEJO / PENSO / PERGUNTO e BÚSSOLA – PONTOS CARDEAIS; as *Rotinas de Sintetização e Organização de Ideias* - rotinas que ajudam os alunos a encontrar coerência, tirar conclusões e aprofundar a essência dos tópicos ou experiências; esse grupo contou com O QUE JÁ SABIA/O QUE APRENDI/ O QUE É POSSÍVEL SABER MAIS, MANCHETE, OS 4Cs e MAPAS CONCEITUAIS.




**TRILHA PEDAGÓGICA**  
Introduzir e explorar ideias

**Vejo/ penso/ pergunto:**

O que penso a partir do que vejo? ( que reflexões e hipóteses formulo sobre o que vejo?); o que pergunto com base no que vejo e penso? (que dúvidas surgem? O que imagino ser possível e gostaria de perguntar sobre? Como transformo em pergunta o meu pensamento?).

Trilha pedagógica inspirada em Rotina de Pensamento Visível para introduzir ideias.



**TRILHA PEDAGÓGICA**  
Sistematizar e fazer um balanço individual ao final do estudo

**O que já sabia/ o que aprendi/, o que ainda quero saber mais:**

Atividade que sistematiza, após o estudo o que já se sabia sobre o tópico estudado; o que se aprendeu de novo e o que se deseja saber mais, para o auto mapeamento do conhecimento construído e das capacidades mobilizadas.

- O registro escrito não pode ser pedido como uma tarefa por si mesma, mas a serviço da documentação de um pensamento vivo e autenticamente debatido.

Trilha pedagógica inspirada em Rotina de Pensamento Visível para para sistematizar e fazer um balanço individual ao final do estudo.

Os fenômenos que envolvem os mecanismos de construção da atenção são objeto de análise de inúmeros estudos, sobretudo aqueles que se relacionam com a aprendizagem. “Aprender e criar memórias”, assim como afirmou Erik Kandel. Porém, o filtro da atenção é o princípio desse construto. Nesse sentido, entendemos que desenvolver estratégias metodológicas para promover a profundidade do pensamento em sala de aula, a visibilidade da aprendizagem em desenvolvimento, documentando-a em processo e, assim, organizando também uma prática de avaliação formativa, promoverá a visibilidade às inovações simples e potentes em sala de aula, de modo a inspirar outros professores a conhecer e implementá-la. Aqui, pretendemos exemplificar a potência teórico-metodológica da Abordagem como Aprendizagem Baseada em Investigação por meio da apresentação de nossa experiência nas aulas de campo com estudantes da 1ª série do ensino médio em seus contextos didático-curriculares.



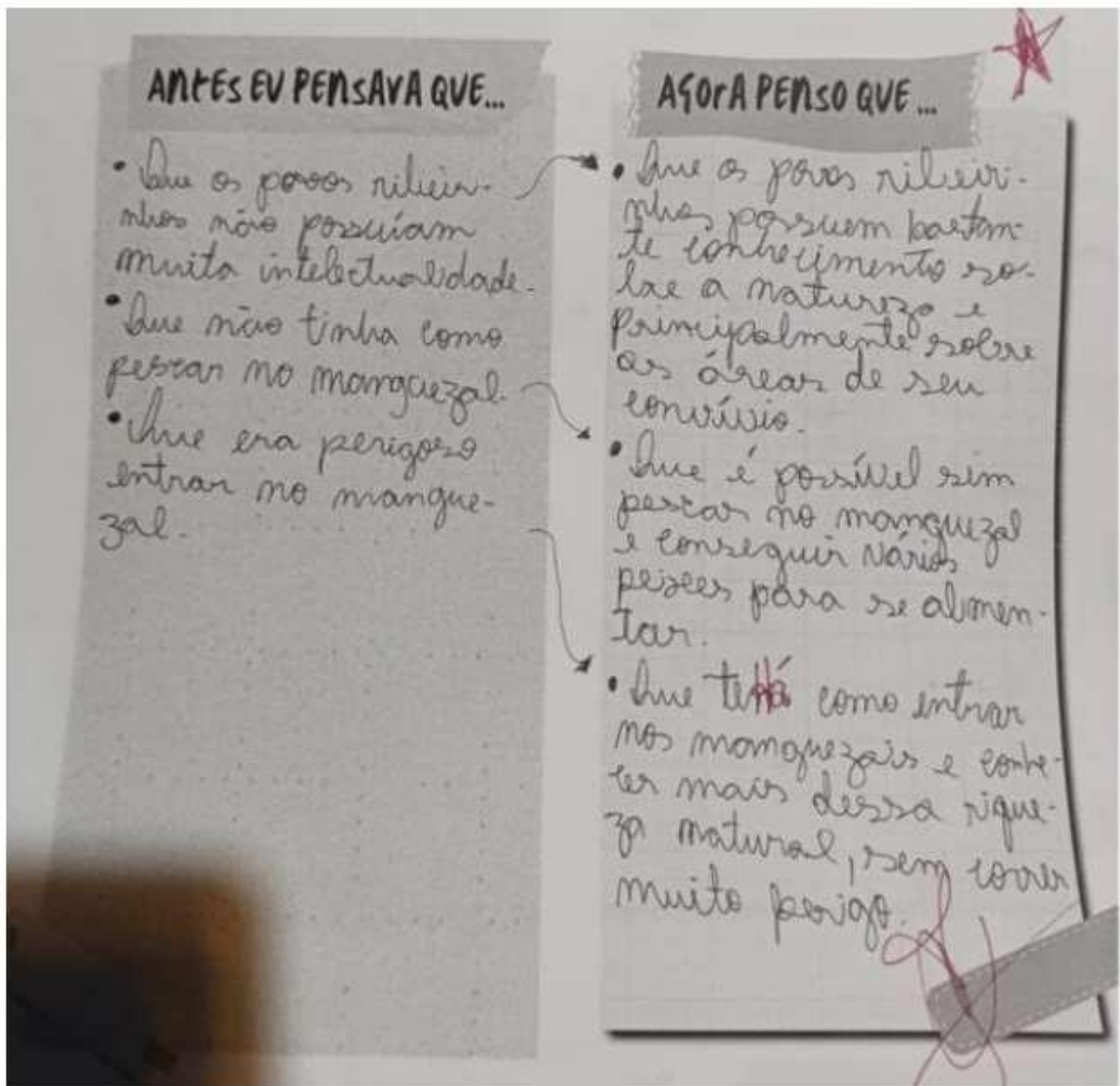
Imagem da aula de campo registrada pela equipe de mídia do colégio Az, realizada no litoral norte do estado em área de preservação dos manguezais.



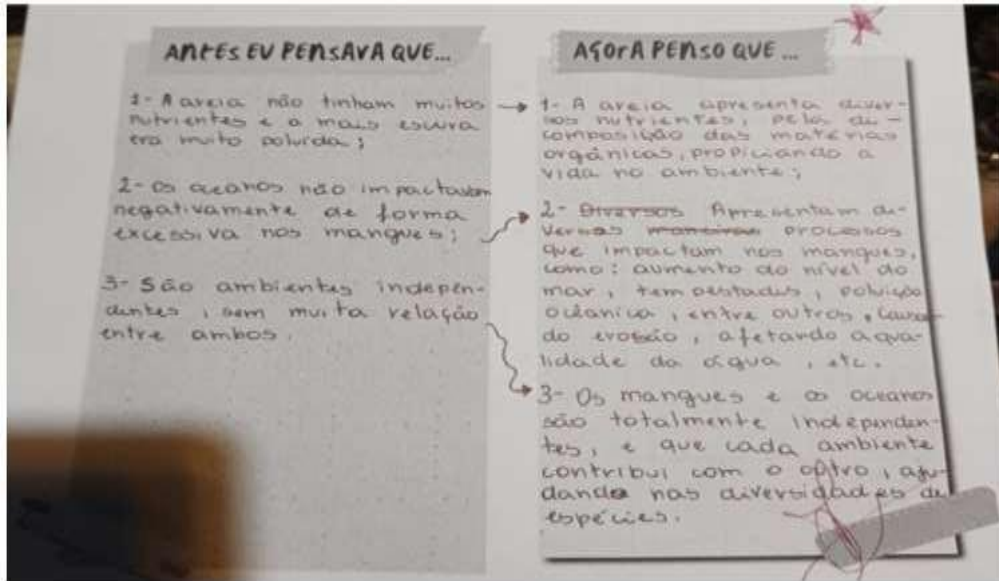
Imagem da aula de campo registrada pela equipe de mídia do colégio Az, realizada no litoral norte do estado em área de preservação dos manguezais. Alunos em contato com espécies típicas do ecossistema em estudo.

Assim, entender o quanto a instituição de estimulações cognitivas adequadas promove o efetivo desenvolvimento dos adolescentes ficou ainda mais fortalecido com a prática de observação e intervenção promovida.

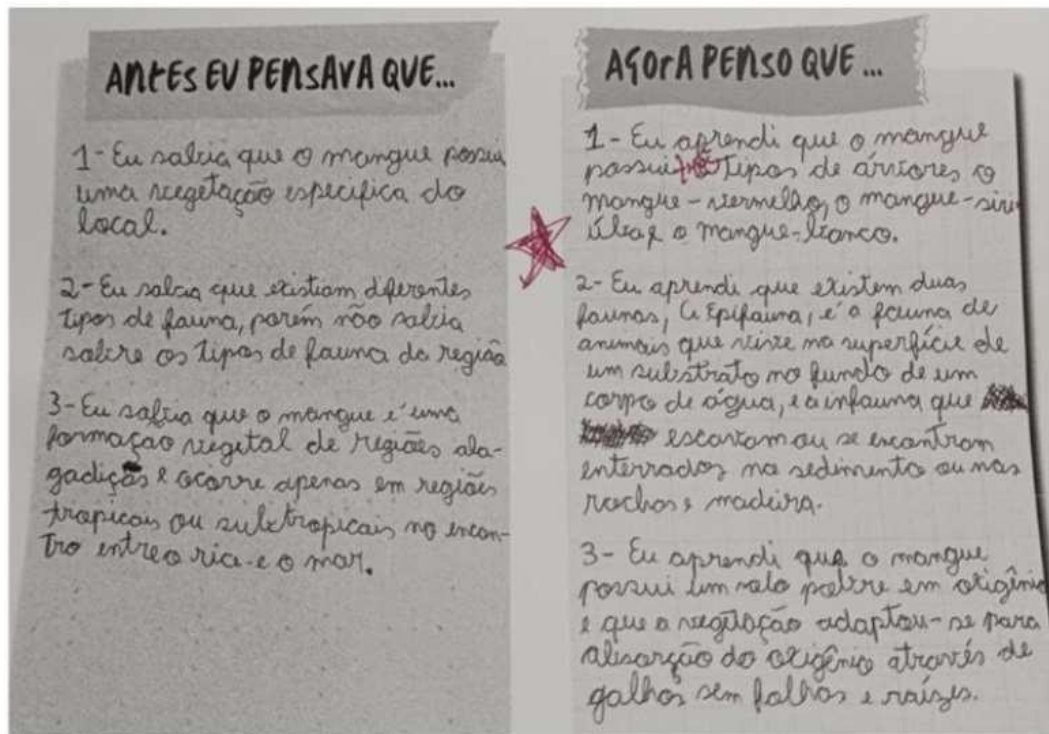
A seguir estão as imagens das trilhas pedagógicas construídas pelos estudantes após a vivenciada aula de campo em contato com os manguezais. Respostas sobre a ampliação do olhar de compreensão dos estudantes e sobre um alcance amplo e profundo de suas experiências junto aos novos conhecimentos tornaram-se visível:



Exemplo de produção de estudantes com acentuada dificuldade de expressão escrita



Exemplo de produção de estudantes com facilidade.



Exemplo de produção de estudantes com acentuada dificuldade de expressão escrita.

#### 4 RESULTADOS

Assim, entendemos que a implantação de um planejamento pedagógico sistemático junto as Rotinas de Pensamento Visível para a potencialização da aprendizagem ao longo da educação básica é instrumento potencializador da Aprendizagem Baseada em Investigação (ABI), fortalecendo uma cultura de aprendizagem profunda e significativa. Desse modo, é

imprescindível conhecer como ocorre o desenvolvimento e aplicação desses recursos e as possibilidades de ampliar sua presença nas salas de aula, em todos os segmentos da educação.

Após o ciclo de implementação das Rotinas de Pensamento Visível, com uma rotina de atividades centradas em práticas que destacaram a metacognição, foi possível verificar uma evolução significativa junto à capacidade de interpretação, abstração e aplicação de repertório dos estudantes, de modo que as produções textuais passaram a apresentar melhor qualidade nas escolhas vocabulares e no domínio das estruturas oracionais, de parágrafos e distribuição do discurso nas produções propostas.

## **5 CONCLUSÃO**

A conclusão deste trabalho reforça a relevância incontestável de promover aprimoramentos na performance de aprendizado dos estudantes por meio do estímulo à Aprendizagem Baseada em Investigação (ABI), mediante estratégias pedagógicas estruturadas nas Rotinas de Pensamento Visível e lideradas por educadores comprometidos. A investigação realizada ressalta que o desenvolvimento eficaz de estratégias com metodologias mais ativas desempenha um papel fundamental na capacidade dos alunos de enfrentar os desafios ao longo de sua jornada educacional.

Ao longo desta pesquisa, observou-se que intervenções pedagógicas intencionais, focadas no fortalecimento da metacognição, podem contribuir significativamente para a melhoria do desempenho acadêmico, bem como para o desenvolvimento de habilidades cognitivas e sociais essenciais. A atuação proativa dos professores, aliada a abordagens inovadoras e adaptativas, mostra-se crucial para criar um ambiente escolar que favoreça o florescimento das capacidades executivas dos estudantes.

A compreensão aprofundada do impacto positivo dessas intervenções não apenas destaca a importância de cultivar habilidades cognitivas superiores desde os estágios iniciais da educação, mas também enfatiza a responsabilidade dos professores na formulação e implementação de práticas pedagógicas que se alinhem a essas metas. A criação de um ambiente escolar que promova o desenvolvimento holístico dos alunos, integrando estratégias específicas para o estímulo dessas habilidades, representa um investimento valioso no futuro acadêmico e profissional da próxima geração.

Neste contexto, é imperativo que os profissionais da educação estejam atentos à necessidade de formação contínua, aprimorando suas habilidades para identificar, planejar e

implementar estratégias pedagógicas mais ativas, que colocam a atenção em como se aprende, para que depois seja possível decidir como ensinar. Além disso, o estabelecimento de parcerias efetivas entre educadores, pais e demais agentes educacionais é fundamental para criar sinergias que maximizem os benefícios dessas abordagens.

## REFERÊNCIAS

AMARAL, Ana Luiza Neiva; GUERRA, Leonor Bezerra. **Neurociência e Educação: olhando para o futuro da aprendizagem**. Brasília: SESI/DN, 2022.

ANDRADE, J.P. “**Avaliação como aprendizagem: fundamentos e desenho da avaliação formativa na abordagem para tornar visível a aprendizagem e da metacognição mediada pela tecnologia digital**”. In: Anais do VI Seminário Web Currículo, vol.1, p.859-865. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2021a.

ANDRADE, J.P. **Aprendizagens Visíveis: experiências teórico-práticas em sala de aula**. São Paulo: Pandabooks, 2021b.

CUNHA, J. “**As riquezas dos manguezais: experienciando as Rotinas de Pensamento para construção de um repertório sobre sustentabilidade e preservação**”. In: [www.ativaedu.com.br/blog](http://www.ativaedu.com.br/blog), 26 de Set. 2023. Acesso em Out. 2023.

PROJECT ZERO'S THINKING ROUTINE TOOLBOX. Disponível em: <https://pz.harvard.edu/thinking-routines>.

RITCHHART, R; CHURCH, M. **The power make thinking visible: practices to engage and empower all learners**. São Francisco: Jossay Bass, 2020.

VYGOTSKY, L. **Mind in society**. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1978.

## A INTERDISCIPLINARIDADE: UM MOVIMENTO CONTEMPORÂNEO NA EDUCAÇÃO

Maria Cristina Mota Valença<sup>7</sup>

Ana Lúcia Cabral Seixas Macambira<sup>8</sup>

### 1 INTRODUÇÃO

Os conhecimentos científicos nomeados em parte como disciplinas/campos de saberes chegam às instituições escolares e compõem os currículos. A contemporaneidade marcou a emergência de movimentos teóricos e metodológicos de apreensões quer da constituição dos “novos sujeitos sociais” como dos “novos objetos de investigação”.

Nesta perspectiva, a interdisciplinaridade como movimento dos conhecimentos originária na Europa nos anos 1960 e no Brasil nos anos 1970, carrega um universo linguístico, filosófico e pedagógico marcado por muitas significações. A contribuição de Ivani Fazenda no tema em questão enfatiza que o conceito tem se ampliado para um “outro olhar”, superando-se concepções de caráter mais simplista como, por exemplo, tomar apenas as iniciativas de integração das relações entre as disciplinas curriculares como expressão objetiva da interdisciplinaridade.

Do ponto de vista da diretriz de política governamental, o Ministério da Educação por meio dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1999) procura orientar quanto a atitudes e ações interdisciplinares. De acordo com Kaveski (2005, p.128) “a interdisciplinaridade é entendida no PCN do ensino médio como função instrumental, ‘a de utilizar os conhecimentos de várias disciplinas para resolver um problema concreto ou compreender um determinado fenômeno sob diferentes pontos de vista’ a partir ‘de uma abordagem relacional’...”.

Como a interdisciplinaridade traz consigo a marca do viver, é nela – na vida – que a atitude interdisciplinar se faz presente. Com esta atitude diante do conhecimento, temos condições de “substituir uma concepção fragmentada para a unitária do ser humano” (Fazenda, 1979, p. 8).

Com isso, o presente trabalho pretende se valer de bibliografias sobre o tema para esclarecimentos sobre a contribuição da interdisciplinaridade nos tempos atuais da educação,

---

<sup>7</sup> Mestranda em Ciências da Educação pela Veni Creator University – cristina.valenca14@gmail.com

<sup>8</sup> Mestranda em Ciências da Educação pela Veni Creator University – ana.macambira@hotmail.com



visto que vivemos num período de rápido desenvolvimento científico e tecnológico com implicações sobre a formação de profissionais.

Com relação à metodologia, o texto será estruturado de forma que serão utilizados publicados em revistas científicas, expostos no Scielo ou em outros sítios acadêmicos eletrônicos e pela sua natureza, a presente pesquisa pode ser classificada numa abordagem qualitativa pela sua execução. Isso porque concordamos com Chizzotti (2003, p. 13) quando em seu trabalho sobre pesquisa qualitativa afirma que:

Pesquisadores que optaram pela pesquisa qualitativa, ao se decidirem pela descoberta de novas vias investigativas, não pretenderam, nem pretendem furtar-se ao rigor e à objetividade, mas reconhecem que a experiência humana não pode ser confinada a sistemas pré-estabelecidos de leis, para analisá-las e descrevê-las.

Em um primeiro movimento, foram realizados estudos de caráter teórico-metodológicos para tornar possível o aprofundamento e problematização do tema desta pesquisa e estes permearam todo processo de desenvolvimento. A pesquisa bibliográfica é feita a partir do levantamento de referências teóricas sobre a temática, esta “já analisadas e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de *web sites*”. (Matos e Lerche, 2001, p. 4).

Além disso, serão usados trabalhos acadêmicos que enfoquem a problemática aqui exposta, bem como outros artigos elaborados por pesquisadores do assunto. Realizou-se avaliação dos artigos selecionados, identificando as informações relevantes a serem extraídas de cada estudo: ano de publicação, autores, objetivo, país em que foi realizado o estudo, idioma, delineamento metodológico e resultados. Essas informações contribuíram para a elucidação da questão norteadora da revisão e foram analisadas e sintetizadas. Procedeu-se a leitura exaustiva dos artigos com posterior categorização por conteúdo temático.

