

Evidênci

Revista Científica



ISSN 2675-5300

Educação, Gestão, Sociologia & Tecnologia

v.4 n.1 outubro/dezembro 2020

 **hawking**
EDITORA



www.editorahawking.com.br

Revista Evidência
v.4 n.1 outubro/dezembro 2020

Maceió-AL
2020



EDITORIAL: Betijane Soares de Barros

REVISÃO ORTOGRÁFICA: Editora Hawking

DIAGRAMAÇÃO: Luciana de Omena Gusmão

DESIGNER DE CAPA: Editora Hawking

IMAGENS DE CAPA: canva.com

ARTE FINAL: Editora Hawking

O padrão ortográfico, o sistema de citações e referências bibliográficas são prerrogativas do autor. Da mesma forma, o conteúdo da obra é de inteira e exclusiva responsabilidade de seu autor.



A Revista Evidência está sob os direitos da Creative Commons 4.0

https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.pt_BR

NOTAS DO EDITOR

Para baixar o PDF de cada artigo da Revista Evidência a partir do seu smartphone ou tablet, escanei o QR code publicado na capa da revista, o qual irá remeter para a página da editora, local onde se encontra a mostra da versão impressa.

Revista Evidência /Editora Hawking

- Vol 4, n.1 (2020) – Maceió – AL: Editora Hawking, 2020 –
Trimestral

ISSN impresso

1. Revista Evidência – Periódicos I. Brasil, Editora Hawking

2020 Editora Hawking

Avenida Fernandes Lima, 2437, Farol. Maceió-AL.

Disponível em: www.editorahawking.com.br

editorahawking@gmail.com

DIREÇÃO EDITORIAL

Dr^a Betijane Soares de Barros

Instituto Multidisciplinar de Alagoas – IMAS

<http://lattes.cnpq.br/4622045378974366>

CONSELHO EDITORIAL

Dr^a. Adriana de Lima Mendonça

Graduada em Ciências Biológicas pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL, 2001)

Mestre em Química e Biotecnologia pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL, 2004)

Doutora em Ciências pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL, 2009)

Pós-doutorado em Biotecnologia através do Programa Nacional de Pós Doutorado (PNPD/RENORBIO/CAPES, 2014)

<http://lattes.cnpq.br/0381713043828464>

Dr. Anderson de Alencar Menezes

Licenciado em Filosofia pela Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP, 1998)

Bacharel em Teologia pelo Centro Unisal - Campus Pio XI (São Paulo) (UNISAL, 2002)

Mestre em Filosofia pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE, 2005)

Doutor em Ciências da Educação pela Universidade do Porto (UPORTO, Portugal, 2009)

<http://lattes.cnpq.br/3996757440963288>

Dr^a. Andrea Marques Vanderlei Fregadolli

Bacharel em Farmácia pelo Centro de Ensinos Superiores de Maceió (CESMAC, 1999)

Licenciada em Educação Física pela Universidade Claretiano (CLARETIANO, 2019)

Tecnóloga em Análise e Desenvolvimento de Sistemas pela Universidade Estadual de Ciências da Saúde de Alagoas (UNCISAL, 2015)

Especialista em Nutrição Materno-Infantil pela Unyleya Editora e Cursos S/A, (UNYLEYA, 2017)

Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional pela Unyleya Editora e Cursos S/A, (UNYLEYA, 2017)

Especialista em Farmácia Clínica Direcionada à Prescrição Farmacêutica pela Unyleya Editora e Cursos S/A, (UNYLEYA, 2017)

Especialista em Análises Clínicas pela Unyleya Editora e Cursos S/A, (UNYLEYA, 2016)

Especialista em Plantas medicinais: manejo, uso e manipulação pela Universidade Federal de Lavras (UFLA, 2001)

Especialista em Farmacologia: Atualizações e Novas Perspectivas pela Universidade Federal de Lavras (UFLA, 2002)

Mestre em Modelagem Computacional de Conhecimento pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL, 2011).

Doutora em Ciências pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL, 2015).

<http://lattes.cnpq.br/5455567894430418>

Dr. Eduardo Cabral da Silva

Graduado em Meteorologia pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL, 2006)

Graduado em Matemática pelo Centro de Ensinos Superiores de Maceió (CESMAC, 2015)

Mestre em Meteorologia pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL, 2010)
Doutor em Engenharia Civil pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE, 2018)
<http://lattes.cnpq.br/2609068900467599>

Dr. Fábio Luiz Fregadoli

Bacharel em Zootecnia pela Universidade Estadual de Maringá (UEM, 1996)
Mestre em Zootecnia pela Universidade Estadual de Maringá (UEM, 2000)
Doutor em Zootecnia pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP, 2004)
<http://lattes.cnpq.br/7986638670904115>

Dr^a. Jamyle Nunes de Souza Ferro

Bacharel em Farmácia pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL, 2009)
Mestre em Ciências da Saúde pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL, 2012)
Doutora em Ciências da Saúde pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL, 2016)
Pós-doutorado pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE, 2018)
<http://lattes.cnpq.br/2744379257791926>

Dr^a. Laís Agra da Costa

Graduada em Ciências Biológicas na Universidade Federal de Alagoas (UFAL, 2011)
Mestre em Ciências da Saúde pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL, 2014)
Doutora em Ciências Biológicas (Biofísica) pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ, 2018)
<http://lattes.cnpq.br/2066151967059720>

Dr. Patrocínio Solon Freire

Graduado em Filosofia pela Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP, 2000)
Bacharel em Teologia pela Universidade Pontifícia Salesiana (UPS- Itália, 2004)
Especialista em Comunicação Social pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP, 2004)
Especialista em Gestão Educacional pela Faculdades Integradas Olga Mettig (FAMETTIG, 2006)
Mestre em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE, 2009)
Doutor em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE, 2014)
<http://lattes.cnpq.br/5634998915570816>

Dr. Rafael Vital dos Santos

Licenciado em Ciências Biológicas pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL, 2006)
Bacharel em Ciências Biológicas pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL, 2010)
Especialista em Diagnóstico Molecular pela Faculdade Pernambucana de Saúde (FPS, 2014)
Mestre em Ciências da Saúde pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL, 2010)
Doutor em Materiais pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL, 2014)
<http://lattes.cnpq.br/3000684462222111>

AVALIADORES DESTE NÚMERO

Dr^a. Andrea Marques Vanderlei Fregadolli

<http://lattes.cnpq.br/5455567894430418>

Dr. Eduardo Cabral da Silva

<http://lattes.cnpq.br/2609068900467599>

Dr. Fábio Luiz Fregadolli

<http://lattes.cnpq.br/7986638670904115>

Dr^a. Laís Agra da Costa

<http://lattes.cnpq.br/2066151967059720>

Dr^a. Lucy Vieira da Silva Lima

<http://lattes.cnpq.br/0010369315381653>

Dr. Rafael Vital dos Santos

<http://lattes.cnpq.br/3000684462222111>

EDITORIAL

A Revista Científica Evidência (ISSN 2675-5300) foi criada em 2020, como decorrência de ações que visavam à implementação do conhecimento científico. E tem como objetivo disseminar resultados e reflexões advindos de investigações conduzidas nas áreas de educação, ciências, saúde, gestão, direito, administração, tecnologia e outros, com ética e eficiência, de forma a contribuir para a consolidação das áreas, para a formação de pesquisadores, e para a produção de conhecimentos, que fundamentem o desenvolvimento de ações educativas responsáveis e comprometidas com a melhoria do conhecimento científica e com o bem estar social.

De acordo com a política de acesso público e de direitos autorais adotada pela Revista Dimensão, que utiliza a Licença Creative Commons - CC BY, que permite que outros distribuam remixem, adaptem e criem a partir do meu trabalho, mesmo para fins comerciais, desde que atribua o devido crédito pela criação original. Deste modo, cedo à revista o direito de primeira publicação, com reconhecimento da autoria e publicação inicial nesta revista.

A opção por uma publicação visa aproximar os trabalhos originais e inéditos nos diferentes domínios de Estudos. Se percebido do ponto de vista social, as questões mudam juntamente com a perspectiva. A soberania, por exemplo, deixa de ser uma esfinge e passa a ser percebida como um fato da vida. Do mesmo modo, os elementos que mais chamam a atenção passam a ser aqueles relacionados à interação entre sistemas.

Sejam bem vindo e boa leitura.

Betijane Soares de Barros

SUMÁRIO

A TEORIA PSICOGENÉTICA DE HENRI WALLON E AS IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS	7
Flávia Ferreira Barboza	
Eduardo Cabral da Silva	
Eliane Reis Neves da Silva	
Eliezer José da Silva	
Elisângela Oliveira Tavares	
Fracyne Pedrosa da Silva	
POLÍTICAS PÚBLICAS E O COMBATE AO PRECONCEITO NO ÂMBITO ESCOLAR	27
Márcia Lúcia Costa da Silva	
Andrea Marques Vandelei Fregadolli	
Betijane Soares de Barros	
Marta Lúcia Silva Costa	
BIBLIOMETRIA APLICADA À PRODUÇÃO CIENTÍFICA DO CAMPO PSICOLOGIA ESCOLAR NO ENSINO SUPERIOR	59
Eliane Reis Neves da Silva	
Andrea Marques Vanderlei Fregadolli	
Betijane Soares de Barros	
Eduardo Cabral da Silva	
O DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM POR MEIO DA UTILIZAÇÃO DA ATIVIDADE LÚDICA	95
Cleidejane Soares de Barros	
Lucineide Maria de Jesus Santos	
Jilsete Bráz dos Santos Montenegro	
Fábio Cirilo Montenegro de Lima	
Betijane Soares de Barros	
Sônia Maria da Silva Lima	
A IMPORTÂNCIA DA PARTICIPAÇÃO DA FAMÍLIA NO ÂMBITO ESCOLAR	111
Cassiane Alves Santos Bispo	
Divanise Maria de Souza	
Luciano Canuto Jacinto	
Ivaci Bonfim Pinheiro	
Maria Isabel da Silva Martins l	

Lucimairy Silva Lemos

**A INCLUSÃO DA TECNOLOGIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA ALUNOS
COM DEFICIÊNCIA**

119

Maria das Dores Soares Silva

Amara Maria de Lima Buarte

Audeluze Maria Araújo Victor De Mendonça Lopes

Elizabeth Calheiros Borges

Lucineide Maria de Jesus Santos

Iriscleiti da Silva França

**PRÁTICAS DE MULTILETRAMENTOS NA ESCOLA: POR UMA EDUCAÇÃO
RESPONSIVA À CONTEMPORANEIDADE**

127

Michelly Cristina Apolinário de Lucena

Jayra dos Santos Costa Rocha

Maria das Graças Sandes de Araújo

Magna Valéria dos Santos Melo

Nadson Ribeiro

Silvânia Marques de Almeida



Esta obra está sob o direito de
Licença Creative Commons
Atribuição 4.0 Internacional.

A TEORIA PSICOGENÉTICA DE HENRI WALLON E AS IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS

Flávia Ferreira Barboza¹

Eduardo Cabral da Silva²

Eliane Reis Neves da Silva³

Eliezer José da Silva⁴

Elisângela Oliveira Tavares⁵

Franyne Pedrosa da Silva⁶

RESUMO

Introdução: Sob a forte influência do materialismo histórico e dialético, em sua teoria, Henri Wallon, pesquisou como o sujeito se constitui pessoa, no processo de desenvolvimento e individuação, através de estudos voltados à criança. **Objetivo:** Compreender o desenvolvimento afetivo infantil a partir de Henri Wallon. **Metodologia:** Realizou-se uma pesquisa exploratória descritiva bibliográfica de caráter qualitativo, analisando publicações em periódicos que tivessem conexão com as características da afetividade na prática pedagógica segundo à teoria psicogenética. **Resultados e discussão:** Analisar a pessoa conforme o contexto, apresenta a dinâmica específica de sintonia entre ela e o ambiente que a cada idade comporta por diversos aspectos, tais como: espaço físico, proximidade com outras pessoas, comunicação e linguagem, conhecimento da própria cultura. **Conclusão:** De acordo com a idade e as necessidades de cada criança, elas interagem umas com as outras, também com adultos, de maneira individual e singular.

Palavras-chave: Desenvolvimento afetivo. Henri Wallon; Teoria Psicogenética. Pedagogia.

¹ flaviaferreirabarboz@gmail.com

² edcs.cabral@gmail.com

³ elianereis@uol.com.br

⁴ eliezer.j.s@outlook.com

⁵ ely_tavares@hotmail.com

⁶ francynepedrosa@outlook.com

INTRODUÇÃO

Henri Paul Hyacinthe Wallon (1879 – 1962), médico, nasceu e viveu em Paris, numa família que dedicava tempo à política, a justiça e à democracia. Em seus estudos superiores, fez Escola Normal Superior e tentou carreira de professor de Filosofia (*Agregation*); aprendeu filosofia e lecionou na área por um período (DANTAS, 1990).

Em 1899, Wallon ingressou na Escola Normal Superior. Ele se formou no departamento de filosofia em 1902. Em 1908, formou-se em medicina. Entre 1908 e 1931, dedicou-se trabalhar com crianças com deficiência cognitiva. Em 1914, serviu na Primeira Guerra Mundial na função de médico. Tornou-se professor na *Legendary University of Soborn*, na França, em 1920, onde foi responsável por ministrar conferências sobre psicologia infantil; Henri Wallon também lecionou em outras instituições e foi o primeiro teórico a perceber a importância da afetividade no processo de ensino infantil (SILVA, 2007).

Sua teoria tinha como objetivo investigar como cada sujeito se constitui pessoa, para isso, teve por influência o materialismo histórico e dialético, e, através

dos estudos feitos com crianças (SCHORN, 2018), Wallon compreendeu o desenvolvimento de aprendizagem que ocorre com o ser humano. Sendo assim, sua teoria entende o ser humano através da fusão da razão e da emoção para que possa ser considerada a condição psicológica humana.

Para Wallon, ao estudar o indivíduo de maneira contextual, pode-se perceber a dinâmica específica de reciprocidade entre ele e o meio ambiente em cada idade. O cenário desse desenvolvimento consiste em muitos aspectos, tais como: espaço físico, pessoas próximas, idioma e conhecimento de cada cultura. Dependendo da idade e das necessidades, as crianças vão interagir de uma maneira ou de outra (MORAES, 2019).

A conjunção psicológica da criança é básica porque possui propriedades singulares e dificuldades específicas. Cada faixa etária constitui uma característica original inseparável nos níveis emocional, motor, cognitivo e social. Seu conceito de infância faz parte do pensamento do sujeito como ser naturalmente social, sua estrutura orgânica necessita de intervenção cultural para se desenvolver e se renovar permanentemente

METODOLOGIA

Realizou-se uma pesquisa de revisão de literatura qualitativa nas bases

eletrônicas *Scientific Electronic Library Online* (SciELO) e Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), investigando

artigos ligados ao tema e as palavras chaves: Desenvolvimento afetivo; Henri Wallon; Teoria Psicogenética; Pedagogia; estratégias de busca realizadas no período de junho a outubro de 2020. Ao todo, 19 publicações referenciam este trabalho, consequência de citações diretas e indiretas incorporadas, incluindo artigo (1), livros (11) dissertações (5) e teses (2). Os critérios de inclusão foram de publicações que evidenciassem conexão com a teoria psicogenética de Henri Wallon, bem como as características da afetividade na prática pedagógica e o papel da emoção no processo de ensino-aprendizagem. O critério de exclusão se aplicou às publicações que não apresentavam relevância à temática abordada, apresentando ideias fora do contexto da contribuição da teoria psicogenética no aprendizado infantil. A seleção dos materiais resultou em leituras e marcações relevantes para a criação de fichamentos que serviram para as citações diretas e indiretas do estudo em questão.

Conceitos básicos da teoria Walloniana

Henri Wallon, além de médico, foi professor e psicólogo francês, seus estudos foram centrados no desenvolvimento infantil, abordando as dimensões cognitiva, afetiva e motora. Ele não estudou crianças como indivíduos dispersos, mas como um

componente completo e parte do ambiente social e cultural em que vive.

O desenvolvimento do pensamento infantil não ocorre continuamente, mas é caracterizado por descontinuidades, crises e conflitos. Além disso, conflitos e contradições fazem parte do desenvolvimento psicológico das crianças, não necessariamente problemas que os educadores precisam resolver, porque contribuem para o desenvolvimento psicológico. Segundo Wallon (2008) “os conflitos podem ser reconhecidos, não como a negação, mas ao contrário como o fundamento dos processos que tendem ao mais completo desenvolvimento da pessoa ou do conhecimento” (p. 09).

Wallon enfatiza a personalidade social em sua teoria e também discute os processos e ambientes sociais vivenciados pelas crianças (especialmente as escolas) e determina que as crianças precisam interagir socialmente com outras e adultos, de modo a experimentar diferentes relações com a família, grupo social, time de futebol, clube e principalmente a escola (SILVA, 2017) aprendendo lidar com os sentimentos de aceitação, trabalho em equipe, superação de conflitos, frustração.

Para Wallon, a inteligência se desenvolve após a afetividade. A inteligência surge de dentro da afetividade e estabelece certa relação de conflito. Para

alimentar a inteligência se faz necessário mobilizar os afetos.

Ele propõe três campos funcionais que no início da vida são indiferenciados e imaturos a todo sujeito: a emoção (afetividade), o ato motor (psicomotricidade, movimento) e a inteligência. O progresso nesses campos está ligado às relações sociais e a maturação neurológica. A integração desses três campos funcionais dá origem à pessoa integral que, segundo Wallon, é representada pelo conjunto dos âmbitos, afetivo, motor e cognitivo (RABELO, 2018) e, também, pela integração dinâmica entre o orgânico e o social.

A teoria da Walloniana é um marco importante no ensino do pensamento, porque antes raramente consideravam a afetividade no processo educacional pedagógico. Assim, podemos entender a afetividade de maneira abrangente, porque a emoção é um conjunto de funções que emerge do organismo e obtém uma forma social no relacionamento com os outros, e essa é a dimensão básica da formação individual.

A atração que a criança sente pelas pessoas que a rodeiam é uma das mais precoces e das mais poderosas. Essa atração é movida

por uma das necessidades mais profundas do ser humano: estar com o outro para se humanizar (WALLON, 2008, p. 61 *citado por* GASPARIM, 2012, p. 38).

A emoção ocupa um lugar importante no conceito de Wallon, porque, para ele, a emoção desempenha um papel central no desenvolvimento da autoconsciência, e é um fenômeno orgânico, psicológico e social. Além disso, as escolas também devem fornecer treinamento abrangente para crianças e alunos, e que a sala de aula não seja um espaço para estar apenas o corpo da criança, mas também suas emoções, sentimentos e sensações. A afetividade vem em primeiro lugar, porque as crianças se comunicam entre os indivíduos através das emoções, para que possam se desenvolver plenamente e formando-se sujeitos mais ativos, participantes, pensantes e independentes.

Psicologia Genética: relação, afetividade e processos de desenvolvimento

Os trabalhos de Wallon situam-se nos campos da psicologia genética e da psicologia do desenvolvimento. É importante diferenciar a Psicologia Genética da Epistemologia Genética, elas se relacionam, mas não são iguais:

Psicologia Genética	Epistemologia Genética
Busca compreender quais as origens dos processos psíquicos.	Desenvolvida por Jean Piaget em seus estudos como os indivíduos constroem conhecimento, como alguém passa de um estado de não conhecimento para o estado de conhecimento.

De maneira simples, pode-se dizer que a Epistemologia Genética de Piaget se interessa pelas origens do conhecimento, enquanto a Psicologia Genética de Wallon se interessa pelas origens dos processos psicológicos, ambas contribuindo para os estudos frenéticos do desenvolvimento da aprendizagem do ser humano.

Wallon não é o único teórico no campo da Psicologia Genética, mas é um dos mais relevantes. Utilizou conhecimento das áreas da Antropologia, Psicopatologia, Neurologia e outras áreas de conhecimento para desenvolver seu trabalho de pesquisa (SILVA, 2017). Entendia que os processos psicológicos têm origem orgânica (biológica), sendo compreendidos quando considerados as maneiras pelas quais as influências socioambientais interagem com esses processos. Logo, seu método de estudo considera as condições orgânicas quanto as exigências sociais influenciam o desenvolvimento psíquico.

A escolha de Henri Wallon para este estudo nasce do interesse da relação cognição e afetividade que implicam às ações educacionais, tais como:

- Contribuição para a compreensão do humano como pessoa integral;

- Apresenta os níveis biológicos e socioculturais como contribuições para o processo ensino-aprendizagem;
- Valoriza a relação professor-aluno junto à escola como meios fundamentais no processo da construção de características pessoais e sociais de cada ser humano individualmente;

Desse modo, a teoria de Wallon contribui para a compreensão da relação entre educando e educador, no ambiente educacional, além de apontar a escola como membro importante para o crescimento do sujeito em construção, havendo a distribuição do estudo das etapas que a criança percorre. Nas palavras de Wallon (2007): “As exigências da descrição obrigam a tratar de forma distinta alguns grandes conjuntos funcionais, o que certamente não pode ser feito sem certa artificialidade” (p. 113). Para o teórico, os conjuntos funcionais são dois: afetividade e cognição, operações que atuam de forma interdependente.

O processo de desenvolvimento é limitado por certos princípios que governam o começo do processo de

aprendizado. Mesmo que as proporções difiram, esses princípios são os mesmos em crianças e adultos:

- **Do sincretismo para a diferenciação:** característica da integração do pensamento infantil, designa caráter confuso e global do pensamento e percepção infantil, que será gradualmente substituído por um processo de diferenciação. O aprendizado começa com a integração e entra gradualmente na próxima etapa.
- **Imitação:** é uma ferramenta para crianças e adultos iniciarem o processo de aprendizagem ao encontrar novas situações.
- **Acolhimento:** um determinado ambiente pode proporcionar às crianças e adultos uma sensação de segurança e pertencimento.
- **Desenvolvimento dos conjuntos funcionais:** os conjuntos funcionais são compostos pelo desenvolvimento afetivo, cognitivo e motor. Cada pessoa tem seu ritmo que precisa, então, ser respeitado por atividades correspondentes.
- **Conflitos:** Como veremos adiante, a emoção é contagiosa, por isso, comportamento do aluno e professor pode interferir na própria dinâmica da

classe. Parte do professor a capacidade de resolver tais conflitos.

Estágios distintos e descontínuos no desenvolvimento humano

Assim como a teoria de Piaget, a teoria de Henry Wallon também apresenta estágios de desenvolvimento da inteligência, mas não se limitando a características cognitivas, Wallon é mais flexível na análise de estágios. Ao contrário de Piaget, ele não acredita que os estágios do desenvolvimento formarão uma sequência linear fixa e não mudarão, ou que um estágio inibirá o outro.

Wallon destacou que existem estágios diferentes e descontínuos, que são caracterizados por ruptura e reforma. Embora o desenvolvimento seja descrito até a adolescência, o autor aponta que o desenvolvimento não termina naquele momento, porque a formação do eu é um processo sem fim. Ele disserta cinco estágios que alternam entre aspectos emocionais e cognitivos. Galvão (1995) afirma: “cada nova fase inverte a orientação da atividade e do interesse da criança: do eu para o mundo, das pessoas para as coisas. Trata-se do princípio da alternância funcional” (p. 45). O estágio posterior amplia e reforma o(s) anterior(es). São seis os estágios, abaixo cada um brevemente caracterizado.

1º estágio: Impulsivo-emocional (0 a 1 ano): nos três primeiros meses desta etapa, o bebê realiza movimentos reflexos, involuntários e impulsivos, e gradualmente começa a ter uma resposta afetuosa ao cuidador, que é o mediador entre ele e a realidade externa; nessa relação as crianças começam a se comunicar usando gestos e “suas reações de bem-estar e mal-estar irão inicialmente se manifestar mediante descargas motoras indiferenciadas” (DUARTE E GULASSA, 2000, p. 19).

A função inicial da emoção é mobilizar as mães para atender os bebês que necessitam delas por um tempo. Os bebês comunicam suas necessidades através de expressões emocionais, como choro, gritos, expressões faciais e agitação física e, embora seja uma comunicação emocional primitiva, é o início da inclusão da criança à cultura humana.

Segundo Dantas (1992 *citado por* PILETTI E ROSSATO, 2011), nesse período a afetividade é a ligação mais importante entre os indivíduos, é a transição entre o estado orgânico e o seu estágio cognitivo, que se consegue através da mediação social:

Os bebês, inicialmente (até mais ou menos 3 meses), realizam movimentos reflexos, involuntários, impulsivos e gradativamente passam a responder com afetividade às pessoas (pais) e, estas, por uma

inabilidade da criança, intermedeiam as suas relações com a realidade exterior. A partir desta mediação, o bebê passa a manifestar-se através dos gestos que dirige às pessoas (sorri, por exemplo, aos 3 meses) (p. 105).

A criança vai aprendendo a agir diretamente sobre o seu meio e vai se tornando mais independente, agindo de forma autônoma em um processo crescente de individuação, apesar da afetividade orientar as primeiras “com as pessoas e com o mundo físico. Afinal, o recém-nascido não possui ainda as habilidades motoras necessárias ao atendimento de suas necessidades vitais” (XAVIER E NUNES, 2015, pp. 32-3).

2º estágio: Sensório-motor e Projetivo (até os 3 anos): nesse estágio, à medida que a criança aprende a segurar as coisas e a se mover, a exploração do ambiente físico aumentará. O desenvolvimento da capacidade cognitiva da criança está em pleno andamento, explorando o mundo através de habilidades sensoriais e motoras. Tudo deve ser tocado e sentido: o comportamento mental é projetado através do comportamento motor, mas o comportamento motor é gradualmente reduzido e o comportamento mental e o modo de pensar são permitidos (PILETTI E ROSSATO, 2011).

Em oposição ao estágio impulsivo emocional, que é subjetivo,

centrípeda, com predomínio do caráter efetivo, a nova etapa de desenvolvimento caracteriza-se pela investigação e exploração da realidade exterior, bem como pela aquisição da aptidão simbólica e pelo início da representação. Observa-se, neste período, o predomínio da atividade de exploração, de manipulação, que põe a criança em contato com o mundo físico e, portanto, é predominantemente intelectual, voltada para um aspecto mais objetivo, centrífugo do desenvolvimento. Ou seja, é o momento em que a inteligência dedica-se à construção da realidade. Os exercícios sensório-motores, iniciados no estágio anterior e referenciados a partir das relações dos campos sensoriais, são agora encadeados por meio do movimento de exploração objetiva que a criança realiza diante dos objetos, como também nas partes de seu próprio corpo (COSTA, 2010, pp. 31-2).

Sobre o comportamento da criança nesse estágio segundo, Wallon (1994) afirma que

Os objetos que a rodeiam começam a ser para ela uma oportunidade de movimentos que não têm muito a ver com sua estrutura. Ela os atira ao chão, observando seu desaparecimento. Tendo aprendido a agarrá-los, desloca-os com força, como para exercitar os olhos a encontrá-los em casa nova posição. Se eles têm partes que se entrecrocaram, ela não para de reproduzir o som percebido, agitando-os de novo (WALLON, 1994, p. 148 *citado por* COSTA, 2010, 32).

Com o desenvolvimento da fala, o pensamento também foi desenvolvido: a aquisição da linguagem permite que ele seja expresso através da fala, o que é contrário à manifestação do motor do pensamento, representando um salto qualitativo no desenvolvimento infantil. A criança supera a experiência sensório-motora do mundo para que sua vida mental possa se desenvolver (PILETTI E ROSSATO, 2011).

Com a linguagem aparece a possibilidade de objetivação dos desejos. A permanência e a objetividade da palavra permitem à criança separar-se de suas motivações momentâneas, prolongar na lembrança uma experiência, antecipar, combinar, calcular, imaginar, sonhar (WALLON, 1990, p. 40 *citado por* COSTA, 2010, p. 33).

A relação cognitiva com o meio ambiente é dominante, porque o controle é adquirido principalmente no campo da racionalidade, isto é, o desenvolvimento psicológico está aumentando. No entanto, em relação ao seu eu psicológico, a criança ainda está em uma integração socializada. Isso significa que a personalidade da criança ainda está enraizada e integrada a objetos e situações familiares. Todo o desenvolvimento de uma criança depende do ambiente em que vive (XAVIER E NUNES, 2015).

3º estágio: Personalismo (3 a 6 anos): Nesse estágio, o conflito que a

criança enfrenta envolve seu desejo de autonomia, por um lado, e o fortalecimento da conexão de sua família, por outro. Como processo de formação da personalidade, essa é a tarefa psicológica mais importante nesse estágio: as crianças negam os adultos e frequentemente se opõem a eles. Seus pensamentos dependem quase inteiramente de si mesma, esforçando-se para conhecer a si mesma em seu relacionamento com o mundo (RABELO, 2018).

Como o próprio nome sugere, este estágio está voltado para a pessoa, para o enriquecimento do eu e a construção da personalidade. A consciência corporal, adquirida gradualmente ao longo dos primeiros três anos de vida, juntamente com a capacidade simbólica, é condição fundamental para o processo de desenvolvimento da pessoa. [...] Assim como foi necessário percorrer essas várias etapas para diferenciar a imagem de seu corpo e unificar suas partes em uma totalidade capaz de representá-lo, outros desafios se apresentarão à criança na formação da personalidade. A consciência corporal é condição fundamental para a tomada de consciência de si, para o processo de diferenciação do *eu-outro*, e pode ser compreendida como o prelúdio da constituição da pessoa (BASTOS E DÉR, 2010, p. 39).

Com o início da vida escolar, os laços familiares tornaram-se mais flexíveis, e a criança também se desenvolve na direção da autonomia, porque a vida no

ambiente escolar exige que ela faça gradualmente escolhas para si, concorde, discorde, questione, enfim, naturalmente se verá em uma situação de conflito. Contraditoriamente, enquanto se desenvolve em direção à autonomia, a imitação também se desenvolve nesta fase: a criança imita as pessoas que vivem com ela, especialmente aquelas que despertam admiração, como a existência e o modo de pensar dos pais e professores. A imitação é uma forma de inserção social sobre a afetividade e a imitação é expressa de maneira mais simbólica através de palavras e ideias, incorporando os recursos intelectuais (PILETTI E ROSSATO, 2011).

As aquisições são graduais e alternantes: da construção do eu corporal para a construção do objeto, e desta para a do eu psíquico. Progressivamente, a criança vai tomando consciência de si como sujeito social que luta para se individualizar, se diferenciar, para sair da massa indiscriminada, nebulosa e sincrética em que se encontra. Entra num período em que sua necessidade de afirmar, de conquistar sua autonomia vai lhe causar, em primeiro lugar, uma série de conflitos (WALLON, 1981, p. 217; BASTOS E DÉR, 2010, p. 40).

A construção da autoconsciência no relacionamento com seu próprio ambiente fará com que as crianças se concentrem nos interesses dos outros, redirecionando assim

seus relacionamentos afetivos. Com o aprimoramento da função simbólica, a imaginação e a criatividade foram ampliadas, e o pensamento adquiriu um caráter mais positivo (XAVIER E NUNES, 2015).

4º estágio Categorical (7 a 12 ou 14 anos): a criança está cada vez mais usando a inteligência para explorar e entender objetos em ambientes físicos e sociais. A exploração de novas situações desperta grande interesse, principalmente quando envolvem coisas que podem ser gerenciadas e transformadas, e estimulam a criatividade. Nessa fase, a inteligência e o interesse no mundo externo são os principais aspectos; ao contrário da afetividade, cujo interesse está no mundo interno. Com o desenvolvimento da inteligência, a criança se desenvolve em pensamento abstrato e ganha controle de desenvolturas, como memória voluntária (que é a capacidade de memorizar coisas intencionalmente) e maior controle sobre a atenção (PILETTI E ROSSATO, 2011).

O estágio categorial se distingue notadamente do anterior. No personalismo, entre os 3 e os 5 anos, a afetividade é o fio condutor do desenvolvimento, e a construção psíquica do eu adquire importância crescente sobre o dado objetivo; é a etapa que marca a diferenciação entre o eu e o mundo exterior, em que a criança aprende a perceber o que é de si e o que é do outro. Nesta etapa, ela

aprende a dominar corretamente os objetos familiares, a separá-los de sua própria existência e perceber a existência das coisas independentemente de sua pessoa. Entende, por exemplo, que um objeto perdido poderá ser reencontrado mais tarde, em outro lugar. [...] Embora saiba que as coisas, pessoas e acontecimentos têm uma individualidade estável, a compreensão que tem deles está diretamente relacionada a suas experiências emocionais (AMARAL, 2010, p. 51).

Para Wallon, é impossível separar qualquer conjunto de funções – inteligência, afetividade ou comportamento motor –, de forma que é a criança na totalidade que continua a se desenvolver (XAVIER E NUNES, 2015).

5º estágio: Adolescência (a partir dos 12 ou 14 anos): as mudanças físicas que levam à ação dos hormônios sexuais afetam a busca dos jovens por novas personalidades. Como resultado, o equilíbrio afetivo é quebrado e o adolescente quer entender suas preocupações, desejos, orientação sexual e sua verdadeira identidade.

Se a criança tenta se identificar com os adultos por imitação, na adolescência os indivíduos querem se diferenciar dos adultos. Os adolescentes esperam fazer mudanças e transformações nesse estágio, e as emoções costumam mostrar contornos cada vez mais racionais, o que os leva a criar teorias sobre seu relacionamento com

as pessoas. Esta é uma maneira de tentar tornar seu mundo emocional fácil de entender. Conflitos externos e internos fazem com que os jovens se voltem cada vez mais para si mesmos e busquem a sua auto-afirmação para lidar com as mudanças físicas e psicológicas impulsionadas pela maturidade sexual (PILETTI E ROSSATO, 2011).

Wallon constata que a puberdade é um fato biológico intimamente relacionado com os aspectos psicológico e social do desenvolvimento; no entanto, considera importante fazer esta observação prévia: a intensidade e o volume de seus efeitos psíquicos variam muito com o modo de existência de uma época ou das diferentes classes sociais (WALLON, 1975, p. 69 *citado por* DÉR E FERRARI, 2010, p. 59).

Wallon apontou que o desenvolvimento não termina na adolescência. A afetividade e a cognição

sempre estarão em um estado de movimento, às vezes haverá predomínio de uma ou de outra, mas se interagirão durante inúmeros processos de aprendizado no decorrer da vida.

A teoria da Walloniana cria uma criança concreta, cuja eficiência postural física, tônus muscular e qualidade dos gestos fornecem pistas para seu estado mental e afetivo. De acordo com essa visão, a pedagogia se volta a expressar o “eu” na criança, assim, as crianças podem se expressar livremente através da fala, corpo, jogos, etc. Suas contribuições são importantes no campo da formação de professores, com o objetivo de fornecer conhecimento e análise reflexiva dos fatores envolvidos no conflito vivenciado pelos alunos, principalmente crianças com maior poder emocional (XAVIER E NUNES, 2015).

Quadro 1 – Estágios do desenvolvimento humano de acordo com a teoria psicogenética.

Teoria Psicogenética de Henri Wallon				
Estágio	Predominância do conjunto funcional e da direção	Indicadores	Principais aprendizagens	Principais recursos de aprendizagem
Impulsivo (nascimento a 3º mês) e Emocional (3º mês a 1 ano)	Motor-afetivo; Centrípeta (para o conhecimento de si).	Respostas às sensibilidades intero e proprioceptivas – atividade generalizada do organismo, movimentos reflexos e impulsivos; simbiose fisiológica, afetiva e cognitiva (em prolongamento à simbiose fetal);	“O que sou?” Recorte corporal.	Fusão com o outro.

		• Resposta às sensibilidades exteroceptiva – pela resposta do outro, atividades descoordenadas vão se transformando em sinalizações cada vez mais precisas para expressar bem-estar e mal-estar; medo, alegria, raiva etc.; • Movimentos descoordenados – movimentos expressivos: atividades circulares; consciência corporal.		
Sensório-motor (12º a 18º mês) e Projetivo (18º mês a 3 anos).	Cognitivo; Centrífuga (para o conhecimento do mundo exterior).	• Marcha e fala; • Movimentos instrumentais (praxias), comunicação simbólica; • Exploração sistemática do real: pegar, montar, desmontar, nomear, identificar, localizar; • Atividade circular mais elaborada: coordenação mútua dos campos sensoriais e motores (ajustamento do gesto aos seus efeitos) – ato motor completa o ato mental, dando mais expressividade a ele; • Movimentos projetivos: mimetismo, imitação e simulação (prenúncios da representação).	<i>“Eu sou diferente dos objetos”.</i>	Contato com diferentes espaços, situações e pessoas; Respostas às perguntas.
Personalismo (3 a 6 anos)	Afetivo; Centrípeta.	• Progresso das respostas à sensibilidade exteroceptiva; • Três características marcantes nas relações interpessoais: (1) oposição ao outro (relações negativistas), recusa e reivindicação; (2) sedução ou idade da graça (relações sedutoras); (3) imitação (relações imitativas para	<i>“Eu sou diferente dos outros”.</i> Consciência de si.	Oportunidades variadas de convivência com outras pessoas (crianças ou adultos); Negação.

		usar o outro, que antes negou, como modelo para ampliar as competências); • Inércia mental (totalmente absorvida por suas ocupações do momento, sem ter controle sobre mudanças ou fixação sobre elas) pode levar a: (1) atividade de instabilidade (reage indiscretamente aos estímulos exteriores); (2) atividade de preservação (permanece na atividade, alheia aos estímulos exteriores); • Aparecimento de ciúmes e paixão.		
Categorial (6 a 11 anos)	Cognitivo; Centrífuga.	• Disciplina mental da cognição, atenção (manutenção dos centros nervosos de discriminação e inibição); • No plano motor: gestos mais preciosos, elaborados mentalmente com previsão de etapas e consequências; • Superação lenta do sincretismo, duas etapas: (1) pensamento pré-categorial (até cerca de 9 anos): ainda marcado pelo sincretismo. O par é a unidade menor de pensamento (um par interage com outros pares, por vezes em sequências extravagantes, podendo ocorrer encadeamento fabulatório); (2) pensamento categorial (a partir dos 9 anos): formação de categorias intelectuais. Tarefas essenciais de conhecimento: definir e explicar (um objeto se define quando se recorta e	<i>“O que é o mundo?”</i> Descoberta de semelhanças e diferenças entre objetos, ideias, representações.	Variedade de atividades; Ligação com o que já sabe; Imperícia como parte do processo.

		diferencia dos demais; só se explica quando as relações estão claras). Tarefa árdua, tanto da definição, como da explicação.		
Puberdade e Adolescência (acima de 11 anos)	Afetivo; Centrípeta.	• Última e movimentada etapa que separa a criança do adulto; • Fortalecimento do pensamento categorial; • Apreensão da noção de tempo futuro completa a consciência de si; • Alteração do esquema corporal; • Ambivalência de sentimentos; • Questionamentos de valores.	<i>“Quem sou eu? Quais são meus valores? Quem serei no futuro?”</i> Consciência temporal.	Oposição aos outros e às ideias; Vivência de valores; Convivência com pares.

Fonte: artigo *Afetividade e processo ensino-aprendizagem: contribuições de Henri Wallon* de Abigail Alvarenga Mahoney e Laurinda Ramalho de Almeida.

A dinâmica dos estágios segue a predominância funcional, termo dado por Wallon, isto é, “momentos predominantemente afetivos, isto é, subjetivos e de acúmulo de energia, sucedem outros que são predominantemente cognitivos, isto é, objetivos e de dispêndio de energia” (GALVÃO, 1995, p. 45).

Um estágio sempre constitui um sistema amplo que a era biológica. O estágio é caracterizado por uma série de necessidades e interesses que precisam garantir o desenvolvimento pessoal. Portanto, é necessário considerar que os problemas ideológicos não são formados apenas pelo desenvolvimento do sistema nervoso, mas pelo sujeito na sua totalidade,

relacionado com o ambiente em que a criança se integra segundo suas possibilidades.

Afetividade e inteligência: duas faces de uma só pessoa

No campo da educação, o interesse na pesquisa emocional é um fenômeno relativamente novo. O legado positivista atrapalhava a colocação da temática na área científica, era classificada como “não científica”, geralmente marginalizada para provar barreiras àqueles que violam as regras da escola, razão para lidar com as pessoas.

Como Kirouac (1994) apontou, depois de 1970 a pesquisa empírica começou a aparecer, incluindo variáveis mais subjetivas, como a afetividade,

despertando, assim, interesse no campo da ciência. No entanto, mesmo que o requisito de queixas educacionais seja insistido com base na estrutura emocional, não há espaço aberto para conter a relação entre emoção e cognição (KIROUAC, 1994).

Afetividade e inteligência caminhando juntas podem levar a situações de dificuldade na aprendizagem escolar, a comprometimentos afetivos que podem estar perturbando o funcionamento cognitivo, exigindo assim, que o afetivo seja trabalhado, numa oportunidade à sua expressão. Na concepção de Wallon (1968), a afetividade é vista como uma linguagem antes da linguagem, pois o ser humano se comunica com o outro desde sempre; é, pois, geneticamente social (PILETTI E ROSSATO, 2011, p. 104).

A característica dos anos 90 foi o surgimento da “inteligência emocional” de Goleman (1995) na mídia, que atecuperou o debate sobre emoção e cognição a partir da noção desse conceito, sobrepondo emoção e sentimento.

Uma das principais contribuições de Wallon é a diferente conceitualização de emoções, sentimentos e paixões, incluindo todas essas expressões, que refletem uma área funcional mais abrangente: a afetividade, sem diminuir as demais. Portanto, podemos definir a afetividade como um domínio funcional que apresenta manifestações diferentes, que se tornarão

mais complexas durante todo o processo de desenvolvimento e emergirão de uma base orgânica significativa até atingir uma relação dinâmica com a cognição, como acontece se pode ver nos sentimentos (SCHORN, 2018).

A teoria de Wallon marca o fundamento orgânico da afetividade, forma fatores orgânicos na transformação contínua das pessoas, ao mesmo tempo aponta que o meio social está gradativamente transformando essa afetividade orgânica em condições interativas, portanto, sociais. Desse modo, estabelece-se uma conexão entre o corpo e o meio social, formando o “entre-deux” da tradição filosófica francesa, o campo formado sob o limiar da dualidade, no qual “o mundo é inseparável do sujeito, mas de um sujeito que não é senão projeto do mundo, e o sujeito é inseparável do mundo, mas de um mundo que ele mesmo projeta” (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 576).

O conceito da relação entre o homem e o mundo, e a compreensão das formas funcionais de si mesmos enquanto pessoa que, na medida do tempo, vai se construindo porque não nasce pronta, podem ser encontrados em vários livros de Wallon. Em “*Les Origines ducaractèreachez l'enfant*” (1934), o teórico enfatizou a importância da afetividade no desenvolvimento infantil, que inicia de

modo sincrético e gradualmente obtém um esboço mais claro de si e do mundo através do processo de diferenciação.

Wallon (2007) enfatizou a conexão inseparável entre o desenvolvimento psicológico e o desenvolvimento biológico dos indivíduos no livro “A evolução psicológica da criança”, apontando que o desenvolvimento psicológico não é superior ao desenvolvimento biológico, mas à ação mútua. Logo, uma constante relação recíproca do ser vivente com o meio que vive, podendo, com isso, passar por transformações.

O postulado de Wallon, no que tange ao desenvolvimento da inteligência, surge como crítica ao de Piaget, pois a inteligência, para ele, surge depois da afetividade, de dentro dela e conflitando com ela, pensamento que talvez nos explique o porquê os alunos aprendem mais quando “gostam” do professor. Por isso. Nutrir a inteligência incorre em primeiro alimentar a afetividade, não aceitando a possibilidade de haver um ponto terminal para a inteligência, haja vista que os processos mentais superiores são indeterminados (DANTAS, 1990 *citado por* PILETTI E ROSSATO, 2011, p. 104).

Wallon concordou com a teoria de Freud e concordou com os teóricos do desenvolvimento da época quando falavam que os bebês recém-nascidos expressavam sua afetividade de maneira sincrética a partir das experiências de conforto ou

desconforto à sua indiferença física e psicológica, frente ao ambiente interno e externo (SCHORN, 2018).

Os seios das mães representam o momento em que a fome do bebê se mistura com o aparecimento da primeira experiência de afeto. Durante o processo de desenvolvimento, a afetividade estará em movimento dialético (às vezes centrípeto, às vezes excêntrico), alternando com conjuntos de funções cognitivas, que também incluem conjuntos de movimentos, como base de expressão e apoio (VIANA, 2018; CARNEIRO, 2017).

Na concepção de Wallon, o desenvolvimento do pensamento infantil é marcado por descontinuidade, crises e conflitos – é dialético. Envolve mudanças que se dão por saltos, provocando reestruturações do comportamento, sobre as quais interferem um fato biológico (maturação do sistema nervoso, com novas possibilidades fisiológicas) e outro social (com o arranjo de novas possibilidades por meio dos estímulos e situações novas). Do conflito entre esses dois aspectos, desencadeia-se a formação do pensamento e da inteligência. Assim: “O pensamento não é elaborado unicamente por uma porção de massa cerebral, nem tão pouco por uma função social separada” (MERANI, 1977, p. 87 *citado por* PILETTI E ROSSATO, 2011, pp. 103-4).

Assim, podemos compreender de maneira abrangente a afetividade como um

conjunto ativo com surgimento no organismo e obtém *status* social nas relações diretas e indiretas com os outros. Esta é a dimensão básica da formação de uma pessoa completa no pensamento walloniano. As dimensões afetiva e cognitiva não são separadas, mas constituem-se e existem nas diferentes atividades realizadas; “uma íntima relação entre cognição e emoção” (RABELO, 2018, p. 172).

Teoria psicogenética e a educação: contribuições de Wallon à pedagogia

Em sala de aula, ver-se alunos animados e participando de atividades, mas, ao mesmo tempo, o professor encontra aqueles indiferentes e frustrados. A existência desse comportamento pode refletir na existência do próprio ambiente educacional, independentemente de ser estimulante ou encorajador. As dificuldades de aprendizagem são um problema de ensino, portanto, a solução deve se concentrar na relação entre ensino e aprendizagem, e não se culpar. O não atendimento das necessidades afetivas criará obstáculos ao processo de aprendizagem e ao desenvolvimento de alunos e professores. Os sentimentos também são contagiosos. Isso acontece porque a afetividade é uma expressão física, portanto, através da transmissão do sentimento, a emoção mobiliza outra.

Wallon (2007) ressalta que “a criança não sabe senão viver sua infância. Conhecê-la pertence ao adulto. Mas o que é que vai prevalecer nesse conhecimento: o ponto de vista do adulto ou o da criança?” (p. 9). Geralmente os professores julgam o desempenho das crianças com base na perspectiva esperada de experiência e comportamento adulto. Esse mal-entendido leva professores e adultos a produzir explicações que reduzem a expressividade das crianças.

Os adultos têm responsabilidade de incentivar o autogoverno das crianças e propor situações que as tornem mais curiosas e mais dispostas a expressar suas ideias e trabalhos. Gasparim (2013) afirma que:

O pensamento também vai, gradativamente, construindo-se. O conjunto funcional cognitivo oferece um conjunto de funções para lidar com o meio e resolver as situações da realidade. É responsável pela aquisição, transformação e manutenção do conhecimento por meio das representações, noções, ideias, memória, criatividade, imagens, imaginação; enfim, pelas funções psicológicas superiores que levam o indivíduo a interagir com o seu meio de forma eficiente (p. 202).

Ainda segundo Gasparim (2012):

Se o professor é sabedor de que no estágio do personalismo, além da imitação, a criança se opõe ao adulto para afirmar seu eu, também terá mais recursos para lidar com

os argumentos ou o acolhimento das opiniões infantis. Tomará ainda consciência que a criança tem um raciocínio próprio e diferente do adulto, e que muitas vezes sua lógica está adequada para sua possibilidade do momento (p. 58).

A relação entre emoção e educação também está relacionada aos conceitos de movimento e inteligência. O movimento refere-se à motricidade, às características de ensino dos gestos e à representação. Em relação à inteligência, os estudiosos tratam o desenvolvimento intelectual nas escolas de uma maneira mais humana (SCHORN, 2018). Isso significa que os espaços emocionais, móveis e espaços físicos devem ser colocados no mesmo patamar.

CONCLUSÃO

O resgate da teoria Walloniana vem sendo realizado nas inúmeras áreas do conhecimento. Diversas reflexões são elaboradas, tanto em publicações em periódicos quanto em eventos acadêmicos científicos. O interesse pelo autor, criador da perspectiva teórica psicogenética, advém da sua proposta de que o processo de evolução depende tanto da capacidade biológica do ser humano quanto do ambiente, afetando-o de alguma forma, e dos processos psicológicos.

É ingênuo presumir que a teoria de Henri Wallon contém uma explicação

Isso significa que os educadores podem incorporar atividades de ensino que exercitem o corpo e a mente, e preencham o tempo.

Em resumo, o educador que se aproxima e conhece seus alunos aprende a lidar com eles através do diálogo e da expressão de afeto (em um sentido positivo). O professor é um intermediário do conhecimento, portanto, seu contato com os alunos reflete sua absorção do conhecimento. Espera-se do educador, no exercício de observador e à luz das teorias afetivas, planejar o relacionamento com os alunos, considerando sua personalidade, as atividades propostas e o ambiente em que o relacionamento é estabelecido.

pronta que “ensina” os professores a desenvolver e “aprimorar” as habilidades das crianças, contudo, Wallon sugere que os professores usem uma variedade de métodos alternativos de análise e observação para tentar entender a criança na sua totalidade, com seus pensamentos e ações.

A noção sobre o método de desenvolvimento das crianças e as necessidades especiais de cada etapa, deve ser um dos materiais de referência para nortear a prática pedagógica. Isso auxilia o professor a intervir de forma coerente com os valores éticos, políticos e estéticos de

forma consciente e responsável, de acordo com as recomendações das Diretrizes Curriculares da Educação Infantil.

Por meio desta pesquisa, com a enorme contribuição da teoria de Wallon, é possível compreender a importância altamente considerável de educar e atender crianças de maneira a respeitar as suas

características e peculiaridades, identidade e individualidade, tendo como referência seu estágio de crescimento e como modelo de agir a afetividade que perpassa a humanidade de ambos, durante a formação do conhecimento e o processo de aprendizagem e desenvolvimento da inteligência.

REFERÊNCIAS

AMARAL, S. A. Estágio Categorical. In: MAHONEY, A. A.; ALMEIDA, L. R. **Henri Wallon: Psicologia e Educação**. São Paulo: Edições Loyola, 2010, pp. 51-58.

BASTOS, A. B. B. I.; DÉR, L. C. S. Estágio do personalismo. In: MAHONEY, A. A.; ALMEIDA, L. R. **Henri Wallon: Psicologia e Educação**. São Paulo: Edições Loyola, 2010, pp. 39-49.

CARNEIRO, M. C. M. **Currículo para bebês no contexto da creche: concepções, práticas e participação das crianças**. Dissertação [Mestrado em Educação], Universidade Federal do Ceará, Fortaleza (CE), 2017, 299 p. 299. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/27107/3/2017_dis_mcmcarneiro.pdf> Acesso em: 12/Out. 2020.

COSTA, L. H. F. M. Estágio sensório-motor e projetivo. In: MAHONEY, A. A.; ALMEIDA, L. R. **Henri Wallon: Psicologia e Educação**. São Paulo: Edições Loyola, 2010, pp. 31-38.

DANTAS, H. Afetividade e a construção do sujeito na psicogenética de Wallon. In: LA TAILLE, Y., DANTAS, H., OLIVEIRA, M. K. **Piaget, Vygotsky e Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus Editorial, 1992.

DUARTE, M. P.; GULASSA, M. L. C. R. Estágio impulsivo emocional. In: MAHONEY, A. A.; ALMEIDA, L. R. **Henri Wallon: Psicologia e Educação**. São Paulo: Edições Loyola, 2010, pp 19-29.

GALVÃO, I. **Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil**. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

GASPARIM, L. **Interações em sala de aula: vinculações afetivas e a constituição da pessoa para Henri Wallon**. Dissertação [Mestrado em Educação], Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2012, 248 p. Disponível em: <<https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/31025/r%20-%20d%20-%20liege%20gasparim.pdf?sequence=1&isallowed=y>> acesso em: 20/Mai. 2020.

KIROUAC, G. Les émotions. In: RICHELE, M. *et al.* **Traité de psychologie expérimentale**. Paris: PUF, 1994.

MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da percepção**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

MORAES, N. A. L. L. **Aluno avaliado com baixo desempenho na perspectiva do professor do Ensino Fundamental II**. Dissertação [Mestrado em Educação], Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo (SP), 2019, 175 p.

Disponível em:

<<https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/22774/2/N%c3%a1dia%20de%20Araujo%20Luciani%20Leite%20de%20Moraes.pdf>>

Acesso em: 12/Out. 2020.

PILETTI, N.; ROSSATO, S. M. Wallon: desenvolvimento integral e aprendizagem. In:_____. **Psicologia da aprendizagem: da teoria do condicionamento ao construtivismo**. 1 Ed, São Paulo: Editora Contexto, 2011, pp. 101-15.

RABELO, K. M. **Eu sou a escola: o par dialético diretor e escola na perspectiva da teoria Walloniana**. Tese [Doutorado em Educação], Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo (SP), 2018, 217 p. Disponível em: <<https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/22145/2/Katia%20Martinho%20Rabelo.pdf>> Acesso em: 12/Out. 2020.

SCHORN, S. C. **Compreensões de coordenadores pedagógicos sobre habilidades socioemocionais em contextos educativos: um estudo das contribuições de Wallon para a educação socioemocional**. Tese [Doutorado em Educação nas Ciências], Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Ijuí (RS), 2018, 177 p. Disponível em: <https://bibliodigital.unijui.edu.br:8443/xmlui/bitstream/handle/123456789/6075/SO_LANGE%20CASTRO%20SCHORN.pdf?sequence=5&isAllowed=y> Acesso em: Acesso em: 12/Out. 2020.

SILVA, 2007, Do gesto ao símbolo: a teoria de Henri Wallon sobre a formação simbólica. **Educar**, Curitiba, Editora UFPR, n. 30, 2007, pp. 145-63. Disponível

em:

<<https://www.scielo.br/pdf/er/n30/a10n30.pdf>> Acesso em: 12/Ago. 2020.