Buscando formas de educar de modo a promover uma escolarização cumpridora de seu papel social, discute-se, neste artigo, o emprego de temas geradores como uma proposta de método de ensino. Nesse sentido, este artigo entende que a interdisciplinaridade como atitude, formação perspectiva e práxis deve estar marcada pelo compromisso com o desenvolvimento, pelo diálogo e pela ligação entre os saberes, para que professores e alunos possam se conectar com o mundo.

## **2 DESENVOLVIMENTO**

A palavra interdisciplinaridade tem sido explorada em vários campos da atividade humana tanto na investigação científica, em novos modelos de comunicação, colóquios, congressos como também no contexto empresarial e educacional (Pombo, 2004).

O prefixo *inter*, dentre as diversas conotações que podemos lhe atribuir, tem o significado de “troca”, “reciprocidade” e “disciplina”, de “ensino”, “instrução”, “ciência”. Logo, a interdisciplinaridade pode ser compreendida como sendo um ato de troca, de reciprocidade entre as disciplinas ou ciências – ou melhor, de áreas do conhecimento (Ferreira, M., apud Fazenda, 2011, p. 22).

Japiassu foi responsável por introduzir, no Brasil, a partir de 1976, as concepções sobre interdisciplinaridade, decorrentes do Congresso de Nice, na França, em 1969. Japiassu e Ivani Fazenda são considerados responsáveis pela veiculação do tema no Brasil. Segundo Japiassu (1976), à interdisciplinaridade faz-se mister a intercomunicação entre as disciplinas, de modo que resulte uma modificação entre elas, através de diálogo compreensível, uma vez que a simples troca de informações entre organizações disciplinares não constitui um método interdisciplinar.

Quanto à definição de conceitos, ou de um conceito, para interdisciplinaridade, tudo parece estar ainda em construção. Ou, como afirma Leis (2005, p. 7), “a tarefa de procurar definições finais para a interdisciplinaridade não seria algo propriamente interdisciplinar, senão disciplinar”.

Para esse autor (2005), na medida em que não existe uma definição única possível para esse conceito, senão muitas, tantas quantas sejam as experiências interdisciplinares em curso no campo do conhecimento, entendemos que se deva evitar procurar definições abstratas de interdisciplinaridade.

Goldman (1979, p. 3-25) diz que um olhar interdisciplinar sobre a realidade permite que entendamos melhor a relação entre seu todo e as partes que a constituem. Para ele, apenas o modo dialético de pensar, fundado na historicidade, poderia favorecer maior integração entre as ciências. Nesse sentido, o materialismo histórico e dialético resolveu em parte o problema da fragmentação do conhecimento quando colocou a historicidade e as leis do movimento dialético da realidade como fundamentos para todas as ciências. Desde então, o conceito de interdisciplinaridade vem sendo discutido nos diferentes âmbitos científicos e muito fortemente na educação.

Para Fazenda (1979, p. 53) “a linguagem não é apenas um instrumento, um meio, mas uma revelação do ser íntimo e do laço psíquico que nos une ao mundo e a nossos semelhantes”

e prossegue: “se a linguagem for desordenada, o universo corre o risco de se achar em desequilíbrio” (Gusdorf apud Fazenda, 1979, p. 54).

Ainda é possível interpretar a interdisciplinaridade em relação a um encontro com o outro, um certo fazer com o objetivo de compreender um objeto. Ou seja, a interdisciplinaridade exige um ‘jeito de ser’ e atitude:

[...] O termo Interdisciplinaridade se compõe de um prefixo –inter–e de um sufixo –dade–que, ao se justaporem ao substantivo –disciplina–nos levam à seguinte possibilidade interpretativa, onde: inter, prefixo latino, que significa posição ou ação intermediária, reciprocidade, interação (como “interação”, temos aquele fazer que se dá a partir de duas ou mais coisas ou pessoas –mostra-se, pois, na relação sujeito-objeto). Por sua vez, dade (ou idade) sufixo latino, guarda a propriedade de substantivar alguns adjetivos, atribuindo-lhes o sentido da ação ou resultado da ação, qualidade, estado ou, ainda, modo de ser. Já a palavra disciplina, núcleo do termo, significa a epistemé, podendo também ser caracterizado como ordem que convém ao funcionamento duma organização ou ainda um regime de ordem imposta ou livremente sentida.

A interdisciplinaridade nomeia um encontro que pode ocorrer entre seres –inter–num certo fazer – dade – a partir da direcionalidade da consciência, pretendendo compreender o objeto, com ele relacionar-se, comunicar-se. Assim interpretada, esta supõe um momento que a antecede, qual seja a disposição da subjetividade, atributo exclusivamente humano, de perceber-se e presentificar-se, realizando nessa opção um encontro com-o-outro, a intersubjetividade (Assumpção, 2011, pp. 23-24)

No final da década de 60, a interdisciplinaridade chegou ao Brasil e logo exerceu influência na elaboração da Lei de Diretrizes e Bases Nº 5.692/71. Desde então, sua presença no cenário educacional brasileiro tem se intensificado e, recentemente, mais ainda, com a nova LDB Nº 9.394/96 e com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN).

Segundo os PCN,

A interdisciplinaridade supõe um eixo integrador, que pode ser o objeto de conhecimento, um projeto de investigação, um plano de intervenção. Nesse sentido, ela deve partir da necessidade sentida pelas escolas, professores e alunos de explicar, compreender, intervir, mudar, prever, algo que desafia uma disciplina isolada e atrai a atenção de mais de um olhar, talvez vários (Brasil, 2002, p. 88-89).

O movimento da interdisciplinaridade surge na Europa, notadamente na França e na Itália, em meados da década de 1960, época em que se insurgem os movimentos estudantis, reivindicando um novo modelo curricular para a escola e para a universidade. (Fazenda, 1999). Esse movimento estudantil, partilhado por grupos de professores, priorizava um ensino mais voltado para a realidade social, maior aproximação entre teoria e prática, assim como o implemento de conteúdos significativos de cunho social nos currículos vigentes. (Fazenda, 2001).

Além disso, há outros campos que conceituam a interdisciplinaridade também, o epistemológico que é aquele que a traz como o conhecimento em seus aspectos de produção, reconstrução e socialização, enxerga-a como um método de mediação entre sujeito e realidade; e o campo pedagógico, que foca em questões de natureza curricular – de ensino e de aprendizagem.

Embora a educação como transformação da sociedade seja amplamente debatida e difundida por educadores, nem sempre essa educação tem ocorrido na prática cotidiana em nossas escolas.

Morin (2005, p. 11) chama a atenção para a importância, atualmente, de um ensino educativo capaz de “transmitir não o mero saber, mas uma cultura que permita compreender nossa condição e nos ajude a viver, e que favoreça, ao mesmo tempo, um modo de pensar aberto e livre”.

Segundo Fazenda (2005, p. 16), pioneira no assunto afirma no que diz respeito ao ensino que:

Os currículos organizados pelas disciplinas tradicionais conduzem o aluno apenas a um acúmulo de informações que de pouco ou nada valerão na sua vida profissional, principalmente porque o desenvolvimento tecnológico atual é de ordem tão variada que fica impossível processar-se com a velocidade adequada a esperada sistematização que a escola requer.

A partir da organização desses currículos disciplinares e na busca pela retomada de um pensamento mais crítico e atual, cabe às instituições escolares, portanto, o papel de promover um ensino embasado na interdisciplinaridade, um ensino capaz de suscitar reflexões sobre a condição humana e ao mesmo tempo sobre o mundo em que vivemos; um ensino em que os alunos não sejam submetidos apenas ao mero acúmulo de conteúdos, à memorização de fórmulas e/ou regras.

Para tanto, torna-se imprescindível a complementaridade dos métodos, dos conceitos, das estruturas e dos axiomas sobre os quais se fundam as diversas práticas pedagógicas das disciplinas científicas.

Japiassu (1976, p. 81-82) afirma que “ainda está por ser construída uma teoria do interdisciplinar”, e que “a interdisciplinaridade não é apenas um conceito teórico. Cada vez mais parece impor-se como uma prática”. Para esse autor, a interdisciplinaridade é constituída, primeiramente, de uma postura individual e que, como tal, “não pode ser aprendida, apenas exercida” (Japiassu, 1976, p. 82). Assim, a prática da interdisciplinaridade deve estar marcada

primeiro por uma atitude individual, pela intencionalidade, pela curiosidade, pelo desejo de superar as fórmulas já desgastadas e buscar novos caminhos.

Ainda segundo Japiassu (1976, p. 82), “o trabalho verdadeiramente interdisciplinar é muito árduo e sua realização extremamente difícil”, já que exige uma aproximação das diversas disciplinas e “uma tomada de consciência coletiva das questões em jogo” (Japiassu, 1976, p. 92).

A interdisciplinaridade é apresentada, pois, como um fenômeno de múltiplas faces e desdobramentos apresentando, portanto, dificuldades, pois muitos são os obstáculos que o professor enfrenta para investir nessa prática, visto que requer uma atitude que rompa com alguns valores que já estão arraigados na própria educação recebida.

Por configurar-se como uma mudança complexa e carregada de profundas mudanças e significados, a interdisciplinaridade na educação tem sido alvo de muita discussão. Portanto, é evidente a sua importância no âmbito educacional em busca de superação das visões fragmentadas com relação ao ensino e de rompimento de barreiras entre a teoria e a prática, desenvolvendo o senso crítico dos estudantes, a fim de construir um conhecimento contextualizado promovendo a cidadania e dando voz aos alunos em aprendizado.

Para que isso seja colocado em prática, a interdisciplinaridade não deve ser meramente um termo apenas no campo epistemológico e/ou científico. Ela deve ser buscada na prática, no cotidiano escolar, buscando um fim prático, a fim de produzir resultados substanciais e significativos na sociedade. Para Morin (2005, p. 44), certas concepções científicas mantêm sua vitalidade porque se recusam ao claustro disciplinar.

Sendo a escola é um dos espaços diversos onde os alunos ampliam seu universo e têm os seus primeiros contatos com a socialização e devido à diversidade de crianças que frequentam as escolas, o número e qualidade de relações estabelecidas entre elas também são variados, fazendo-se necessária a utilização de instrumentos e estratégias diversas para auxiliar no desenvolvimento e na melhoria dessas relações.

Dentro desse contexto escolar, o enfoque da interdisciplinaridade aproxima o sujeito de sua realidade mais ampla, auxiliando os aprendizes na compreensão das redes conceituais, possibilitando maior significado e sentido aos conteúdos da aprendizagem, permitindo uma formação mais consistente e responsável.

Considera-se que a interdisciplinaridade no ensino atual é algo imprescindível, pois auxilia no desenvolvimento da expressividade e da manifestação, juntamente com a evolução da sua criatividade, como algo inerente a todos os indivíduos. Todos nós seres humanos somos dotados de criatividade, se esta é estimulada, pois possuímos a capacidade de aprender e de usar

o imaginário como forma de criar. Dessa maneira, precisa-se de um espaço e de uma figura como orientação nesta formação: a escola e o professor, é por meio deles que a imaginação, o criar é desenvolvido, tornando possível ampliar as habilidades cognitivas.

Para Japiassu (1976), a interdisciplinaridade caracteriza-se pela intensidade das trocas entre os especialistas e pelo grau de integração real das disciplinas no interior de um mesmo projeto. A interdisciplinaridade visa à recuperação da unidade humana pela passagem de uma subjetividade para uma intersubjetividade e, assim sendo, recupera a ideia primeira de cultura (formação do homem total), o papel da escola (formação do homem inserido em sua realidade) e o papel do homem (agente das mudanças do mundo). Portanto, mais do que identificar um conceito para interdisciplinaridade, o que os autores buscam é encontrar seu sentido epistemológico, seu papel e suas implicações sobre o processo do conhecer.

Já para Paulo Freire (1987), a interdisciplinaridade é o processo metodológico de construção do conhecimento pelo sujeito com base em sua relação com o contexto, com a realidade, com sua cultura. Busca-se a expressão dessa interdisciplinaridade pela caracterização de dois movimentos dialéticos: a problematização da situação, pela qual se desvela a realidade, e a sistematização dos conhecimentos de forma integrada.

Fazenda (2015) diz que a pesquisa interdisciplinar somente torna-se possível onde várias disciplinas se reúnem a partir de um mesmo objeto, porém, é necessário criar-se uma situação problema no sentido de Freire (1981), onde a ideia de projeto nasça da consciência comum, da fé dos investigadores no reconhecimento da complexidade do mesmo e na disponibilidade destes em redefinir o projeto a cada dúvida ou a cada resposta encontrada.

Embora dito e redito que a ciência moderna tem como inerente à sua própria instituição os métodos analíticos de Galileu e Descartes, é sempre bom lembrar que no pensamento deste último está presente o desejo de reconstituição da totalidade e a necessidade das conexões entre as ciências (Pombo, 1994).

Para Piaget (1981, p.52), a interdisciplinaridade pode ser entendida como o “intercâmbio mútuo e integração recíproca entre várias ciências”. A interdisciplinaridade, para o autor, é uma interação entre as ciências, que deveria conduzir à transdisciplinaridade, sendo esta última, concepção que se traduz em não haver mais fronteiras entre as disciplinas. Piaget aposta na transdisciplinaridade, entendida como integração global das ciências, afirmando ser esta uma etapa posterior e mais integradora que a interdisciplinaridade, visto que, segundo o autor, alcançaria as interações entre investigações especializadas, no interior de um sistema total, sem fronteiras estáveis entre as disciplinas.

Trazendo a escola para o cenário/lugar de aprendizagem dos alunos, de construção de saberes, de reconstrução de conhecimentos, cada vez mais esta precisará acompanhar as transformações das ciências contemporâneas, pois, atualmente, o mundo está cada vez mais interconectado, interdisciplinarizado e complexo.

Japiassu (1976) destaca:

[...] do ponto de vista integrador, a interdisciplinaridade requer equilíbrio entre amplitude, profundidade e síntese. A amplitude assegura uma larga base de conhecimento e informação. A profundidade assegura o requisito disciplinar e/ou conhecimento e informação interdisciplinar para a tarefa a ser executada. A síntese assegura o processo integrador. (p. 65-66).

Por outro lado, a interdisciplinaridade também se considera como uma prática coletiva, em que os agentes de cada disciplina sejam qualificados e abertos ao diálogo, à um ensinamento de troca, em que cada um reconheça seus próprios limites nesse movimento de troca de conhecimentos e percebam que podem contribuir também para a construção desse saber.

Em um projeto interdisciplinar, marcado pela coletividade, pela profundidade nas relações entre pessoas, pela troca, pelo diálogo, deparasse com inúmeras barreiras, “que poderão ser transpostas pelo desejo de criar, de inovar, de ir além” (Fazenda, 2005, p. 18).

Mas, ao mesmo tempo, reconhece-se como utópica, na medida em que sonha uma educação interdisciplinar e, para sonhar, deve se comprometer com o fazer. Para fazer, vai pensando a interdisciplinaridade enquanto projeto que permitirá à educação e, portanto, à escola, rever-se, refazer-se e, ao reconstruir-se, derrubar os muros dos conhecimentos parcelados. “O objetivo utópico do interdisciplinar é a unidade do saber” e vai mais longe ao reconhecer que a “Interdisciplinaridade não é algo que se ensine ou que se aprenda, mas algo que se vive” e considera que “é fundamentalmente uma atitude de espírito. Atitude feita de curiosidade, de abertura, de sentido de aventura, de intuição das relações existentes entre as coisas e que escapam à observação comum” (Japiassu, 1979, p. 15).

Na sala de aula vive-se a “produção em parceria com nossos alunos”, pois o propósito do professor dos cursos de graduação é aproximar-se sempre “das questões específicas que mais inquietam os alunos” e são essas inquietações que abrem caminho para as pesquisas interdisciplinares, porque “as evidências fornecidas pela prática permitem a discussão teórica da problemática que gradativamente vai se desvelando” aos alunos e professor, admitindo-se que “muitas das contradições enfrentadas no cotidiano de um indivíduo não são tão singulares quanto se imagina, mas comuns a todos os que se dispõem a reconstruir suas práticas” (Fazenda, 1991, p. 82-88).

O grande desafio do professor é construir práticas que propiciem aos alunos uma visão mais crítica do mundo que o rodeia. Todo o processo educativo se configura em torno de situações-problema reais, as quais ganham corporeificação por meio da reflexão crítica ancorada pela teoria. O contexto é o ponto de partida e o ponto de chegada do trabalho pedagógico.

Além disso, é possível, no ensino por meio de temas geradores, oportunizar um enfoque interdisciplinar, em que as várias áreas do saber se entrelaçam em uma problemática estudada. Sobre este aspecto, Freire (2009, p. 133-134) argumenta:

Os temas que foram captados dentro de uma totalidade, jamais serão tratados esquematicamente. Seria uma lástima se, depois de investigados na riqueza de sua interpretação com outros aspectos da realidade, ao serem 'tratados', perdessem esta riqueza, esvaziando-se de sua força na estreiteza dos especialismos. Feita a delimitação temática, caberá a cada especialista, dentro de seu campo, apresentar à equipe interdisciplinar o projeto de 'redução' de seu tema. No processo de 'redução' deste, o especialista busca os seus núcleos fundamentais que, constituindo-se em unidades de aprendizagem e estabelecendo uma sequência entre si, dão a visão geral do tema 'reduzido'.

Os temas geradores são vistos com o intuito de aprimorar a prática docente para o ensino desde a educação infantil, trazendo uma proposta de trabalho por meio desses temas geradores favorecendo a aprendizagem, contemplando situações reais. Além disso, a colocação de um tema gerador para condução das aulas e facilitando a troca entre professor-aluno, proporciona de forma direta a interdisciplinaridade e, com isso, os conteúdos podem ser tratados à luz das diversas áreas do conhecimento que os envolvem.

De modo geral, a interdisciplinaridade não é dada de uma vez, pela simples aproximação de científicos, oriundos de vários horizontes. Ela deve se construir de modo metódico porque as formações disciplinares clássicas têm evoluído no sentido de uma especialização crescente.

### **3 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O ensino por meio de temas geradores poderá permear a prática do professor nas diferentes disciplinas que ele leciona. Com o intuito de aprimorar a prática docente para o ensino desde a educação infantil, a proposta de trabalho com a interdisciplinaridade os conteúdos podem ser tratados à luz das diversas áreas do conhecimento que os envolvem.

Além de trazer inúmeros benefícios para a educação, pois reflete em um ensino em que os alunos são envolvidos nas temáticas discutidas em sala de aula, portanto mais significativo; promove a interdisciplinaridade, porque os conteúdos não são tratados de forma isolada, mas



sim dentro de uma problemática mais ampla; oportuniza o desenvolvimento da autonomia e do senso crítico, uma vez que sua base é o diálogo, o que leva o aluno a descobrir o conhecimento.

Isto não significa acabar com as disciplinas, mas, sim, criar condições que favoreçam os intercâmbios e a cooperação entre domínios da formação e da pesquisa, que a história das instituições acadêmicas trabalhou para separar em entidades distintas e em universos de pensamento com pouca comunicação entre si.

Apesar de atualmente ser considerada lugar comum na educação, a interdisciplinaridade ainda está muito longe de ser amplamente estudada e compreendida, quer seja no mundo acadêmico ou na escola. Ainda estamos diante de muitos dos mesmos dilemas suscitados pelo tema desde sua emergência (Fazenda, 2014, p.13): “[...] muitos não entendem ainda o que significa interdisciplinaridade, outros tantos não sabem como pesquisar e praticar uma educação interdisciplinar” (Fazenda, 2014, p.14).