SILVA, R. F. **As emoções e sentimentos na relação professor-aluno e sua importância para o processo de ensino e aprendizagem: contribuições da teoria de Henri Wallon**. Dissertação [Mestrado em Psicologia], Universidade Estadual Paulista – UNESP, Assis, 2017, 164 p. Disponível em:<https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/150708/silva_rf_me_assis_int.pdf?sequence=6&isAllowed=y> Acesso em: 10/Out. 2020.

VIANA, P. V. B. A. **O legado de Merleau-Ponty para o estudo das implicações entre a formação de vínculos intersubjetivos na primeira infância e o desenvolvimento da afetividade humana**. Dissertação [Mestrado em Ciências], Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto (SP), 2018, 94 p. Disponível em: <<https://teses.usp.br/teses/disponiveis/59/59142/tde-09042019-100415/publico/infanciaafetividadecorrigida.pdf>> Acesso em: Acesso em: 12/Out. 2020.

WALLON, H. **Do ato ao pensamento**. Petrópolis: Vozes, 2008.

XAVIER, A. S.; NUNES, A. I. B. L. **Psicologia do desenvolvimento**. [recurso eletrônico] 4 ed. Fortaleza: EdUECE, 2015. [Livro Digital] Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/431892/2/Livro_Psicologia%20do%20Desenvolvimento.pdf> Acesso em: 09/Mai. 2020.



Esta obra está sob o direito de
Licença Creative Commons
Atribuição 4.0 Internacional.

POLÍTICAS PÚBLICAS E O COMBATE AO PRECONCEITO NO ÂMBITO ESCOLAR

Márcia Lúcia Costa da Silva¹

Andrea Marques Vandelei Fregadolli²

Betijane Soares de Barros³

Marta Lúcia Silva Costa⁴

RESUMO

Introdução: No Brasil, as políticas afirmativas têm favorecido vários segmentos da população, entre os quais negros, indígenas, pessoas com deficiência e outros. Tais políticas públicas constituem um leque de possibilidades que vão desde legislações até políticas concretas, como a reserva de vagas nos setores da educação e do trabalho. **Objetivo:** analisar as políticas públicas existentes no combate ao preconceito no âmbito escolar a fim de compreender as abordagens e perspectivas para os povos indígenas. **Metodologia:** revisão bibliográfica do tipo sistemática integrativa. **Resultados e Discussão:** Considerando os critérios de inclusão estabelecidos durante a pesquisa foram selecionados 28 artigos que contemplaram duas categorias: o preconceito e a discriminação no âmbito escolar e o direito à diferença; ações Afirmativas para os povos indígenas no âmbito escolar. **Conclusão:** se faz necessário o fortalecimento da valorização de identidades e de direitos no âmbito escolar, considerando que esse princípio precisa guiar para a elucidação a respeito de equívocos quanto a uma identidade humana universal, buscando o combate à privação e violação de direitos. Deve-se ainda, romper com as imagens negativas traçadas contra os povos indígenas, ampliando o acesso a informações sobre a diversidade da nação brasileira e sobre a recriação das identidades, provocada por relações étnico-raciais.

Descritores: Ações Afirmativas. Políticas Públicas Educacionais. Preconceito. Discriminação. Povos Indígenas.

ABSTRACT

Introduction: In Brazil, affirmative policies have favored various segments of the population, including blacks, indigenous people, people with disabilities and others. Such public policies constitute a range of possibilities, ranging from legislation to concrete policies, such as the reservation of vacancies in the education and labor sectors. **Objective:** to analyze existing public policies to combat prejudice in the school environment in order to understand the approaches

¹ marciamg@live.com

² deadoutorado@hotmail.com

³ Bj-sb@hotmail.com

⁴ martaluciadir@gmail.com

and perspectives for indigenous peoples. Methodology: bibliographic review of the integrative systematic type. Results and Discussion: Considering the inclusion criteria established during the research, 28 articles were selected that included two categories: prejudice and discrimination in the school context and the right to difference; Affirmative actions for indigenous peoples at school. Conclusion: it is necessary to strengthen the valorization of identities and rights in the school environment, considering that this principle needs to guide the elucidation regarding mistakes regarding a universal human identity, seeking to combat deprivation and violation of rights. It is also necessary to break with the negative images drawn against indigenous peoples, expanding access to information on the diversity of the Brazilian nation and on the recreation of identities, caused by ethnic-racial relations.

Descriptors: Affirmative Actions. Public Educational Policies. Preconception. Discrimination. Indian people.

INTRODUÇÃO

O Brasil é um país com uma intensa diversidade étnica. Isso porque, no início de sua colonização, aqui já habitavam os nativos; posteriormente vieram os europeus, com o objetivo de explorar as riquezas aqui existentes; na sequência foram trazidos os negros africanos, e tal diversidade étnica possibilitou a mistura cultural desses povos (GALLOIS, 2016).

Diante disso, entende-se que a diversidade e/ou pluralidade cultural é um fato inquestionável da sociedade brasileira, e posto que a cultura também inclui, entre outros aspectos, tradições, comportamentos e elementos de identidade, torna-se evidente a necessidade de refletir acerca de algumas maneiras de convivência na sociedade, ou de transformar as atuais maneiras, entre as diversas culturas que compartilham os mesmos marcos espaços-temporais.

A partir da década de 2000, as mudanças sociais e políticas no Brasil intensificaram-se. Depois do reconhecimento, nos anos 1990, do racismo presente em nosso país e das recomendações da Organização das Nações Unidas (ONU) aos estados signatários para que estabelecessem políticas públicas de reconhecimento das diferenças culturais, os governos brasileiros iniciaram, desde então, a implantação e a implementação de políticas de ações afirmativas (MARÇAL,

2015). Tais políticas públicas podem ser compreendidas sob dois aspectos: elas evidenciam um reconhecimento público da diferença e contribuem para o combate de desigualdades socioeconômicas entre os grupos sociais que compõem a sociedade brasileira (GALLO, 2017).

No Brasil, as políticas afirmativas têm favorecido vários segmentos da população, entre os quais negros, indígenas, pessoas com deficiência e outros (MARÇAL, 2015). Contudo, essas políticas não são novidade no país. Assim, essas políticas públicas constituem um leque de possibilidades que vão desde legislações até políticas concretas, como a reserva de vagas nos setores da educação e do trabalho.

A escola inserida no interior de uma de uma sociedade, configura um local por excelência para a efetivação das políticas públicas existentes, além da produção de relações de aprendizagem cultural, onde a troca de conhecimentos, integram uma educação democrática e justa para todos com o objetivo de promover a compreensão e a tolerância entre os indivíduos de culturas diversas.

Para que isso se concretize é preciso que a educação cumpra seu papel e, em seu conjunto de estratégias organizacionais, curriculares e pedagógicas, promova a igualdade racial e elimine as formas de

discriminação e opressão, quer individuais quer institucionais (MARQUES, 2014).

O presente artigo se insere nesse contexto, que através da revisão bibliográfica do tipo sistemática integrativa objetiva analisar as políticas públicas existentes no combate ao preconceito no âmbito escolar a fim de compreender as abordagens e perspectivas para os povos indígenas.

METODOLOGIA

O presente estudo se desenvolveu por meio de uma revisão bibliográfica do tipo sistemática integrativa que adotou as seguintes etapas (detalhadas no quadro 01): 1ª) Definição do tema, seleção da pergunta norteadora e escolha da estratégia de busca, descritores e bases de dados mais eficazes no levantamento das publicações; 2ª) Escolha dos critérios de inclusão e exclusão; 3ª) Identificação dos estudos pré-selecionados e selecionados através da leitura dos agentes indexadores das

Nesse sentido, entende-se que a educação multicultural, mais especificamente, deve promover a partilha, a valorização e o respeito pela diversidade das culturas representadas na turma, na escola e na comunidade, assim como combater os preconceitos e as discriminações étnicas que comumente ocorrem.

publicações, como resumo, palavras-chave e título, bem como organização dos estudos pré-selecionados e identificação dos estudos selecionados; 4ª): Categorização dos estudos selecionados, com elaboração e uso da matriz de síntese, além de análise das informações, formação de uma biblioteca individual e avaliação crítica dos estudos selecionados; 5ª) análise, interpretação e discussão dos resultados; 6ª) Apresentação da revisão em formato de artigo, o qual contemple propostas para estudos futuros (BOTELHO; CUNHA; MACEDO, 2011; SCHMOELLER *et al.*, 2011).

Quadro 1 – Detalhamento das etapas da Revisão Sistemática Integrativa.

ETAPA		TÓPICOS DE CADA ETAPA	DETALHAMENTO DE CADA TÓPICO
1ª		Tema	Políticas Públicas e o Combate ao Preconceito no Âmbito Escolar.
		Pergunta norteadora	Como as políticas públicas tem se articulado no combate ao preconceito no âmbito escolar, com vistas às abordagens e perspectivas para os povos indígenas?
		Objetivo geral	Analisar as políticas públicas existentes no combate ao preconceito no âmbito escolar a fim de compreender as

			abordagens e perspectivas para os povos indígenas.
		Estratégias de busca	Cruzamento de descritores por meio do operador booleano AND; Uso de aspas nos politermos (descriptor com mais de um termo) para que a varredura de artigos científicos contemplasse o termo exato; Uso de filtro do tipo data de publicação.
		Descritores livres e estruturados	Ações Afirmativas; Políticas Públicas Educacionais; Preconceito; Discriminação; Povos Indígenas.
		Bibliotecas Virtuais	Scientific Electronic Library Online (SciELO); Google Acadêmico; Revistas Eletrônicas.
2ª		Período de coleta dos dados	Março a maio de 2020.
		Critérios de inclusão	Texto completo (disponível/free) do tipo: artigo original, artigo de revisão, artigo na imprensa, recurso, editorial, perspectiva e pesquisa transacional; Publicação (2014-2020).
		Critérios de exclusão	Livros, monografias, Trabalho de Conclusão de Curso, Resumos, Relatórios, Teses e Dissertações; Artigos que não contemplavam a relação entre a interculturalidade e educação indígena.
3ª		Número de trabalhos selecionados para revisão sistemática integrativa a partir da leitura dos agentes indexadores das publicações (resumo, palavras-chave e título) e resultados, os quais deveriam conter os descritores utilizados nesse estudo	28 trabalhos
4ª		Categorias obtidas com a análise dos trabalhos científicos investigados	- O preconceito e a discriminação no âmbito escolar e o direito à diferença; - Ações Afirmativas para os povos indígenas no âmbito escolar.
5ª		Análise, interpretação e discussão dos resultados	Ver em “Resultados e Discussão”
6ª		Apresentação da revisão em formato de artigo, o qual contemple propostas para estudos futuros	Esse Artigo completo

Fonte: elaborada pela autora (2020).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Considerando os critérios de inclusão estabelecidos durante a pesquisa foram selecionados 28 artigos que

contemplavam a relação entre as políticas públicas no combate ao preconceito no âmbito escolar conforme descritos resumidamente no quadro 02.

Quadro 02 – Levantamento de Publicações Científicas de Acordo com os Critérios de Inclusão.

Nº	CITAÇÃO	TEMA	ANO	OBJETIVO DO ESTUDO	CONCLUSÃO DO ESTUDO
1	LIMA, G. P	A diversidade nas políticas educacionais no Brasil	2016	Discutir, não apenas a dimensão do conceito sobre diversidade existente nas políticas educacionais no Brasil, mas a recorrência da ampliação e alcance do mesmo nalgumas estratégias voltadas à sua efetivação como direito e respeito às singularidades.	As políticas educacionais universalizantes e para a diversidade solicitam a formação política do homem, objeto que não pode e não deve ser reduzida ao ideário particularizado de justiça social.
2	MARQUES, E. P. S	A percepção do preconceito e da discriminação racial no ambiente escolar	2014	Expor os resultados finais da pesquisa realizada em escolas públicas municipais de Campo Grande e Dourados, municípios localizados no Mato Grosso do Sul sobre os desafios epistemológicos para a inclusão da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena no currículo escolar com a implementação das Leis n.10.639/2003 e 11.645/2008.	Os resultados da pesquisa apontaram que essas legislações requerem paradigmas outros para se pensar a diferença étnico-racial ou continuará reforçando os processos coloniais que inferiorizam e subalternizam a diferença negra e indígena.

3	ALBUQUERQUE, Z. A	As relações étnico-raciais negra e indígena na escola: possibilidade de ações pedagógicas reduzindo o preconceito.	2014	Mostrar ações pedagógicas sobre as relações étnico-raciais negra e indígena, desenvolvidas com êxito, em ambientes escolares, numa visão multidisciplinar, de acordo com as Leis Federais Nº10.639/03 e Nº11.645/08.	Apenas a promulgação de leis não garante o seu cumprimento, é preciso desenvolver ações afirmativas a partir de políticas públicas de inclusão, que contribuam para o respeito à diversidade, acabando com as desigualdades, promovendo o cumprimento dos Direitos Humanos para uma vida digna, numa sociedade mais humana, em unir países com justiça social.
4	DANTAS, F. A.C.	Descolonialidade e direitos humanos dos povos indígenas.	2014	Tratar dos direitos dos povos indígenas brasileiros.	O reconhecimento constitucional das diferenças sócio-culturais indígenas representa um marco descolonial na histórica trajetória de negação e invisibilidade dos povos indígenas brasileiros. Entretanto, reconhecer, somente no plano formal, a natureza plural e multicultural que conforma a sociedade brasileira não é tudo. É necessária a efetivação dos direitos diferenciados e a construção de espaços de lutas pelos direitos mediados pelo diálogo intercultural.
5	WENCZE NOVICZ, T.J.; BAEZ, N.L.X.	Direitos fundamentais, educação indígena e identidade emancipatória: reflexões acerca de ações afirmativas no Brasil.	2016	Analisar algumas das ações afirmativas no decorrer da História do Brasil no sistema de ensino indígena com o mecanismo de concretização do Direito	Reconhecer a autonomia e a capacidade das comunidades indígenas se emanciparem efetivamente é condição para a concretização dos princípios presentes no Estado democrático e na efetivação dos mecanismos legais.

				Fundamental à Educação.	Contudo, tal procedimento não é possível sem uma participação efetiva das comunidades indígenas, entrelaçado num diálogo permanente com as instituições sociais e o Estado.
6	ALVES, R.V.S.	Diversidade cultural e o direito à autodeterminação dos povos indígenas.	2015	Examinar a auto determinação dos povos indígenas no âmbito do direito internacional dos direitos humanos.	O direito à autodeterminação exige que o Estado reconheça as capacidades individuais e coletivas dos indígenas e garanta, por meio de ações positivas de proteção, a liberdade de decidir os rumos de sua cultura.
7	MILANEZ, F.	Existência e diferença: o racismo contra os povos indígenas.	2019	Discutir um dos aspectos mais invisibilizados do racismo no Brasil: o caso do racismo contra os povos indígenas.	Afirmar a preeminência indígena na luta antirracista não significa isentar as diferentes parcelas da sociedade civil brasileira de ingressarem nessa luta. Pelo contrário, espera-se que, com a maior visibilidade do problema, possamos contar com a adesão de aliados que venham também a atuar na erradicação do racismo e das formas de discriminação pautando abertamente os legados coloniais que atravessaram as interações entre “índios, brancos e negros” no passado e que continuaram hoje a moldar a sociedade brasileira.
8	CUNHA, K.F.	Identidade e diversidade: a importância da educação na	2017	Mostrar que para acabar com qualquer preconceito, o	Os professores precisam pensar, falar e agir de modo intercultural. Nós

		(des)construção de valores.		papel da sociedade é reconhecer a pluralidade de culturas e identidades dos sujeitos de modo geral.	somos mediadores do conhecimento e da cultura, temos o compromisso de possibilitar aos nossos alunos a compreensão dessa diversidade cultural, do multiculturalismo, não existem culturas melhores ou piores, certas ou erradas, superiores ou inferiores. O que existe são culturas diferentes que devem ser respeitados.
9	LAMEGO, C.R.S.; SANTOS, M.C.F.	Formação de professores e educação intercultural: concepções e práticas de licenciados sobre diversidade cultural na educação básica.	2019	Compreender concepções sobre questões culturais e práticas de futuros professores em estágio de docência em uma escola pública estadual no Rio de Janeiro.	Mesmo com o desenvolvimento de projetos e debates que buscavam enfrentar o preconceito e a discriminação na escola, nos depoimentos evidenciaram -se os preconceitos raciais e de gênero, sendo naturalizados pelo daltonismo cultural dos sujeitos na forma de “brincadeiras”. Práticas dialógicas foram apontadas como estratégias norteadoras das discussões sobre abordagens culturais. Ressalta-se a importância de uma formação pedagógica para a atuação docente capaz de desnaturalizar o preconceito e a discriminação na escola.
10	LAMEGO, C.R.S.; SANTOS, M.C.F.	Multiculturalismo e educação intercultural: narrativas de professores sobre preconceito e abordagens	2018	Compreender como professores abordam questões culturais e situações de preconceito e discriminação na escola.	O dialogo critico-reflexivo em uma formação emancipatória de professores pode contribuir para a problematização da lógica monocultural

		culturais na escola.			estabelecida, potencializando a percepção para demandas que emergem da escola. Outras epistemologias podem aproximar perspectivas disciplinares e pedagógicas de questionamentos sobre abordagens culturais na educação básica.
11	SOUZA, J.L.S.	Multiculturalismo e relações étnico-raciais na educação da primeira infância.	2018	Apresenta uma análise sobre multiculturalismo, relações étnico-raciais e primeira infância.	Falar de relações étnico-raciais de vida, igualdade e democracia. Significa enfrentar o debate sobre racismo, preconceito e discriminação. A escola precisa resolver os conflitos étnicos que ocorrem na primeira infância de forma a não colaborar para a perpetuação do racismo.
12	GALLO, S.	Políticas da diferença e política públicas em educação no Brasil.	2017	Construir uma inteligibilidade da lógica política produzida no Brasil nas últimas décadas, sob a qual emergem as políticas públicas inclusivas e de valorização da diversidade e das diferenças.	O mesmo projeto educativo que procura reduzir o diferente ao diverso, para então governá-lo, acaba também por possibilitar processos de subjetivação política do diferente. Sujeitos podem desidentificar-se com o projeto da diversidade, não se reconhecerem como partes deste conjunto, afirmando-se no fora e reivindicando seu pertencimento, sem a ele pertencer. O campo político está aberto às diferenças e o mesmo projeto que intenta controlá-las pode, com o efeito contrário, estimulá-las.
13	RODRIGUES, W.	O ambiente escolar e a	2016	Mostrar como as escolas são um	O estudo de personagens indígenas

		valorização cultural indígena.		lugar propício de valorização cultural dos vários grupos étnicos existentes no Brasil, principalmente das sociedades indígenas e afrodescendentes.	presentes na literatura pode favorecer o surgimento de um novo olhar sobre as populações indígenas nacionais, a fim de fortalecer o reconhecimento de suas organizações sociais, suas tradições, seus saberes, seus fazeres, seus valores simbólicos e seus processos de transmissão cultural.
14	CRUZ, T.A.	Os processos de lutas e resistências dos povos indígenas do Brasil.	2017	Abordar uma visão panorâmica dos processos de resistências dos povos indígenas do Brasil.	Contrariando o pensamento colonialista e racista, os povos indígenas tem muito a nos ensinar com os seus modos de vida, com a sua filosofia, com a sua maneira de se relacionar com a natureza, apontando que outro estilo de vida é possível.
15	FERRI, E.K. BAGNATO, M.H.S.	Políticas públicas de ação afirmativa para indígenas na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul:	2018	Analisar a implementação de políticas públicas de ação afirmativa para indígenas na universidade Estadual de mato Grosso do Sul.	Ao relatar casos de intolerância/resistência, além de parcas ações que abordam a diversidade e ações afirmativas, os implementadores reconhecem a formação como elitista. No entanto, afirmam que, embora pontuais, tais ações abrangem monitorias, atividades em grupo, disciplinas optativas, criação de um centro de estudos e implementação do projeto de extensão Rede de Saberes. Conclui-se que ainda são necessários avanços, bem como mecanismos que garantam a inclusão e um aparato que

					assegure condições mínimas de permanência.
16	PEREIRA, T.S.L.; BRASILEIRO, T.S.A.	Políticas públicas educacionais e escolarização indígena.	2016	Verificar o arcabouço teórico existente a respeito das políticas públicas educacionais.	Os resultados obtidos por meio deste estudo oportunizaram conhecer o percurso histórico das políticas públicas em educação, as interferências social, econômicas e políticas por elas sofridas. No que se refere ao acesso dos indígenas ao ensino superior, o estudo revelou os desafios desses povos para ter acesso a esse nível de ensino.
17	GALLOIS, D.T.	Povos indígenas, políticas multiculturais e políticas da diferença.	2016	Apresentar inicialmente um panorama das ameaças que pesam hoje sobre os direitos reconhecidos às populações indígenas no país, passando pelos aprendizados que esses povos acumularam para enfrentar problemas compartilhados por todos eles.	Tendo apresentado o debate em torno das políticas de valorização cultural e escolarização indígena, buscamos, por fim, enfatizar que para entender melhor os efeitos das políticas públicas sobre as populações indígenas. É preciso investir profundamente no conhecimento de cada povo, de cada experiência.
18	LEMOS, I.B.	Povos indígenas e ações afirmativas: aspectos sobre a implementação da Lei n.12.711/2012 pelas instituições de ensino federais.	2015	Refletir sobre a implementação das cotas para indígenas previstas na Lei n.12.711.	A política afirmativa em questão beneficia não apenas os grupos indígenas, mas o ambiente acadêmico como um todo, na medida em que, ao reconhecer e valorizar a diversidade socio cultural, possibilita a convivência com as diferenças e a interação entre conhecimentos e cosmologias distintos, contribuindo, portanto,

					para a superação de estereótipos e preconceitos.
19	COELHO, W.N.B.; COELHO, M.C.	Preconceito e discriminação para além das salas de aula: sociabilidades e cultura juvenil no ambiente escolar.	2015	Analisar as sociabilidades juvenis engendradas e vividas no ambiente escolar.	As sociabilidades observadas incorporam um significativo componente discriminatório, sustentado em preconceitos de cor, raça, gênero e confissão religiosa. Exercidas nas salas de aula, nos corredores, pátios e quadras escolares, elas não constituem objeto de ação educativa, senão em casos limites, sujeitos à punição.
20	PEIXOTO, K.P.F.	Racismo contra indígenas: reconhecer é combater.	2017	Revelar como o racismo contra o indígena é explícito socialmente, mas é desconhecido enquanto violência que atinge.	O racismo contra os indígenas ainda é pouco reconhecido socialmente, pois raramente é nomeado enquanto tal. Isso ocorre pelo fato de os povos nativos não serem compreendidos na categoria, socialmente construída, raça.
21	PINHEIRO, G.A.; NASCIMENTO, R.	Alunos indígenas no contexto escolar urbano: encontros e desencontros.	2016	Fazer um estudo voltado para a questão indígena abordando as relações do preconceito e discriminação por parte da sociedade não indígena.	Atualmente no espaço escolar ainda é um ambiente que reproduz o preconceito e a discriminação diante dos povos indígenas e se faz necessário a sensibilização dos professores, coordenadores e direção que trabalham a questão da valorização do outro.
22	BORNIOTTO, M.L.S.; BORNIOTTO, F.M.	Relações étnico-raciais e a lei federal n.11.645/2008: ações afirmativas contra o	2015	Apresentar parte das discussões realizadas nas ações desenvolvidas no Programa	Acreditamos ser importante refletimos porque foi pensada e implantada uma política de ação afirmativa para as

		preconceito implementadas nas políticas para a educação no Brasil.		Interdisciplinar de Estudos de Populações LAEE/UFM-Laboratório de Arqueologia, Etnologia e Etno-História da Universidade Estadual de Maringá, inseridas nas atividades do OBEDUC – observatório da Educação Escolar Indígena: (CAPES-DEB-INEP).	minorias no intuito de amenizar o preconceito e a discriminação a partir da escola, atentaremos para o interesse, neste momento, pela questão cultural. Para tanto, é imprescindível compreendermos e interpretarmos os textos elaborados e contidos nas reformas políticas, na legislação, assim como nos documentos dos destinados à educação. Para isso devemos ler o que está explícito e implícito, nas entrelinhas para intervir criticamente nesse processo.
23	SILVA, G.B.; SOUSA, J.L.	Sociedade e multiculturalismo: uma reflexão a luz da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).	2019	Compreender como as instituições escolares trabalham com a educação multicultural na atual conjuntura social e política, destacando os conflitos situados na nossa sociedade que estão relacionados ao conhecimento da multicultural.	Toma-se necessário uma análise desses sistemas educativos para que se possa alcançar o que está previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96, que define regularizar o sistema de educação com base na constituição com o objetivo de formar a educação para todos, construindo assim uma relação recíproca entre os indivíduos, relações estas que produziram mudanças e reforçará a identidade de cada indivíduo.
24	LIMA, F.R.	Combatendo o preconceito contra a cultura afro-brasileira e indígena nas escolas públicas de Poronga-CE.		Fazer uma apreciação sobre os fundamentos legais (as leis 10.639/03 e 11.645/11) que tornam obrigatório o ensino da História	É preciso vislumbrar a escola como uma instituição que traz em si a possibilidade de contribuir para a transformação social. A instituição não pode transformar sozinha uma história de

				e Cultura afro-brasileira e indígena nas instituições educacionais.	preconceito e desconstrução da identidade afro-brasileira e indígena, contudo ela pode ser um importante veículo, embora não único, de reflexão e atitudes preconceituosas, que partem da sensibilização da comunidade escolar (alunos, pais, professores, coordenadores, diretrizes e outras) na busca pelo respeito às pluralidades do ser humano.
25	COELHO, W.N.B.; SILVA, C.A.F.	Preconceito, discriminação e sociabilidades na escola.	2015	Analisar a discriminação e os preconceitos presentes nas relações de socialidades de um grupo de estudantes do Ensino fundamental de uma escola pública localizada em Belém do Pará.	A escola carece de trabalho em ações pedagógicas consubstanciadas para o tratamento com a diferença, com o preconceito e a discriminação. Modificar estruturas requer interferência em órgãos e políticas educacionais, no desempenho em todas as esferas. Uma vez que o racismo e todos os seus desdobramentos, exige igualmente uma organização da sociedade civil, de suas instituições e dos agentes que as organizam, no sentido de acompanhar e monitorar as ações pedagógicas no que tange a esta temática.
26	MACHADO, C. B.; LEON, A. D.	O movimento indígena e a educação escolar.	2019	Compreender a influência que o movimento indígena exerce para que a sua história e a sua cultura possam se	A partir desse estudo, pode-se perceber que o movimento indígena tem crescido e influenciado na criação de normativas que tornam a temática

				tornar protagonistas na escola.	indígena, de certa forma, presente nos currículos escolares e, aos poucos, na realidade das escolas brasileiras.
27	SILVA, E. H.; MELO, L. A.	O índio no livro didático de História: uma análise a partir da Lei 11.645/2008.	2015	Analisar as imagens sobre os índios no Brasil nos livros didáticos de História indicados pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) para o ensino médio 2011-2013.	Foram observadas nos livros analisados poucas mudanças nas abordagens dos conteúdos a respeito dos indígenas. No geral repetiam generalizações, desinformações e equívocos. Favorecendo os preconceitos e o desconhecimento sobre os povos indígenas em suas diferentes expressões socioculturais no Brasil.
28	FERREIRA, B.	Descolonizando a escola: em busca de novas práticas.	2018	Desencobrir novas práticas para a construção de uma escola que respeite os processos de construir e transmitir conhecimentos dos Kaingang.	A educação escolar indígena precisa dar maior visibilidade aos conhecimentos indígenas, o seu jeito de estar e viver, sua organização social, sua pedagogia, o jeito de educar a partir da convivência entre todos os membros de suas comunidades com os elementos da natureza e o respeito pelo mais velhos. Precisa ainda reativar as experiências adormecidas numa prática transdisciplinar como uma das formas de transmissão de conhecimentos ancestrais.