Fazenda (2015) diz que só uma caminhada reflexiva e crítica levando um olhar ao mesmo tempo introspectivo e retroativo, mas, interativo no sentido profundo de sua ambiguidade permitiria o efetivo exercício da interdisciplinaridade, onde prática e didática se interligariam. Assim, só o exercício da autopercepção, do pesquisador sobre sua formação anterior torna possível à função de mediação entre presente e futuro.

Por fim, a interdisciplinaridade é um movimento importante de articulação entre o ensinar e o aprender. Diante de tantas leituras e de conhecimentos adquiridos, é possível observar que no século XXI, mesmo que pesquisado há várias décadas, ainda são poucos os estudos que abordam o tópico interdisciplinaridade na educação com foco na formação inicial e a forma que ela influencia a prática pedagógica, fato que evidencia a existência de lacunas a serem ocupadas.

Além disso, também deve-se chamar a atenção para o reconhecimento de que o professor necessita de conhecimentos e práticas que ultrapassem o campo de sua especialidade, para viver a atitude pedagógica interdisciplinar. Exercitar uma educação interdisciplinar exige sair do comodismo das estruturas cristalizadas e trabalhar na ambiguidade.

## REFERÊNCIAS

ASSUMPCÃO, Ismael. Interdisciplinaridade: uma tentativa de compreensão do fenômeno. In: FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (org.). **Práticas interdisciplinares na escola**. São Paulo: Cortez, 2011, pp. 23-25.

BRASIL. **Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da

educação nacional. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm)>. Acesso em: 19 jul. 2023.

CHIZZOTTI, A. A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios. **Revista Portuguesa de Educação**, pp.221-236, 2003. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37416210> Acesso em: 10 de agosto de 2023.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (Org.). **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia?** São Paulo: Loyola, 1979.

\_\_\_\_\_. (Org.). **Práticas interdisciplinares na escola**. 10.ed. São Paulo: Cortez, 2005.

\_\_\_\_\_. (org.). **Práticas interdisciplinares na escola** – 12 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

\_\_\_\_\_. Interdisciplinaridade: didática e prática de ensino. Interdisciplinaridade. **Revista do Grupo de Estudos e Pesquisa em Interdisciplinaridade**, n. 6, p. 9-17, 2015.

\_\_\_\_\_. **Interdisciplinaridade: um projeto em parceria**. São Paulo: Loyola, 1991. Coleção Educar. v. 13.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido**. 48. reimp. São Paulo: Paz e Terra, 2009.

GOLDMAN, Lucien. **Dialética e cultura**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

JAPIASSÚ, H. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio de Janeiro: Imago, 1976

\_\_\_\_\_. Prefácio. In: FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (Org.). **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia?** São Paulo: Loyola, 1979.

KAVESKI, F. C. G. **Concepções acerca da interdisciplinaridade e transdisciplinaridade: um estudo de caso**. In: II Congresso Mundial de Transdisciplinaridade Vitória, 2005, p.128.

LEIS, Héctor Ricardo. **Sobre o conceito de interdisciplinaridade**. Cadernos de Pesquisa Interdisciplinar em Ciências Humanas, Florianópolis, n. 73, ago. 2005. Disponível em: <<http://www.cfh.ufsc.br/~dich/TextoCaderno73.pdf>>. Acesso em: 26 jul. 2023.

MATOS, K. S. L.; VIEIRA, S.V. **Pesquisa educacional e o prazer de conhecer**. Fortaleza: Demócrito Rocha, 2001, 143 p.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. 11. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

PIAGET, J. **Épistémologie des Sciences de l'Homme**. Paris: Gallimard, 1981.

POMBO, Olga. Interdisciplinaridade: conceito, problema e perspectivas. In: Guimarães HM, Pombo O, Levy T. organizadores. **A interdisciplinaridade: reflexão e experiência**. Lisboa: Texto Editora; 1994.

\_\_\_\_\_. Interdisciplinaridade. **Ambições e limites. Lisboa:** Relógio d'Água, 2004.

## INTERDISCIPLINARIDADE: ATENDIMENTO E PREPARO DO JOVEM EM INSTITUIÇÃO DE ACOLHIMENTO

Maria Betânia de Andrade Chaves<sup>9</sup>

Adriana Farias Ferraz<sup>10</sup>

Dalva Menezes do Vale<sup>11</sup>

Veridiana Xavier Dantas<sup>12</sup>

### 1 INTRODUÇÃO

O presente artigo tem como objetivo abordar importância da aplicabilidade da Interdisciplinaridade. Tal abordagem tem a finalidade de mostrar a interação dos conteúdos de diferentes disciplinas e campos de atuação que tornam o conhecimento mais significativo e mais amplo, integrando diferentes áreas com um objetivo comum.

A interdisciplinaridade é um fenômeno escolar antigo, que pode ser trabalhado dentro e fora da escola. No campo da educação, é um método de ensino que propõe integrar diferentes disciplinas, abordando os conteúdos de modo a estabelecer uma relação entre eles. É uma metodologia que consiste em integrar duas ou mais áreas do conhecimento.

Constitui-se uma forma de estruturar e organizar maior quantidade de conhecimento de abrangência, facilitando a compreensão de múltiplas causas que afetam determinada realidade. Ela se torna importante, uma vez que unifica a forma de ver o sujeito atendido. A interdisciplinaridade tem se consolidado como uma abordagem fundamental na educação e no desenvolvimento humano.

---

<sup>9</sup> Maria Betânia de Andrade Chaves. Graduação em Relações Públicas pela ESURP e Direito pela Uninassau. Pós Graduação em Direito Processual Civil. Técnica Judiciária do TJPE. Cursando Mestrado em Ciências da Educação na Veni Creator Christian University. E-mail: mbachaves@outlook.com

<sup>10</sup> Adriana Farias Ferraz. Graduada em Psicologia - Faculdade de ciências humanas de Olinda- Facho. Técnica judiaria do TJPE. Pós-graduação em Português Jurídico. Cursando Mestrado e Ciências da Educação na Veni Creator Christian University. E-mail: adrianaff0331@gmail.com

<sup>11</sup> Dalva Menezes do Vale Bacharel em Serviço Social e Bacharel em Direito. Sou servidora concursada do TJPE/Analista Judiciario, lotada no Gabinete do Exmo. Sr. Des. Humberto Vasconcelos Junior e exerceo a função de Secretária. Estou matriculada no Mestrado de Ciências da Educação, na instituição de ensino Veni Creator Christian University. Pós-Graduação na área de Direito Civil e Processo Civil, na ESMAPE. E-mail: dalvamenezesdovaled@gmail.com

<sup>12</sup> Doutorado e Mestrado em Educação pela Universidade Federal da Paraíba/PB; Pedagoga, Especialista em Psicopedagogia e Neuropsicopedagogia; Analista Comportamental; Coordenadora e Professora da Faculdade Três Marias/PB; Coordenadora da Educação Básica Municipal/PB; Professora no Mestrado em Ciências da Educação pela Veny Creator Cristian University; Palestrante, escritora e consultora de Projetos da FUNETEC e EDUCAVERSO. E-mail: veridianaxdantas17@gmail.com

Saindo do campo da educação, percebe-se que a interdisciplinaridade migrou para diferentes áreas e ramos de atividades, em que equipes de diferentes departamentos de conhecimentos, interagem dentro de uma mesma organização, sendo capazes de atuar de forma diversificada visando o desenvolvimento de projetos de empresas e instituições.

Trazendo o tema para o campo jurídico, que será nosso objeto de estudo, podemos encontrar provimentos e projetos que dispõem sobre normas voltadas para importância de equipes interdisciplinares atuantes em varas com competência na área da infância e juventude; conselhos tutelar; entidades de acolhimentos e demais órgãos envolvidos.

Para o profissional que atua no sistema jurídico, uma das áreas mais desafiadoras é lidar com processos que envolvam crianças e adolescentes. Atuando no Poder Judiciário, o magistrado que atua nas varas da infância e juventude, precisam ter um olhar mais amplo, não apenas ter plenos conhecimentos do saber jurídico, mas, sobretudo, estar ciente de que irão precisar de suporte de profissionais de outras áreas, a exemplo da educação; assistência social; saúde; psicologia, dentre outras.

Neste ensaio, discutiremos a importância e os benefícios da interdisciplinaridade nesse contexto, bem como as principais áreas de conhecimento que devem ser abordadas nessa preparação.

## **2 ACOLHIMENTO E ORIENTAÇÃO PARA UMA PERSPECTIVA DE VIDA**

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) prevê que o acolhimento institucional seja uma medida provisória e excepcional. Destacando a abordagem no processo interdisciplinar dos profissionais envolvidos.

O ideal é que as crianças acolhidas em instituições sejam reintegradas à família de origem, mãe e pai, ou família extensiva, demais familiares ou, após essas possibilidades esgotarem, as crianças e adolescentes sejam encaminhadas para uma família substituta por meio de adoção.

A primeira opção é fazer a reintegração familiar, porém, muitas vezes, acaba não ocorrendo pelas próprias questões que geraram o acolhimento: conflitos familiares, violência física e psicológica, negligência, entre outros.

Em alterações feitas pelo ECA em 2017, ficou definido que a permanência em acolhimento institucional, não deve se prolongar por mais de dezoito meses, porém, muitas vezes esse tempo acaba sendo superior. Quanto mais tempo a criança e adolescente passa no abrigo, menores são as chances de conseguir uma família substituta.

A escolha para adoção por muitos casais, são de crianças pequenas, ficando os adolescentes, na maioria das vezes, fora do perfil de adotáveis. Quando não encontram um novo lar, o adolescente permanece nos abrigos até atingirem a maioridade, momento em que irão deixar as instituições de acolhimento e seguirem seus destinos.

Para seguirem suas vidas de forma digna, esses jovens irão precisar de apoio e preparo. A transição para a vida adulta pode ser particularmente desafiadora para esses jovens, que muitas vezes não têm um apoio familiar estável. Para dar o suporte de que o adolescente irá precisar, é essencial o envolvimento de profissionais de diversas áreas para garantir que eles estejam preparados para enfrentar os desafios e oportunidades que surgirão ao deixarem o abrigo.

Para juízes das Varas da Infância do judiciário de todo país, é uma busca constante a preparação dos jovens acolhidos em instituições, que são obrigados a deixá-las ao completarem dezoito anos. Na preparação desses adolescentes para enfrentarem a dura realidade, o magistrado vai precisar não apenas do conhecimento jurídico, mas do apoio de toda uma equipe com conhecimentos específicos.

Na busca por proporcionar apoio à criança e adolescente que permanecem em instituições de acolhimentos, sem alternativa de serem reintegrados em sua família de origem e sem perspectiva de integração em uma nova família, o judiciário brasileiro, com apoio de equipes de vários seguimentos e sociedade civil, lançam projetos e programas de apadrinhamento afetivo e financeiro.

As organizações adotam um conjunto de estratégias para incentivar e apoiar movimentos sociais e cidadãos a desenvolver projetos voltados para redução da pobreza vulnerabilidade e risco social.

Os programas investem em iniciativas que buscam promover o processo de crescimento, construção de identidade, educação, participação social e exercício da cidadania, investindo no bem-estar e na proteção de crianças e adolescentes. Tem como objetivo garantir que os serviços de acolhimento seja o local seguro e temporário com condições adequadas para subsistência.

Seguindo esse entendimento, o Tribunal de Justiça do Distrito Federal e Territórios, constituiu em seu Regimento Interno, conselhos interdisciplinares como órgão consultivo e deliberativo. O Conselho Interdisciplinar foi constituído não somente para apurar irregularidades, mas sobretudo para formular propostas de atuação, traçar metas e desenvolver novos paradigmas de trabalho, condizentes com a visão do Estatuto da Criança e do Adolescente. A equipe busca explorar diferentes etapas do processo de acolhimento e impacto nos envolvidos.

A complexidade que cada caso apresentado ao judiciário, requer apoio de uma equipe diversificada, em que cada profissional irá atuar a partir de uma troca de conhecimento técnico habilitado.

Segundo levantamento da Vara da Infância e Juventude do Tribunal de Justiça do Distrito Federal e Territórios (TJDFT), anualmente setenta jovens saem dos abrigos da capital e, esses jovens buscam acolhimento e amparo socioeducativo.

Um exemplo de acolhimento é o Projeto Cre(R)ser, que visa ajuda a jovens egressos de abrigos na reintegração social. O projeto oferece cursos profissionalizantes e apoio psicológico a jovens entre dezoito e vinte e um anos egressos de abrigos no Distrito Federal. Oferece vagas destinadas a jovens vindos de abrigos que serão auxiliados na transição para a vida adulta. Os contemplados recebem bolsas de incentivo e auxílio transporte.

O projeto, financiado pelo Conselho de Direito das Crianças e Adolescentes (CDCA) da Secretaria de Justiça e Cidadania do DF (Sejus) oferece quinze meses de curso, buscando entregar um sentido para a vida desses jovens.

A equipe do projeto conta com professores voluntários, e convênios com universidades. Os profissionais ministram aulas de cidadania, educação para a vida, disciplinas específicas de fomentação cultural, gestão, capacitação de recursos, oficinas de rap, pintura e jardinagem, integrando várias disciplinas e áreas de conhecimento, prestando, dessa forma, amplo apoio para que o jovem se sinta acolhido em sua nova realidade de encontro consigo mesmo e com a vida no processo de reintegração social.

Por sua vez, o Tribunal de Justiça de Pernambuco, em atenção às exigências estabelecidas no Estatuto da Criança e Adolescente e, às regras mínimas das Nações Unidas sobre a importância da interdisciplinaridade e diversidade de especialidades no atendimento à população infante juvenil, dispõe na Instrução Normativa 09/2013 sobre as atribuições das equipes interprofissionais que atuam junto à Coordenação da Infância e Juventude.

A equipe composta por psicólogos, pedagogos e assistentes sociais está vinculada à Coordenação da Infância e Juventude, Varas Regionais, Vara com competência exclusiva ou Varas cumulativa em matéria da Infância e Juventude, às quais deverão apoiar referidos órgãos nos campos de atuação processual, técnico-operativo e científico, observando a formação profissional de cada membro da equipe.

Cabe a equipe prestar apoio especializado na elaboração de relatórios, laudos e pareceres para embasar pronunciamentos judiciais. Realizar entrevista com crianças e adolescentes, acompanhar o processo de colocação em família substituta, elaborar estudos multidisciplinares, e assessorar na fiscalização das entidades de acolhimento institucionais.

Todos trabalham em conjunto, e cada integrante da equipe traz sua contribuição de acordo com sua formação, assegurada a livre manifestação técnica, observadas as legislações de cada profissão.

Ações do Tribunal de Justiça de Pernambuco, que com o apoio de uma equipe interdisciplinar conta com psicólogos, assistentes sociais e pedagogos unem esforços e conhecimentos técnicos para trabalhar as demandas no processo de apadrinhamento e acolhimento.

Com relação a esse processo, existe a busca voluntários para apadrinhar os jovens na transição para a vida adulta, prestando apoio afetivo, profissional e financeiro. Tal iniciativa tem ajudado a mudar a realidade de muitos adolescentes que aguardam na fila de adoção.

Destaque do judiciário pernambucano, é o Programa Ciranda Conviver. Elaborado e organizado por uma equipe interprofissional de assistentes sociais, psicólogos e pedagogos, conta, ainda, com uma comissão de juízes, membros do Ministério Público, e equipe do núcleo de apoio da CEJA, composta por assistentes administrativos, técnicos judiciários, analistas judiciários, entre outros.

Para o ingresso no programa, é necessário que a equipe interprofissional da instituição de acolhimento, juntamente com a equipe da vara, elabore relatórios.

A equipe de apoio interprofissional levando em consideração a necessidade de adaptação às novas exigências normativas do Conselho Nacional de Justiça (CNJ) e, ainda, o aperfeiçoamento contínuo dos membros da equipe, recomendou a unificação de projetos já existentes no Órgão de apoio às crianças de adolescentes em instituição de acolhimento.

Ressalte-se que as diretrizes do novo projeto, são fundadas nos princípios constitucionais, como também, no Estatuto da Criança e do adolescente e orientações do Conselho Nacional de Justiça, especialmente as normas relativas à implantação e funcionamento do Sistema Nacional de Adoção e Acolhimento (SNA).

O novo programa intitulado “Ciranda Conviver”, é executado sob responsabilidade da equipe de apoio interprofissional especializado da Comissão Estadual Judiciária de Adoção, subordinado à Secretaria Executiva da Comissão.

O nome do projeto Ciranda Conviver, foi inspirado na compreensão de que o direito a convivência familiar e comunitária só pode ser garantido integralmente a partir de um trabalho em rede, envolvendo parcerias intersetoriais e interinstitucionais, união coletiva que vai além da CEJA/PE e TJPE, envolvendo também a participação dos sujeitos atendidos e sociedade civil.



O programa tem por objetivo desenvolver ações que garantam à convivência familiar e comunitária das crianças e adolescentes que estejam em programa de acolhimento familiar e institucional no estado de Pernambuco.

As atividades são distribuídas de acordo com planejamento feito pela equipe a medida que surgirem novas demandas. São realizadas reuniões para alinhamento da atuação, compartilhamento e para discutir possíveis intervenções. Sempre que necessário, conta com o apoio da equipe administrativa.

Semestralmente, será realizada avaliação nos meses de junho e dezembro, considerando indicadores e metas definidas para o respectivo exercício. No mês de dezembro será gerado relatório e realizado planejamento para o ano seguinte.

Destacamos a seguir, algumas Ações Estratégicas do Projeto:

#### **Eixo Comunitário (Roda Apadrinhamento Cuidador)**

<b>Ação Estratégica</b>	<b>Indicadores</b>	<b>Metas para 2023</b>
Promover e acompanhar apadrinhamentos por pessoas físicas ou jurídicas - nas modalidades afetiva, financeira ou profissional - para beneficiar crianças e adolescentes acolhidos, que sejam de Comarcas que não dispõem de equipe interprofissional especializada.	Demandas de apadrinhamento informadas pelas casas de acolhida; Pessoa física ou jurídica inscritos no Programa Ciranda Conviver, que apresentam interesse em quaisquer das modalidades de apadrinhamento;	Realizar 10 apadrinhamentos afetivos; Realizar 10 apadrinhamentos provedores individuais; Realizar 10 apadrinhamentos profissionais individuais;

**Eixo Articulatorio (Roda da Garantia de Direitos)**

<b>Ação Estratégica</b>	<b>Indicadores</b>	<b>Metas para 2023</b>
<p>Prestar orientações e apoiar as Varas judiciárias com competência para infância e juventude, caso necessário;</p>	<p>Reuniões de articulação com as equipes interprofissionais das VIJ.</p>	<p>Realizar 06 reuniões com equipes interprofissionais de VIJ.</p>
<p>Prestar orientações e apoiar as instituições de acolhimento cujo público é oriundo de comarca sem equipe técnica e sem regional instalada, caso necessário;</p>	<p>Reuniões de articulação com as equipes técnicas das instituições de acolhimento.</p>	<p>Realizar 06 reuniões com equipes técnicas das instituições de acolhimento.</p>
<p>Fortalecimento do trabalho com a rede intersetorial interna e externa ao TJPE, visando favorecer o direito à convivência familiar e comunitária, lazer, saúde, educação, cultura entre outros das crianças e adolescentes que se encontram em medida protetiva de acolhimento;</p>	<p>Reuniões de articulação com parceiros da rede</p>	<p>Realizar ao menos 06 parcerias através apadrinhamentos coletivos (financeiro ou de serviços). Realizar no mínimo 06 eventos voltados para ações de articulação.</p>

**Eixo Pedagógico (Roda Formando Protetores)**

<b>Ação Estratégica</b>	<b>Indicadores</b>	<b>Metas para 2023</b>
<p>Promover e participar de ações educativas (congressos, seminários, cursos, palestras, oficinas, reuniões, lives, debates, publicações nas redes sociais, revistas científicas etc.), voltadas para a temática do poder familiar, apadrinhamento, adoção e assuntos correlatos, com especial enfoque nas chamadas “adoções necessárias”.</p>	<p>Publicações educativas nas redes sociais e no site do TJPE; Promover ou participar de reuniões, aulas, palestras, oficinas, e outras exposições orais do trabalho da Ceja-PE; Elaboração de trabalho científico a ser apresentado, seja na forma de artigo para revista científica ou apresentação em congresso; Inscrição dos programas e ações da Ceja-PE em concursos do CNJ.</p>	<p>Produção e realização de 16 publicações educativas - informativas nas redes sociais da Ceja - TJPE [frequência de 2 postagens por mês, exceto nos meses de janeiro, junho, julho e dezembro]; Gerar 8 momentos de interação com público no Instagram por meio da ferramenta Caixinha de Perguntas ou similar [frequência mensal, exceto janeiro, junho, julho e dezembro]; Ministras 02 palestras, oficinas, reuniões etc. (organizadas pela Ceja - TJPE ou participações por convite); Publicação de 1 artigo científico ou apresentação de trabalho em Congresso; Realizar ao menos 1 inscrição em concurso de boas práticas/projetos; Ofertar 1 curso de capacitação para servidores via Esmape.</p>
<p>Adoção e Cidadania na Escola</p>	<p>Promoção de oficinas com a comunidade escolar da Rede Estadual de</p>	<p>Realização de 3 oficinas.</p>

	Pernambuco juntamente com o GEAD.	
GAAAs sem Fronteira	Acompanhamento e assessoramento no andamento do Programa	Assessoramento por demanda espontânea e realização de 1 reunião anual.