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

O Preconceito e a Discriminação no Âmbito Escolar e o Direito à Diferença

A educação consiste em um dos fatores mais importantes da vida das

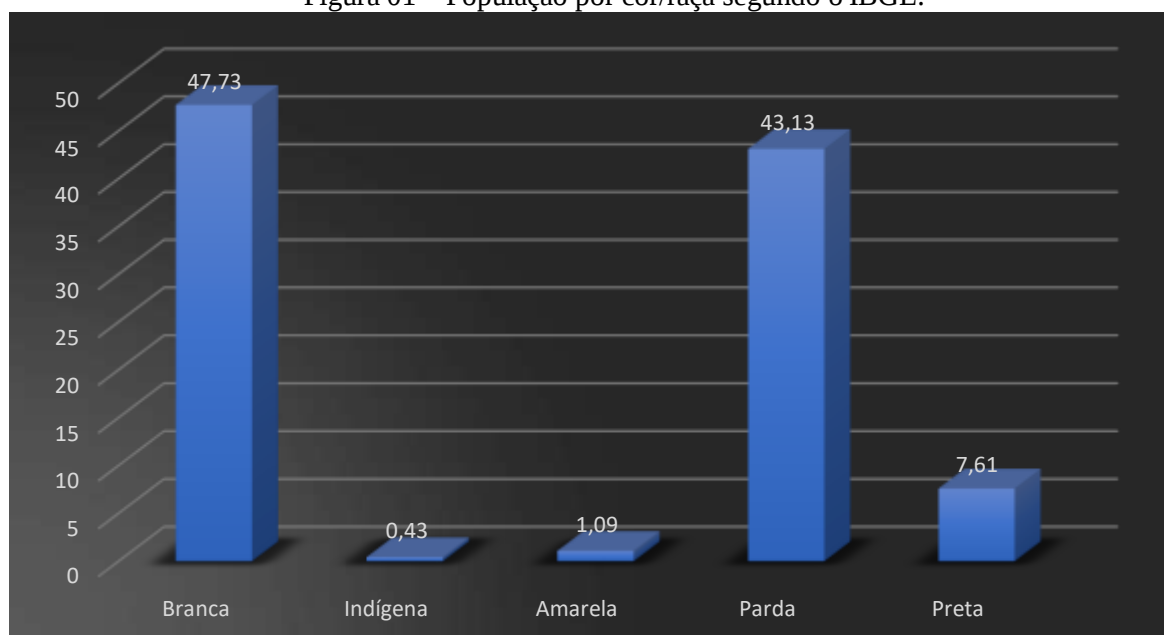
pessoas. O acesso dos indivíduos à educação promove uma sociedade mais justa, tendo em vista que o processo educacional possibilita melhores

oportunidades na sociedade, bem como no mercado de trabalho. Além disso, a educação permite que a instituição escolar se torne o “lugar propício de valorização cultural dos vários grupos étnicos existentes no Brasil, principalmente das sociedades indígenas e afrodescendentes” (RODRIGUES, 2016, p. 108). Desse modo, entende-se que cabe à escola valorizar e ressaltar a diversidade étnica, incentivando “seus estudantes a pensarem criticamente um Brasil mais múltiplo e heterogêneo em

sua formação cultural” (RODRIGUES, 2016, p. 111).

A diversidade étnica brasileira pode ser demonstrada pelos dados do último censo, realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Aponta o censo que, dos 191 milhões de brasileiros, 47,7% (91 milhões) declararam ser da raça branca, 15 milhões disseram ser pretos, 82 milhões pardos, 2 milhões amarelos, e 817 mil indígenas; como se pode observar na figura a seguir:

Figura 01 – População por cor/raça segundo o IBGE.



Fonte: IBGE (2010).

A composição populacional brasileira é tão heterogênea que faz com que o país se desconheça a si mesmo. Por isso, acabam por prevalecer no ambiente escolar “vários estereótipos, tanto regionais quanto em relação a grupos étnicos, sociais e culturais” (BRASIL, 1997). Sem sombra de dúvida, a própria constituição de realidades

socioculturais e regionais distintas demanda que a instituição escolar esteja atenta à diversidade sociocultural e às teorias que a explicam.

Para Coelho; Silva (2015, p. 691), “a subjugação de um grupo humano por outro encontra sempre justificativa de várias

ordens, sejam elas de identidade, de religião, disputa de poder político e econômico, entre outras”. Assim, se tem claro que a submissão dos indivíduos ao poder de alguns, a defesa da homogeneidade e, ao mesmo tempo, reprodução da ideia de inferioridade em muitas instituições escolares são produtos das condições históricas nas quais diferentes agrupamentos humanos e sociedades viveram durante séculos.

Marques et al. (2014, p. 49) destaca que “esse entendimento denuncia o currículo eurocentrado e hegemônico, que não dá espaço para narrativas outras. Os negros e os índios, por exemplo, foram relegados a espaços estereotipados e subalternizados no currículo embranquecido que lhes impôs a condição de inferiores, por meio da colonialidade do ser”.

Assim, o processo de colonização e a consequente dominação vivida tanto pela sociedade brasileira quanto por outros povos colonizados pela Europa, não reconheceu a igualdade, os direitos e a dignidade dos povos descobertos. Considerando que a escola é “espaço de interação e lugar de trabalhar a valorização do outro, da cultura que cada pessoa pertence” (PINHEIRO, NASCIMENTO, 2016, p. 70) a educação formal se constituiu um objetivo de conquista no panorama das

reivindicações do movimento indígena na luta por uma sociedade mais justa e igualitária.

Ao considerar a educação e o processo de ensino e aprendizagem no cenário dos povos indígenas e de sua relação com os espaços sociais, torna-se imprescindível o debate de uma educação impregnada pela diversidade como disciplina, em que a autoimagem do povo indígena seja afirmada e revitalizada.

De acordo com Silva e Souza (2019, p. 2), “uma educação multicultural reconhece que não vivemos num mundo homogêneo”, e por isso a instituição educativa e todos os espaços onde a educação acontece deve constituir um *lôcus* cultural e educativo de aprendizagens, em particular de aprendizagem multicultural, de comunicação entre as diferenças, de vivência e aprendizagem cultural, de troca de saberes, de incentivo à descoberta, aberto à diversidade e à comunidade onde está inserido, respeitando as diferenças, especialmente as de gênero, idade, etnia, cultura e religião.

Rodrigues (2016, p. 110) aponta que “as diferenças devem ser valorizadas na escola como temas que enriquecem os conteúdos e que respeitam as várias visões de mundo existentes em uma sociedade”. Embora os povos indígenas tenham

conquistado o “direito a uma educação escolar específica, diferenciada, intercultural, bilíngue/multilíngue e comunitária, conforme define a legislação nacional que fundamenta a Educação Escolar Indígena” (FUNAI, 2020, n. p.), assim como o reconhecimento de sua identidade cultural, e o direito à valorização de sua história, seus saberes e especificidades, o que se percebe comumente é a disseminação de práticas racistas, preconceituosas e discriminatórias no cotidiano escolar, onde “as ofensas e os xingamentos constituem uma forma de expressão recorrente” (COELHO; COELHO, 2015, p. 47).

Segundo Lima (2018, p. 92) “a questão do preconceito racial no Brasil, da discriminação de maneira específica nas escolas, tem passado por certo escamoteamento social”, apesar disso algumas entidades representativas tem realizado um trabalho sistemático de denúncia “contra os valores de elevação e inferioridade racial disseminados na cultura em tempos coloniais”. Desse modo, a fim de que se saiba como essas práticas racistas se apresentam no ambiente escolar e como combatê-las, se faz necessário compreender as particularidades de cada ato para diferenciá-las.

Ao longo da história da humanidade é possível identificar, em diferentes

momentos, a presença de pensamentos e de práticas racistas. Tais práticas tentaram justificar tanto o genocídio quanto o etnocídio de diferentes povos e afrontaram em diferentes graus a dignidade humana (MICHALISZYN, 2014).

Dentre elas, ganham destaque não apenas o holocausto nazista contra os judeus, mas também a escravidão e o subjugo de povos africanos e indígenas no Brasil. Sentimentos de ódio, hostilidade e repugnância estão sempre presentes nas práticas racistas (MICHALISZYN, 2014). Assim, conforme Peixoto (2017, p. 29), o racismo contra indígenas manifestadas no âmbito escolar possui “diversas faces podendo se manifestar de variadas maneiras, que vão desde imperceptíveis às mais escancaradas ações”. A autora ressalta e enumera que a prática racista pode acontecer por meio de: “(1) discriminação externalizada em atitudes explícitas; (2) do preconceito, concebido no íntimo das pessoas, que naturaliza percepções e sutilezas; e (3) na segregação de grupos em determinados ambientes” (PEIXOTO, 2017, p. 29).

Há vários vocábulos usados para escamotear o racismo no ambiente escolar, “no caso dos indígenas, é comum entender e nomear as ‘partes’ – discriminação, preconceito –, mas ainda é raro reconhecer o ‘todo’ como racismo” (PEIXOTO, 2017,

p. 29). Existem ainda padrões radicais de exclusão nos quais o racismo apresenta-se de forma altamente organizada e focada, podendo constituir-se em política deliberada e consentida pela sociedade. De acordo com Milanez et al. (2019, p. 2172) “na visão de Kum Tum Akroá Gamela, o racismo estabelecido pelo Estado, e sustentado por várias instituições, faz com que indígenas como ele tenham que provar, no dia-a-dia, a sua própria existência”.

Do mesmo modo, com armas e vestes etnocêntricas e em oposição ao relativismo cultural, o racismo se constitui num modo de discriminar os representantes de um grupo étnico, tendo por base motivos raciais, tais como a cor da pele ou outras características físicas (MICHALISZYN, 2014).

Atitudes racistas levam as pessoas a sentirem-se ilusoriamente superiores a outras. Desse modo, práticas racistas tem como finalidade intencional o descaso ao direito à diferença e a anulação dos direitos humanos de pessoas e grupos étnicos discriminados. Assim, o pensamento racista refere-se a uma conduta ideológica etnocêntrica por excelência, que se baseia no princípio de que uma raça ou etnia pode ser encarada como superior a outras raças ou etnias (MICHALISZYN, 2014). Ou seja, o racismo constitui-se em uma ideologia

que apregoa a existência de uma hierarquia entre grupos raciais.

O preconceito por sua vez, “parte do desconhecimento, do estranhamento e da hostilidade. É uma crença prévia sobre algo ou alguém, especialmente vinculado a uma ideia de inferioridade” (COELHO; SILVA, 2015, p. 688), assim, tal fato se constitui na atitude e no pensamento desfavoráveis, demonstrados por indivíduos ou grupos em relação a outros.

Os autores supracitados caracterizam o preconceito como “um conceito apressado, cultivado da opinião, antes de compreender o outro na sua alteridade” (COELHO; SILVA, 2015, p. 688), e ressaltam que “o preconceito racial apresenta um conceito prévio, um julgamento a partir de opiniões formadas antecipadamente, sem maior ponderação ou conhecimento aprofundado dos fatos” (2015, p. 692), assim, como a própria palavra indica, o preconceito toma por base julgamentos emocionais e sem fundamento; constitui-se em atitudes negativas em relação a grupos vitimizados por estereótipos sociais injustos.

Enquanto o preconceito se constitui em atitude e pensamento, sua expressão, verbalização e ação deliberadas e intencionais em relação ao outro constituem-se em discriminação. Essa é a

manifestação pública e expressa do preconceito. Nesse ponto Gomes (2005, *apud* Coelho; Silva, 2015, p. 692) explica que a discriminação “pode ser considerada como a prática do racismo e a efetivação do preconceito. Enquanto o racismo e o preconceito encontram-se no âmbito das doutrinas e dos julgamentos, das concepções de mundo e das crenças, a discriminação é a adoção de práticas que os efetivam”.

Diante dos conceitos apresentados o que importa considerar é que independentemente do modo como são manifestadas, tais ações ao serem vivenciadas cotidianamente no âmbito escolar comprometem a socialização e interação entre os sujeitos envolvidos, interferindo em seus processos de constituição de identidade e aprendizagem, onde as vítimas do preconceito e da discriminação são levadas à exclusão social e à marginalização, de forma que seus direitos como cidadãos passam a ser desrespeitados.

Considerando que “a inclusão dos indígenas no ambiente escolar [...] deve ser pautada pelo respeito ao outro, pelo respeito à diferença e na valorização das muitas contribuições culturais que esses autóctones brasileiros nos forneceram e nos fornecem” (RODRIGUES, 2016, p. 121), entende-se que a escola possui um grande desafio no

sentido de combater as práticas racistas, preconceituosas e discriminatórias que se apresentam cotidianamente.

Quanto a isso, Lima (2018, p. 94) ressalta que a escola não tem condições de unicamente sozinha transformar esse quadro, “é importante que mesmo se deparando com atitudes preconceituosas, sensibilizar alunos, pais e comunidade escolar na busca pelo respeito às diferenças, entendendo as diferenças como a essência do ser humano”.

Introduzidas essas questões, deve-se atentar ao plano de ações desenvolvido no país. A construção do aparato legal para implementar uma educação multicultural e pluriétnica que visa estabelecer o respeito às diferenças e a valorização das diversas culturas e com isso combater também as práticas racistas, tem respaldo na Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDBEN); no Parecer 14, de 14 de setembro de 1999 (Diretrizes Nacionais para a Educação Indígena); pela Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003; e Lei n. 11.645, de 10 de março de 2008. As duas últimas alteraram a LDBEN e tornaram obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileiras e indígenas no ensino básico.

Além dessa legislação outras ações foram desenvolvidas para que todos brancos, negros e indígenas construam suas

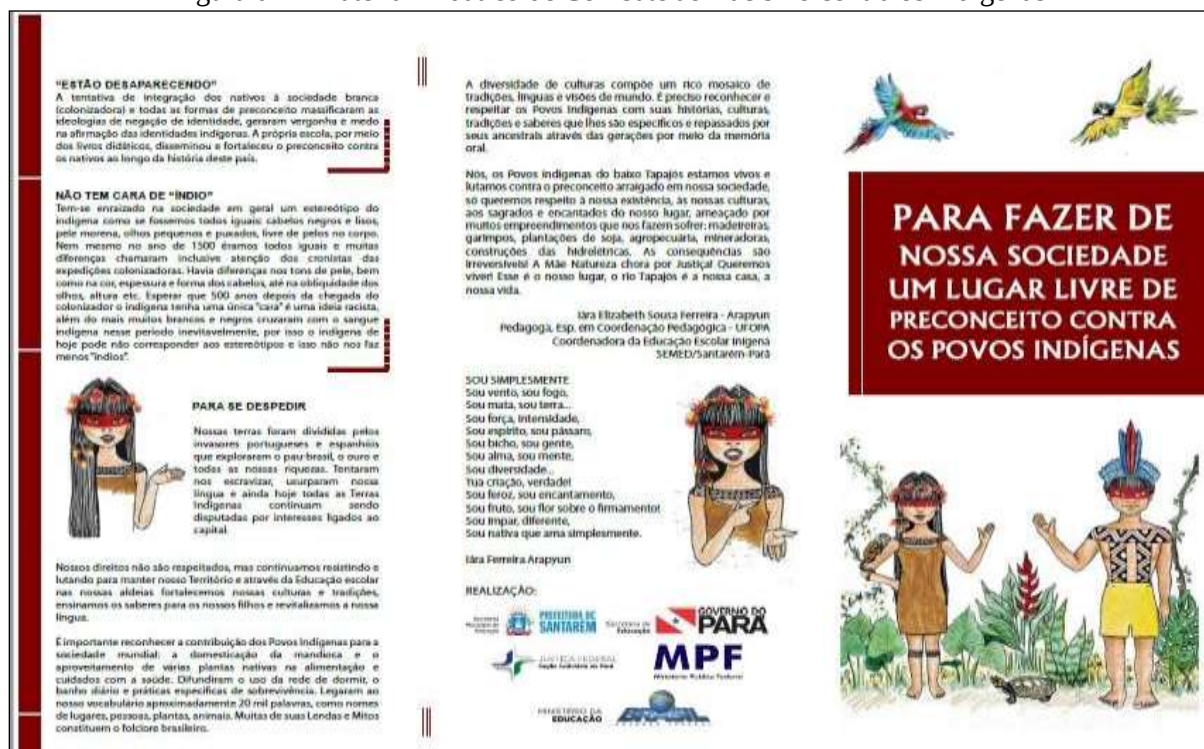
identidades individuais e coletivas, garantindo o direito de aprender e ampliar os seus conhecimentos, sem serem obrigados a negar a si próprios ou ao grupo étnico-racial a que pertencem.

Dentre algumas ações destinadas a reduzir o preconceito contra os indígenas pode-se ressaltar a divulgação do material didático de combate ao racismo (figuras 02 e 03), pelo Ministério Público Federal (MPF) no ano de 2017, como resultado de um acordo assinado em Santarém (PA).

É na perspectiva de valorização da diversidade indígena que se localiza o trabalho com a questão étnico-racial, tendo como referência a participação efetiva de sujeitos indígenas no âmbito escolar.

Por meio de ações como essa é possível garantir condições para que alunos indígenas e não indígenas possam conhecer a escola como espaço de socialização, onde as relações interpessoais, os conteúdos e os materiais constituam o diálogo entre culturas, trazendo não apenas histórias e contribuições do ponto de vista europeu, mas também dos indígenas brasileiros.

Figura 02 – Material Didático de Combate ao Racismo contra os Indígenas



Fonte: MPF (2017).

Figura 03 – Material Didático de Combate ao Racismo contra os Indígenas.



Fonte: MPF (2017).

Nesse contexto de valorização da cultura, do respeito às diferenças e da construção da identidade do ser indígena num ambiente escolar, fomentando o combate às práticas racistas e preconceituosas é que se instaura a relação do eu com o outro. Tal processo que abarca esse movimento, e os alunos indígenas e não indígenas no cotidiano escolar tecem muitas vezes, por meio de uma trama nem sempre visível, a rede da qual devem fazer parte os educadores e a comunidade que os rodeia (MICHALISZYN, 2014).

A tarefa posta a todos os profissionais da educação, em especial aos educadores, é saber reconhecer, respeitar e valorizar as diferenças instauradas por essa diversidade de alunos-sujeitos. Conhecer-los

é abrir a escola para considerar suas necessidades de sobrevivência digna, suas buscas e escolhas, suas vivências diárias e seus saberes muitas vezes ignorados.

Ações Afirmativas para os Povos Indígenas no Âmbito Escolar

Conforme se observa na história brasileira, desde a chegada dos portugueses, as identidades indígenas vem sendo construída individual e socialmente de maneira diversa. Tal afirmação é confirmada nas palavras de Dantas (2014, p. 344) onde aponta que “a história dos povos indígenas no Brasil é marcada por diferentes processos e formas de injustiças e violências institucionalizadas”. Esse processo de formação tornou-se mais complexo, uma vez que se realizou na

articulação entre cultura, classe, gênero e raça no contexto da ambiguidade do racismo brasileiro e da crescente desigualdade social.

Retomando, de forma resumida, Cruz (2017, p. 4) assinala que na “perspectiva colonialista e eurocêntrica os índios apareciam na história do Brasil como meros coadjuvantes, sem iniciativas próprias, como se tivessem à disposição dos interesses dos colonizadores”. Tão importantes para a formação da população brasileira, eles foram relegados à subordinação econômica, social e cultural; todavia, a despeito de lhes terem negado a terra, o desenvolvimento educacional escolar e a preparação para o mercado de trabalho, buscaram, por meio das suas organizações sociais, formas de luta que lhes dessem as condições necessárias para garantir seus direitos (CRUZ, 2017).

Wenczenovicz; Baez (2016, p. 97) apontam que “a escola, espaço que também possui um histórico de aculturação e assimilação, bem como imposição de valores, passa a ser reivindicada pelas comunidades indígenas como espaço de construção de relações intersocietárias baseadas na interculturalidade e na autonomia política”.

Pensar sobre essa questão nos ajuda a compreender como o processo de divisão

de culturas reflete na inserção dos sujeitos na sociedade vigente e, por consequência, na escola. O racismo resultante da divisão de culturas e das relações étnico-raciais impõe a necessidade das minorias se organizarem contra a perpetuação da hierarquização da sociedade (WENCZENOVICZ; BAEZ, 2016).

Esse processo resultou em amadurecimento e mudança de rumo do movimento indígena, que se configura a crítica à postura neutra do Estado ante a desigualdade racial, exigindo deste a adoção de políticas de ação afirmativa e a inserção de ativistas e intelectuais indígenas nas administrações governamentais.

Desse modo, as políticas afirmativas surgem com o intuito de minimizar a questão da desigualdade social existente, “contudo, a forma como essas políticas são concebidas depende da compreensão que se tem das interferências que elas sofrem” (PEREIRA; BRASILEIRO, 2016, p. 221), tendo em vista que romper com ideologias presentes há anos em nossa sociedade é um desafio, principalmente porque para muitos essa é uma das maneiras de justificar o domínio de uns sobre os outros.

Os ativistas indígenas reconhecem na educação não uma solução para todos os males, mas um caminho potente, pois atinge o cerne do indivíduo por meio da

transmissão e produção de conhecimento e formação dos cidadãos como se fossem pequenos e grandes mundos dentro do universo.

Tal pensamento é corroborado por Lemos (2015, p. 1369) quando afirma que, “o movimento indígena brasileiro prioriza o acesso à educação e aos conhecimentos científicos dominantes como um instrumento para que possam protagonizar sua própria história, defender seus direitos e recuperar sua autonomia.”

Esse movimento ocupa um lugar importante na área educacional, uma vez que nos processos de produção de conhecimento permite-se refletir sobre si e os outros, contribuindo assim, na constituição de quadros intelectuais e políticos e que é constantemente empregado pelo mercado de trabalho como critério de seleção de uns e exclusão de outros.

Assim, ao inserir a diversidade étnico-racial e o direito à educação no campo da equidade, tornam-se necessários a implementação de políticas públicas e o debate sobre a dimensão ética de sua aplicação, a urgência de programas voltados para a efetivação da justiça social e a necessidade de políticas de ações afirmativas que possibilitem a superação das desigualdades étnico-raciais.

Nesse sentido, a Lei n. 11.645, de 2008, vincula-se, além da implementação dos estudos indígenas no ensino básico e universitário à garantia do direito à educação, porque inclui nesse direito a diferença. No entanto, sua efetivação como política pública percorre um caminho tenso e complexo no Brasil (BORNIOOTTO; BORNIOOTTO, 2015). Nesse sentido, Ferri; Bagnato (2018, p. 63), destacam que “os alunos, e em especial os indígenas, trazem em sua diversidade um reflexo de seu desenvolvimento cognitivo, afetivo e social, na maioria das vezes marcado por experiências e relações sociais já excludentes ao longo de suas trajetórias de vida”.

Acredita-se que a realização de ações afirmativas no ambiente escolar, bem como a revisão de conteúdos presentes em materiais didáticos antes carregados de um discurso ideológico discriminatório e visivelmente racista, irão gradativamente eliminar o sentimento de inferioridade e o estigma social e psicológico vividos pelas populações indígenas, africanas e afrodescendentes residentes no Brasil. Com isso, entende-se que a educação, apesar de ainda representar um espaço no qual persistem históricas desigualdades sociais e raciais, cumpre papel decisivo nessa conjuntura, porque pode ensinar e sedimentar em seus alunos a humanidade e

o universo que cada um traz dentro de si, independentemente da cor de pele, etnia ou cultura.

A história política brasileira, revela que entre as intenções das legislações antirracistas e sua efetivação na realidade social, há sempre distâncias, avanços e limites, que precisam ser acompanhados por todos os atores da educação, na verdade por todos os brasileiros, “nesta perspectiva, propõe-se à divulgação e produção de conhecimentos, na área da educação que possam direcionar tanto os profissionais da educação, estudantes na formação de professores, como toda uma comunidade atentos às discussões a que propõe a Lei nº 11.645/2008”

(BORNIOOTTO;BORNIOOTTO, 2015, p. 6939).

Diante disso, mais que resgatar as dívidas que a sociedade brasileira tem com esses grupos sociais e étnico-raciais, as ações afirmativas devem ser uma forma de democratização da sociedade e do acesso a bens materiais, conhecimentos e oportunidades de crescimento das pessoas.

Nesse contexto, Ferri; Bagnato (2018, p. 55) ressaltam que “a Educação Superior tem sido um dos caminhos procurados pelos indígenas para se apropriarem de outros conhecimentos e saberes e, dessa maneira, viabilizarem a

ocupação de espaços na formulação de estratégias contra-hegemônicas”, assim, para esses povos, o ingresso no ensino superior normatizado pela Lei nº 12.711/2012 apresenta-se como um forte indutor e realizador de programas e ações direcionados às questões étnico-raciais em uma perspectiva mais ampla e inclusiva.

O sistema de cotas, como foi designada essa política de ação afirmativa de acesso de estudantes indígenas ao ensino superior, foi, sem dúvida, a mais polêmica de todas as propostas. Não é de se estranhar que uma iniciativa voltada a garantir direitos ao contingente populacional indígena, em detrimento daqueles que universalmente ocupavam esse espaço com propriedade, não se daria de forma serena (MARÇAL, 2015).

O debate travado dentro e fora da academia trazia argumentos e opiniões a favor e contra a implementação dessa política. Intelectuais contrários ao sistema de cotas argumentavam que essa iniciativa traria o tema do preconceito para o cotidiano das pessoas, pois defendiam que, uma vez que não havia racismo no Brasil, seria desnecessário tal medida. Os defensores da necessidade de implementação do sistema faziam-no com base em pesquisas que apontavam claramente a desigualdade entre negros e brancos, evidenciando a superioridade

econômica da população branca brasileira (LEMOS, 2015; MARÇAL, 2015).

O acirramento de opiniões contrárias e favoráveis foi evidenciado no momento em que começaram a tramitar o projeto de lei de cotas e o Estatuto da Igualdade, quando então se iniciaram as manifestações. Com isso, foram travadas diversificadas lutas judiciais em torno da implementação ou não da ação afirmativa de cotas no ensino superior. Sem dúvida, toda essa discussão serviu para dar notoriedade à questão étnico-racial, uma vez que saímos da situação de negação do preconceito para o enfrentamento desse problema e de suas consequências historicamente arraigadas (MARÇAL, 2015).

Lemos (2015, p. 1377) defende que “as políticas afirmativas voltadas para povos indígenas, notadamente no âmbito da educação, constituem uma estratégia destinada a promover a inclusão social destes grupos historicamente segregados por motivos étnicos e culturais, partindo-se da premissa de que, ao lado do direito à igualdade, existe o direito à diferença.

De acordo com Marçal (2015) a manutenção dos estudantes indígenas por meio da assistência financeira foi assumida pela Fundação Nacional do Índio (Funai), vinculada ao

governo federal. À época, a bolsa destinada ao estudante era de R\$ 700,00. Com o aumento no ingresso de estudantes indígenas no espaço universitário, a Funai alegou não ter orçamento financeiro para atender a toda a demanda, e assim foram estabelecidos critérios para a concessão do benefício. A referida assistência financeira foi um problema que causou muitas incertezas.

Em 2013, ao assumir a responsabilidade pela permanência dos estudantes indígenas, o governo brasileiro, por intermédio do Ministério da Educação (MEC), estabeleceu o Programa Bolsa Permanência para estudantes matriculados em curso com carga horária superior ou igual a cinco horas diárias e a estudantes indígenas e quilombolas. O primeiro objetivo da bolsa é: “I – viabilizar a permanência de estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica, em especial os indígenas e quilombolas” (BRASIL, 2013).

Assim, a Bolsa Permanência estabeleceu uma diferenciação nos valores a serem recebidos pelo estudante: em 2013, para estudantes selecionados por conta da carga horária do curso o benefício totaliza R\$ 400,00; aos indígenas e quilombolas, R\$ 900,00 (MARÇAL, 2015).

A despeito das condições de manutenção financeira, há outros fatores a serem considerados e que muitas vezes impossibilitam a continuidade dos estudos para esse alunado específico, conforme aponta Lemos (2015, p. 1390) que “após o ingresso do aluno indígena na universidade ou no instituto técnico, é fundamental que receba apoio institucional, consistente no oferecimento de bolsas e na realização do “nivelamento”, a fim de que tenha condições objetivas de concluir com êxito o curso, podendo, assim, reverter os conhecimentos adquiridos em benefício do seu grupo étnico”.

A garantia de acesso ao ensino superior, por meio de políticas públicas de ações afirmativas, a grupos que por muito tempo foram excluídos desse espaço, sem dúvida foi um considerável avanço na luta por um país mais democrático e igualitário. No entanto, é necessário haver uma consciência de que a política não deve se restringir ao acesso, mas deve se expandir ao oferecimento de subsídios de permanência – e esta deve ser adotada a todos os segmentos beneficiários.

Nesse sentido, é necessária uma análise cuidadosa de quais as dificuldades encontradas para que tal permanência possa ser vitoriosa. Também deve se pensar em

uma permanência estudantil para além da graduação, de modo que negros e indígenas também tenham acesso aos programas de pós-graduação, de nossas universidades públicas.

Acerca dessa questão, Lemos (2015, p. 1369) afirma que “as ações afirmativas consistentes na reserva de vagas para indígenas em universidades e outras instituições de ensino visam a proporcionar igualdade de oportunidades no acesso à educação, levando em conta as razões históricas que excluíram e segregaram os povos indígenas”. Porém, se faz necessário apontar que no que se referem à superação do racismo e à educação das relações étnico-raciais essas iniciativas ainda carecem de enraizamento.

Diante do exposto, percebe-se que o sistema educacional está traçando e trilhando um caminho positivo, no que se refere às ações afirmativas voltadas aos povos indígenas, no entanto, ainda pesa o confronto com as práticas e o imaginário étnico-racial presentes na estrutura e no funcionamento da educação superior brasileira, tais como o mito da democracia racial, o racismo ambíguo, a ideologia do branqueamento e a naturalização das desigualdades étnico-raciais.

CONCLUSÃO

No Brasil é possível verificar a existência de grupos minoritários que muitas vezes sofrem com o etnocentrismo presente em nossa cultura. Na busca por igualdade cultural, os movimentos sociais tornam-se instrumentos essenciais para a garantia dos direitos sociais. Hoje o Movimento Indígena tem forte participação na luta contra o preconceito e o racismo existente em nossa sociedade.

Como fruto dessa mobilização popular, não somente por parte do Movimento Negro, mas pela atividade crescente dos Movimentos Sociais são criadas políticas de ações afirmativas, no intuito de assegurar às minorias o processo de inclusão social. No bojo das políticas afirmativas, referente ao papel do índio, juntamente com a atividade do Movimento Indígena no Brasil, temos a promulgação da Lei nº 11.645/2008 que representa um avanço no sentido da promoção da igualdade racial, pois coloca o tema na pauta do professor e da escola. A relevância do estudo da história e cultura indígena dizem respeito a todos os brasileiros, uma vez que devem educar-se enquanto cidadãos atuantes no seio de uma sociedade multicultural e pluriétnica, capazes de construir uma nação realmente democrática.

A Lei nº 12.711/2012, por sua vez, tem como objetivo que todos os alunos universitários indígenas e não indígenas, bem como seus professores, sintam-se valorizados e apoiados no que se refere à sua cultura. Nesse contexto, a escola e o professor têm o papel preponderante para proporcionar acesso aos conhecimentos científicos, a registros culturais diferenciados que demonstram a valorização das relações sociais e raciais. Com isso, entende-se que o sistema educacional não pode improvisar, é necessário que se supere a visão etnocêntrica e discriminadora existente em nossa sociedade, reestruturando relações étnico-raciais e sociais, desalienando os processos pedagógicos.

Assim, se faz necessário o fortalecimento da valorização de identidades e de direitos no âmbito escolar, considerando que esse princípio precisa guiar para a elucidação a respeito de equívocos quanto a uma identidade humana universal, buscando o combate à privação e violação de direitos. Deve-se ainda, romper com as imagens negativas traçadas contra os povos indígenas, ampliando o acesso a informações sobre a diversidade da nação brasileira e sobre a recriação das identidades, provocada por relações étnico-raciais.

REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, Z. A. As relações étnico-raciais negra e indígena na escola: possibilidade de ações pedagógicas reduzindo o preconceito. **Teor: Revista de Educação Ciência e Tecnologia**, Canoas, v. 3, n. 1, 2014.
- ALVES, R. V. S. Diversidade cultural e o direito à autodeterminação dos povos indígenas. **Revista Jurídica da Presidência**. Brasília, v. 16, n. 110, p. 725-749, out,2014/jan.2015.
- BOENIOTTO, M. L. S.; BORNIOOTTO, F. M. Relações étnico-raciais e a lei federal n. 11.645/2008: ações afirmativas contra o preconceito implantadas nas políticas para a educação no Brasil. **Educere XII Congresso Nacional de Educação**. Formação de professores, complexidade e trabalho docente. Curitiba, Paraná – 25 a 29 de outubro de 2015.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Manual de gestão do programa de bolsa permanência**. Brasília, MEC, 2013.
- COELHO, W. N. B.; COELHO, M. C. Preconceito e discriminação para além das salas de aula: sociabilidades e cultura juvenil no ambiente escolar. **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, n. 62, p. 32-53, dezembro, 2015.
- COELHO, W. N. B.; SILVA, C. A. F. Preconceito, discriminação e sociabilidades na escola. **Educere et Educare, Revista da Educação**. v. 10, n. 20, p. 687-705, jul./dez., 2015.
- CRUZ, T. A. Os processos de lutas e resistências dos povos indígenas do Brasil. **Revista Sures**, número 9, p. 145-163, fev. 2017.
- CUNHA, K. F. Identidade e diversidade: a importância da educação na (des)construção de valores. **Revista Magsul de Educação da Fronteira**. v. 02, n. 03, p. 29-39, 2017.
- DANTAS, E. A. C. Descolonialidade e direitos humanos dos povos indígenas. **R. Edc. Públ.** Cuiabá, v. 23, n. 53/1, p. 343-367, maio/ago. 2014.
- FERREIRA, B. Descolonizando a escola: em busca de novas práticas. **Avá – Revista de Antropologia**. V. 33, 2018.
- FERRI, E. K.; BAGNATO, M. H. S. Políticas públicas de ação afirmativa para indígenas na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul: a visão dos implementadores. **Pro: posições**, v. 29, n. 1 (86), jan./abr., 2018.
- FUNAI. Fundação Nacional do Índio. **Educação Escolar Indígena**. Disponível em: <http://www.funai.gov.br/index.php/educacao-escolar-indigena> Acesso em: 10 de outubro de 2020.
- GALLO, S. Políticas da diferença e políticas públicas em educação no Brasil. **Educação e Filosofia**, v. 31, n. 63, p. 147-152., set./dez. 2017.
- GALLOIS, D. T. et al. Povos indígenas, políticas multiculturais e políticas da diferença. **Rev. Cult. E Ext. Usp.** São Paulo, n. 15, p. 31-48, mai. 2016.
- IBGE. Instituto Brasileiro e Geografia e Estatística. **Censo Demográfico 2010**. Disponível em: <http://www.censo2010.ibge.gov.br> Acesso em 10 de outubro de 2020.
- LAMEGO, C. R. S.; SANTOS, M. C. F. Formação de professores e educação intercultural: concepções e práticas de licenciados sobre diversidade cultural na educação básica. **Revista Contexto e Educação**. Editora Unijuí, ano 34, n. 108, maio/ago. 2019.

_____. Multiculturalismo e educação intercultural: narrativas de professores sobre preconceito e abordagens culturais na escola. **Dialogia**. São Paulo, n. 29, p. 111-121, mai./ago. 2018.

LEMOS, I. B. Povos indígenas e ações afirmativas: aspectos sobre a implementação da Lei n. 12.711/2012 pelas instituições de ensino federais. **Quaestio Iuris**, V. 08, N. 03, Rio de Janeiro, p. 1369-1392, 2015.

LIMA, F. R. Combatendo o preconceito contra a cultura afro-brasileira e indígena nas escolas públicas de Poranga – CE. **Revista Docentes**. Diversidade e Ensino. V. 3, n. 7, 2018.

LIMA, P. G. A diversidade nas políticas educacionais no Brasil. **Cad. Pes.** São Luís, v. 23, n. especial, set./dez. 2016.

MACHADO, C. B.; LEON, A. D. O movimento indígena e a educação escolar. **Relacult – Revista Latino-Americana de Estudos em Cultura e sociedade**. V. 05, ed. especial, abr. 2019.

MARÇAL, J. A. **Educação escolar das relações étnico-raciais história e cultura afro-brasileira e indígena no Brasil**. Curitiba: Intersaberes, 2015.

MARQUES, E. P. S. et al. A percepção do preconceito e da discriminação racial no ambiente escolar. **Interfaces da Educação**. Paranaíba, v. 5, n. 14, p. 47-67, 2014.

MICHALISZYN, M. S. **Relações étnico-raciais para o ensino da identidade e da diversidade cultural brasileira**. Curitiba: Intersaberes, 2014.

MILANEZ, F. et al. Existência e diferença: o racismo contra os povos indígenas. **Ver. Direito e Praxis**. Rio de Janeiro, v. 10, n. 03, p. 2161-2181, 2019.

MPF. Ministério Público Federal. **Material Didático de Combate ao Racismo contra**

os Indígenas. 2017. Disponível em: <<http://www.mpf.mp.br/pa/sala-de-imprensa/documentos/2017/material-didatico-de-combate-a-racismo-contra-indigenas/>> Acesso em: 10 de outubro de 2020.

PEIXOTO, K. P. F. Racismo contra indígenas: reconhecer é combater. **Revista Antropológicos**. Ano 21; 28 (2), p. 27-56, 2017.

PEREIRA, T. S. L.; BRASILEIRO, T. S. A. Políticas públicas educacionais e escolarização indígena. **Revista Educação e Emancipação**. São Luís, v. 9, n. 3, ed. especial, jul./dez. 2016

PINHEIRO, G. A.; NASCIMENTO, R. Alunos indígenas no contexto escolar urbano: encontros e desencontros. **Revista de Comunicação Científica**. Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT (Juara). V. 1, n. 1, p. 69-83, jul./dez. 2016.

RODRIGUES, W. O ambiente escolar e a valorização cultural indígena. **Periferia, Educação, Cultura e Comunicação**, v. 8, n. 1, jan./jun. 2016.

SILVA, E. H.; MELO, L. A. O índio no livro didático de História: uma análise a partir da Lei 11.645/2008. **Revista Cadernos de Estudos e Pesquisa na Educação Básica**, Recife, v. 1, n. 1, p. 215-226, 2015.

SILVA, G. B.; SOUSA, J. L. Sociedade e multiculturalismo: uma reflexão a luz da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). **Revista Eletrônica Acervo Saúde**. Vol. Sup. 23e202, 2019.

SOUZA, J. L. S. et al. Multiculturalismo e relações étnico-raciais na educação da primeira infância. **Cadernos de Pós-Graduação**. São Paulo, v. 17, n. 1, p. 15-32, jan./jun. 2018.

WENCZENOVICZ, T. J.; BACZ, N. L. X.
Direitos fundamentais, educação indígena e
identidade emancipatória: reflexões acerca

de ações afirmativas no Brasil. **Revista
Brasileira de Direito.** 12(2): 95-107,
jul./dez. 2016.



Esta obra está sob o direito de
Licença Creative Commons
Atribuição 4.0 Internacional.

BIBLIOMETRIA APLICADA À PRODUÇÃO CIENTÍFICA DO CAMPO PSICOLOGIA ESCOLAR NO ENSINO SUPERIOR

BIBLIOMETRICS APPLIED TO SCIENTIFIC PRODUCTION IN THE SCHOOL PSYCHOLOGY FIELD IN HIGHER EDUCATION

*Eliane Reis Neves da Silva*¹

*Andrea Marques Vanderlei Fregadolli*²

*Betijane Soares de Barros*³

*Eduardo Cabral da Silva*⁴

RESUMO

O presente estudo conceitua o que é bibliometria citando alguns autores. Tem como objetivo identificar o padrão de produção científica no Campo Psicologia Escolar no Ensino Superior. Do ponto de vista metodológico foram combinados dois tipos de abordagens: a análise bibliométrica e a análise de conteúdo a partir de um estudo bibliométrico quantitativo baseado nos 22 artigos referente a temática Psicólogo Escolar e sua Atuação frente as Metamorfoses do Ensino Superior, para serem analisados pelo Protocolo Eletrônico de Estudos Bibliométricos adaptado para a atual pesquisa constituído por um Formulário Eletrônico com 20 perguntas. Os resultados obtidos foram analisados em relação às 18 categorias que acopladas finalizou com 12 categorias. Conclui-se que os dados contidos neste estudo podem ser utilizados como ferramenta por reconhecer que o Estudo Bibliométrico é um dos métodos importantes para apresentar o estágio em que a pesquisa se encontra em uma determinada área e revelam-se eficientes quando os dados são detalhadamente trabalhados e eficazes quando cautelosamente analisados.

Palavras - Chave: Bibliometria. Produção Científica. Categorias.

ABSTRACT

The present study conceptualizes bibliometrics, citing some authors. It aims to identify the pattern of scientific production in the field of School Psychology in Higher Education. From the methodological point of view, two types of approaches were combined: bibliometric analysis and content analysis based on a quantitative bibliometric study based on the 22 articles on the theme School Psychologist and his Performance in the Higher Education

¹ elianereis@uol.com.br

² deadoutorado@hotmail.com

³ Bj-sb@hotmail.com

⁴ Edcs.cabral@gmail.com

Metamorphoses, to be analyzed by Electronic Protocol of Bibliometric Studies adapted for the current research, constituted by an Electronic Form with 20 questions. The results obtained were analyzed in relation to the 18 categories that coupled ended with 12 categories. It is concluded that the data contained in this study can be used as a tool because it recognizes that the Bibliometric Study is one of the important methods to present the stage in which the research is in a certain area and prove to be efficient when the data are worked out in detail. and effective when carefully analyzed.

Palavras-chave: Bibliometry. Scientific production. CALL US.

INTRODUÇÃO

A eclosão da bibliometria tem contribuído para a mensuração e compreensão da evolução das produções de conhecimentos científicos, e da avaliação das atividades intelectuais de pesquisadores e estudiosos, com base em técnicas quantitativas e estatísticas. Além disso, possibilita o reconhecimento dos escritores e a exposição da literatura existente se torna relevante nas diversas áreas de pesquisa. (PIMENTA, PORTELA, OLIVEIRA e RIBEIRO, 2017)

Andrés (2009) complementa a definição do conceito de bibliometria, afirmando que a produção científica de qualquer campo pode ser analisada a partir da utilização de técnicas bibliométricas; o único pré requisito é que se possua um conjunto adequado de publicações. Na bibliometria são utilizados diversos indicadores para estudar a produção científica, as relações e interações entre seus elementos (MARICATO, 2011).

METODOLOGIA

A bibliometria auxilia na verificação de muitos aspectos da comunicação científica e tecnológica; se mostra excelente ferramenta para conhecer o estado da arte das áreas do conhecimento em seus recortes específico (JOB, 2018).

O presente artigo busca responder a questão: Qual o padrão de produção científica no Campo Psicologia Escolar no Ensino Superior no período de 2013 a 2020? Para isso se propôs no procedimento metodológico aplicar o Protocolo Eletrônico de Estudos Bibliométricos nos 22 artigos referente a temática Psicólogo Escolar e sua Atuação frente as Metamorfoses do Ensino Superior para identificar as categorias e analisar os parâmetros apresentados pela bibliometria para a produção científica.

O Protocolo Eletrônico de Estudos Bibliométricos é formado por 72 perguntas, da qual extraiu-se 20 perguntas, adaptando assim o protocolo para esta pesquisa. Dessas 20 perguntas retirou-se 12 variáveis para serem discutidas nesta pesquisa. Tendocomo objetivo identificar através do estudo Bibliométrico o padrão de produção científica no Campo Psicologia Escolar no Ensino Superior.

Os 22 artigos submetidos ao estudo bibliométrico foram oriundos da Pesquisa 1. Segue, no Quadro 1, o detalhamento das etapas de Revisão Sistemática Integrativa que nortearam o planejamento do estudo bibliométrico.

Quadro 1 - Detalhamento das etapas do Estudo Bibliométrico

ETAPAS	TÓPICOS DE CADA ETAPA	DETALHAMENTO DE CADA TÓPICO
1 ^a	Tema	Bibliometria aplicada à produção científica do campo Psicologia Escolar no Ensino Superior
	Pergunta Norteadora	Através do Estudo Bibliométrico é possível identificar o padrão de produção científica no Campo Psicologia Escolar no Ensino Superior?
	Objetivo Geral	Identificar através da bibliometria o padrão de produção científica no Campo Psicologia Escolar no Ensino Superior
2 ^a	Estratégias de busca	Interrogar os 22 artigos científicos obtidos na Revisão Sistemática Integrativa (Pesquisa 1) por meio do Protocolo Eletrônico de Estudos Bibliométricos (PEEB)
	Crítérios de inclusão	Artigos no período de 2013 a 2019
	Trabalhos selecionados para serem analisados através do Protocolo de Estudos Bibliométricos	22
3 ^a	Categorias obtidas com a análise dos trabalhos científicos investigados	Versão/Idioma/Páginas; Publicação/autoria e coautoria; Qualis; Palavras-chave; Referências bibliográficas; Artigo/Tipo; Revista/Periódico; Submissão/Aceite/Publicação; Função do autor; Titulação do autor; Linha de Pesquisa/Objetivo Geral.
4 ^a		Ver em “Resultados e Discussão”
5 ^a	Apresentação da revisão em formato de artigo, o qual contemple propostas para estudos futuros.	Esse artigo completo

Fonte: Autoria própria.

O escopo desta pesquisa foi mobilizar os 22 artigos publicados no período de 2013 a 2020, submetidos a Revisão Sistemática Integrativa acerca da temática Atuação do Psicólogo Escolar no Ensino Superior para serem analisados pelo Protocolo Eletrônico de Estudos Bibliométricos (PEEB), ferramenta do Google Drive em formato de Formulário Eletrônico, disponibilizada pelo link <https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIp>

QLScrJ_zl9uYc8YR_Ai0ztVvRmkG0MB
g-gzsR5leEFuao7Smrug/viewform.

O instrumento interrogativo validado está dividido em duas partes, sendo a primeira parte contendo 31 perguntas, a segunda parte contendo 40 perguntas, totalizando 71 perguntas e acrescentado um espaço para críticas e sugestões com o objetivo de melhorar o formulário. Trata-se de um instrumento semiestruturado com perguntas objetivas e subjetivas.

Entretanto neste artigo foi feita uma adaptação do Protocolo Eletrônico de Estudo Bibliométrico (PEEB), elaborado pela própria autora deste artigo utilizando 20 perguntas tratando-se de um instrumento semiestruturado por obter

perguntas objetivas e subjetivas. https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSeJCujxBY_RydNxEkpzUaaAPS2cgk3Hwu8arOoaEvTk3nEMwQ/formResponse.

Figura 1 – Formulário do Protocolo Eletrônico de Estudo Bibliométrico



Seção 1 de 2

Protocolo Eletrônico de Estudos Bibliométricos

Estratégias de busca

1. Cruzamento de descritores por meio dos operadores booleanos AND, OR;
2. Uso de aspas nos politermos (descriptor com mais de um termo) para que a varredura de artigos científicos possa contemplar o termo exato;
3. Uso de descritores estruturados (codificação) no DECS ou MESH;
4. Uso de metadados (filtros) nas bibliotecas virtuais.

Critérios de inclusão

1. Texto completo (disponível/free) do tipo: artigo original e de revisão;
2. Publicação (2015-2020).

Critérios de exclusão

Os artigos analisados foram obtidos das bases de dados SciELO (Scientific Electronic Library Online), LILACS (Literatura Latino-Americana e do Caribe e Ciências da Saúde), BVS (Biblioteca Virtual em Saúde), Willey(Online Library) e PubMed Tools, período de 2013 a 2019.

As strings utilizadas nesta busca foram: “Psicólogo Escolar”, “Psicólogo Educacional”, “Psicologia Escolar”, “Ensino Superior”, “Educação Superior” e “Atuação do Psicólogo” e levaram em consideração como fator de exclusão os critérios artigos repetidos, artigos que não contemplam a temática abordada.

RESULTADOS

Os resultados são gerados em torno da análise realizada através do Protocolo de Estudos Bibliométricos dos 22 artigos

referente a temática Psicólogo Escolar e sua Atuação frente as Metamorfoses do Ensino Superior (Quadro 2)

Quadro 2. Levantamento descritivo dos 22 artigos referente a temática Atuação do Psicólogo Escolar frente as Metamorfoses do Ensino Superior.

Nº	TEMA	PERÍODO/REVISTA	PUBLICAÇÃO	PÁGS	QUALIS	QTD E. DE PALAVRAS CHAVES	PALAVRAS CHAVES	TOTAL REF. BIBLIOG.	LINHA DE PESQUISA	OBJETIVO GERAL
01	Psicologia Escolar e possibilidades na atuação do Psicólogo : algumas reflexões	Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia a Escolar e Educacional	Gratuita	08	A1	03	Psicologia Escolar, história da psicologia , atuação do psicólogo	31	Psicologia, Psicologia Educacional	Propõe uma reflexão sobre a Psicologia a Escolar e sua(s) possibilidades de atuação.
02	Psicologia Escolar e Educação Superior: possibilidades de atuação profissional	Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia a Escolar e Educacional	Gratuita	09	A1	03	Psicologia Escolar; Ensino Superior; Atuação do Psicólogo	42	Psicologia, Psicologia Educacional	Investigar as possibilidades de ações do psicólogo escolar com o foco em uma questão frequente nesse espaço educativo : as dificuldades encontradas por alunos ingressantes

03	Psicologia Escolar na Educação Superior: panorama da atuação no Brasil.	Arquivos Brasileiros de Psicologia	Gratuita	14	A2	04	Psicologia escolar; Ensino superior; Atuação emergente; Modelo de Atuação.	40	Psicologia, Psicologia Educacional	Traçar um panorama de como está atualmente desenhada a presença da Psicologia Escolar na Educação Superior no país.
04	Atuação do Psicólogo Escolar e Educacional no ensino superior; reflexões sobre práticas	Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPP EE)	Gratuita	10	A1	03	Psicologia Escolar; atuação do psicólogo ; ambiente universitário.	46	Psicologia, Psicologia Educacional	Refletir sobre o trabalho desenvolvido por psicólogos no contexto das Instituições de Ensino Superior.
05	A atuação do Psicólogo Escolar no Ensino Superior: Configurações, desafios e proposições sobre o fracasso escolar	Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional	Gratuita	12	A1	03	Ensino Superior; Psicologia Escolar; Psicologia a Histórico-Cultural.	38	Educação; Educação	Analisar a atuação do psicólogo escolar no Ensino Superior e o posicionamento que este profissional assume diante do fracasso escolar, a partir dos fundame

										ntos da Psicologi a Histórico -Cultural.
06	Atuação dos Psicólogos nos “núcleos de acessibilidade” das universidades federais brasileiras	Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional	Gratuita	10	A1	03	Acessibilidade; Educação Especial; Psicologia.	27	Educação; Educação Especial	Propõe identificar e discutir as ações da Psicologia nos núcleos de acessibilidades, em especial averiguar como seus coordenadores se manifestam diante desse processo.
07	A Atividade criadora do Psicólogo Escolar na Educação Superior,	Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional	Gratuita	07	A1	03	Psicologia escolar; criação; educação superior	28	Psicologia; Psicologia Educacional	Apresentar uma reflexão teórica sobre a ação profissional do psicólogo escolar como atividade criadora, contextualizando essas reflexões para a prática desse profissional na educação superior.