13

Pode-se observar que órgãos e instituições envolvidas no acolhimento do jovem em instituição de acolhimento estão constantemente buscando troca de conhecimentos para aprimorar esse suporte.

Importante destacar, que existem projetos de lei tramitando no Senado, que buscam dar o amparo legal ao adolescente prestes a sair dos abrigos e seguirem suas vidas.

Uma dessas ações em tramitação no Senado Federal, é o PL 2528/2020, de autoria do senador Paulo Paim, que a respeito das instituições de acolhimento prepararem o jovem de forma gradativa, entre os quatorze e dezoito anos com cursos profissionalizantes para que fiquem aptos a enfrentar o mercado de trabalho.

No texto do referido projeto, estimula entidades de acolhimento familiar ou institucional a prepararem o jovem para o mercado de trabalho, inclusive, estabelece destinação pelos serviços sociais do sistema “S”, de cinco por cento das vagas gratuitas em cursos e programas de educação profissional a adolescentes órfãos.

Os adolescentes egressos de instituições de acolhimento a partir dos dezoito anos terão prioridade nos programas e projetos públicos de financiamento estudantil e acesso ao primeiro emprego.

Outro Projeto tramitando no Senado nacional, é o PLS 507 de 2018, com iniciativa na CPI dos maus tratos em 2017, que encerrou seus trabalhos em 2018.

Prevê uma política de atendimento e apoio ao jovem entre dezoito e vinte e um anos, recém desligado da instituição que estejam em situação de vulnerabilidade, disponibilizar moradias nos moldes das conhecidas repúblicas destinadas a universitários. Essas repúblicas deverão acolher, separadamente, jovens do sexo feminino e masculino.

<sup>13</sup> O Projeto Ciranda Conviver trabalha com metas anuais estratégicas. Informações obtidas no site do Tribunal de Justiça de Pernambuco(TJPE).

Ainda tramitando na casa, o PL 557 de 2019, de iniciativa do senador Eduardo Girão, dispõe sobre o serviço militar, visando prioridade a jovens egressos de instituições de acolhimento na seleção para o serviço militar, alterando a lei nº 4.375 de 17 de agosto de 1964.

Iniciativas como as acima citadas, ajudam a nortear a realidade de milhares de indivíduos que passam maior parte ou toda infância e adolescência em abrigos. Ao completar a maioridade, o jovem acolhido deve ser desligado da instituição em que está abrigado, necessitando de orientação e apoio emocional, financeiro e educacional.<sup>14</sup>

O adolescente prestes a sair dos abrigos, precisam ser preparados para a nova realidade. Necessitam de apoio de psicólogos e assistentes sociais durante e depois que deixam a instituição, para que consigam independência emocional e financeira. Não podem simplesmente ser colocados para fora do local em que passaram toda uma vida, sem o mínimo preparo e condições para o próprio sustento.

A realidade das crianças e adolescentes em instituições de acolhimento não é fácil. Agravando-se mais ainda, quando não conseguem um novo lar, e chegam à maioridade nessas instituições.

A grande causa dessa triste realidade se dá pela morosidade no trâmite processual da adoção. Por esta razão, o próprio Estado passa a ser o responsável em ajudar o jovem a enfrentar a nova e desafiadora realidade, prestando apoio emocional, psicológico e educacional, buscando junto a sociedade civil, ajuda financeira, prestando, dessa forma, o amparo e apoio necessários para o começo de uma vida nova.

### **3 CONCLUSÃO**

Conclui-se com o presente trabalho, a importância de uma troca de conhecimento técnico e participação de toda sociedade na preparação de jovens que se encontram em abrigos e estão prestes a alcançarem a maioridade, momento em que precisarão seguir suas vidas por conta própria.

A aplicação de um conhecimento interdisciplinar na preparação dos jovens que vivem em instituições de acolhimento para o momento em que deixarão o abrigo é crucial para garantir uma transição bem-sucedida para a vida adulta.

A colaboração entre profissionais de diversas áreas permite uma visão mais ampla e integrada dos desafios que esses jovens enfrentam, bem como promove a articulação eficiente

---

<sup>14</sup> Conveniente ressaltar a importância da aprovação dos Projetos de lei tramitando no Senado Federal, pois, sua resolução só irá contribuir na preparação desses jovens.

e eficaz das intervenções e políticas adotadas pelas instituições de acolhimento.

A assistência social, a psicologia, a educação, a saúde e o trabalho social são áreas-chave que devem estar integradas nesse processo, garantindo aos jovens acesso a serviços de qualidade que abordem suas necessidades específicas. Além disso, é fundamental envolver os próprios jovens como protagonistas de sua trajetória, garantindo sua autonomia e empoderamento.

Ao adotar uma abordagem interdisciplinar nessa preparação, é possível proporcionar aos jovens as ferramentas necessárias para que enfrentem os desafios e aproveitem as oportunidades que surgirão ao deixarem as Instituições de Acolhimento.

## REFERÊNCIAS

FIA – Business School – **Interdisciplinaridade: Conceito, Importância e Vantagens** – Disponível em : <https://fia.com.br/blog/interdisciplinaridade/> Acesso em 09 de julho de 2023.

PERNAMBUCO – Tribunal de Justiça de Pernambuco – **Corregedor-geral da Justiça e equipe do gabinete apadrinham jovem em casa de acolhimento** – Disponível em: <https://portal.tjpe.jus.br/web/corregedoria/-/corregedor-geral-da-justica-e-equipe-do-gabinete-apadrinham-jovem-em-casa-de-acolhimento> - Acesso em 09 de julho de 2023.

BRASIL - Conselho Nacional de Justiça – **Atos** – Disponível em: <https://atos.cnj.jus.br/atos/detalhar/4013> - Acesso em 09 de julho de 2023.

PERNAMBUCO – Tribunal de Justiça de Pernambuco – Corregedoria Geral - **Instruções Normativas Corregedoria Geral** – Disponível em: <https://portal.tjpe.jus.br/web/corregedoria/instrucao-normativa> - Acesso em 09 de julho de 2023.

Jusbrasil – **Conselho Interdisciplinar da 1ª Vara da Infância toma posse** – Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/noticias/conselho-interdisciplinar-da-1-vara-da-infancia-toma-posse/2543917> - Acesso em 09 de julho de 2023.

RIO DE JANEIRO (Município) - Multirio – **Equipe do Acolhimento Institucional faz interface entre escolas e abrigos** – Disponível em: <http://www.multirio.rj.gov.br/index.php/reportagens/12742-equipe-do-acolhimento-institucional-faz-interface-entre-escolas-e-abrigos>. Acesso em 09 de julho de 2023.

Correio Brasiliense – **Projeto vai ajudar jovens agressos de abrigos em reintegração social** – Disponível em: <https://www.correiobrasiliense.com.br/cidades-df/2022/03/4990125-projeto-vai-ajudar-jovens-egressos-de-abrigos-em-reintegracao-social.html>. Acesso em 09 de julho de 2023.

Senado Notícias – **Jovens não adotados vivem drama quando fazem 18 anos e precisam deixar abrigos** – Disponível em :  
<https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2020/05/22/jovens-nao-adotados-vivem-drama-quando-fazem-18-anos-e-precisam-deixar-abrigos>. Acesso em 09 de julho de 2023.

PERNAMBUCO – Tribunal de Justiça de Pernambuco – **CEJA – Comissão Estadual Judiciária de Adoção** – Disponível em: <https://www.tjpe.jus.br/web/infancia-e-juventude/ceja>. Acesso em 16 de julho de 2023.

## A INTERDISCIPLINARIDADE E MÍDIA DIGITAL: UMA POSSIBILIDADE PARA O INCENTIVO À LEITURA LITERÁRIA

Ana Rosinette Machado Lins de Lima<sup>15</sup>

Veridiana Xavier Dantas<sup>16</sup>

### RESUMO

Nos tempos de pós-modernidade, uma das saídas encontrada pela escola para promover o diálogo e a interação entre os saberes foi a interdisciplinaridade. O presente estudo vem abordar uma discussão conceitual sobre a interdisciplinaridade e suas implicações dentro do processo de ensino aprendizagem, bem como discutir acerca da importância da mídia digital como potencializadora da interdisciplinaridade dentro da escola, no processo de formação do leitor literário.

**Palavras-chave:** interdisciplinaridade; ensino; literatura; leitura; mídia digital.

### 1 INTRODUÇÃO

No presente trabalho será discutido o conceito de interdisciplinaridade com base nos principais autores que discutem sobre este fenômeno que a cada dia que passa vem tomando forças dentro do ambiente escolar para se obter melhores resultados dentro do processo de ensino-aprendizagem. Partimos do princípio de que a intertextualidade é uma forma de promover o diálogo e a interação entre outras áreas do conhecimento, cada uma colaborando com as suas especificidades para resolver um determinado problema. Não é o caso de sobrepor um saber ao outro, mas ter o propósito de flexibilizar a rigidez curricular que por muito tempo perdura nas escolas. Dentro desse processo, as relações dialógicas não se apresentam apenas no nível das disciplinas, mas envolve, também, uma nova postura na relação do aluno e o professor.

---

<sup>15</sup> Veni Creator University; e-mail: anaartureclara@gmail.com

<sup>16</sup> Doutorado e Mestrado em Educação pela Universidade Federal da Paraíba/PB; Pedagoga, Especialista em Psicopedagogia e Neuropsicopedagogia; Analista Comportamental; Coordenadora e Professora da Faculdade Três Marias/PB; Coordenadora da Educação Básica Municipal/PB; Professora no Mestrado em Ciências da Educação pela Veny Creator Cristian University; Palestrante, escritora e consultora de Projetos da FUNETEC e EDUCAVERSO. E-mail: veridianaxdantas17@gmail.com



A interdisciplinaridade é uma ponte entre os saberes que motiva o dinamismo e a criatividade dentro do espaço escolar e, conseqüentemente, colabora para que o processo de ensino-aprendizagem seja ampliado. A interação entre as disciplinas não implica na eliminação dessas. Quando se pensa do ponto de vista da interdisciplinaridade, conseqüentemente se entende que tal fenômeno permite o diálogo com outras formas de conhecimento, deixando-se interpenetrar por elas, permitindo assim que a relação com o outro e com o mundo seja ampliada.

Dentro do contexto do ensino de Literatura, este trabalho tem com objetivo analisar a importância da interdisciplinaridade na formação do leitor literário, partindo do princípio de que a Literatura pode ter, sim, uma função pedagógica, que pode ser um veículo de transmissão de conhecimento, porém, não perdendo de vista que ela é acima de tudo arte, e como tal, os valores estéticos devem preceder aos valores pedagógicos. Zilberman (2003) afirma que o que legitima o uso do texto literário em sala de aula é a sua capacidade de converter o leitor em um ser crítico e ciente do seu poder de transformar a si e a realidade em que vive. Desta forma, acreditar em um trabalho interdisciplinar no qual a obra literária seja inserida dentro de um contexto pode contribuir para que os alunos encontrem sentido no texto e despertem o interesse pelo hábito da leitura. Como proposta ao incentivo à leitura do texto literário e a formação do aluno/leitor, será abordada a interação entre a Literatura e as mídias digitais. Como um trabalho interdisciplinar.

## **2 CURRÍCULO X INTERDISCIPLINARIDADE**

Quando se fala em interdisciplinaridade, faz-se necessário entender a questão da formação do currículo escolar. Para Lopes (1997), o conhecimento escolar é transmitido através da composição curricular que é construída a partir de perspectivas bem diferentes: a tradicional e a crítica. A primeira perspectiva entende a escola como sendo o local para a transmissão de conteúdos, a cultura é concebida de forma homogênea, unitária e universal, e é aceita aquela que pertence à classe dominante. A tradição crítica apresenta características peculiares. Nesta, o currículo é concebido como sendo “um terreno de produção e criação simbólica, no qual os conhecimentos são reconstruídos” (Lopes, 1997, p.96). Ou seja, o conhecimento escolar não se restringe apenas a transmissão dos conteúdos. A escola é o ambiente propício para promover a cultura. Porém, observa-se que a cultura erudita e a científica ocupam um espaço privilegiado dentro da escola em detrimento da cultura popular, sem que haja um diálogo entre tais manifestações. Seguindo esse pensamento,

“a educação é tratada como se fosse uma abstração, e o currículo como se fosse um corpo estabelecido de conhecimentos a serem ensinados e aprendidos, cuja única problematização que nos apresenta diz respeito a sua distribuição: em quantidade, em que período de tempo e para este ou aquele grupo” (William apud Lopes, 1997, p. 103).

Sendo assim, a escola não deve privilegiar um ou outro saber. Pelo contrário, o papel da escola é, segundo Lopes (1997), “admitir a diversidade de conhecimentos sem hierarquização absoluta faz da escola claramente um campo de expressão dos embates entre diferentes saberes”. A escola deve ser o espaço de interação e de diálogo entre as diversas áreas do saber.

### **3 INTERDISCIPLINARIDADE: CONTEXTUALIZAÇÃO E DEFINIÇÃO**

Dentro da ótica da educação, muito se fala do processo de interdisciplinaridade como um veículo através do qual a escola pode superar a fragmentação do ensino e promover o diálogo no processo de ensino-aprendizagem. Do ponto de vista histórico, pode-se afirmar que a interdisciplinaridade surgiu na segunda metade do século XX, para superar o contexto de fragmentação e o caráter de especialização do conhecimento que resultaram da influência de correntes filosóficas, tais como: o empirismo, o naturalismo, o cientificismo e o mecanicismo que marcaram a modernidade (Thiesen, 2008). A interdisciplinaridade surge como uma proposta de integração das ciências e do conhecimento em oposição à fragmentação e a especialização dos diversos saberes. Muito embora a interdisciplinaridade seja discutida em diversas áreas da ciência, é nas ciências humanas e sociais as áreas em que mais se destaca. A partir da década de 60, começam a surgir algumas obras que facilitam o entendimento a respeito da interdisciplinaridade, como é o caso de *La parole*, de autoria de Georges Gusdorf (Thiesen, 2008). Entretanto, foi a partir da década de 80 que a discussão sobre interdisciplinaridade na educação, sobretudo no campo de ensino e currículo, passou a ter mais relevância (Gadotti apud Thiesen 2008).

Quanto ao conceito de interdisciplinaridade é algo que ainda está sendo construído. No Brasil, cada autor tem uma visão diferente no que diz respeito ao conceito de interdisciplinaridade, entretanto pode-se observar que haverá uma postura de oposição à abordagem disciplinar normatizadora seja do ensino ou da pesquisa e será uma forma de superar a fragmentação das ciências e dos conhecimentos que delas resultam, evitando-se um saber parcelado. (Thiesen, 2008, P. 547).

Compreender o conceito de interdisciplinaridade ainda é um desafio e dependerá do autor a quem se recorre. Para Hilton Japiassu, que atua no campo da epistemologia e sofreu

influência das obras de Georges Gusdof, a interdisciplinaridade é caracterizada “pela intensidade das trocas entre os especialistas e pelo grau de integração real das disciplinas no interior de um mesmo projeto” (Japiassu *apud* Thiesen, 2008). Nessa perspectiva, as disciplinas complementam-se entre si, cada uma com a sua especificidade colabora para que das partes se chegue a um todo, numa atitude dialógica e interacional entre os conceitos e as técnicas metodológicas.

Sob a ótica de Fazenda, a interdisciplinaridade vai muito além de uma conceituação. Está ligada a uma mudança de atitude por parte do professor e não apenas a uma junção de disciplina, pois “obriga o professor a rever suas práticas e a redescobri seus talentos, no momento em que ao movimento da disciplina seu próprio movimento for incorporado” (Fazenda, 2008, p.18). Segundo a autora, para que ocorra uma pesquisa interdisciplinar é necessário que haja uma situação-problema e, a partir desta, ir em busca não de uma resposta final, “mas para a pesquisa do sentido da pergunta inicialmente enunciada” (Freire *apud* Fazenda, 2008, p.22). Dentro dessa visão, em suas trocas de saberes, os protagonistas do ambiente escolar, o professor e o aluno, aprendem e ensinam ao mesmo tempo. Tal postura requer uma transformação profunda do professor nas suas práticas pedagógicas.

Olga Pombo (2004) também aponta que por influência de Galileu e Descartes, uma das principais características da ciência moderna é a especialização, ou seja, a fragmentação do conhecimento, o caráter disciplinar da ciência. Porém, no contexto da contemporaneidade esses tipos de divisão do saber são questionados, tendo em vista que surge a necessidade de ir mais a fundo naquilo que é o objeto de estudo. E esse aprofundamento só poderia acontecer a partir do momento em que a ciência superasse a fragmentação do saber, ao “retalhamento curricular” (Pombo *apud* Thiesen, 2008).

A interdisciplinaridade nem sempre esteve presente no ambiente escolar. O seu surgimento vem como resposta às demandas oriundas em um determinado contexto ao longo da história: a pós-modernidade. Na modernidade, a escola era o principal veículo para se promover os ideais modernos e o local propício para se difundir o saber científico. Com a chegada da pós-modernidade começou-se a questionar as falhas deixadas pelo período anterior, no que diz respeito ao melhoramento do ser humano a partir do momento em que este adquiria o conhecimento. Com a mudança de época vieram, também, mudanças éticas e morais. Conseqüentemente, tais mudanças chegam até a escola exigindo que esta atualize suas práticas pedagógicas. O modelo tradicional de escola passa a ser questionado, tendo em vista que já não responde mais aos anseios da sociedade pós-moderna. Escola, professor e aluno passam por processos de mudança e a forma de aprender e de ensinar deve adaptar-se a esta nova visão de

mundo. Dentro desse novo paradigma surge a interdisciplinaridade como resposta para superar a falta de conexão existente entre as disciplinas escolares. Apesar de alguns avanços, ainda se observa dentro do ambiente escolar uma apatia, um desinteresse por parte dos alunos e também dos docentes, um descrédito com relação à educação, pois, no mundo pós-moderno “não cabe à escola a simples tarefa de repassar saberes, mas a de formar indivíduos mais reflexivos que desenvolvam uma responsabilidade ética com o planeta, a cultura, a sociedade e a moral” (Lima, 2008). Cabe à escola formar um cidadão ou uma cidadã que seja capaz de dialogar com o mundo, com a sociedade na qual se insere e ser capaz de transformar a si mesmo/mesma, bem como o meio em que vive.