08	O psicólogo e às demandas escolares – considerações sobre a formação continuada	Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional	Gratuita	09	A1	03	Psicologia escolar; formação profissional; atuação do psicólogo	38	Psicologia; Psicologia Educacional	Conhecer e analisar as necessidades de formação continuada de psicólogos que trabalham com demandas escolares a partir de sua formação inicial, prática e experiências de formação continuada, na região do Triângulo Mineiro.
09	Núcleos de Acessibilidade nas universidades: reflexões a partir de uma experiência institucional.	Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional	Gratuita	10	A1	03	Ensino superior; educação especial; serviço de apoio.	37	Educação; Inclusão Ensino Superior	Descrever e discutir algumas das ações desenvolvidas pela UFRN no âmbito de sua política de inclusão voltadas para estudantes com NEE, na gestão 2011-2015, bem como

										suscitar algumas reflexões acerca do trabalho que a universidade vem desenvolvendo para esse coletivo com vistas a contribuir com a discussão para o aprimoramento dos núcleos de acessibilidade nas universidades
10	Psicologia e Educação : possibilidades de atuação para o psicólogo escolar educacional	Percurso Acadêmico - Revista Interdisciplinar da PUC Minas no Barreiro	Gratuita	10	B3	03	Psicologia escolar. Desenvolvimento humano. Educação	15	Psicologia; Psicologia da Educação	Investigar a relação entre Psicologia e Educação, baseada na perspectiva de possibilidades de inserção e atuação do psicólogo escolar educacional neste âmbito formativo, profissional e

										intersubje tivo.
1 1	Atuação e Práticas na Psicologi a Escolar no Brasil: revisão sistemáti ca em periódico s	Revista Quadrim estral de Associaç ão Brasileir a de Psicologi a Escolar e Educacio nal	Grat uita	09	B1	03	Psicologi a Escolar; atuação do psicólogo ; revisão de literatura	30	Psicolo gia; Psicolo gia Educaci onal	Apresent ar algumas das produçõe s de PEE, publicada s de janeiro de 2000 a setembro de 2017, por meio de bases de indexaçã o de revistas de produção científica que sejam de acesso livre e permitam a promoçã o da atuação de psicólogo s na área.
1 2	Interventi on in Learning Strategies : Study with New Universit y Students	Caderno de Graduaçã o - Ciências Humanas e Sociais UNIT/A L	Grat uita	20	B4	03	Ensino Superior; Psicologi a Escolar; Mediação	36	Psicolo gia Educaci onal; social	Identifica r e analisar a relação entre a integraçã o na educação superior e a atuação do psicólogo escolar, fundame

										ntada na teoria de mediação de Vygotsky
13	Possibilities for Intervention of the School Psychologist in Inclusive Education	Paidéia (Ribeirão Preto. Online)	Gratuita	09	A1	04	Aprendizagem; autorregulação da aprendizagem; psicologia educacional; ensino superior	20	Psicologia; Psicologia da Aprendizagem	Verificar os efeitos de um programa de desenvolvimento de estratégias de aprendizagem em estudantes universitários.
14	Em novos rumos: a Psicologia Escolar no Ensino Superior	Gerais: Revista Interinstitucional de Psicologia	Gratuita	19	B1	03	Inclusão escolar. Psicólogo escolar. Psicologia histórica-cultural.	27	Psicologia; Educação Especial	Fazer um mapeamento de ações na área da Psicologia Escolar Educacional favorecedoras das práticas inclusivas dentro das escolas e que, efetivamente, promovam o desenvolvimento dos sujeitos.
15	Inovações em Psicologia Escolar:	Estudos de Psicologia	Gratuita	14	A1	03	Educação Superior; Prática Institucional;	40	Psicologia; Psicologia	Apresentar a Psicologia Escolar, considera

	o contexto da Educação Superior.	(Campinas)					Psicologia Escola		Educacional	da como campo de pesquisa, reflexão, produção de conhecimento e de intervenção profissional, inserida no contexto da educação superior, prospectando avanços ao campo científico e à atuação profissional na área.
16	Responsabilidade Social na Educação Superior: contribuições da Psicologia Escolar	Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional	Gratuita	08	A1	03	Psicologia Escolar; Responsabilidade Social; Educação Superior	21	Psicologia; Psicologia Escolar	Apresentar a sistematização de um Programa de Responsabilidade Social para a Educação Superior a partir de uma experiência de pesquisa-ação realizada por um grupo de três psicólogas com formação

										em psicologia escolar de uma faculdade privada do Distrito Federal, a partir de agora nomeada FT, com o apoio das variadas equipes de trabalho da instituição, como: secretaria, biblioteca, informática, coordenações de cursos, para citar alguns.
17	Formação do Psicólogo para atuar na Educação : concepções de coordenadores de curso.	Psicologia: Ciência e Profissão	Gratuita	15	A2	05	Coordenadores de Curso, Psicologia Escolar, Formação do Psicólogo, Projeto Político Pedagógico, Psicologia e Educação.	38	Psicologia; Psicologia Educacional	Analisar a formação dada aos futuros psicólogos nos cursos de Graduação em Psicologia quanto à ênfase nos processos educativos, tendo em vista as Diretrizes

										Curriculares Nacionais - DCN.
18	Revisão de Literatura sobre Psicologia Escolar na educação profissional, científica e tecnológica	Revista Semestral Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional	Gratuita	10	A1	03	Revisão de literatura; psicologia escolar; ensino profissionalizante.	43	Psicologia; Psicologia Social	Fazer uma revisão sistemática das produções acadêmicas relacionadas à inserção do psicólogo escolar na educação profissional, científica e tecnológica no contexto brasileiro
19	Psicologia Escolar na Educação Superior: atuação no Distrito Federal	Psicologia em Estudo	Gratuita	12	B1	03	Psicologia Escolar; Educação Superior; atuação Institucional	54	Psicologia; Psicologia Educacional	Mapear as Instituições de Educação Superior do Distrito Federal que possuem Psicólogo Escolar e conhecer e analisar o trabalho realizado.

20	Formação de psicólogos para a educação : concepções de docentes.	Psicologia da Educação		11		05	Psicologia Escolar, professores universitários, formação do psicólogo , psicologia educacional, currículo	25	Psicologia; Psicologia Educacional	Compreender as concepções de docentes sobre a formação do psicólogo , com destaque para a ênfase em processos educativos, bem como seu entendimento sobre as repercussões das DCN no cotidiano dos cursos de Psicologia.
21	Mapeamento de Competências do Psicólogo Escolar.	Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional	Gratuita	10	A1	03	Psicologia Escolar; atuação do psicólogo ; competência	18	Psicologia; Psicologia Escolar	Realizar o mapeamento de competências do psicólogo escolar
22	Identificação de necessidades de intervenção psicológica: um estudo-piloto no	Psicologia USP	Gratuita	14		03	Necessidades; intervenção psicológica; ensino superior.	quantitativo 46	Psicologia; Psicologia Educacional	Explorar as necessidades de intervenção psicológica dos estudantes da

	ensino superior português									Faculdade de Ciências Humanas (FCH) da Universidade Católica Portuguesa (UCP).
--	---------------------------	--	--	--	--	--	--	--	--	--

Fonte: Autoria própria.

DISCUSSÃO

Bibliometria: conceitos

Santos e Kobash (2009), citam Boustany (1997) que aponta o uso de métodos estatísticos e matemáticos para mapear informações, a partir de registros bibliográficos de documentos (livros, periódicos, artigos), não constitui fato novo.

Discorrer sobre a evolução histórica e os conceitos que diversos autores descreveram no decorrer do tempo sobre a bibliometria não é o propósito deste artigo mas para uma melhor compreensão deste tipo de pesquisa acredita ser necessário citar alguns autores que conceituam e descrevem o que vem a ser uma pesquisa bibliométrica.

Ribeiro e Santos (2017) notam o quanto as pesquisas bibliométricas vêm crescendo e evoluindo seu processo de aferição e qualidade dos dados e informações, mediante estudos divulgados em periódicos internacionais, em especial as revistas nacionais, contribuindo com isso para um entendimento e posterior compreensão macro de campos científicos

e/ou temas do conhecimento em diferentes estágios de evolução.

Pimenta, Portela, Oliveira e Ribeiro (2017), citam que Otlet (1934) é um dos principais pesquisadores sobre o assunto, ele considera a bibliometria como um modo de qualificar a ciência por meio de ferramentas estatísticas, aplicadas sobre as fontes de informações. Também citam Vanti (2002), que de modo mais detalhado declara que a pesquisa bibliométrica utiliza-se de métodos quantitativos para possibilitar a análise da evolução e dos processos que ocorrem na produção científica, por meio da avaliação de patentes, dissertações, teses, e demais produtos da ciência.

De acordo com Ribeiro (2017), existem três nomes que embasaram as técnicas da bibliometria, são eles: Bradford, Lotka e Zipf. Cada um destes pesquisadores, podem ser identificados com uma lei específica, respectivamente.

A lei de Bradford (1934), por sua vez, trata da dispersão dos autores em diferentes publicações periódicas. A lei do

quadrado inverso, de Lotka (1926), refere-se ao cálculo da produtividade de autores de artigos científicos. Em se tratando da lei de Zipf, apresentada em 1935, refere-se a frequência da ocorrência de palavras num texto longo. (SANTOS, KOBASHI, 2009)

Vosgerau e Romanowski (2014) citam Lopes (2012) que definem quatro tipos de indicadores bibliométricos: indicadores de qualidade científica, indicadores de atividade científica, indicadores de impacto científico e indicadores de associações temáticas.

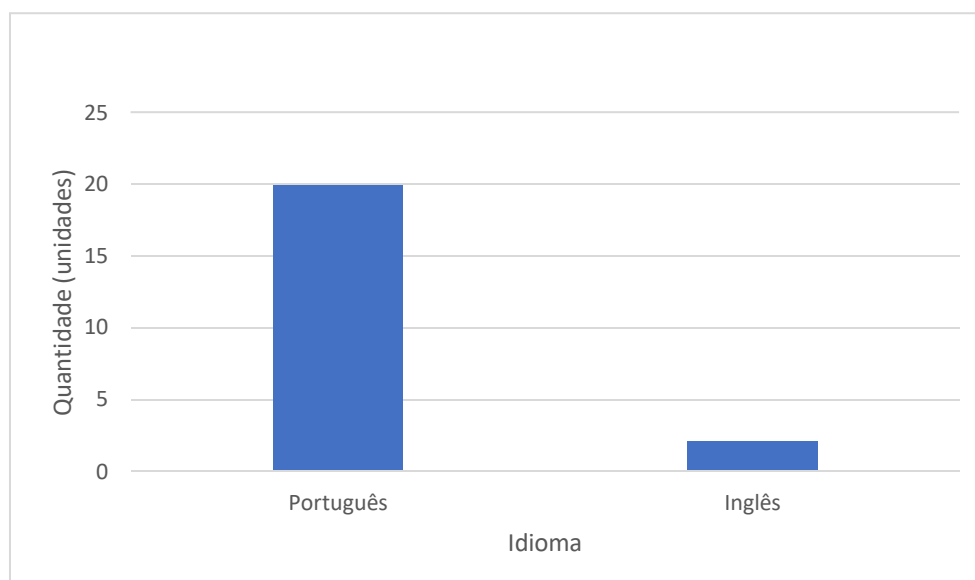
Esses indicadores dariam origem às diversas variáveis contabilizadas nos

A bibliometria, portanto, auxilia a verificação de muitos aspectos da comunicação científica e tecnológica; se mostra excelente ferramenta para conhecer o estado da arte das áreas do conhecimento em seus recortes específicos, como análise temporal, autoral, temática, entre outras; é bem aceita por pesquisadores de diversos campos do conhecimento, desde que se respeitem suas especificidades; os dados empíricos resultantes se mostram importantes apoios para análise quantitativa e qualitativa (JOB, 2018).

estudos bibliométricos, das quais destacamos: a quantidade e evolução dos artigos publicados, tipologia dos artigos, números de páginas, autoria, colaboração científica entre as autorias, produtividade dos autores; transitoriedade dos autores; gênero e afiliação institucional e geográfica dos autores; citações realizadas pelos autores; temáticas dos artigos; autoria das citações; tipologia das fontes citadas; nível de atualização das fontes citadas; origem das fontes citadas; idiomas das fontes citadas; abrangência das fontes bibliográficas (SILVA; HAYASHI, 2013).

Versão/idioma/número de páginas.

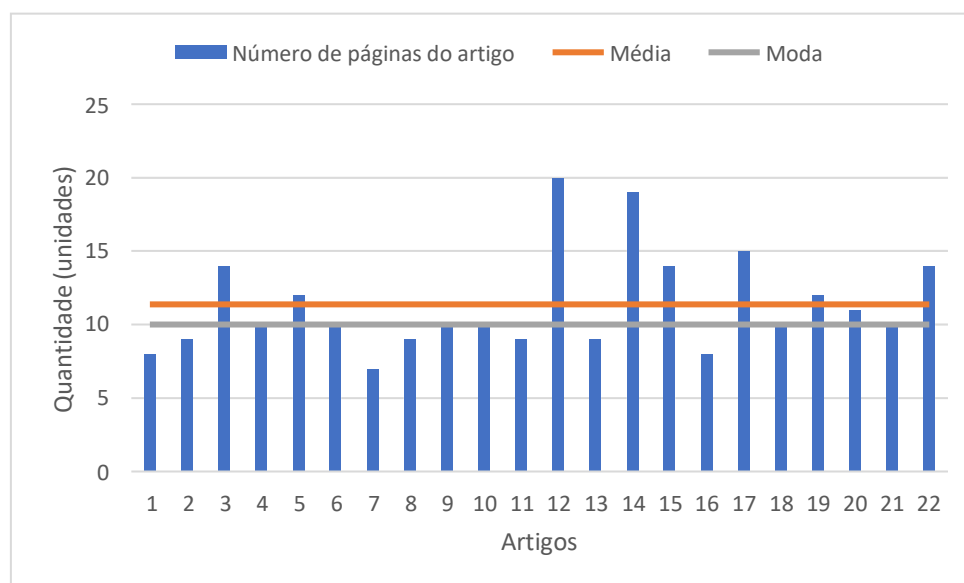
Nesta variável há a junção das perguntas referentes a versão em que o artigo foi publicado, qual o idioma e o número de páginas por artigo. A busca retornou com 100% (n=22) de publicação versão eletrônica, ou seja, versão *on line*. Todos os 22 artigos tiveram a publicação *online*. Quanto ao idioma das publicações está concentrado no idioma português, sendo 20 artigos dos 22 estão em português, isto é, n=20 artigos (91%), seguidos pelo idioma em inglês, que foi encontrado apenas 2 artigos, ou seja, n=2 (9%).



Fonte: Autoria própria.

O número de páginas por artigo contabilizou uma média de 10 páginas por

artigo, sendo o máximo 20 e o mínimo 7 páginas por artigo.



Fonte: Autoria própria

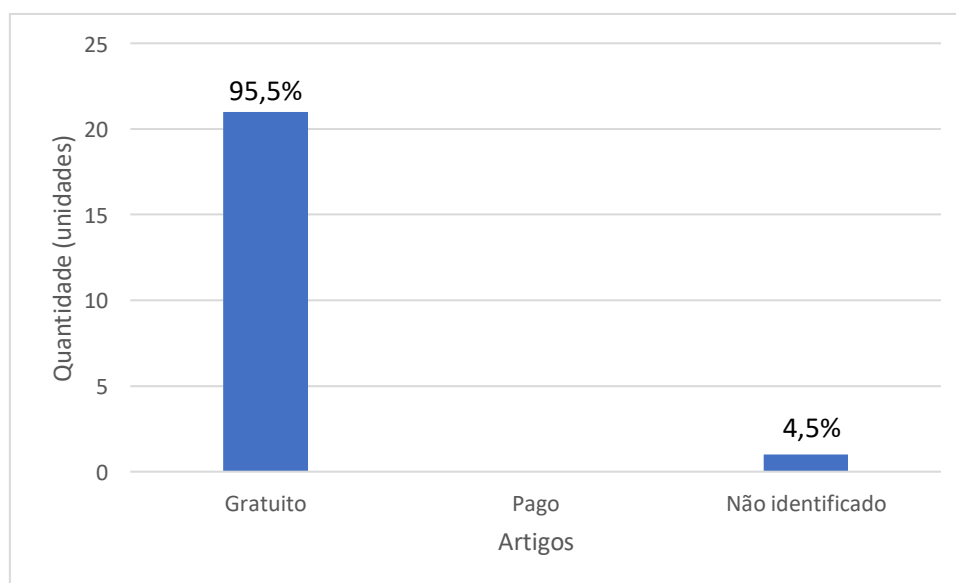
Fonseca, Gomes, Campos (2016) concordam com Gomes, Fonseca (2011) quando se referem que os gráficos em barras têm como objetivo comparar grandezas, por meio de retângulos de igual largura e alturas proporcionais às suas respectivas grandezas. É possível utilizar gráficos em

barras, por exemplo, para a quantidade de páginas por edição do impresso.

Publicação/autoria e coautoria

O quesito publicação foi encontrado que o valor da publicação dos artigos nas 21 revistas (95,45%) das 22 é gratuita e apenas

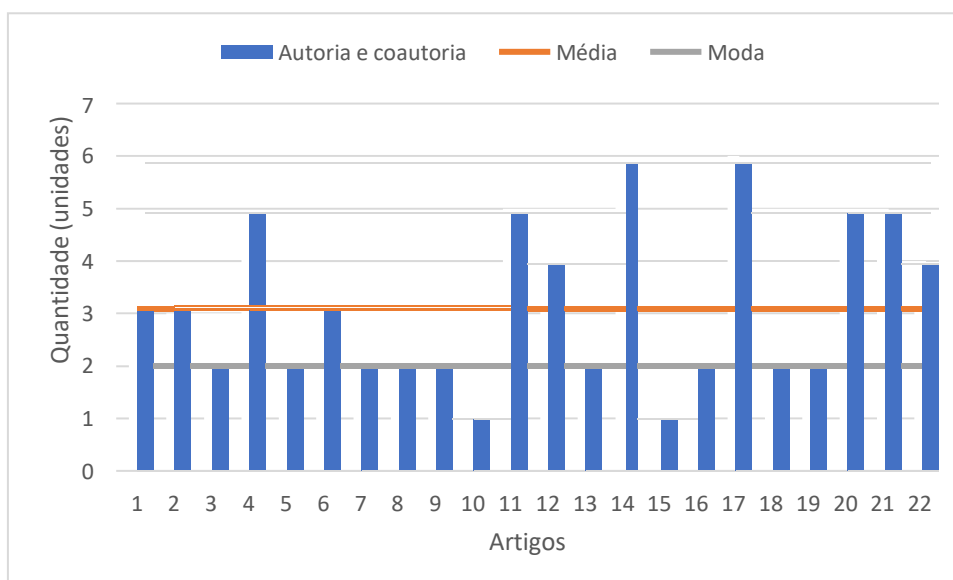
uma revista não é identificado se é gratuito ou paga (4,5%).



Fonte: Autoria própria

No que se refere à autoria e coautoria é identificado um total de 22 autores (n=22) e 46 coautores (n=46) envolvidos na produção dos artigos. Determinando que a

média de autores e coautores por artigo é 5, a máxima é 6 e a mínima é 1 autor/coautor por artigo.



Fonte: Autoria própria

Conclui-se que a tabela acima apresenta uma representatividade bem significativa quanto à publicação ser

gratuita (95,5%) e a média de autores e coautores por artigo é de 5. Esses achados corroboram com os trabalhos de outros

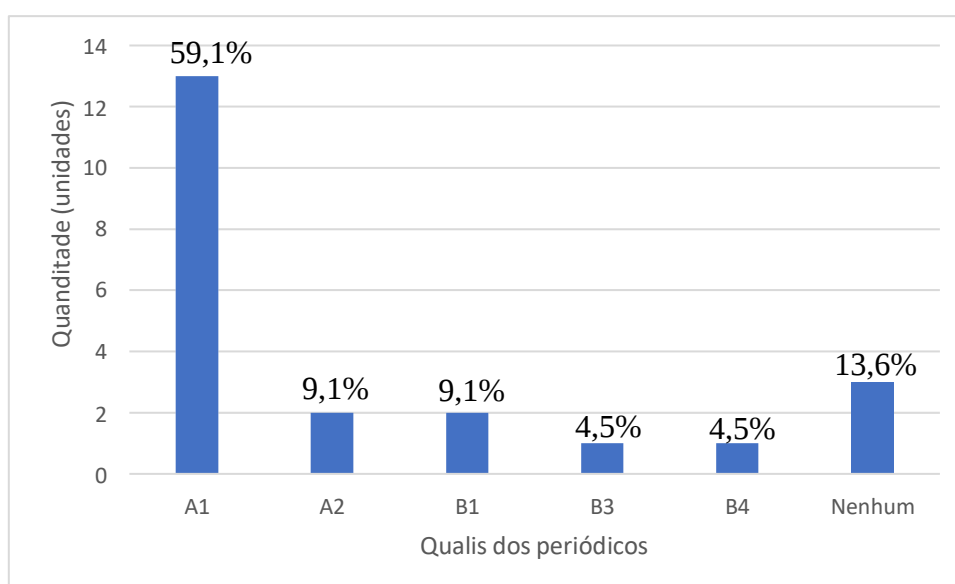
autores em outras áreas, os quais encontram uma predominância de trabalhos de autores como coautores. De acordo com Vanti (2002) um dos principais objetivos da bibliometria é medir o grau e padrões de colaboração entre autores (SILVA, et al; 2016).

No Brasil, os indicadores mais populares em artigos bibliométricos são baseados em contagem de número de artigos, número de revistas, número de autores, número de autorias, número de instituições ou número de citações

(SOARES, PICOLLI, CASAGRANDE; 2018).

Qualis

É possível observar que uma quantidade significativa das revistas/periódicos possui Qualis, dos 22 artigos (n=22) 13 deles se encontram em revistas com qualis A1 (59,1%), 2 com qualis A2 (9,1%), 2 com qualis B1 (9,1%), 1 com qualis B3 (4,5%) e 1 com qualis B4 (4,5%). Detectou-se também que 13% não tinham o qualis.



Fonte: Autoria própria

De acordo com Job (2018) é importante salientar que Qualis Periódicos é uma ferramenta empregada pelo Capes para avaliar os programas de pós-graduação brasileiros e a estratificação da qualidade dessa produção é realizada a partir de critérios estipulados em cada área. É um

sistema utilizado pelo Capes e não pode ser confundido com uma base de dados bibliográfica.

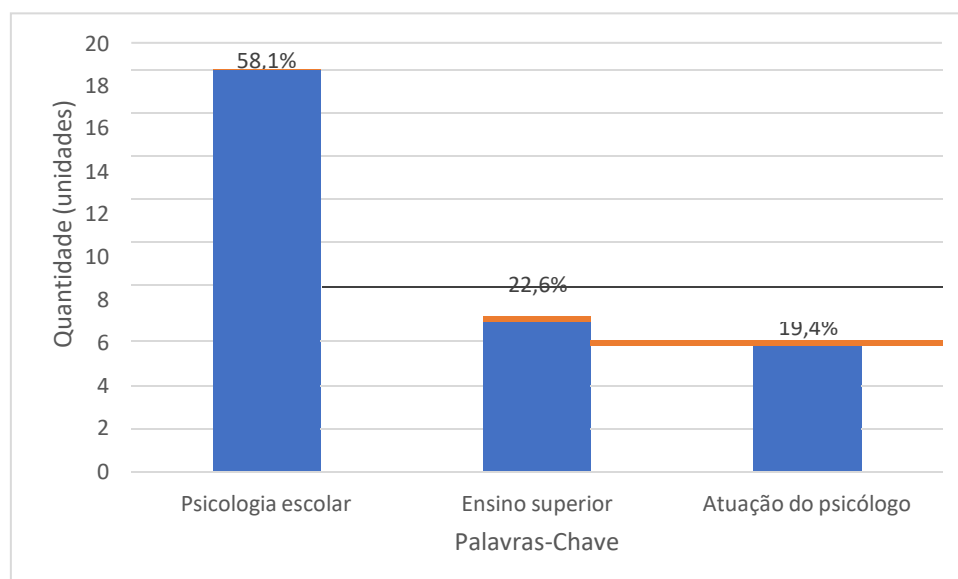
As revistas recebem os seguintes graus em ordem decrescente de valor: A1; A2; B1; B2; B3; B4; B5; C (peso zero). Portanto, são conceitos para as revistas e

não para os autores ou artigos. Não há artigo A1, não há autores A2, há sim revistas A1, A2 etc. (JOB,2018).

Para Bodart e Souza (2017) identificar o estrato do periódico no ano de publicação nos proporcionará indicativo para a compreensão do prestígio que ocupa a temática na produção científica nacional via periódico.

Palavras – chave

Quanto as palavras-chave do resumo que permeiam os principais temas dos artigos, pode-se observar que dos 22 artigos é citada 72 palavras-chave. As palavras-chave mais utilizadas, de modo ranqueado, é Psicologia Escolar (58,1%), Ensino Superior (22,6%) e Atuação do Psicólogo (19,4%).



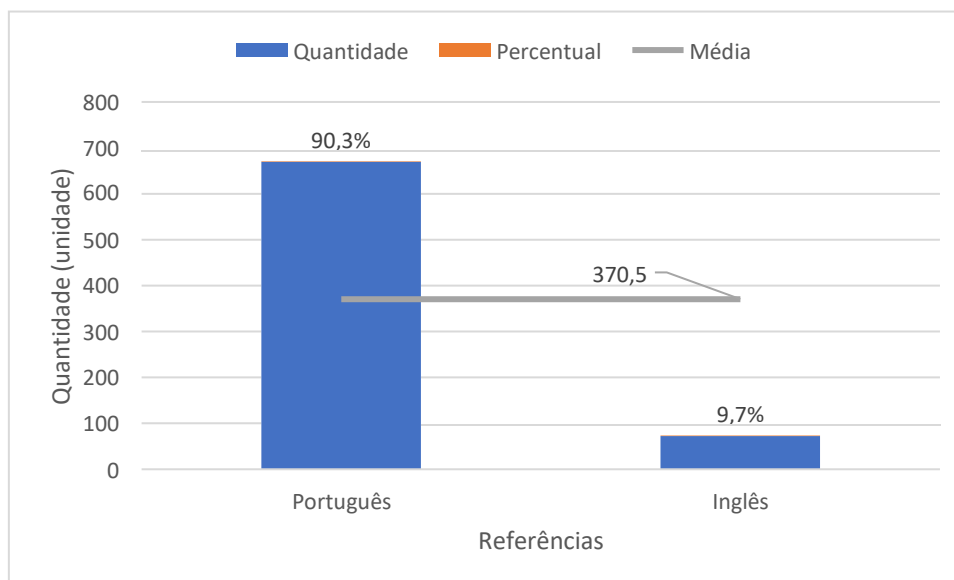
Fonte: Autoria própria

5.2.6 Referências bibliográficas

Nas referências bibliográficas identifica-se um total de 741 referências bibliográficas, sendo 669 em português e 72 em inglês. Desse total a média encontrada é de 38, a máxima é 54 e a mínima é 15 referências bibliográficas por artigo.

Em relação as referências em português a média é 38, a máxima é 52 e a

mínima é 6 referências. Já em inglês a média é de 1, sendo a máxima de 34 e mínima de 1 referência bibliográfica por artigo. Com esses dados percebe-se que há pouca utilização de referências bibliográficas internacionais e quando há, predomina o inglês. Em termos de porcentagem as referências em português é 90,3% e em inglês é 9,7%.



Fonte: Autoria própria

Partir do pressuposto que as referências bibliográficas são resultado de uma pesquisa bibliográfica e que esta constitui-se buscar conhecer, analisar e explicar contribuições sobre determinado assunto, tema ou problema. Entra em concordância com Soares, Picolli e Casagrande (2018) que citam Gil (2017) que concorda com Martins e Theóphilo (2016) ao argumentarem que a pesquisa bibliográfica constitui uma etapa preliminar de praticamente toda a pesquisa acadêmica. Acrescenta também que quase toda tese ou dissertação desenvolvida, atualmente, contém um capítulo ou seção dedicado à revisão bibliográfica com o duplo propósito de fornecer fundamentação teórica, bem como identificar o estágio atual do conhecimento de determinado tema.

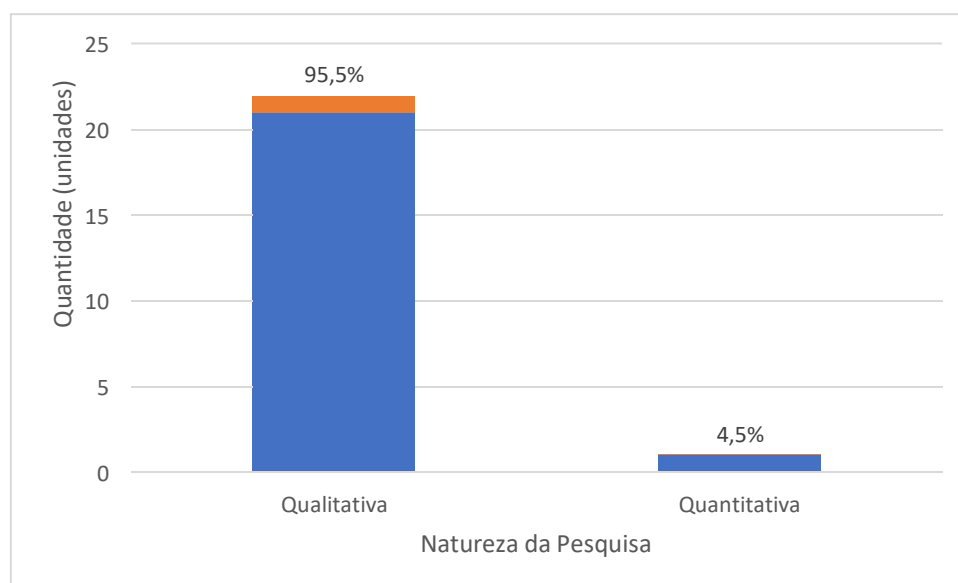
Tipo de Artigo/Natureza da Pesquisa

No quesito tipo de artigo, a predominância foi de 100% artigo de revisão ($n=22*100\%$). Em relação a natureza de pesquisa destacou-se a qualitativa com 95,5% e a quantitativa com 4,5%.

Como referem Ferreira, 2002; Nóbrega-Therrien e Therrien, 2004; Romanovsky e Ens, 2006; Rother, 2006, para realizar estudos que visam mapear um campo de conhecimento, existem diversos métodos, os quais têm recebido as mais variadas denominações: levantamento bibliográfico, revisão de literatura, estado da arte, estado do conhecimento, estado da questão, revisão narrativa, revisão integrativa, revisão sistemática, metanálise, entre outros (HAYASHI e GONÇALVES, 2018).

Para Vosgerau e Romanowki (2014) as revisões são necessárias para pesquisadores iniciantes em uma determinada área do conhecimento. Esses estudos podem conter, análises destinadas a comparar pesquisas sobre temas semelhantes ou relacionados; apontar a

evolução das teorias, dos aportes teórico metodológicos e sua compreensão em diferentes contextos, indicar as tendências e procedimentos metodológicos utilizadas na área, apontar tendências das abordagens das práticas educativas.

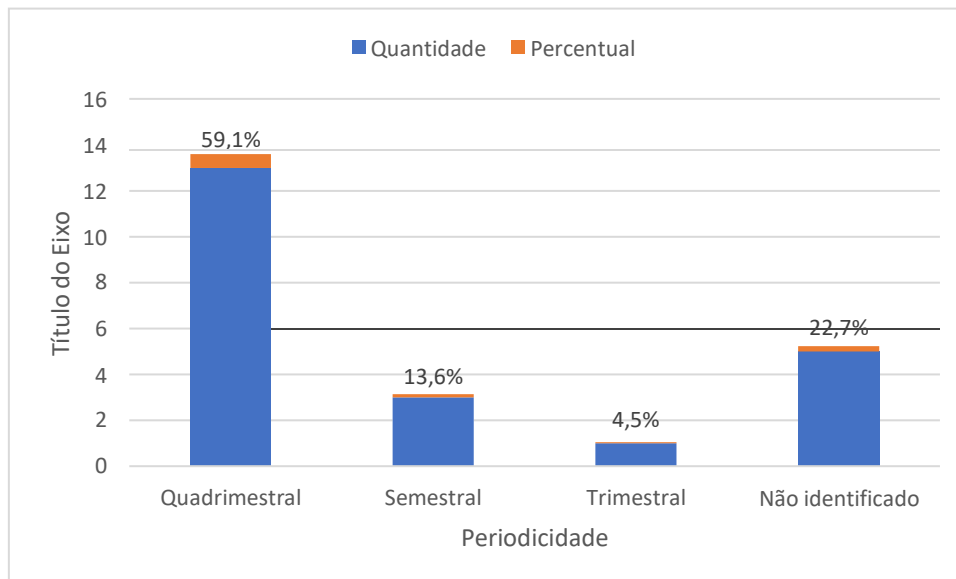


Fonte: Autoria própria

Revista/Periódico

Identificou-se que a periodicidade das revistas em que os 22 artigos foram publicados, obteve-se 13 revistas com periodicidade

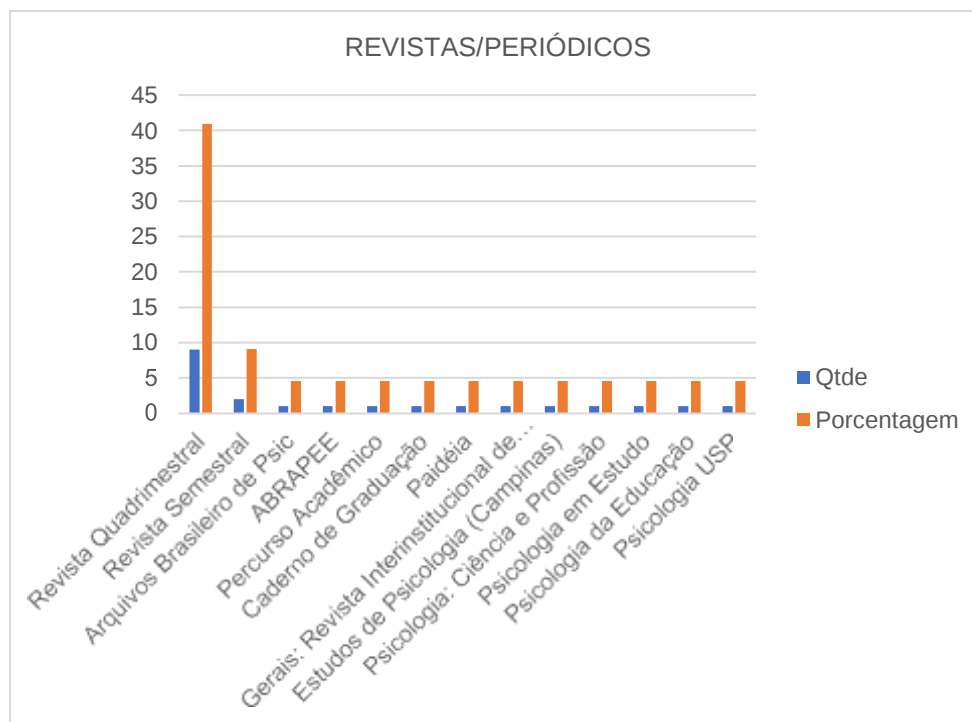
quadrimestral (59,1%), 3 revistas com periodicidade semestral (13,6%), 1 revista com periodicidade trimestral (4,5%) e 5 revistas não foram identificadas a periodicidade (22,7%).



Fonte: Autoria própria

Um dado importante para ser destacado é que no total de 22 artigos, 13 deles foram publicados na Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional e 3 publicados na Revista Semestral da

Associação Brasileira de Psicologia Escolar, totalizando uma percentagem de 72%. Importante lembrar que a revista é a mesma e só muda a periodicidade, porque só a partir de 2014 que esta revista passa a ter a periodicidade quadrimestral.



Fonte: Autoria própria

Devido o resultado ter apresentado uma porcentagem significativa para a Revista da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional, acredita ser importante discorrer um pouco sobre ela.

A Revista da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional é editada pela ABRAPEE, que foi fundada em 1990 por um grupo de psicólogos interessados em congregar os estudiosos e profissionais da área, visando o reconhecimento legal da necessidade do psicólogo escolar nas instituições de ensino, bem como estimular e divulgar pesquisas nas áreas de psicologia escolar e educacional.

A Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional é uma sociedade civil, sem fins lucrativos, que tem por finalidade incentivar o crescimento da ciência e da profissão de psicólogo escolar e educacional, como um meio de promover o bem-estar e o desenvolvimento humano, enfocando para isto o processo educacional no seu sentido mais amplo.

A Revista Psicologia Escolar e Educacional, editada pela ABRAPEE- Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional publica manuscritos referentes à atuação, formação e história da Psicologia no campo da educação, textos de reflexão crítica sobre a produção

acadêmico-científica e relatos de pesquisas nas áreas de Psicologia Escolar e Educacional bem como na sua interface com a educação.

A partir de 2014 a Revista Psicologia Escolar e Educacional passou a ter periodicidade quadrimestral e formato exclusivamente eletrônico. Em 2015 foi avaliada como A2 pelos critérios da área de Psicologia na CAPES. E as normas editoriais em português, inglês e espanhol são informadas pela revista.

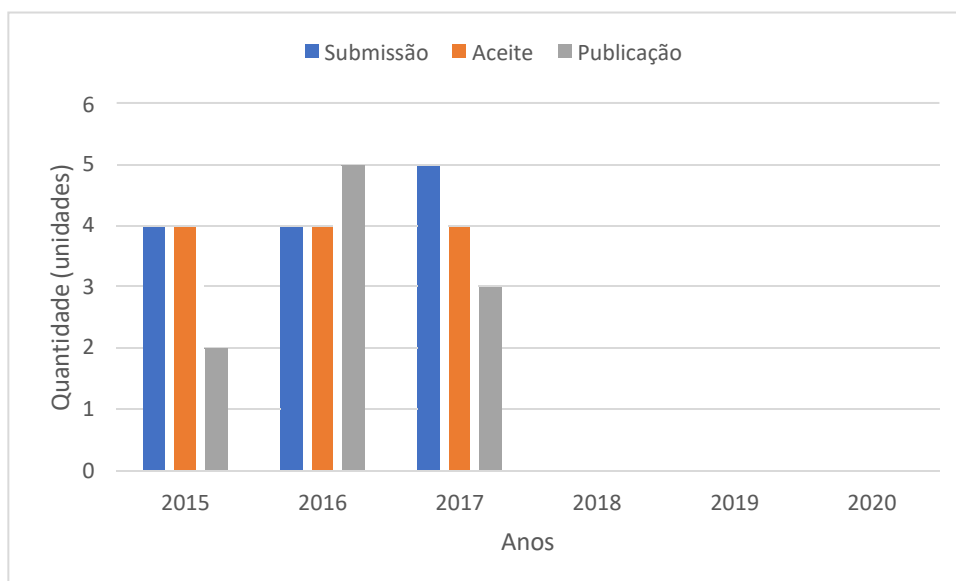
Concordando com Ribeiro e Santos (2017) quando cita a Lei de Bradford, como a lei que mensura as revistas acadêmicas, mediante seu comportamento na literatura científica sobre determinado tema e/ou área do conhecimento (OSMA, 2006), isto é, a referida lei ajuda a entender e compreender a importância destes periódicos para a difusão e socialização de pesquisas bibliométricos na bibliografia acadêmica.

5.2.9 Submissão/aceite/publicação

Em relação ao número de artigos que constavam a data de submissão, aceite e publicação dos trabalhos, é calculada a porcentagem. Nem todos os artigos apresentavam a data de submissão, aceite e publicação, o que demonstra que não há uma rigorosidade metódica significativa, como elemento importante para a manutenção da indexação.

Nos gráficos a seguir identifica-se um total de 13 artigos com a data de submissão, 12 com a data de aceite e 10 com a data de publicação. Já Cunha e Pianezzola (2016) descreve em sua pesquisa um resultado oposto, onde todos os artigos

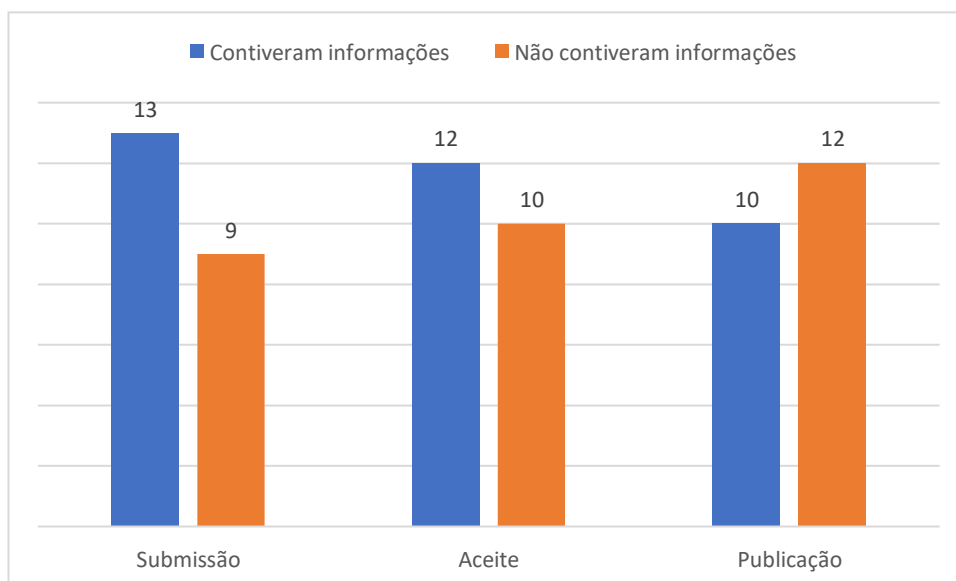
apresentavam a data de submissão e aceite, o que demonstra uma rigorosidade metódica significativa, como elemento importante para a manutenção da indexação, segundo as normas estabelecidas pela SciELO.



Fonte: Autoria própria

Observa-se no gráfico abaixo os artigos que contiveram a informação e os

que não contiveram a informação relativa à data de submissão, aceite e publicação.



Fonte: Autoria própria

Pimenta, Portela, Oliveira e Ribeiro (2017), descrevem que para Wolfram (2017) a bibliometria como metodologia iniciou-se com a finalidade de avaliar e entender o desempenho das atividades de produção científica acadêmica, utilizando para tanto uma quantidade de dados referentes ao período pesquisado para a extração das informações necessárias.

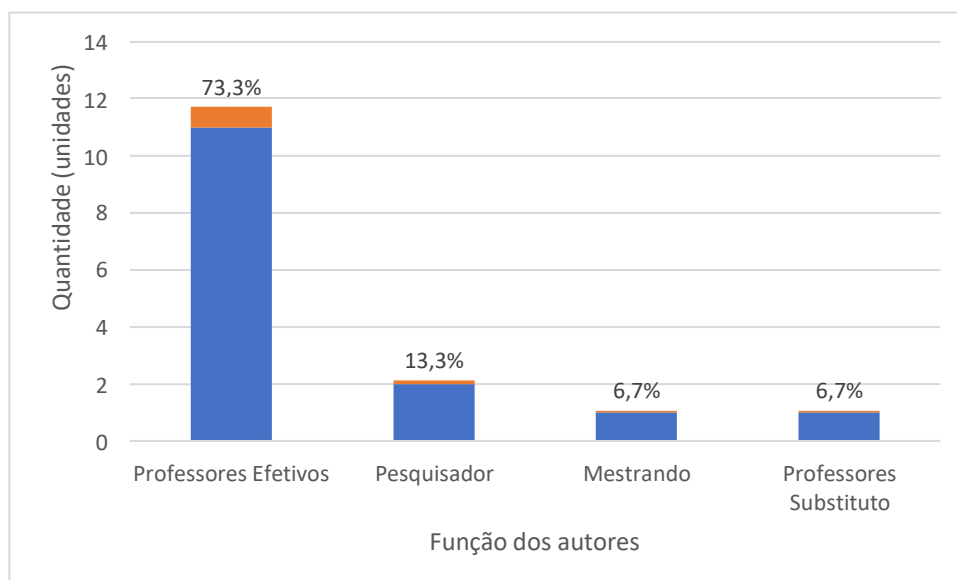
No quesito submissão/aceite/publicação dialoga e concorda com os autores acima citados, quando dizem que a bibliometria facilita quanto a utilizar uma quantidade de dados de um determinado período e retirar as informações necessárias.

A publicação de artigos é uma forma de divulgação do conhecimento científico

acerca do tema que o pesquisador estudou, sendo de grande utilidade para a sociedade, principalmente para a academia ter conhecimento daquilo que está sendo discutido (VENDRAMIN, ARAÚJO; 2016).

Função do autor e titulação do autor

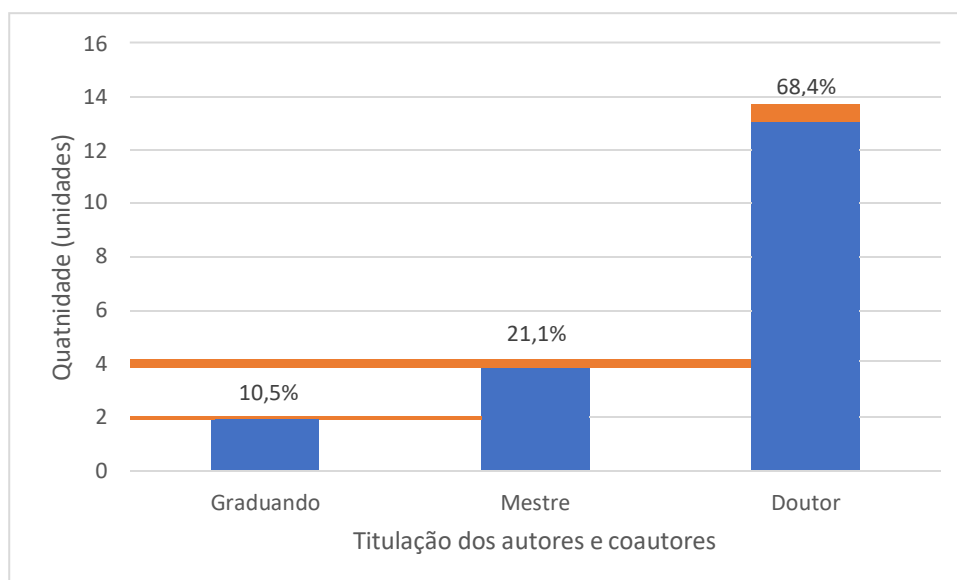
Quanto à função dos autores e coautores dos artigos, em números absolutos é possível identificar a função mais representativa que é a de professor efetivo, 11 (73,3%), seguido pela função de pesquisador, 2 (13,3%), mestrando 1 (6,7%) e professor substituto 1 (6,7%). A função com maior representatividade na amostra analisada é a de professor efetivo.



Fonte: Autoria própria

Quanto à titulação dos pesquisadores/autores e coautores dos artigos, é possível identificar que a titulação

mais representativa é a de Doutor (68,4%), seguida de Mestre (21,1%) e finaliza com graduando (10,5%).



Fonte: Autoria própria.

As variáveis função e titulação vem confirmar a importância da utilização da bibliometria para analisar os dados, pois de acordo com Araújo (2006, p. 13) a bibliometria consiste na “[...] aplicação de técnicas estatísticas e matemáticas para descrever aspectos da literatura e de outros meios de comunicação (análise quantitativa da informação)”, e a “[...] diferença essencial entre a tradicional bibliografia e a bibliometria é que esta utiliza mais métodos quantitativos do que discursivos (MORAES, AMBONI, KALNIN, 2017).

A observação da titulação do autor, sua vinculação institucional e o sexo nos

parece ser um meio de observarmos se tal temática é tida como secundária ou periférica, como destacaram algumas pesquisas em torno da constituição desse subcampo (BODART, SOUZA; 2017)

4.2.11 Linha de Pesquisa

Foi possível analisar o corpo textual da linha de pesquisa dos artigos por meio do programa software Nuvem de Palavras elaboradas na plataforma *online WordArt* (Figura 2), e exportar as palavras que apresentaram frequência total (F) igual ou superior a 02, isto é, mais recorrentes e que obtiveram maior relevância.

Figura 2. Nuvem de palavras da linha de pesquisa elaboradas na Plataforma *on line* WordArt



Fonte: Autoria própria

Através da Figura 2, é possível observar que as categorias PSICOLOGIA, ENSINO, EDUCAÇÃO e SOCIAL está no centro de todos os artigos utilizados neste trabalho para a análise de dados. As demais categorias derivam das categorias acima citadas, que diz respeito a outras linhas de pesquisas.

Vendramin e Araújo (2016) identificam um ponto importante para uma linha de pesquisa assertiva que é o de estar integrado à sociedade sem se deixar influenciar por ela, ou seja, o pesquisador não pode deixar esse conhecimento da realidade guiar seus estudos, ele deve buscar as bases teóricas que influenciam essa realidade a ponto de propor mudanças de melhoria. Eles também recorrem à Borges-Andrade (2003) para citarem que um pesquisador deve definir sua linha de

pesquisa em três esferas: i) enquanto membro de um programa de pós-graduação, ii) enquanto membro de um grupo de pesquisa, e iii) no registro de seu currículo. O esperado é que haja coerência nas três esferas, indicando que o pesquisador segue determinada linha de pesquisa. Entretanto, em muitos casos não se encontra essa coesão.

Objetivo Geral

Também foi possível analisar o corpo textual dos objetivos gerais dos artigos por meio do programa *software* Nuvem de Palavras elaboradas na plataforma *online WordArt* (Figura 5), e exportar as palavras que apresentaram frequência total (F) igual ou superior a 02, isto é, mais recorrentes e que obtiveram maior relevância.

O que implica em produzir indicadores bibliométricos de produção científica, tais como aqueles relacionados às características dos autores (por exemplo, gênero, vinculação institucional, formação acadêmica, produtividade), das autorias (individual ou coautoria, colaboração científica), das publicações (tais como, temporalidade, tipologia, área de

CONCLUSÃO

Apresentado de forma didática os resultados analisados e discutidos é possível identificar o padrão da produção científica sobre o campo Psicologia Escolar no Ensino Superior, no período de 2013 a 2020, alcançando assim um processo que auxilie os pesquisadores da área de Educação e Psicologia na busca das fontes para coleta e organização de dados.

O estudo evidencia 12 variáveis relevantes para produção científica. Dentre elas o quesito versão de publicação totalizou 100% em formato exclusivamente eletrônico/on line. Quanto ao idioma a prevalência se deu para o idioma em português com 91%. Em relação ao número de páginas por artigo foi contabilizado uma média de 10 páginas.

No que se refere à publicação, autoria e coautoria. Os resultados obtidos apresentam uma representatividade bem significativa quanto à publicação ser

conhecimento, classificação de periódicos), bem como indicadores de citações (documentos citados e citantes, idade, vida média e obsolescência da literatura, fator de impacto das publicações) e indicadores de ligação (entre eles, a coocorrência de autorias, de citações e de palavras) (HAYASHI e GONÇALVES, 2018).

gratuita (95,45%) e a média de autores e coautores por artigo ser 5.

Este estudo contribui para evidenciar um panorama dos artigos divulgados nas revistas Qualis Capes, foi apresentado as opções A1, A2, B1, B2, B3, B4, B5 e C e o resultado obtido é que há maior concentração em A1 com n=13 (68,42%).

Os resultados acima apontaram para uma tendência significativa no número de publicações versando sobre o tema analisado, em publicações eletrônicas e gratuita, o conceito da revista/periódico prevalece o Qualis A1, demonstra a importância da discussão dentro da comunidade científica. A limitação desta pesquisa é ter trabalhado somente os artigos das áreas de Educação e Psicologia Escolar.

Quanto aos aspectos metodológicos, é encontrado em média 3 palavras chave por artigo, as mais utilizadas são Psicologia Escolar (58,06%), Ensino Superior (22,58%) e Atuação do Psicólogo (19,35%),

a natureza da pesquisa destacou-se a qualitativa (95%).

Há uma predominância de 100% quanto ao artigo ser de revisão, esse cenário leva-nos a concordar com Vosgerau e Romanowki (2014) de que os estudos de revisão na área de Educação embora sejam necessários e fundamentais, ainda carecem de maior aprimoramento na sua execução, conforme demonstram as análises realizadas.

As referências utilizadas foram originadas de diversas fontes e contabilizam ao todo uma média de 38 referências bibliográficas, sendo que as referências em português são em média 38 e a de inglês é em média 1. Constatando que neste campo predomina as referências nacionais.

Quanto as palavras-chave que permeiam os principais temas dos artigos, pode-se observar que as mais utilizadas, de modo ranqueado, é Psicologia Escolar 18, (58,06%), Ensino Superior 07, (22,58%) e Atuação do Psicólogo 6, (19,35%). Importante salientar que essa predominância valoriza a sintonia entre os artigos e a temática.

Verificou-se que as revistas/periódicos na qual os artigos foram publicados, 50% das publicações se deu na Revista Quadrimestral/Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional e os outros 50% foi dividido

entre as outras revistas e periódicos. Torna evidente que é uma revista requisitada para publicações com alcance na comunidade científica, embasando e oferecendo subsídios para a ampliação das discussões no campo da educação e psicologia.

Identifica-se que nem todos os artigos apresentavam a data de submissão, aceite e publicação, o que demonstra que não há uma rigorosidade metódica significativa. A ausência dessas informações pode gerar vieses na pesquisa e comprometer a produção de evidências cientificamente válidas a partir das sínteses de pesquisas realizadas nesses estudos.

Na categoria função dos pesquisadores/autores e coautores dos artigos, em números absolutos é possível identificar que a função mais representativa é a de professor efetivo, 11 (7333,3%), e a menos representativa a de professor substituto 1 (666,7%). Já no quesito titulação a mais representativa é a de Doutor (6842,1%).

Para finalizar, o corpo textual das variáveis linha de pesquisa e objetivos gerais dos artigos é analisado por meio do programa software Nuvem de Palavras elaboradas na plataforma online WordArt. As palavras PSICOLOGIA, ENSINO, EDUCAÇÃO e SOCIAL e as palavras ESCOLAR, PSICOLOGIA, EDUCAÇÃO, PROFISSIONAL, ANALISAR, AÇÕES,

FORMAÇÃO, POSSIBILIDADES, SUPERIOR, ATUAÇÃO E PSICÓLOGO encontram-se no centro da linha de pesquisa e dos objetivos gerais de todos os artigos utilizados neste trabalho para a análise de dados.

Importante frisar que as análises aqui efetuadas não esgotam as possibilidades de investigação do assunto e nem se propuseram a tal fim. Reconhece-se as limitações do estudo e que a qualidade das pesquisas não pode ser avaliada exclusivamente por indicadores bibliométricos.

Apesar desses limites, este tipo de estudo é importante e necessário para que se possa acompanhar a produção do conhecimento, áreas/campos de conhecimento acerca da temática.

Numa análise geral, este artigo mostrou as principais etapas necessárias para operacionalizar uma produção científica e ao mesmo tempo não poderia se furtar a algumas sugestões com o objetivo de contribuir para aperfeiçoar as pesquisas e possibilitar também a avaliação de sua construção.

De acordo com Schmitt (2017) “Estes mapeamentos, além de tornarem-se fundamentais para acompanhar o desenvolvimento de uma área de conhecimento, evidenciam lacunas que poderão ser sanadas por estudos futuros”,

As sugestões se referem a uma atenção e um maior rigor para os aspectos metodológicos das revisões por parte dos autores; normas editoriais para a colocação das datas de submissão, aceite e publicação de artigos de revisão formuladas de modo mais explícito – incluindo também a ampliação do total de páginas, e inclusão de mais referências internacionais.