Para que essas mudanças ocorram, não é necessário apenas reformar e reformular o conceito de escola. A mudança também deve partir do próprio professor que deve se apropriar da importância que tem como mediador no processo de ensino- aprendizagem. Por isso que é importante que haja a participação dos docentes nos processos de elaboração de políticas públicas voltadas para o ensino.

Seguindo o pensamento de D’Ambrosio (2016) o conhecimento fragmentado em disciplinas, que prevaleceu durante a Idade Moderna, pode ser comparado a *gaiolas epistemológicas*, nas quais se produz um conhecimento especializado, limitante, que não inspira a criatividade daquele que produz, pois está fechado dentro de um contexto específico sem que haja um diálogo, uma interação com outras áreas do conhecimento. Muitos consideram tal situação muito confortável porque facilita o controle do saber, forma grupos fechados e proporciona *status* e reconhecimento, mas, em contrapartida, a visão de mundo não é ampliada. Ainda de acordo com D’Ambrosio, é preciso abrir as portas das gaiolas a fim de que se amplie a possibilidade de diálogo entre as disciplinas como possibilidade de superar a insuficiência do conhecimento disciplinar, principalmente, no mundo pós-moderno, pois “as multidisciplinas, típicas das chamadas grades curriculares nos sistemas escolares, são não mais que uma justaposição de gaiolas disciplinares” (D’Ambrosio, 2016, p.229). Para o autor, a interdisciplinaridade surge como um campo fértil de ideias a partir do momento em que proporciona o encontro de especialistas de áreas diversas do conhecimento. Sabe-se que a interdisciplinaridade é um fenômeno que surgiu de dentro da escola, a partir do momento em que o modelo de escola que prevalece desde a modernidade não estava mais dando respostas positivas no que diz respeito ao processo de ensino-aprendizagem. E os questionamentos que eram feitos aos paradigmas modernos originaram mudanças que objetivavam um melhoramento da humanidade e isso se refletiu também na escola. Dentro dessa perspectiva o professor que

antes era o detentor do saber, agora constrói o saber juntamente com o aluno, sendo o seu mediador. Essa nova forma de pensar se refletiu dentro da escola.

#### **4 LITERATURA, LEITURA E LIVRO DIGITAL: UMA POSSIBILIDADE INTERDISCIPLINAR**

Um dos temas que mais se discute em torno do ensino de Literatura e a sua contribuição para a formação do leitor é a crise da leitura, o desinteresse dos alunos/leitores pelo ato de ler e, em especial, a leitura do texto literário. A leitura do texto literário dentro e fora da escola ainda encontra sérios obstáculos. Ainda se encontra dificuldade em despertar o prazer de ler entre os alunos, com mais dificuldade ainda em encontrar um aluno que leia o texto literário por fruição, por prazer. Apesar das dificuldades encontradas dentro das práticas de ensino de Literatura/ Leitura em sala de aula, não há dúvidas de que a escola é, por excelência, o ambiente propício para estímulo à leitura, pois um dos objetivos da escola é formar um cidadão/cidadã que seja capaz de atuar de forma crítica no contexto social em que se encontra inserido. A Literatura tem o seu papel a cumprir dentro da escola, não é apenas um conjunto de teorias ou historicidade e nem seu ensino deve servir de pretexto para ensino da norma. Também o professor por vezes não é um leitor e restringe a leitura do texto apenas a uma discussão teórica. Segundo Silva (2005), existem dois critérios básicos para definir a leitura: o primeiro, a leitura é vista como um mero ato de decodificação do código linguístico. Nesse contexto, a leitura consiste em uma atividade mecânica que não desperta nenhum prazer no aluno/leitor pois não consegue encontrar sentido no texto. O ato de ler restringe-se à superfície do texto, colaborando desta forma para a formação de um leitor passivo, incapaz de realizar uma leitura crítica do mundo. Na maioria das vezes é essa concepção de leitura que se observa dentro das práticas pedagógicas do ensino de Literatura. No segundo critério, a concepção de leitura se dá a partir de uma atividade ampla que envolve estratégias sensoriais, emocionais, intelectuais, neurofisiológicas, bem como aspectos culturais, sociais, políticos e econômicos. É justamente essa concepção de leitura que deveria nortear o ensino de Literatura porque possibilita uma relação prazerosa entre o texto e o leitor. Concebendo a leitura sob esse aspecto, o leitor vai encontrar sentido naquilo que está lendo, vai além da superfície do texto, o que torna o ato de ler uma atividade dialógica entre leitor/texto/contexto, ampliando o horizonte de expectativa do aluno/leitor. Desta forma, será possível para a escola formar um leitor proficiente, maduro, crítico, capaz de ler a si mesmo, o outro e o mundo. Freire (2003), sobre a dialogicidade entre o texto e o contexto, e sua importância para a formação do leitor crítico, afirma que:

A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto. (Freire, 2003, p.13).

Tomando como ponto de partida a discussão dialógica presente no ato de ler, é possível transpor o conceito de interdisciplinaridade e sua aplicabilidade para o campo do ensino de Literatura e leitura de textos literários, dentro do contexto da “cultura digital”.

A tecnologia digital vem ganhando visibilidade e tornando-se popular desde as décadas de 1980 e 1990. Muito embora ainda não atinja a todos com paridade, a internet, o computador e os dispositivos móveis já estão inseridos na realidade cotidiana do cidadão/cidadã da pós-modernidade. E, como não poderia estar isolada dessa realidade, na escola também se percebe as mudanças trazidas pela “cultura digital”. Com relação ao impacto que as novas mídias digitais causaram sobre a cultura e a sociedade pós-moderna, Manovich afirma que as mudanças revolucionárias trazidas pelas mídias sociais à sociedade contemporânea se assemelham àquelas trazidas pela imprensa, no século XVI e pela fotografia, no século XIX (Manovich apud Kirchof, 2016, p.203). Entretanto, o autor acrescenta que aquelas trazidas pelas mídias digitais causaram impactos maiores tendo em vista que elas não atingem apenas os estágios da comunicação, como também todo e qualquer tipo textual, seja esse verbal ou não verbal, imagens inertes ou em movimento, sons e construções espaciais.

Kirchof (2016), aponta que tanto no âmbito da distribuição quanto no âmbito do consumo de textos digitais, as mudanças desencadeadas pela “cultura digital” também se fizeram notar. Ele observa dois aspectos importantes que vão influenciar o modo como o texto é lido: a substituição do livro impresso por suportes eletrônicos (computadores, *laptops*, *tablets*, celular) e a maior facilidade para o consumo destes. Segundo o mesmo autor, essas mudanças também vão influenciar o universo literário e, conseqüentemente, a formação do leitor literário. O surgimento do ciberespaço trouxe consigo a grande produção e divulgação dos textos digitais, a diminuição dos custos, a não regulação ou controle editorial para a criação de *blogs* e *sites* no ambiente da internet.

A abordagem interdisciplinar entre a Literatura e o uso da mídia digital para o incentivo à leitura e a formação de leitores literários pode ser uma possibilidade que de intervenção didática por parte do professor. Porém, para que isso aconteça também é necessário se investir tanto no letramento literário quanto no letramento digital. Rildo Cosson ao propor alternativas para o letramento literário ele afirma que

Ao contrário do que acreditam os defensores da leitura simples, não existe tal coisa. Lemos da maneira como nos foi ensinado, e a nossa capacidade de leitura depende, em grande parte, desse modo de ensinar, daquilo que nossa sociedade acredita ser objeto de leitura. (Cosso apud Kirchof, 2016, p. 222).

Para se compreender a dimensão literária das novas formas literárias da cultura digital é necessário que também se invista no letramento digital. A introdução das mídias digitais na escola tem por objetivo a promoção na qualidade do ensino, no caso, a introdução desses recursos devem colaborar para a formação literária do aluno/leitor. Entretanto, quando se coloca em pauta a discussão sobre o incentivo da leitura do texto literário em um contexto digital não se pretende colocar em foco a ideia de que o livro impresso irá “desaparecer”.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sabe-se que a interdisciplinaridade é um fenômeno que surgiu de dentro da escola, como resposta ao modelo de escola que não estava mais correspondendo aos anseios da pós-modernidade. O presente estudo ressalta a importância da interdisciplinaridade como uma prática que se desenvolve na integração de áreas distintas entre si, que resultam em um novo conhecimento. No que diz respeito ao incentivo e à formação do leitor literário ressaltamos que o uso de mídias digitais pode ser um recurso interdisciplinar que possibilite uma inovação no ensino de Literatura e na formação do aluno/leitor. Observa-se ainda que muitos estudos estão sendo feitos em torno da interdisciplinaridade na formação do aluno/leitor literário e uma das necessidades que são apontadas é a de ressignificar o ensino de literatura nas escolas levando em consideração a atratividade dos alunos com relação aos recursos tecnológicos. O professor, como principal mediador dentro do processo de ensino-aprendizagem deve fazer uma profunda reflexão das suas práticas pedagógicas no sentido de aproximar a literatura digital aos momentos de ensino e de descontração dentro do espaço escolar.

## REFERÊNCIAS

D'AMBROSIO, Ubiratan. **A metáfora das gaiolas Epistemológicas e uma proposta educacional. Perspectivas da Educação Matemática**, Mato Grosso do Sul, v 9, n. 20, p. 222 -234, 2016.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. Interdisciplinaridade- transdisciplinaridade: visões culturais e epistemológicas. In: \_\_\_\_\_ HASNI, Abdelkrim; OLIVEIRA, Anderson Araújo; FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (Org.) **O que é interdisciplinaridade?** São Paulo: Cortez, 2008.

\_\_\_\_\_. **Interdisciplinaridade: História, teoria e pesquisa.** Campinas: Papirus, 1994.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.

\_\_\_\_\_. **A importância do ato de ler.** São Paulo: Moderna, 2003.

GADOTTI, Moacir. **A organização do trabalho na escola: alguns pressupostos.** São Paulo: Ática, 1993.

JAPIASSU, Hilton. **Interdisciplinaridade e patologia do saber.** Rio de Janeiro: Imago, 1976.

KIRCHOF, Edgar Roberto. **Como ler os textos literários na era digital?** Estudos de literatura brasileira contemporânea, n. 47, p. 203-228, jan./jun. 2016.

LIMA, Sônia Regina Albano de. Mais reflexão, menos informação! In: HASNI, Abdelkrim; OLIVEIRA, Anderson Araújo; FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (Org.) **O que é interdisciplinaridade?** São Paulo: Cortez, 2008.

LOPES, Alice Ribeiro Casimiro. Conhecimento escolar: processos de seleção cultural e de mediação didática. **Educação e Realidade**, 95-112, jan/jun, 1997.

SILVA, Ivanda Maria Martins. **Literatura em sala de aula: da teoria literária à prática escolar.** Recife: Editora UFPE, 2005.

WILLIAMS, Raymond. **The Long Revolution.** London: Harmondsworth, Penguin Books, 1961.

ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil na escola.** São Paulo: Global, 2003.



**A IMPORTÂNCIA DA LEITURA LITERÁRIA DENTRO DO AMBIENTE DE  
BIBLIOTECA PARA O PROCESSO ALFABETIZAÇÃO DOS ESTUDANTES DO 2º  
ANO DOS ANOS INICIAIS**

Mônica Valéria da Silva<sup>17</sup>

Veridiana Xavier Dantas<sup>18</sup>

**RESUMO**

A leitura literária desempenha um papel crucial no desenvolvimento cognitivo e na alfabetização de crianças, especialmente no contexto escolar, onde a biblioteca pode ser um espaço de transformação educacional. No entanto, com a crescente exposição precoce das crianças à tecnologia, o incentivo à leitura, especialmente em casa, tem diminuído, levando a uma maior responsabilidade das escolas nesse processo. A pesquisa explora como o ambiente da biblioteca escolar, quando bem utilizado, pode promover a alfabetização e o interesse pela leitura, destacando a correlação entre o envolvimento literário dos alunos e seu progresso no aprendizado. Com base em teorias de Vygotsky, Freire e outros estudiosos, o estudo ressalta a importância de criar um ambiente socialmente mediado que estimule o desenvolvimento crítico e a curiosidade intelectual. A exposição à leitura literária desde cedo é vista como uma ferramenta não apenas para alfabetização, mas também para o desenvolvimento da empatia e da consciência crítica. O estudo, realizado com quatro turmas de 2º ano do ensino fundamental, utilizou o "alfabetômetro" para avaliar o nível de alfabetização e o interesse pela leitura, demonstrando uma correlação significativa entre o engajamento com a biblioteca e o avanço na alfabetização. Os resultados sugerem que estudantes com maior envolvimento literário apresentam melhores índices de alfabetização, enquanto a falta de interesse pela leitura reflete

---

<sup>17</sup> Graduada em Letras pela FAFICA, Graduada em Pedagogia pela Uninter, Especialização em Língua Portuguesa e Gestão Escolar e Supervisão (FAFICA), já atuou na Educação Infantil no Colégio Interativo, no Ensino Fundamental na Escola Profª Adélia Leal e no Ensino Médio como professora de Língua Portuguesa na atual ETE Nelson Barbalho. Coordenadora pedagógica e atualmente atua como Professora do Ensino Fundamental na ETI Álvaro Lins. Atualmente cursando Mestrado na Veni Creator Christian University. E-mail: [mvsmonica@hotmail.com](mailto:mvsmonica@hotmail.com)

<sup>18</sup> Doutorado e Mestrado em Educação pela Universidade Federal da Paraíba/PB; Pedagoga, Especialista em Psicopedagogia e Neuropsicopedagogia; Analista Comportamental; Coordenadora e Professora da Faculdade Três Marias/PB; Coordenadora da Educação Básica Municipal/PB; Professora no Mestrado em Ciências da Educação pela Veny Creator Cristian University; Palestrante, escritora e consultora de Projetos da FUNETEC e EDUCAVERSO. E-mail: [veridianaxdantas17@gmail.com](mailto:veridianaxdantas17@gmail.com)

dificuldades nesse processo. A análise destaca a necessidade de intervenções pedagógicas que incentivem a leitura, bem como a importância da mediação do professor e do ambiente escolar para promover o hábito da leitura e o desenvolvimento cognitivo. O estudo conclui que o fomento da leitura literária no ambiente escolar é essencial para o sucesso da alfabetização e o desenvolvimento integral dos alunos.

**Palavras-chave:** leitura literária; alfabetização; biblioteca escolar; desenvolvimento cognitivo; interesse pela leitura.

## 1 INTRODUÇÃO

A leitura literária desempenha um papel crucial, oferecendo não apenas o desenvolvimento de habilidades técnicas de leitura, mas também uma rica experiência de aprendizado que estimula a criatividade, o pensamento crítico e a empatia. Porém, devido ao avanço da tecnologia, crianças estão cada vez mais cedo sendo inseridas no manuseio de telas, tendo ausência de estímulo aos livros e a leitura por parte das famílias, ficando assim esta prática sendo vivenciada muitas vezes apenas na escola.

Na conjuntura social em que vivemos, existe uma significativa diminuição, verdadeira carência, de situações em que as crianças entram em contato com exemplos de leitura ou tenham acesso a materiais escritos. No lar da grande maioria das crianças brasileiras, a televisão reina absoluta, muitas vezes dificultando possíveis aproximações com os livros. (Claret, 2013).

Em um contexto de biblioteca escolar, onde a leitura é promovida como uma prática enriquecedora, o impacto da literatura sobre o processo de ensino e aprendizado torna-se ainda mais evidente. Este espaço, frequentemente subutilizado em muitos sistemas educacionais, possui um potencial significativo para transformar a maneira como os alunos interagem com o conhecimento e a cultura.

Este trabalho visa explorar a importância da leitura literária dentro do ambiente de biblioteca, destacando seu papel no processo de ensino e aprendizado e analisando como o interesse pela leitura contribui para a alfabetização e o desenvolvimento cognitivo dos alunos. Santos et al, 2022 em seu estudo sobre a importância da leitura no processo de ensino aprendizagem, enfatiza que

Cabe ao professor a missão de aproximar a criança da leitura, pois ele é um mediador entre os textos e seus alunos, no entanto, é preciso rever a prática pedagógica e transformar a realidade em que se vive, devendo a leitura ser repensada como sendo uma mola que impulsiona a transformação da sociedade. Precisamos de professores que leiam, que gostem de livros, que sintam prazer na leitura, será muito difícil modificar o quadro atual da leitura no país.

O ambiente de biblioteca, com seus recursos diversos e seu ambiente propício ao estudo e à reflexão, oferece uma plataforma ideal para a promoção da leitura literária. Bibliotecas escolares, em particular, têm o potencial de servir como centros dinâmicos de aprendizagem, onde a leitura é incentivada e celebrada. Nesse contexto, a literatura não é apenas um meio para aprender conteúdos acadêmicos, mas também uma ferramenta para explorar o mundo, expandir horizontes e desenvolver habilidades interpessoais. A importância desse ambiente vai além da simples disponibilização de livros; envolve a criação de um espaço que encoraje o hábito da leitura e a curiosidade intelectual.

Além disso, o interesse pela leitura literária tem uma influência direta no processo de alfabetização. Desde os primeiros anos de escolarização, a exposição a livros e histórias estimula o desenvolvimento da linguagem, melhora a compreensão de textos e promove a formação de um vocabulário mais amplo. A leitura literária, com sua variedade de estilos e temas, oferece aos alunos oportunidades para experimentar diferentes formas de expressão e interpretação. Quando os alunos se envolvem com textos que capturam sua imaginação, o processo de aprender a ler e escrever se torna mais significativo e motivador. O conceito de leitura literária e sua importância para o processo educacional é abordado por diversos estudiosos da área de Educação e Literatura. De acordo com Rosenblatt (1994), a leitura literária vai além da decodificação de palavras, envolvendo uma experiência estética e emocional que permite ao leitor estabelecer conexões pessoais com o texto. Esta abordagem é essencial para o desenvolvimento da capacidade crítica e da empatia, características fundamentais para o aprendizado significativo.

A relação entre leitura e aprendizado tem sido amplamente discutida por pesquisadores como Vygotsky (1987), que destaca a importância da interação social e do ambiente cultural na aprendizagem. Vygotsky argumenta que a leitura é uma prática socialmente mediada que influencia o desenvolvimento cognitivo dos indivíduos. No contexto da biblioteca escolar, essa mediação é facilitada pela criação de um ambiente que promove o acesso a uma diversidade de textos e encoraja o diálogo sobre as leituras.

Além disso, o trabalho de Freire (1996) enfatiza a leitura como uma prática transformadora que pode influenciar a consciência crítica dos alunos. Freire vê a leitura não apenas como uma habilidade técnica, mas como uma ferramenta de empoderamento e

conscientização. Esse ponto de vista é relevante para a biblioteca escolar, que pode ser vista como um espaço onde a leitura literária contribui para a formação de um pensamento crítico e reflexivo. No que diz respeito à alfabetização, estudos como os de Goodman (1986) e Chall (1983) demonstram que a exposição a textos literários desde cedo pode melhorar significativamente o processo de alfabetização. Goodman destaca a importância do contexto e da experiência na leitura, sugerindo que a leitura literária enriquece a compreensão e o prazer da leitura, facilitando a aquisição de habilidades de leitura e escrita. Chall, por sua vez, identifica a leitura literária como um fator que contribui para a expansão do vocabulário e a compreensão de estruturas linguísticas complexas.

Em suma, a literatura desempenha um papel fundamental no processo educacional, especialmente em ambientes de biblioteca escolar. O interesse pela leitura, fomentado através da exposição a textos literários, é crucial para o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita, bem como para o engajamento dos alunos com o processo de aprendizagem. O ambiente de biblioteca, portanto, não é apenas um local de acesso a livros, mas um espaço vital para a promoção da leitura e para o enriquecimento da experiência educacional.

O processo de alfabetização é fundamental para a formação dos alunos e, conforme a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), deve ser concluído até o 2º ano do ensino fundamental. Ao mesmo tempo o Plano Nacional de Educação (PNE), em sua meta 5 (decênio 2015-2025), define que o estudante necessita ser alfabetizado até o término do 3º ano. Este período é crítico, pois marca o momento em que os alunos consolidam habilidades básicas de leitura e escrita, essenciais para o sucesso acadêmico e desenvolvimento cognitivo.

Realizar uma avaliação do processo de alfabetização e do interesse pela leitura no 2º ano é especialmente relevante, pois este ano escolar representa um estágio intermediário no percurso de alfabetização dos alunos e abrange o que tange, tanto a BNCC quanto ao PNE. Avaliar o progresso dos alunos neste ponto fornece informações valiosas sobre o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita, bem como sobre o impacto do interesse pela leitura na aprendizagem (Chall, 1983). O 2º ano é um período em que os alunos estão em uma fase crucial de transição, avançando de habilidades básicas para competências mais complexas. A avaliação neste estágio permite identificar dificuldades precoces e implementar intervenções necessárias para garantir que todos os alunos alcancem o nível esperado de alfabetização até o final do 3º ano. A análise do interesse pela leitura neste estágio também pode ajudar a adaptar estratégias pedagógicas para promover um engajamento mais profundo com a leitura, apoiando assim o sucesso contínuo dos alunos (Goodman, 1986).

## 2 METODOLOGIA

Para a condução deste estudo sobre a importância do interesse pela leitura no processo de alfabetização, adotou-se uma metodologia descritiva e correlacional, com o objetivo de analisar a influência do engajamento dos alunos pela leitura no desenvolvimento das habilidades de alfabetização. A escolha do 2º ano dos anos iniciais do ensino fundamental como objeto de estudo se justifica pela posição intermediária desses alunos no processo de alfabetização, tanto pelo que tange o Plano Nacional de Educação, que estabelece a conclusão da alfabetização até o 3º ano, quanto a Base Nacional Comum Curricular, que determina o processo de alfabetização completo até o término do 2º ano.

A amostra foi composta por quatro turmas do 2º ano do Ensino Fundamental - Anos Iniciais, de uma escola pública em tempo integral, de uma cidade do Agreste de Pernambuco. A amostra conta com uma média de 129 estudantes. Foram selecionadas as professoras responsáveis por essas turmas para participar da coleta de dados. Para esse fim, desenvolveu-se um instrumento denominado "alfabetômetro", que foi entregue a cada professora. O alfabetômetro tinha o propósito de classificar os alunos em três categorias de alfabetização: **não alfabetizado**, **alfabetizado parcialmente** e **alfabetizado**. Simultaneamente, também foi registrado o interesse dos alunos pelo acesso, mediação, leitura e sua vivência no ambiente da biblioteca, sendo categorizado em: **interesse pela vivência**, **interesse parcial** e **nenhum interesse**.

O processo de coleta de dados começou com a aplicação do alfabetômetro, e foi precedido por um treinamento com as professoras para garantir uma aplicação consistente do instrumento. O treinamento incluiu explicações detalhadas sobre como classificar os alunos e registrar suas observações de acordo com as categorias estabelecidas. Durante o primeiro semestre letivo, as professoras monitoraram o progresso dos alunos e preencheram o alfabetômetro mensalmente. Após a coleta dos dados, estes foram sistematicamente tabulados para facilitar a análise. Utilizou-se uma abordagem estatística para determinar a correlação entre o nível de alfabetização e o interesse pela leitura dos alunos. A análise envolveu o cálculo do coeficiente de correlação de Pearson para identificar possíveis relações significativas entre as variáveis. Além disso, foi realizada uma interpretação qualitativa dos dados para compreender o impacto do interesse pela leitura no processo de alfabetização, considerando práticas pedagógicas e o engajamento dos alunos.

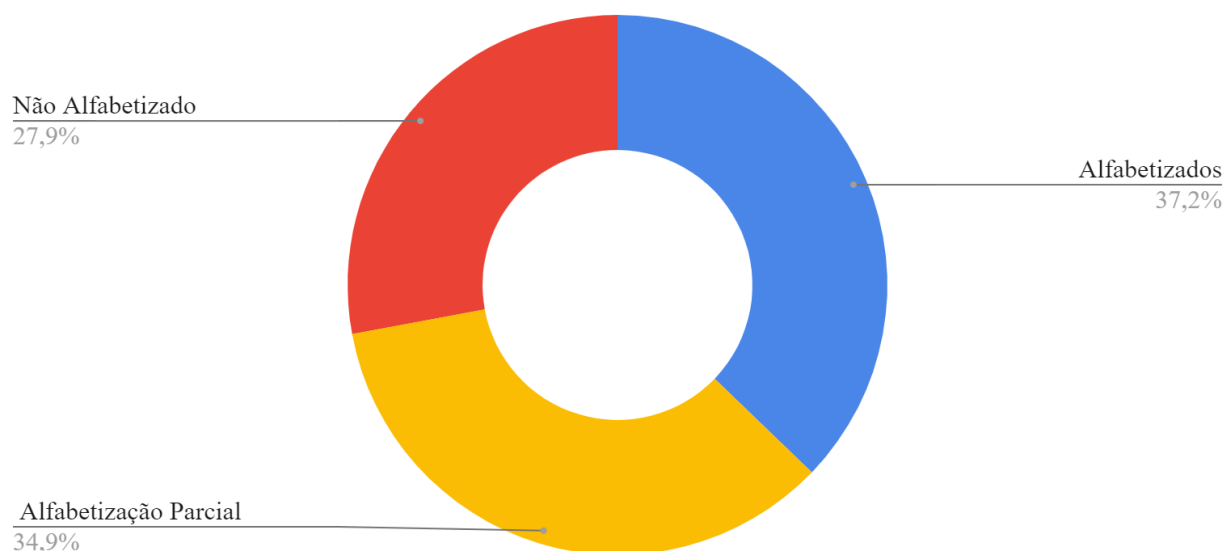
Para garantir a validade e a confiabilidade dos dados, foram adotadas medidas como a capacitação das professoras e o acompanhamento contínuo durante a coleta. A

confidencialidade dos dados dos alunos foi preservada, com a obtenção de consentimento prévio da escola e das professoras participantes. É importante destacar que o estudo pode apresentar limitações relacionadas ao tamanho da amostra e à subjetividade na avaliação do interesse pela leitura. Fatores externos, como o ambiente familiar e escolar, também podem ter influenciado os resultados.

### 3 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Para uma análise mais aprofundada dos dados desta pesquisa, é crucial destacar, de maneira mais detalhada e visual, a distribuição dos estudantes conforme seu nível de alfabetização, como ilustrado no **Gráfico 1**. Este gráfico apresenta a quantidade de alunos classificados como alfabetizados, em processo de alfabetização e não alfabetizados, ao todo foram analisados 129 estudantes. Essa distinção é fundamental para uma compreensão mais clara da correlação entre os níveis de alfabetização dos estudantes e seu interesse pela vivência na biblioteca, que serão discutidos neste trabalho.

GRÁFICO 1: NÍVEL DE ALFABETIZAÇÃO DOS ESTUDANTES



Ao analisar o gráfico apresentado, observa-se que, entre os 129 estudantes avaliados, aproximadamente 72,1% estão totalmente alfabetizados ou em processo parcial de alfabetização, enquanto 27,9% ainda não avançaram no processo. Para os fins desta pesquisa, a classificação dos alunos foi feita da seguinte forma:

- **Estudantes Alfabetizados:** São aqueles que demonstram autonomia e fluência tanto na leitura quanto na escrita, e conseguem transferir informações do quadro para o caderno com clareza e precisão.
- **Estudantes Parcialmente Alfabetizados:** Incluem os alunos que, embora não tenham alcançado fluência completa na leitura e na escrita, são capazes de ler e escrever, mesmo que com dificuldades, e transferir informações do quadro para o caderno.
- **Estudantes Não Alfabetizados:** Refere-se aos alunos que não possuem qualquer nível de compreensão na leitura e na escrita e que enfrentam dificuldades significativas para transferir informações do quadro para o caderno.

Essas categorias ajudam a compreender melhor a distribuição dos níveis de alfabetização entre os estudantes e a avaliar a relação entre o estágio de alfabetização e o engajamento com o ambiente da biblioteca. Para compreender a relação entre o interesse pela biblioteca e o nível de alfabetização dos alunos, foi utilizado o coeficiente de correlação de Pearson, que mede a força e a direção da relação entre duas variáveis contínuas. A Tabela 1, mostra de forma mais elaborada esta análise, onde a variável independente é o nível de interesse pela biblioteca, categorizado em três níveis: com interesse, com interesse mas precisa de incentivo, e sem interesse. A variável dependente é o nível de alfabetização dos alunos, classificado como alfabetizado, parcialmente alfabetizado e não alfabetizado.

**TABELA 1: RELAÇÃO ENTRE O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E O INTERESSE PELA VIVÊNCIA NA BIBLIOTECA**

	<b>2º ano A</b>	<b>2º ano B</b>	<b>2º ano C</b>	<b>2º ano D</b>	<b>TOTAL</b>
Estudante Alfabetizado COM interesse na biblioteca	05	12	08	07	<b>32</b>
Estudante Alfabetizado, tem interesse, mas precisa de incentivo.	09	01	04	02	<b>16</b>
Estudante Alfabetizado SEM interesse na Biblioteca	00	00	00	00	<b>00</b>
Estudante PARCIALMENTE Alfabetizado COM interesse na biblioteca	01	03	08	08	<b>20</b>
Estudante PARCIALMENTE Alfabetizado, tem interesse, mas precisa de incentivo.	09	10	05	01	<b>25</b>
Estudante PARCIALMENTE Alfabetizado SEM interesse na Biblioteca	00	00	00	00	<b>00</b>
Estudante NÃO Alfabetizado COM interesse na biblioteca	00	00	00	00	<b>00</b>
Estudante NÃO Alfabetizado, tem interesse, mas precisa de incentivo.	00	00	00	00	<b>00</b>
Estudante NÃO Alfabetizado SEM interesse na Biblioteca	09	07	07	13	<b>36</b>
<b>TOTAL</b>	<b>33</b>	<b>33</b>	<b>32</b>	<b>31</b>	<b>129</b>

O cálculo do coeficiente de correlação de Pearson para estes dados indicaria a força da associação entre o interesse pela biblioteca e o nível de alfabetização. Embora o cálculo exato dependa da realização dos cálculos estatísticos detalhados, observamos que a variação observada nas turmas pode ser atribuída a diferentes fatores externos que influenciam o interesse dos alunos pela leitura e seu nível de alfabetização. Por exemplo, a qualidade e a quantidade de recursos na biblioteca, a abordagem pedagógica utilizada pelos professores, e o ambiente escolar geral podem afetar significativamente o engajamento dos alunos com a leitura.

A seguir discutiremos os dados referentes a cada turma individualmente, uma vez que diversos fatores externos podem contribuir para os resultados descritos. Cada turma possui um professor individual, o que por si só já é um fator importante, uma vez que a metodologia utilizada por eles interfere de fato no processo de ensino aprendizagem dos estudantes. Além disso, também se tem outros fatores em que também interferem neste processo.

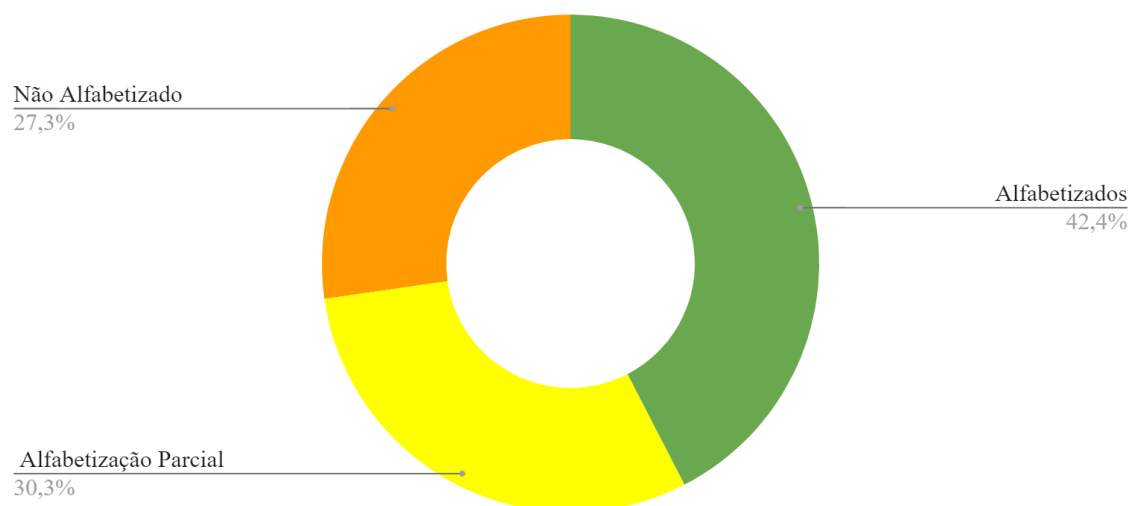
### 3.1 TURMA DO 2º ANO A

A referida turma é composta por 33 estudantes (Gráfico 2), sendo consideradas 14 estudantes totalmente alfabetizados (42,4%), 10 estudantes que se encontram em processo de



alfabetização (30,3%) e 9 estudantes que não possuem nenhuma evolução no processo de alfabetização e por isso são considerados como não alfabetizados (27,3%).

GRÁFICO 2: NÍVEL DE ALFABETIZAÇÃO DOS ESTUDANTES DO 2º ANO A



Nesta análise, observa-se que os estudantes, independentemente do seu nível de alfabetização, que demonstram algum interesse pelas atividades da biblioteca são também os mesmos que têm algum nível de interesse pela leitura e mediação literária. Em contraste, todos os estudantes não alfabetizados mostram falta de interesse pela biblioteca e atividades associadas. Isso indica uma clara relação entre o interesse pela biblioteca e o nível de alfabetização.

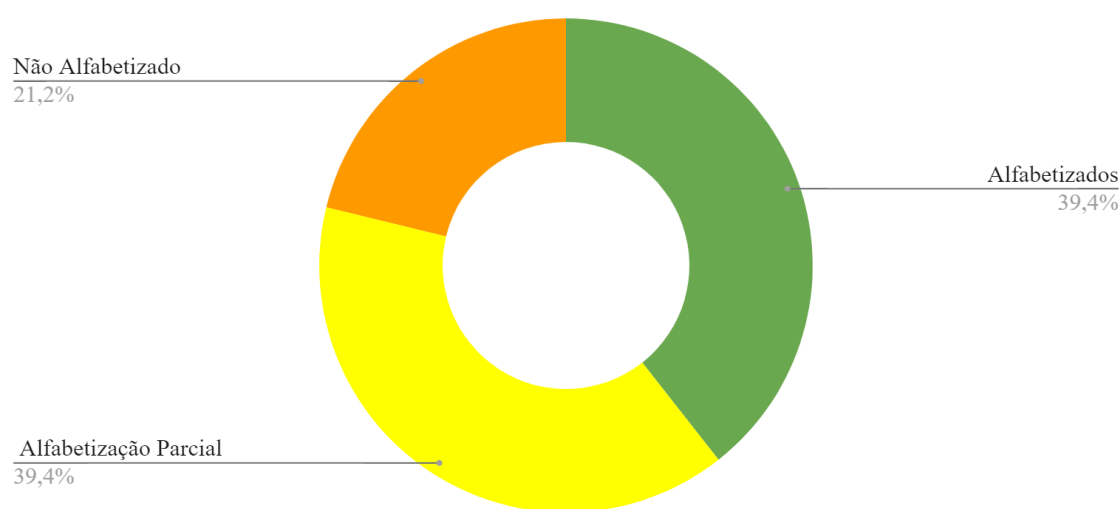
No entanto, entre os 24 estudantes com algum nível de alfabetização, apenas 6 demonstram um forte interesse pela biblioteca. Para a maioria dos estudantes alfabetizados ou parcialmente alfabetizados nesta turma, embora haja uma apreciação pelo ambiente da biblioteca e pela leitura, é necessário um incentivo externo para que eles se dediquem mais a essas atividades.

A realidade vivenciada pela turma do 2º ano A no que diz respeito a necessidade de incentivo dos estudantes para se dedicarem mais às vivências literárias é evidenciada por Vygotsky (1987), quando traz a sua teoria sociocultural, destacando a importância da mediação social e cultural no desenvolvimento cognitivo. Vygotsky introduz o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), que se refere à diferença entre o que um aluno pode realizar de forma independente e o que pode alcançar com a ajuda de um adulto ou de colegas mais capacitados. Para Vygotsky, o aprendizado é profundamente influenciado pelo contexto social e cultural em que ocorre, sendo facilitado pela interação e mediação social.

### 3.2 TURMA DO 2º ANO B

A turma do 2º ano B é composta por 33 estudantes, como ilustrado no Gráfico 3. Dentre eles, 13 estão totalmente alfabetizados, representando 39,4% da turma. Outros 13 estão em processo de alfabetização, também correspondendo a 39,4%. Por outro lado, 7 estudantes ainda não avançaram no processo de alfabetização e, portanto, são considerados não alfabetizados, o que corresponde a 21,2% da turma.

GRÁFICO 3: NÍVEL DE ALFABETIZAÇÃO DOS ESTUDANTES DO 2º ANO B



Assim como na turma anterior, nesta turma do 2º ano B observa-se que o interesse pela biblioteca está diretamente relacionado ao nível de alfabetização dos estudantes. Aqueles com algum nível de alfabetização demonstram interesse em atividades na biblioteca, enquanto todos os estudantes não alfabetizados não mostram interesse por essas atividades. Além disso, apresenta um equilíbrio no nível de alfabetização: 26 estudantes estão em algum estágio de alfabetização, enquanto 7 são não alfabetizados. Entre os 13 estudantes totalmente alfabetizados, 12 demonstram um forte interesse pela vivência literária na biblioteca. Em contraste, dos 13 alunos que estão em processo de alfabetização parcial, 10 precisam de incentivos externos para se engajar nas atividades literárias. Os 7 estudantes não alfabetizados, por sua vez, não mostram interesse em participar de atividades de mediação ou outras atividades na biblioteca.

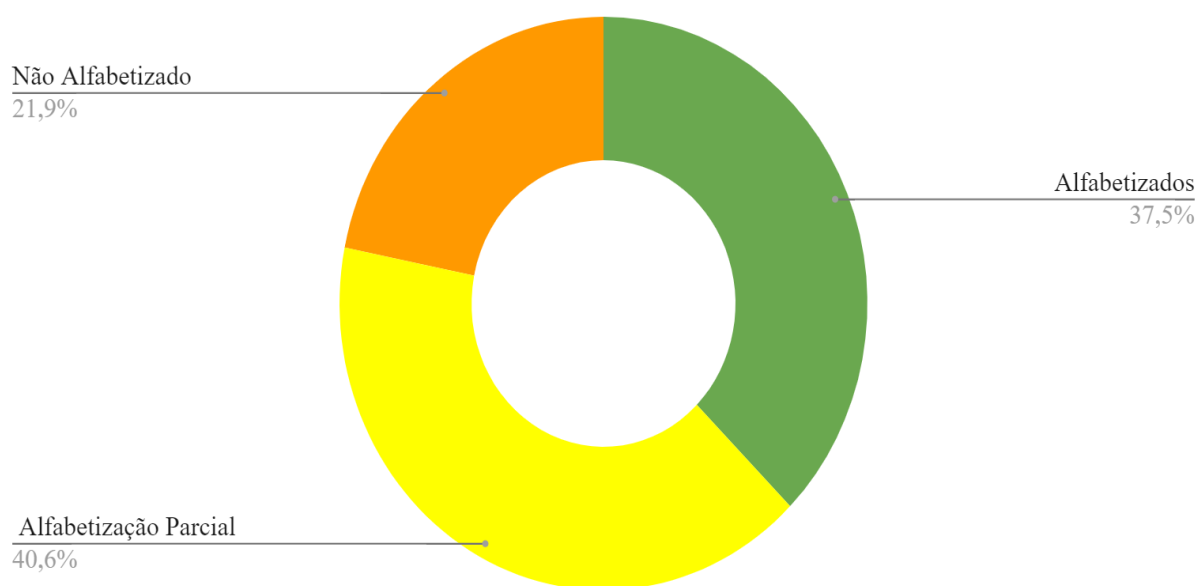
Essa relação entre nível de alfabetização e interesse pela biblioteca reforça a importância de adaptar estratégias pedagógicas e de incentivo, de acordo com o estágio de alfabetização dos alunos, para promover um maior envolvimento com a leitura e o ambiente bibliográfico.

Mais uma vez, os dados apresentados estão alinhados com o pensamento de Paulo Freire. Onde estudos confirmam que ambientes de leitura estimulantes e a motivação dos alunos são cruciais para o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita. Segundo o trabalho de Freire (1996), a leitura é uma prática transformadora que vai além da técnica e influencia a formação de uma consciência crítica. Isso está alinhado com os dados coletados, onde alunos com maior interesse na biblioteca tendem a estar mais avançados em termos de alfabetização.

### 3.3 TURMA DO 2º ANO C

A turma do 2º ano C se assemelha muito aos dados alcançados na turma do 2º ano B, mantendo assim o mesmo raciocínio. Nesta turma tem-se 32 estudantes (Gráfico 4), apenas um estudante a menos que a turma anterior, no entanto, nesta turma temos uma quantidade de estudantes em que os estudantes totalmente alfabetizados não são maioria (por apenas um estudante a menos). Nesta turma são considerados 12 estudantes totalmente alfabetizados (37,5%), 13 estudantes em processo de alfabetização (40,6%) e 7 estudantes que não possuem nenhuma evolução no processo de alfabetização e são considerados como não alfabetizados (21,9%).

GRÁFICO 4: NÍVEL DE ALFABETIZAÇÃO DOS ESTUDANTES DO 2º ANO C

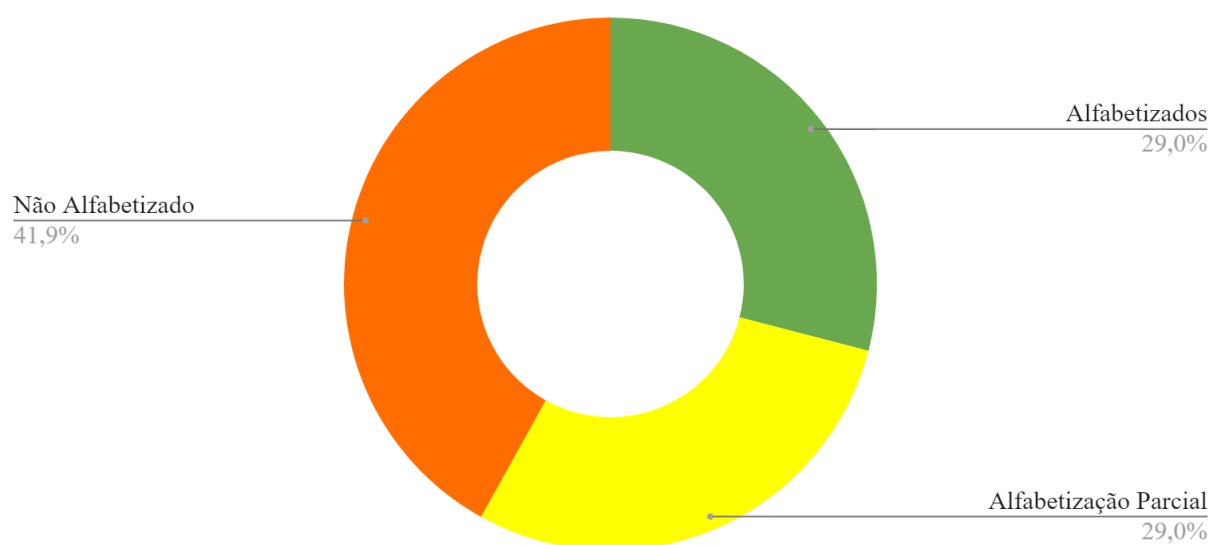


As teorias educacionais de Paulo Freire e Vygotsky oferecem uma base sólida para compreender as relações entre o interesse pela leitura e o nível de alfabetização observado nos dados. Ambos os teóricos abordam aspectos fundamentais do processo educativo que se refletem na análise da correlação entre o engajamento dos alunos com a biblioteca e seu nível de alfabetização. No contexto dos dados analisados, observamos que os alunos que têm um interesse mais forte pela biblioteca e pelos livros tendem a mostrar um nível mais alto de alfabetização. Isso corrobora a ideia de Freire de que a leitura é uma prática transformadora, que pode potencialmente elevar o nível de alfabetização ao engajar os alunos de maneira significativa com o processo de aprendizagem.

### 3.4 TURMA DO 2º ANO D

Os resultados obtidos na turma do 2º ano D é considerado o menos satisfatório, uma vez que é a turma com o maior número de estudantes não alfabetizados. Esta turma é composta por 32 estudantes (Gráfico 5), sendo 9 estudantes alfabetizados totalmente (29%) e 9 estudantes em processo de alfabetização (29%), somando-se 18 estudantes com algum nível de alfabetização, contra 13 estudantes (41,9%) que não possuem nenhuma evolução no processo de alfabetização, acendendo assim, um alerta para possíveis fatores externos que estejam impedindo o processo de alfabetização desta turma.

GRÁFICO 5: NÍVEL DE ALFABETIZAÇÃO DOS ESTUDANTES DO 2º ANO D



Os resultados obtidos na referida turma, traz uma reflexão através da perspectiva de Vygotsky (1987) sobre a interação social e o ambiente cultural, onde reforça a ideia de que a leitura é uma prática mediada socialmente que contribui para o desenvolvimento cognitivo. A falta de interesse observada em alunos não alfabetizados destaca a necessidade de criar um ambiente de leitura que não apenas ofereça acesso a livros, mas também promova a curiosidade intelectual e o engajamento ativo com a leitura.

É necessário trabalhar junto a turma do 2º ano D, a motivação, pois ela contribui para um desempenho melhor e promove o uso de estratégias eficazes de aprendizagem. A motivação afeta positivamente as emoções, aumentando a autoconfiança e reduzindo a ansiedade, e promove a autonomia, incentivando a iniciativa e o controle sobre o próprio processo de aprendizado.

A motivação desempenha um papel fundamental na alfabetização. Alunos que mostram algum nível de interesse, mesmo que precisem de incentivo, geralmente estão mais avançados na alfabetização do que aqueles que não demonstram interesse. Isso corrobora a ideia de que a mediação e o incentivo são essenciais para promover o engajamento dos alunos com a leitura (Santos et al., 2022).

Em resumo, as teorias de Freire e Vygotsky fornecem uma estrutura teórica para entender como o interesse pela leitura e a mediação social podem influenciar o nível de alfabetização. A correlação observada entre o engajamento dos alunos com a biblioteca e seu nível de alfabetização é um reflexo dessas teorias, evidenciando que um ambiente de leitura bem estruturado e uma abordagem mediadora eficaz são cruciais para promover a alfabetização e o desenvolvimento cognitivo dos alunos. Essa conexão entre teoria e prática destaca a importância de criar e manter ambientes de aprendizagem que não apenas ofereçam acesso a recursos, mas também promovam o engajamento ativo e a mediação social no processo de ensino-aprendizagem.

#### **4 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O presente estudo destacou a importância da leitura literária no ambiente da biblioteca escolar, especialmente no processo de alfabetização dos alunos do 2º ano do ensino fundamental. Através da análise dos dados coletados, foi possível observar que o engajamento com a leitura, mediado por um ambiente rico e estimulante, tem impacto direto no desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita.

A relação entre o interesse pela leitura e o nível de alfabetização dos alunos ficou evidente, corroborando teorias de estudiosos como Vygotsky e Freire, que enfatizam a importância do ambiente social e cultural para a aprendizagem. A criação de um espaço que não só forneça acesso a livros, mas também promova a curiosidade e o diálogo crítico, é essencial para a formação de leitores autônomos e pensadores críticos.

Além disso, o estudo aponta a necessidade de incentivos pedagógicos que despertem o interesse dos alunos pela leitura, principalmente entre aqueles que ainda não atingiram fluência na leitura e escrita. Professores e bibliotecários desempenham um papel crucial como mediadores nesse processo, ajudando a transformar a biblioteca em um verdadeiro centro de aprendizagem.

Por fim, este trabalho reforça que o sucesso da alfabetização está profundamente ligado ao fomento da leitura literária desde cedo. Investir em ambientes de leitura nas escolas, capacitar professores e garantir que as crianças tenham contato com diversos textos literários são passos fundamentais para melhorar a qualidade da educação e formar cidadãos mais críticos e engajados.

## REFERÊNCIAS

BRASIL; **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 07 ago. 2024.

\_\_\_\_\_; **Plano Nacional de Educação**. Lei nº 11.556 de 25 de junho de 2014. Brasília. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2023-2026/2023/decreto/D11556.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/decreto/D11556.htm). Acesso em: 15 set. 2024.

\_\_\_\_\_; **Base Nacional determina alfabetização ao término do segundo ano**. Ministério da Educação. Notícias. Brasília. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/47191-base-nacional-determina-que-criancas-sejam-alfabetizadas-ate-o-segundo-ano-do-fundamental#:~:text=A%20Base%20Nacional%20Comum%20Curricular,aprender%20a%20ler%20e%20escrever>. Acesso em: 15 set. 2024.

CHALL, Jeanne S; **Estágios do desenvolvimento da leitura**. New York: McGraw-Hill, 1983.

CLARET, F. G. R; **A Importância da leitura nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental I**. Monografia de Especialização. UTFPR. Medianeira-PR. 2013.

DANTAS, I. B.; CARNEIRO, L. R; A leitura no Ensino Fundamental: desafios e possibilidades. **Revista Educação Pública**, Rio de Janeiro, v. 22, nº 34, 13 de setembro de

2022. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/22/34/a-leitura-no-ensino-fundamental-desafios-e-possibilidades>. Acesso em: 02 set. 2014.

FREIRE, Paulo; **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

GOODMAN, S; **O que há de completo em toda linguagem?** Portsmouth: Heinemann, 1986. (Traduzido)

ROSENBLATT, M; **O leitor, o texto e o poema: A teoria da obra literária**. Carbondale: Southern Illinois University Press, 1994. (Traduzido)

SANTOS, E. S.; SILVA, D. V.; PEREIRA, J. R. N.; DANTAS, V. X.; FELIPE, T. W. S. S. A importância da leitura no processo de ensino-aprendizagem no Ensino Fundamental I. **Revista Sociedade em Debate Conselho de Ensino e Extensão** – Faculdade Três Marias V. 4 - Nº 2 - Ano 2022.

VYGOTSKY, Lev S. **A Formação Social da Mente: O Desenvolvimento Psicológico na Infância**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

## **O PAPEL DO DOCENTE FRENTE ÀS DIFICULDADES EDUCACIONAIS E O TRABALHO COM AS TIC's EM SALA DE AULA, EM UMA ESCOLA ESTADUAL DE JOÃO PESSOA**

Gilvamarque Pereira dos Santos

Janaína Pereira da Cunha

### **1 INTRODUÇÃO**

A educação no Brasil passou por vários processos e, com isso, a partir da década de 80, após o processo democrático, que culminou na reestruturação do país, os direitos e deveres dos cidadãos brasileiros passaram a ser garantidos pela Constituição Federal. Com isto, a educação passou por mudanças significativas, reflexo de transformações sociais, culturais e econômicas. Neste sentido, os direitos sociais do cidadão brasileiro foram resguardados por lei, e a educação passou a ser direito de todos e dever do Estado e da família.

A Constituição Federal estipulou os direitos e deveres educacionais, tanto ao que tange o governo, bem como o cidadão. Desse modo, para direcionar o docente para o ensino de qualidade, postulado em diretrizes, em 1996, veio a público as Leis de diretrizes e bases educacionais, que passaram a nortear o ensino em todo o Brasil. Entretanto, sabemos que mesmo com alguns avanços significativos, neste período, muito ainda estava por ser feito para garantir a inclusão educacional de todos os cidadãos.

Em meio às mudanças socioeducacionais, cresciam os avanços tecnológicos e iam ganhando espaços na nova sociedade que se delineava, e queurgia por novas estruturas sociais e educacionais. Nesta perspectiva, a sociedade toma nova roupagem, com novas exigências e em um cenário que passa a demandar da escola, não apenas um novo modelo educacional, mas também a exigir dos seus profissionais novas habilidades e múltiplas competências socioeducacionais.

Assim, é neste contexto de mudanças, que alicerçamos o nosso estudo, entendendo a educação como um fator social, globalizado, que necessita de novas posturas não apenas curriculares, mas também que os profissionais, sobretudo os professores, sujeitos mediadores da aprendizagem, construam um novo olhar sobre o processo educativo frente às novas tecnologias educacionais e os discentes que constituem o espaço escolar. Sendo assim, o papel do docente vai além de transmitir conteúdos, este sujeito também precisa ter o domínio de novas práticas pedagógicas, capacitando-se e compreendendo-se como parte integrante desse novo



processo, e, sobretudo, concebendo a era digital e a tecnologia como fatores essenciais para o processo de ensino-aprendizagem.

A partir desta perspectiva, temos a necessidade de refletir não apenas sobre as novas tecnologias (TIC's) que se fazem presente no mundo digital-globalizado, mas

também, repensar como essas teorias estão efetivamente atreladas à prática docente. Assim, buscaremos investigar mais profundamente a relação ensino-aprendizagem com vista à interdisciplinaridade, como aborda os PCN'S (Parâmetros Curriculares Nacionais, 1998), enxergando os sujeitos alunos e professores de forma integrada, dando um impulso às questões relacionadas às TIC's, e como estas podem influenciar de forma positiva em sala de aula.

Para nossa discussão teórica acerca do papel do professor frente às novas tecnologias e como esta pode influenciar no ensino-aprendizagem, buscaremos compreender se o docente está pronto para atender esta nova demanda de alunos e de inovações na educação; e como a escola enquanto instituição, organiza-se, delimita ou lida com esta nova realidade em seu contexto diário. Para esta reflexão, é de fundamental importância além do aporte teórico sobre as TIC's e da importância dessas em sala de aula, fazermos menção aos estudos bakhtinianos, os quais concebem a língua (gem) como social e concreta, assim:

A linguagem é um lugar de interação humana, de interação comunicativa pela produção de efeitos de sentido entre interlocutores, em uma dada situação de comunicação em contexto sócio-histórico e ideológico. (Koch & Travalgia, 1990, p.52)

Para Bakhtin, é na linguagem e pela linguagem que as relações sociais se estabelecem. Além de Bakhtin, abordaremos Piaget, Vygostky entre outros para o processo de ensino-aprendizagem, a partir das Novas tecnologias da educação e como estas se encontram distorcidas da teoria e a prática docente em sala de aula.

A utilização das TIC's como práticas pedagógicas está sendo cada vez mais incorporada ao cotidiano da escola. Este uso significativo, como ferramenta na sala de aula, colabora com o processo de ensino-aprendizagem, tendo em vista que os alunos, hoje, estão imersos no mundo das tecnologias, mesmo porque tais recursos vieram para as salas de aulas para ampliarem as práticas metodológicas e colaborar com o processo do ensino.

A partir dessas discussões, faremos um percurso entre as principais dificuldades de aprendizagens presentes no contexto escolar, contrapondo-as com o que é estipulado pela Lei de diretrizes e bases educacionais com a teoria da linguagem, que tem como autor principal Bakhtin.

Para isso, teremos, como *corpus* para a nossa pesquisa, uma Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Prof<sup>o</sup> José Baptista de Mello, localizada na cidade de João Pessoa. Como metodologia, fomos à escola-campo para compreender como esta era constituída, tanto a partir das suas estruturas físicas, bem como compreender como os docentes dessas concebem a prática pedagógica a partir das TIC's.

A Pesquisa tem caráter qualitativo, descritiva e exploratória, uma vez que coletamos os dados na escola campo. Já para a análise de dados, usamos o método para interpretação conforme Laurence Bardin (2006). Para nortear a nossa pesquisa, elegemos como objetivo geral: analisar como se efetiva o uso das TIC's, em sala de aula, por docentes de uma escola de ensino fundamental e médio. Já para os objetivos específicos: identificar as principais dificuldades dos docentes do ensino fundamental da rede pública de ensino; discutir sobre os principais problemas e vantagens das novas tecnologias a partir dos estudos contemporâneos sobre educação na era digital; analisar o corpus (questionário) e contrapor com a teoria apresentada ao longo do trabalho.

Como hipótese para a nossa investigação, entendemos que o professor, sujeito da nossa pesquisa, se encontra dentro de um contexto de constantes mudanças, que nem sempre as práticas pedagógicas refletem o que as teorias e as legislações educacionais orientam, mesmo por que o uso das TIC's em sala de aula ainda está longe de ser o ideal.

Em meio a este novo cenário educacional, encontramos o docente como sujeito agente e transformador do contexto sociocultural, porém imerso em uma realidade que nem sempre favorece sua prática em meio aos avanços tecnológicos. É neste cenário que enquadramos o nosso trabalho, atribuindo como perguntas investigativas:

- Como o docente pode inovar em sala de aula?
- Quais os recursos tecnológicos que temos em sala de aula?
- Como o docente se comporta em meio a estas mudanças?
- Quais habilidade e competências destes professores?

Esta pesquisa enquadra-se numa abordagem qualitativa, em relação à problemática apresentada. É embasada numa perspectiva descritiva, uma vez que iremos observar, descrever, verificar e identificar a problemática das TIC's em uma escola pública de ensino, por isso teremos uma pesquisa de campo, dentro da própria escola, trabalharemos por amostragem a partir de uma quantidade de 9 professores (sujeitos).

Nessa pesquisa, iremos explorar um universo novo, dentro do processo da educação, que apesar de já ser bem discutido, ainda é algo que vem galgando novos caminhos a passos curtos, pois na prática ainda é uma lugar “novo” e alheio à realidade da sala de aula. Por este motivo, este trabalho almeja investigar como estes docentes lidam com as novas tecnologias, no contexto de sala de aula. Para isso, desenvolveremos este trabalho a partir da aplicação dos questionários com os docentes, buscando compreender como estes atrelam a teoria a sua prática pedagógica. Como sujeitos de pesquisa, centralizaremos nosso estudo em investigar a postura do docente diante das novas exigências educacionais e das limitações que estes convivem em seu ambiente de trabalho.

Por fim, faremos a nossa conclusão buscando retomar o que foi proposto em nosso trabalho, refletindo sobre os dados e, com isso, vislumbramos contribuir com a discussão sobre o processo de ensino-aprendizagem, e como este poderá ser influenciado pelas novas tecnologias, já que teremos como *locus* uma escola estadual do município de João Pessoa.

## **2 EVOLUÇÃO DAS TEORIAS EDUCACIONAIS E AS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM**

Um dos assuntos mais discutidos no âmbito da educação é o relacionado ao ensino-aprendizagem, pois a cada dia que se passa os estudiosos da educação procuram compreender como se efetiva este processo no contexto socioeducacional. Como o nosso país passou por momentos de profunda repressão, no período da ditadura militar, os cidadãos brasileiros só tiveram seus direitos à educação garantida a partir da Constituição Federal no final da década de 80. Com essa garantia, apesar de mundialmente já existir algumas discussões sobre a educação e como esta se efetiva aqui, em nosso país, este estudo só foi redimensionado a partir da década de 90 com as leis de diretrizes e bases educacionais e, posteriormente, os PCN's (Parâmetros Curriculares Nacionais, 1998). Assim, no Artigo 206 da LDB fica garantido que,

O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

- 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;

Nos artigos supracitados, fica estabelecida a garantia dos direitos dos educandos ao usufruto dos princípios básicos que norteiam a educação. Nesse aspecto, o Estado se vê obrigado a primar pela qualidade e pela permanência no alunado na escola, garantindo, ainda, a abertura para ideias coexistentes com as práticas do item II do artigo 206, que destacam a liberdade de expressão dentro dos estabelecimentos de ensino.

Desse modo, falar em educação e em dificuldade de aprendizagem é mergulhar nas nuances do contexto sociocognitivo humano, ou seja, por muito tempo, entendia-se por pessoas que tinham alguma dificuldade de ensino-aprendizagem, erroneamente, como pessoas portadoras de deficiências intelectuais. Porém, temos várias nomenclaturas para estas “restrições físicas e/ou cognitivas”, entre elas: distúrbios, desordens, déficits, entre tanta outras, que são facilmente utilizadas.

Por este motivo, a necessidade de se considerar “o não aprender” como um processo, no qual inúmeros fatores estão atuando, deve recair sobre todos os profissionais (professores, psicopedagogos, fonoaudiólogos, neurologistas, entre outros) que acabam sendo envolvidos em uma situação de aprendizagem.

Todavia, aos docentes cabe um papel fundamental e primordial, o de sempre repensar as experiências didáticas que estão sendo oferecidas aos sujeitos que não aprendem e, sobretudo, considerar quais foram as reais chances de interação e de construção dos objetos de conhecimento que essas crianças tiveram. Para compreender melhor como se efetiva esse déficit de aprendizagem, muitos estudiosos se empenham em investigar como ocorre a aprendizagem. Destacamos aqui, a corrente piagetiana e a abordagem sócio-histórica, baseada nas ideias de Vygotsky (1991), que compreendem a aprendizagem como a ação do sujeito sobre o meio.

A educação é um conceito que está inserido na esfera da socialização, sendo esta, um modo particular da inserção do indivíduo numa formação social, portanto, se a socialização pode ser casual, não intencional, não sistemática, a educação não. Ao fim, e ao cabo, a educação faz referência a uma série particular de atividades, práticas ou ações que visam socializar metodicamente os indivíduos, o que requer, necessariamente, intencionalidade, deliberação e sistematização. (Vygotsky, 1991, p.63)

A partir da citação acima, pudemos aferir que a educação acontece em todas as esferas sociais, sejam elas formais ou informais, atingindo assim todos os indivíduos, sejam eles adultos ou crianças, jovens ou adolescentes, portadores de deficiências ou não.

Para Durkheim (1955) não há povo em que não exista certo número de ideias, sentimentos e práticas que a educação deve inculcar a todas as crianças, indistintamente, seja qual for a categoria social a que pertencem. Para ele, a educação é, para a sociedade, o meio pelo qual prepara no íntimo da criança, condições essenciais da própria existência. Segundo este filósofo, se a educação deve ser indistintamente, a escola e aqueles que a constituem precisam atender a todos sem exclusão. Durkheim, ao citar Stuart Mill, diz que a escola “compreende tudo aquilo que fazemos por nós mesmo, e tudo aquilo que os outros intentam fazer com o fim de aproximar-nos da perfeição da nossa natureza” (1955, p. 25). Pensando nisso, Karl Manhein diz que a educação é uma ferramenta de controle social, ampliando esta afirmação em 1974, reafirmando este controle e a necessidade das transformações como podemos ver abaixo:

Hoje sabemos que o método precisa variar de acordo com os estudos, de acordo com as situações de aprendizagens, de acordo com a espécie de estudantes e de acordo com a profundidade de compreensão que se trata de conseguir. (Manhein, 1974, p. 52)

Manhein (1974) refletindo sobre a aprendizagem, acrescenta que o currículo precisa ser revisto e reavaliado conforme as mudanças, ou seja, há a necessidade de adequá-lo de acordo com o contexto que este precisa atender, para que o mesmo possa ter êxito em seu objetivo.

Já para Bourdieu (1982),

O sistema e ensino institucionalizado (SE) deve as características específicas de sua cultura e de seu funcionamento ao fato de que lhe é preciso produzir e reproduzir, pelos meios próprios da instituição, às condições institucionais cuja existência e persistência (autor-reprodução da instituição) são necessárias tanto no exercício de sua função própria de inclusão quanto à realização de sua função de reprodução de um arbitrário cultural do qual ele não é o produtor (reprodução cultural) e cuja reprodução contribui à reprodução das relações entre grupos ou classes (reprodução social). (Bourdieu, 1982, p.44)

Para o autor, o ensino institucionalizado deve colaborar com a inclusão dos alunos no ambiente educacional, ou seja, para ele, a autorreprodução da escola está atrelada à função que ela deve exercer dentro da sociedade, sendo a escola responsável “por um arbitrário cultural”, onde o aluno é apenas mero reproduzidor cultural, na qual a reprodução serve como “relações entre classes”, que também é, por sua vez, apenas uma reprodução social. Assim, indo de encontro ao que propõe Boudieu, Piaget (1998) concebe as crianças como construtoras por meio de interação. Para este autor, os pensamentos são construídos respaldados no contexto social da criança. Em Piaget, o sujeito conhece o objeto, assimilando-o a seus esquemas sociocognitivos. No decorrer de seu desenvolvimento, a criança passa a reorganizar e reconstruir esses esquemas, diversificando,

diferenciando e combinando. Veja que este processo é bem diferente do que postula Bourdier, já que aqui a criança constrói e não apenas reproduz o que é postulado pelo meio em que ela está inserida.

Para aprofundarmos essa discussão, faremos um breve olhar sobre a teoria de Piaget, para ele, “o desenvolvimento cognitivo podia ser compreendido como a aquisição de sucessivas estruturas lógicas, sendo estas, cada vez mais complexas. Nesse sentido, quando Piaget aborda o desenvolvimento cognitivo, fala da capacidade de cada indivíduo em esfera gradual de desenvolvimento, poder desenvolver atividades cada vez mais evoluídas. Assim, para Piaget (1998),

As estruturas lógicas vão, portanto, se ampliando ao longo do desenvolvimento cognitivo, todavia o mecanismo que promove esta ampliação é sempre o mesmo. Este processo utiliza-se de invariantes funcionais denominadas de assimilação que se trata da incorporação da informação nova aos esquemas atuais e a acomodação que se refere à modificação destes esquemas para dar conta desta informação nova. (Piaget, 1998, p.74)

Para Piaget, o indivíduo necessita expandir a estrutura lógica, sendo cada vez mais inteligente, existindo conflitos, pois para o autor é a partir destes conflitos que somos obrigados a superá-los, buscando novos horizontes para solucioná-los. Desse modo, em Piaget, temos a interação entre a estrutura lógica e o texto, objeto de conhecimento do novo, ativando o “conhecimento do novo” que é o processo de assimilação (entrada do objeto na estrutura) e acomodação que é a adaptação do novo, quando temos a finalização dessas duas etapas, temos o equilíbrio, sendo este temporário, pois sempre haverá o conflito, seguido das duas etapas.

Assim, por analogia, trazendo este processo de conhecimento do novo para o trabalho com as TIC's, em sala de aula, estamos vivenciando em alguns casos a segunda etapa, a da adaptação, tendo em vista que em muitas escolas já há os recursos midiáticos. Sendo assim, a priori, temos o docente no primeiro contato com as TIC's, tendo “conhecimento do novo”, em seguida temos a “assimilação” e, por último, as “adaptações” necessárias ao contexto da sala de aula, levando em consideração as diversidades, os alunos, conteúdos, currículos, dentre outros temas existentes no espaço escolar.

Já fazendo a mesma analogia com o desenvolvimento intelectual da criança, Piaget (1998) afirma que este provém de uma “equilíbrio” progressiva, uma passagem contínua de um estado de menos equilíbrio para um estado de equilíbrio superior. Nesta linha de raciocínio, o trabalho

de Piaget leva em conta a atuação de dois elementos básicos ao desenvolvimento humano: os fatores invariantes e os fatores variantes.

Para este autor, a aprendizagem significativa dar-se-á das existências de conflitos, sendo estes necessários para a superação dos mesmos. Já o conhecimento não é mera cópia da realidade como primava o ensino tradicional, por meio de práticas mecanicistas, em que os alunos apenas repetiam o que o docente ensinava. Em Piaget, o conhecimento se efetiva por meio da construção entre o sujeito cognoscente (aprendente) e o objeto do conhecimento (conteúdo, matéria etc).

Desse modo temos os estágios do desenvolvimento cognitivo dividindo-se em:

- Estágio sensório-motor (0 a 2 anos de idade)- neste estágio falta a função simbólica, ou seja, o bebê tem uma inteligência prática, mas não simbólica. A aquisição meio-fim é outra tarefa desenvolvida neste estágio. O ápice desse estágio é quando a criança constrói uma oração completa com sujeito, verbo e objeto, já podendo andar sozinha;
- Estágio operacional concreto (2- 12 anos de idade)- este estágio por sua vez se subdivide em dois: 1º o pré-operacional (2 - 7 anos de idade), havendo as transições dos esquemas práticos para as representações simbólicas; 2º operacional concreto- objetivações das crenças, havendo, aqui, operações mentais ações interiorizadas reversíveis, integradas em um sistemas de conjunto;
- Operacional Formal (12 -15 anos- a vida adulta)- aquisição de maior abstração, sendo capaz de formular e comprovar hipóteses, isolando invariáveis, podendo, ainda, considerar todas as relações de causas e consequências.

Sobre a teoria de Piaget, repousa a crítica que o professor poderá ser influenciado pelos estágios, tornando-o apenas um espectador e não um dos meios do processo do ensino-aprendizagem. Já como contribuição para o ensino-aprendizagem, destaca-se o fator da ampliação cognitiva das estruturas lógicas, que, por sua vez, são assimiladas e acomodadas em busca da equilíbrio.

## 2.1 PARADIGMAS DE ENSINO APRENDIZAGEM VERSUS INCLUSÃO SOCIAL DIGITAL

Sabe-se que ser professor, hoje, é lidar com muitas diversidades no exercício da sua profissão, por este motivo o paradigma entre ensinar e aprender é constituído de um fosso que quase sempre perpassa a prática de sala de aula. Desta forma, o contexto da sala de aula, está agregado a várias categorias, sejam elas de cunho social, político, econômico, letramento ou até mesmo faixa etária. No entanto, todas estas categorias influenciam o ensino-aprendizagem, uma vez que são refletidas nos sujeitos que compõem a escola.

Dentre tantas dificuldades da sala de aula, o educador lida no dia a dia com realidade de alunos com níveis socioculturais diferentes, com realidades adversas que, em geral, fazem com que o docente seja obrigado a adequar a sua prática às necessidades individuais de cada aluno. É neste contexto de ebulições que surge as TIC's como uma maneira de facilitar o processo de ensino-aprendizagem, trazendo os recursos midiáticos, não apenas como facilitador, mas como objeto necessário para a sala de aula, uma vez que os sujeitos envolvidos na aprendizagem fazem parte de uma sociedade midiática, e, que por sua vez, é inserida nas novas tecnologias.

Sabemos que o direito à educação é garantido por lei, desse modo o acesso à aprendizagem também é um direito constituído, porém na prática, muitas vezes, este direito acaba sendo renegado “a um fazer de conta”, pois à medida que os profissionais não estão preparados para discutir ou agir dentro das dificuldades encontradas no dia a dia destes alunos, os mesmos passam apenas a frequentarem o ambiente escolar, e o ensino-aprendizagem, mais uma vez, fica renegado a metas e números, esquecendo-se, muitas vezes, que lidamos com pessoas que precisam ser tratadas dentro de suas especificidades e individualidades que fazem parte de um contexto diversificado e que precisam ser compreendidas como tal.

Embora na própria definição do termo dificuldades de aprendizagem complexa haja uma confusão entre os autores, o ensinar *versus* aprender é repleto de divergências, que na maioria das vezes o “não aprender” é culpa do aluno, por motivos estes que quase sempre estão na sala de aula ou fora dela, por fatores sociais, comportamentais, déficit de aprendizagem entre tantos outros. Entretanto, enfatizamos que a necessidade de se considerar “o não aprender” como um processo, no qual inúmeros fatores estão atuando, deve recair sobre todos os profissionais (professores, psicopedagogos, fonoaudiólogos, neurologistas, entre outros) que acabam sendo envolvidos em uma situação de aprendizagem.

A partir da prática reflexiva, e pensando na interação em sala de aula, é essencial considerarmos quais foram as reais chances de interação, e de construção dos objetos de conhecimento que essas crianças tiveram acesso no momento de ensino-aprendizagem. Será que esta prática dialética e reflexiva esteve presente em sala de aula? Será que o aluno foi visto como sujeito agente, e capaz de transformar o seu meio? Ou será que ele foi visto apenas como um recipiente vazio, sendo assim, um mero depósito de conteúdo? Será que as especificidades de cada aluno são levadas em conta?

Assim, para Tardif, os professores são:



Uma realidade social materializada através de uma formação, de programas, de práticas, de disciplinas escolares, de uma pedagogia institucionalizada, e são também, ao mesmo tempo, os saberes dele. (Tardif, 2002, p.12)

Neste contexto de muitas controvérsias insere-se as novas tecnologias, como meio para facilitar o ensino-aprendizagem, uma vez que a percebe como parte do processo, incluindo o aluno nas tecnologias e, por sua vez, no mundo digital. Entende-se que o aluno, como ser que faz parte de uma geração midiática, com novas habilidades e competências, e por este motivo, a escola, o docente e todos que constituem a prática do ensino-aprendizagem, precisam rever conceitos, adaptando o ensino à nova realidade, trazendo multimodalidades para a sala de aula, de modo que este aluno sintá-se instigado a aprender. Com isso o docente, que hoje está em sala de aula, precisa reaprender a ensinar, já que em muitos casos, o mesmo encontra-se arraigado a um ensino tradicional, não dando oportunidade para o aprender e o fazer diferente em sala de aula.

### **3 NOVAS TECNOLOGIAS: CONCEITOS, NOÇÕES E TENDÊNCIAS**

Diante da discussão levantada no capítulo anterior, buscaremos conhecer um universo de equívocos, de paradoxos e de controvérsias que se alicerça: o que é ser professor? Quais os caminhos e descaminhos encontrados por ele, tanto ao que tange às dificuldades do espaço escolar, quanto ao que se refere à formação docente? Uma vez que a profissão do docente está envolvida nesse universo, procurando constantemente como lidar com o processo de inclusão, buscando novas técnicas para o repasse dos conhecimentos, para o alunado independente das suas dificuldades ou deficiência, é uma relação de construção contínua, que atua no campo das descobertas e do conhecimento, uma verdadeira incógnita no campo da atuação científica. Uma vez que é uma relação de construção de saberes infinito entre aprendiz e aprendizado. Logo, o professor que ensina é também o professor que aprende, respeitando as posições pessoais e sociais que compete no momento da interação.

Conforme Rêgo,

A experiência cotidiana vivenciada é muito importante para aquisição dos saberes, dos conhecimentos e os estímulos recebidos tornam os alunos mais criativos, com personalidade críticas e pensantes. Assim, a aprendizagem se efetiva na interação com o outro e na troca de saberes. (Rêgo, 2002, p.74)

Segundo Rêgo a aprendizagem dar-se-á por meio de trocas, pela interação com o outro. Por meio de estímulos, estes alunos tornam-se mais criativos, desenvolvendo-se como seres mais pensantes e criativos. Nestas afirmações de Rêgo, podemos confrontar com o dialogismo de Bakhtin (2008) em que segundo o autor é pela linguagem e na linguagem que as relações sociais se estabelecem.

Assim, segundo Fazenda “o verdadeiro educador precisa enxergar o outro, construir com ele o alicerce do conhecimento, não só para servir a sociedade, mas para enaltecer a vida” (Fazenda, 1994, p.63).

Já para Santos,

Os professores deverão, antes, preparar-se para utilizar as TIC's, aceitando como incontestável que a interatividade e o multimídia obrigam a uma nova pedagogia, em que a criança/jovem está no centro da aprendizagem. (SANTOS, 1997, p. 21),

Desse modo, não basta apenas colocar o docente em contato com as TIC' s, mas faz-se necessário que os mesmos sejam preparados para lidar com estas novas tecnologias, de modo que estas representem um processo interacional entre máquina- docente-aluno, em que os agentes do processo da aprendizagem sintam-se à vontade em manuseá-las e que acima de tudo esta prática seja contínua e proveitosa, envolvendo, assim, os alunos e os professores em um processo de aprendizagem por meio de novas práticas educacionais.

Já para Nóvoa, “o aprender contínuo é essencial e se concentra em dois pilares: a própria pessoa, como agente, e a escola, como lugar de crescimento profissional permanente” (Nóvoa, 1997, p.23).

#### **4 CONCLUSÃO**

O professor do século XXI, ao assumir o papel de mediador da transmissão dos conhecimentos, deve ter consciência que é uma profissão de desafios constantes, pois não há uma exatidão nem método específico, em saber como se processa esses momentos de aprendizagem tão significativos para o ser humano. Como não há métodos específicos, este professor encontra-se em meio a um leque de opções e de necessidades, que nem sempre o mesmo tem o domínio, e nem tão pouco possui habilidades para tais metodologias.

Neste paradigma do ensino-aprendizagem, aos docentes cabe o papel fundamental e primordial que envolve a reflexão sobre a sua prática docente, e até mesmo o de sempre repensar as experiências didáticas que estão sendo oferecidas aos sujeitos que não aprendem.

## REFERÊNCIAS

- ALONSO, Kátia Morosv. **Tecnologias da informação e comunicação e formação de professores: sobre rede e escolas**. In: Revista Educação e Sociedade. Campinas, vol. 29, n. 104, out. 2008.
- ANDRADE, P. F. de, ALBUQUERQUE LIMA, M. C. M. de. **Projeto Educom**. Brasília: MEC/OEA, 1993.
- BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 7ª ed, São Paulo: Hucitec, 1995 [1929].
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa, Portugal; Edições 70, LDA, 2006.
- BETTEGA, Maria Helena Silva. **A educação continuada na era digital**. São Paulo: Cortez, 2005, p.17.
- BOURDIEU, Pierre e PASSERON, J. C. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema do ensino**. 2. ed., Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982, p.44.
- BRASIL, **Secretaria de Educação a Distância**. Programa Nacional de Informática na Educação – Proinfo (diretrizes). Brasília: MEEC/SEED, 1977.
- COSTA, F. **O que justifica o fraco uso dos computadores na escola**. Lisboa: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa. "Polifonia", Edições Colibri, n.º 7, 2004, pp. 19-32.
- DOCKTERMAN, David A. **Great Teaching in the One Computer Classroom**. Cambridge. Tom Snyder Productions, 1991.
- DURKHEIM, Émile. A natureza da educação In: **Educação e Sociologia**. São Paulo: Melhoramento, 1955. p. 33-54.
- FAZENDA, Ivani Catarina (Org.) **Práticas interdisciplinares na escola**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1994
- FREIRE, F.M.P. **A Implantação da Informática no espaço escolar: questões emergentes ao longo do processo**. Revista Brasileira de Informática na educação, Santa Catarina, n. 3. 1998. p.59.

KENSKI, V. (1997). **Memórias e formação de professores: interfaces com as novas tecnologias de comunicação**. S. Paulo, Escrituras Ed, 1997, p. 89.

KOCH, Ingedore G. V. e TRAVAGLIA, L. C. **A coerência textual**. São Paulo: Contexto, 1990, p. 52.

MANNHEIM, Karl. **Introdução à sociologia da educação**. 3. ed., São Paulo: Cultrix, Ed. da USP, 1974, p.5



978-65-00-91166-4