Desse modo, entende-se que o texto possui atributos capazes de dar um suporte metodológico para aqueles que almejem construir uma estrutura de trabalho científico que permita obter resultados mais consistentes nos futuros textos que vierem a serem produzidos utilizando o estudo bibliométrico como metodologia. Diante do exposto, julga-se que a aplicação da técnica de bibliometria se mostra adequada para identificar as categorias primordiais da produção em revistas e periódicos científicos sobre a temática acima citada, porém a pesquisa apresenta limitações. É necessário reafirmar que as análises foram aplicadas a uma amostra obtida por 22 artigos, não podendo, assim, serem generalizadas.

Por fim, acredita-se que os dados contidos neste estudo alcançaram o objetivo proposto no sentido de que podem ser utilizados como ferramenta tanto para o planejamento de uma produção científica quanto reconhecer que a bibliometria é um

dos métodos importantes para apresentar o estágio em que a pesquisa se encontra em uma determinada área e revelam-se eficientes quando os dados são

detalhadamente trabalhados e eficazes quando cautelosamente analisados.

REFERÊNCIAS

ANDRÉS, A. **Measuring academic research: How to undertake a bibliometric study**. Elsevier, 2009.

BARRETO, M.C; AMBONI, N; KALNIN, G. F. **Produção acadêmica em avaliação do ensino superior no Brasil** Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas) Dez 2017, Volume 22 Nº 3 Páginas 697 – 717.

FREGADOLLI, A.M.V. **Protocolo de Estudos Bibliométricos**, instrumento investigativo, ferramenta do Google Drive em formato de Formulário Eletrônico

HAYASHI, M. C.; GONÇALVES, P.I. LIDUENHA, T. G. G. **Estudo Bibliométrico dos Balanços da Produção Científica em Educação Especial na Revista Brasileira de Educação Especial (1999-2017)**. Revista Brasileira de Educação Especial 2018, Volume 24 Nº spe Páginas 135 – 152.

JOB, I. **Bibliometria aplicada aos estudos do campo da Educação Física: confiabilidade, qualidade e relevância nas publicações**. Motrivivência: revista de educação física, esporte e lazer, 01 July 2018, Vol.30(54), pp.18-34.

MARICATO, J.M. **Procedimentos metodológicos em estudos bibliométricos e cientométricos: opções e reflexões no contexto dos processos de recuperação e organização da informação**. In: COSTA, R. L. M. (Ed.). Estudos contemporâneos em comunicações e artes: melhores teses e dissertações da ECA/USP. São Paulo: ECA/USP, 2011. p. 1–19.

PIMENTA, A.A; PORTELA, A.R.M.R; OLIVEIRA, C.B; RIBEIRO, RM. A **Bibliometria nas Pesquisas Acadêmicas**. Revista de Ensino Pesquisa e Extensão, vol.4, nº 7, 2017.

RIBEIRO, H.C.M; SANTOS, M.C. **Artigos Bibliométricos: Produção Acadêmica divulgada nos Periódicos Nacionais sob a ótica da análise de Rede social**. Revista Gestão universitária na América Latina, 01 January 2017, Vol.10(2), pp.229-248

RIBEIRO, H.C.M. **Bibliometria: quinze anos de análise da produção acadêmica em periódicos brasileiros** No 69 (2017) • <http://biblios.pitt.edu/> DOI 10.5195/biblios.2017.393.

SANTOS, R. N. M.; KOBASHI, Nair Yumiko. **Bibliometria, Cientometria, Infometria: Conceitos e Aplicações**. Tendências da Pesquisa Brasileira em Ciência da Informação, 2009.

SCHIMITT, B. D. S. et al. **Produção Científica Sobre Esporte Adaptado e Paralímpico em Periódicos Brasileiros da Educação Física**. Kinesis, Santa Maria, v.35, n. 2, p. 68-79, 2017.

SILVA, F. Q; SANTOS, E.B. A; BRANDÃO, M.M; VILS, L. **Estudo Bibliométrico: Orientações sobre sua Aplicação**. Revista brasileira de marketing, 01 June 2016, Vol.15(2), pp.246-262.

SILVA, R. C.; HAYASHI, M. C. P. I. **Revista Educação Especial: um estudo bibliométrico da produção científica no campo da Educação Especial**. Revista Educação Especial, v. 21, n. 31, p. 117-136, 2013. Disponível em: <<http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs2.2.2/i>

ndex.php/educacaoespecial/article/view/15
>. Acesso em: 3 nov. 2013.

SILVA, R.C; HAYASHI, M.C.P.I. **Revista Educação Especial: um estudo bibliométrico da produção científica no campo da Educação Especial** Revista “Educação Especial” n. 31, p. 117-136,

2008, Santa Maria Disponível em:
<http://www.ufsm.br/ce/revista>.

VOSGERAU, D. S.R; ROMANOWSKI, J.P. **Estudos de revisão: implicações conceituais e metodológicas**. doi:
10.7213/dialogo.educ.14.041.DS08. ISSN
1518-3483.



Esta obra está sob o direito de
Licença Creative Commons
Atribuição 4.0 Internacional.

O DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM POR MEIO DA UTILIZAÇÃO DA ATIVIDADE LÚDICA

*Cleidejane Soares de Barros*¹

*Lucineide Maria de Jesus Santos*²

*Jilsete Bráz dos Santos Montenegro*³

*Fábio Cirilo Montenegro de Lima*⁴

*Betijane Soares de Barros*⁵

*Sônia Maria da Silva Lima*⁶

RESUMO

A presente pesquisa apresenta como tema o desenvolvimento da linguagem por meio da utilização da atividade lúdica. A temática possui relevância no meio acadêmico, visto que buscar apresentar a ludicidade como um instrumento facilitador da aprendizagem. Possui como objetivo geral a análise da influência de atividades lúdicas para o desenvolvimento da linguagem. A metodologia utilizada foi a pesquisa bibliográfica, feita de forma qualitativa utilizando os aspectos teóricos observados. Assim, conclui-se que a atividade lúdica, com todas as suas nuances, contribui significativamente para o processo educacional e desenvolvimento da linguagem, sendo um instrumento facilitador da aprendizagem, principalmente, quando se trata da educação para crianças e adolescentes.

Palavras-chave: Atividade lúdica. Aprendizagem. Linguagem.

ABSTRACT

This research presents the development of language as a theme through the use of playful activity. The theme has relevance in the academic environment, as it seeks to present playfulness as an instrument that facilitates learning. Its general objective is to analyze the influence of ludic activities for language development. The methodology used was the bibliographic research, done in a qualitative way using the theoretical aspects observed. Thus, it is concluded that the playful activity, with all its nuances, contributes significantly to the educational process and language development, being an instrument that facilitates learning, especially when it comes to education for children and adolescents.

Keywords: Playful activity. Learning. Language.

¹ dr.csbarros@hotmail.com.

² lucineidealagoas@hotmail.com

³ professorababi@hotmail.com

⁴ fabiocirilo1@hotmail.com

⁵ bj-sb@hotmail.com

⁶ sonialima95@gmail.com

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa apresenta como tema o desenvolvimento da linguagem por meio da utilização da atividade lúdica. A temática possui relevância no meio acadêmico, visto que busca apresentar a ludicidade como um instrumento facilitador da aprendizagem, levando dinâmica para a prática pedagógica, pois, o desenvolvimento de habilidades, como a linguagem, se dá através de atividades lúdicas que causam entusiasmo e prazer aos alunos, tornando o aprendizado eficiente.

O objetivo geral desta pesquisa é analisar a influência de atividades lúdicas para o desenvolvimento da linguagem; e como objetivos específicos, compreender a importância das atividades lúdicas para ensino-aprendizagem e desenvolvimento da linguagem, e; identificar as atividades lúdicas que podem ser utilizadas como instrumentos para facilitar o desenvolvimento da linguagem.

Na construção dos complexos saberes típicos do ambiente escolar, o conjunto de conhecimentos alcançados por meio do lúdico era incompatível, pois o aprender demanda concentração e não combinava com brincar, rir e se divertir, considerados distração. Com o passar do tempo, o lúdico, o brincar passou a estar presente na vida social e cultural das pessoas. Apenas atualmente, as atividades

lúdicas passaram a ser considerados como fator importante para o ensino-aprendizagem nas instituições escolares.

O processo educacional é efetivado respeitando vários fatores, como a idade do aluno, a prática pedagógica, entre outros, mas para que a aprendizagem de fato aconteça de forma eficiente é necessário entusiasmo. Assim, as práticas pedagógicas devem ser embasadas na dinamicidade através de atividades que proporcionem prazer e despertem o interesse (SOUSA et. al., 2018).

A atividade lúdica apresenta-se como resposta a essa dinamicidade da prática pedagógica e se destaca pela importância que tem para o desenvolvimento intelectual da criança e do adolescente, através de jogos e brincadeiras

lúdicas com fim educativo, tendo no professor o mediador para fazer o lúdico acontecer da maneira correta a proporcionar o aprendizado (ROCHA; RIBEIRO, 2017).

Assim, é possível observar que é na educação infantil que a linguagem oral é explorada em todos os seus aspectos, pois,

é nesta idade que a criança tem seus primeiros contatos com a linguagem mais complexo. Contudo, é importante lembrar que a linguagem oral desenvolve-se gradualmente, conforme a faixa etária da criança, os estímulos recebidos e a mediação do adulto.

Deste modo, as práticas pedagógicas devem ser embasadas na dinamicidade fazendo com que o planejamento e a prática se comuniquem de forma eficiente em todos os âmbitos educacionais (SOUSA et. al., 2018).

REFERENCIAL TEÓRICO

A atividade lúdica e o processo de ensino-aprendizagem

O processo educativo é realizado por fases que englobam vários fatores, como a idade do aluno, a prática pedagógica, entre outros, e para que a aprendizagem de fato aconteça de forma eficiente é necessário entusiasmo. Assim, as práticas pedagógicas devem ser embasadas na dinamicidade “para que o pedagógico e o prático interajam de forma eficiente em todos os âmbitos educacionais” (SOUSA et. al., 2018).

Essa dinâmica que deve envolver a prática pedagógica de modo a facilitar a aprendizagem possui como principal ferramenta o emprego de atividades lúdicas, atividades essas, presentes no dia-a-dia da maioria dos jovens (SOUSA et. al., 2018).

Mas, o que significa o termo lúdico? É uma palavra de origem no latim *ludus* que remete para jogos e divertimento, ou seja, significa brincar (SOUSA et. al., 2018). Tal afirmação aplicada a prática pedagógica

Essa dinâmica que deve envolver a prática pedagógica de modo a facilitar a aprendizagem possui como principal ferramenta o emprego de atividades lúdicas, atividades essas, presentes no dia-a-dia da maioria dos jovens (SOUSA et. al., 2018).

remete a ideia de aprender brincando, o que com certeza facilita o aprendizado.

O conceito de ludicidade é mais abrangente e possui três dimensões, quais sejam, cultural, psicológica e pedagógica. Cultural, pois as atividades lúdicas “são atos contextualmente sociais e relacionais”. Psicológica, uma vez que envolve um estado de ânimo demonstrado através dos sentimentos. Pedagógica, “como princípio formativo e estruturante do processo de ensinar e aprender significativamente sem dicotomias entre pensar e sentir” (MINEIRO; D’ÁVILA, 2019).

A ludicidade tem permeado as novas estratégias pedagógicas para alcançar um ensino-aprendizagem mais eficaz e eficiente, de forma inovadora e prazerosa. O lúdico é um recurso didático que se encaixa perfeitamente nessas estratégias, por trazer a dinâmica para o ambiente escolar, que garantir efeitos positivos na educação, quando utilizado de maneira correta (SOUSA et. al., 2018).

A ludicidade deve estar presente em todo o processo educacional, mas é na

educação infantil que o lúdico e a brincadeira deve prevalecer, já que nessa fase prevalece o mundo da fantasia e do faz de conta (CORSI et. Al., 2018).

A ludicidade é um método que auxilia o processo de ensino-aprendizagem, ou seja, contribui de forma significativa para o sucesso do processo educacional, no entanto, não consiste em um elemento estruturante do processo educativo, do reconhecimento da sua importância (MINEIRO; D'ÁVILA, 2019).

Muitas atividades podem ser desenvolvidas de forma lúdica atraindo a atenção dos alunos e proporcionando prazer na aprendizagem, assim, o lúdico estar presente na contação de histórias, na leitura compartilhada, nos jogos, dentre tantas atividades que podem ser trabalhadas dentro da escola, que ocasionam momentos de liberação de prazer e de fantasia (QUIXADÁ et. Al., 2018).

Diante disto, os docentes podem e devem apropriar-se de metodologias lúdicas no processo de ensino-aprendizagem, como, por exemplo, “a utilização da construção de fanzines, produção escrita a partir da ‘leitura’ de gravuras, adivinhações, jogos com letras” no ensino da linguagem escrita, isso irá “despertar a imaginação, ativar discursos e, conseqüentemente, favorecer a aprendizagem das crianças”. As práticas lúdicas estão envoltas da forma

discursiva, pois, para atividade lúdica ter o resultado desejado se faz necessário a mediação da brincadeira, dos jogos simbólicos que estimulam a criança a procurar agir de acordo com as instruções e compreender as relações propostas pela cultura, atribuindo uma roupagem nova (QUIXADÁ et. Al., 2018).

Para a prática pedagógica lúdica funcionar como instrumento para aprendizagem é necessário compreender as mudanças que ocorreram no mundo e o contexto sociocultural no qual a criança ou adolescente está envolvida, vez que a criança de hoje e sua cultura lúdica é muito diferente das de antigamente, assim a atividade lúdica deve acompanhar tais mudanças e rupturas, ao passo que, também, deve recuperar algumas práticas que a educação clássica proporciona (JURDI et. Al., 2018).

“Aprender não é processar símbolos, mas experimentar o mundo e articular-se com ele” (TELES et. Al., 2015). E, é a ludicidade que proporciona esse “experimentar” que faz a aprendizagem ser prazerosa e eficiente, é o aprender brincando. Deste modo, é possível observar que o lúdico tem, sim, grande importância para o processo educacional, principalmente quando se trata da educação para crianças e adolescentes, mas que não se restringe somente a essa faixa etária.

“O lúdico é um estado de plenitude interno e subjetivo” (MINEIRO; D’ÁVILA, 2019). Diante deste conceito, é possível observar que uma atividade lúdica pode ter o efeito lúdico para uma pessoa e pode não ter esse efeito para outra pessoa, já que decorre de um estado de plenitude de cada indivíduo. O lúdico deve ser trabalhado de forma que haja o envolvimento do indivíduo, ficando claro que o indivíduo, apesar de atividade ser potencialmente lúdica, não se sentir lúdico (MINEIRO; D’ÁVILA, 2019).

A atividade lúdica é uma atividade que envolve entretenimento, proporciona prazer e está relacionada ao ato de brincar. Quando atrela-se isso ao processo de ensino, esse acontece de forma prazerosa e eficiente. Assim, o Governo Federal, em 2006, prestigiou a temática em uma de suas orientações: “Orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade”, a referida orientação trata os processos de desenvolvimento e de aprendizagem envolvidos no brincar como essenciais ao processo de aprendizagem (ROCHA; RIBEIRO, 2017).

Interessante observar, que a apesar do reconhecimento acima exposto sobre a atividade lúdica, inexistente uma linha norteadora de trabalho adequada para amparar práticas pedagógicas com características específicas para desenvolver

junto às crianças, pois, é nessa fase que as crianças estão aptas para o desenvolvimento de capacidades e, principalmente, de funções psíquicas superiores, tais como: atenção, memorização, concentração, criatividade etc. (ROCHA; RIBEIRO, 2017).

A atividade lúdica, que se destaca pela importância que tem para o desenvolvimento psíquico superior e para a construção de zonas de desenvolvimento próximo, é a brincadeira de faz de conta, especialmente pela dimensão imaginária que possui. Porquanto, justamente é a representação uma peça essencial para o aumento das propriedades intelectuais e psicológicas da criança, contribuindo, também, para a obtenção dos conhecimentos transmitidos na escola (ROCHA; RIBEIRO, 2017).

A educação lúdica possui um mediador que é o professor, pois é ele que faz a mediação relacionando o cognitivo e o afetivo, assim a aprendizagem é o resultado dessa vivência (MINEIRO; D’ÁVILA, 2019).

A dimensão relacional que está presente na ludicidade decorre da relação entre os indivíduos, do indivíduo com o meio ambiente ou do indivíduo com artefatos, sem essa conexão a ludicidade não ocorre. No processo de ensino-aprendizagem existe essa relação

dimensional e quando vem acompanhada da ludicidade, o aprendizado é favorecido (MINEIRO; D'ÁVILA, 2019).

A obtenção do sucesso no processo de ensino-aprendizagem, principalmente nas series iniciais, vem entrelaçado com a presença da ludicidade, sendo a través do mundo lúdico – imaginário, brincadeiras, jogos – que a criança ou adolescente vai interagir, despertar o interesse e inovar, além de responder com eficiência ao ensino. O educador deve aproveitar o espaço e objetos que possui a disposição para trabalhar atividades lúdicas e contribuir para o desenvolvimento (COLLA, 2019).

O educador na busca de conhecimentos precisa diversificar a sua metodologia. Conhecer a educação infantil demanda um olhar atento e muita pesquisa. Trabalhar e atuar diretamente com as crianças envolve muitos outros fazeres e essencialmente formação constante.

Optar por trabalhar com a educação infantil, torna necessária uma ação voltada à infância e aos diferentes fazeres que envolvam essa especificidade.

O lúdico torna o momento de ensino como algo agradável e prazeroso, a partir do foco nota-se relevância de conscientização de educadores e profissionais da educação para a introdução do lúdico nas escolas.

O lúdico é uma metodologia interdisciplinar, o educador deve inserir em

seu currículo, como um método de ensino, modificando a maneira de ensinar, através dos jogos e brincadeiras. Quando as situações lúdicas são intencionalmente criadas pelo adulto com vistas a estimular certos tipos de aprendizagem, surge a dimensão educativa, desde que mantidas as condições para a ação intencional da criança para brincar, o educador está potencializando as situações de aprendizagem. (KISHIMOTO, 2008, p. 36).

O lúdico na formação do professor tem como objetivo a integração, a possibilidade de socialização e relação do educador com a criança, ajudando promover a valorização das atividades lúdicas, favorecendo a humanização entre as partes. O professor através do lúdico, precisa de uma compreensão intuitiva desses fatos, se quiser auxiliar as crianças nos problemas penosos que inevitavelmente existem que algumas vezes os educadores ignoram. A criança precisa de ajuda para poder assimilar e desenvolver compreensão do significado da brincadeira, para que a atividade proposta atinja a meta educativa.

Existem muitas dificuldades no processo de ensino-aprendizagem e uma delas está voltada para a complexidade e dinamicidade do processo de ensino em si no qual exige o trabalhar individual com os sujeitos da aprendizagem, pois, cada criança é única e possui o seu tempo de

absorção do conhecimento. Para Caiado (2011): “A criança tem um jeito próprio de encarar novas etapas que vão surgindo em sua vida”.

Além de mediar o processo de construção do conhecimento através do lúdico, o professor também precisa exercer o papel de facilitador dos jogos e das brincadeiras, fazendo com que haja alguns momentos: a brincadeira é orientada pelo professor, o educador ensina a criança a brincar e o brincar livremente sem a interferência do professor, mas sim, sob sua observação.

Formação da linguagem

A Linguagem está intimamente ligada a fenômenos comunicativos; onde existe comunicação, existe linguagem. Podemos usar inúmeros tipos de linguagens para estabelecermos atos de uma comunicação, assim como, sinais, símbolos, sons, gestos e regras com sinais convencionais (VIEIRA, 2018).

Assim, a linguagem é o código usado para estabelecer comunicação. É o código usado para transmitir pensamentos, ideias, opiniões, informações, sentimentos, desejos e etc. É essencial que esse código seja entendido por todos os intervenientes no processo comunicativo.

O desenvolvimento da linguagem foi algo muito importante para humanidade.

Toda forma de comunicação é linguagem, e cada uma possui sua significação dentro da vida humana. Os dois principais tipos de linguagem, a linguagem verbal e a linguagem não verbal (VIEIRA, 2018).

A linguagem verbal emprega palavras para estabelecer a comunicação, que são utilizadas para a linguagem verbal escrita e, também, para a linguagem verbal oral. A linguagem não verbal não utiliza palavras para constituir a comunicação, buscando outras configurações de comunicação, como gestos, sinais, símbolos, cores, luzes e etc.

De ambas as linguagens, expostas acima, resulta a linguagem mista. A linguagem mista é justamente a aplicação simultânea dos dois tipos de linguagem (verbal e não verbal). Assim, o indivíduo para se comunicar se valerá do uso conjunto de palavras, gestos, imagens, cores, etc. A linguagem mista acontece, por exemplo, quando uma pessoa, ao mesmo tempo, acena e chama outra pessoa. É possível observar a linguagem mista, também, nos vídeos, nos cartazes publicitários, nas histórias em quadrinhos, entre outros. Assim, observe o que se afirma:

Roussillon (2004a) afirma que toda comunicação de um ser humano já dotado de palavras deve ser considerada em diferentes níveis e modalidades de organização, especialmente um nível pré-verbal e outro pós-

verbal, os quais convivem lado a lado durante toda a vida. Nestes, estão implícitos diferentes níveis de simbolização e inscrição psíquica, necessários para que a linguagem seja formada. O nível pós-verbal equivale à palavra como conhecemos e utilizamos em nosso dia a dia: o discurso verbal que possibilita alguma compreensão entre dois seres humanos. (ROUSSILLON, 2004^a apud CIDADE; ZORNIG, 2019).

O desenvolvimento da linguagem verbal, na forma escrita e oral, foi um passo extremamente evolutivo para o ser humano e, desde a sua invenção até hoje, a leitura é um instrumento essencial na disseminação do conhecimento. É primordial para a realização da comunicação de forma clara e eficiente (VIEIRA, 2018).

No entanto, esse instrumento vem ao longo do tempo sofrendo uma estagnação na sua propagação, provocado pela perda do gosto pela leitura. Um dos principais fatores causadores desse problema é a falta de prática constante da leitura. É necessário influenciar, estimular o hábito da leitura desde os primeiros anos de vida da criança e, assim, a cada dia, a criança passará a ter apresso pelo hábito da leitura.

A leitura e a escrita compõem o núcleo das práticas educativas na comunidade escolar, tornando-se em verdadeiros instrumentos que contribuem de forma significativa para o sucesso ou fracasso do aluno.

A comunicação demonstra, com transparência e fundamentação, a transmissão dos sentimentos, opiniões e a visão de mundo de todas as pessoas, objetivando associar os modos de vida e comportamentos estabelecidos. É um componente necessário para a interação humana, é responsável pelo contato do ser humano no meio social.

A produção textual é uma ferramenta importante dentro desse contexto de intercomunicação. Mudanças e adaptações tem ocorrido com essa ferramenta, tanto no seu contexto informativo como na sua estrutura. Não existe apenas uma forma de transcrever um texto, os procedimentos são variados e complexos e exigem estudo específico de cada um (VIEIRA, 2018).

Dessa forma, a linguagem “ajuda a comparar a ação realizada com o propósito inicial, formulando sinais de concordância ou discordância, corrigindo os erros cometidos, interrompendo a atividade se o objetivo foi cumprido, ou reformulando-a se tal objetivo não foi conquistado” (LURIA, 1962/2015).

A linguagem também possui função reguladora, pois crianças da pré-escola, que não têm a linguagem como reguladora do comportamento, reagem de maneira impulsiva, ou seja, têm uma imediata transferência para a esfera motora (VIEIRA, 2018).

Desta forma, a linguagem humana é única quando comparada com outras formas de comunicação, como aquelas usadas por animais, por exemplo. A linguagem possibilita aos seres humanos a produção de um conjunto infinito de enunciados, a partir de um conjunto finito de elementos (CIDADE; ZORNIG, 2019).

Os símbolos e as regras gramaticais de qualquer tipo de linguagem são, em grande parte, arbitrários. Assim sendo, o sistema só pode ser obtido por meio da interação social. A linguagem humana é também a única que tem uma estrutura complexa, projetada para atender a uma grande quantidade de funções, superior a qualquer outro tipo de sistema de comunicação (CIDADE; ZORNIG, 2019).

Assim, a comunicação humana pode ser realizada de diversas maneiras, por da linguagem não verbal e, principalmente, pela linguagem verbal. Deste modo, se faz necessário buscar meios facilitadores de desenvolvimento da linguagem e, um deles, com certeza, é o meio lúdico. A ludicidade permeia a infância, o início de tudo, e traz a sensação de prazer e diversão, o que facilita qualquer aprendizado.

Contribuições da atividade lúdica para o desenvolvimento da linguagem. O lúdico influencia enormemente o desenvolvimento da criança. É através do jogo que a criança aprende a agir, sua

curiosidade é estimulada, adquire iniciativa e autoconfiança, proporciona o desenvolvimento da linguagem, do pensamento e da concentração.

É por meio das atividades lúdicas, que a criança estabelece conceitos, elege ideias, estabelece relações lógicas e socializa-se, assim, Vygotsky (1991, p. 81) observa que:

O lúdico influencia enormemente o desenvolvimento da criança. É através do jogo que a criança aprende a agir, sua curiosidade é estimulada, adquire iniciativa e autoconfiança, proporciona o desenvolvimento da linguagem, do pensamento e da concentração.

E, Negrine (1994, p.19) completa afirmando que:

As contribuições das atividades lúdicas no desenvolvimento integral indicam que elas contribuem poderosamente no desenvolvimento global da criança e que todas as dimensões estão intrinsecamente vinculadas: a inteligência, a afetividade, a motricidade e a sociabilidade. Essas qualidades são inseparáveis: sendo a afetividade a que constitui a energia necessária para a progressão psíquica, moral, intelectual e motriz da criança.

Dessa forma, o ensino favorece uma interação com o contexto sócio-histórico-cultural e para ser ensinado e aprendido depende de criatividade por parte do mediador.

Alencar e Fleith (2003, p. 97) ponderam que “as atividades lúdicas favorecem a inter-relação entre os fatores relacionados à inteligência, do conhecimento, da personalidade, da motivação e do contexto ambiental”. Desse modo, o lúdico implica originalidade e processos criativos dos fatores cognitivos, de personalidade e, especialmente, dos fatores sociais no processo de construção da aprendizagem.

Segundo Dieckert (1985, p. 119), “a atividade lúdica na criatividade pedagógica tende expressar o ato de criação no processo educativo”. Hoje em dia poucas literaturas orientam o docente nas bases didático-metodológicas, comumente as aulas são repetitivas nas ações de produção de atividades com os alunos.

Brincar é sinônimo de aprender, pois o brincar e o jogar provocam um espaço para pensar é brincando que a criança progride no raciocínio, desenvolve o pensamento, constitui contratos sociais, compreende o meio em que vive, desenvolve suas habilidades, conhecimentos e criatividade (SOUZA et. al., 2018).

Como dito no Capítulo 1, o professor poderá utilizar novos métodos para diversificar as aulas através da ludicidade, utilizando, além da linguagem verbal, a linguagem não verbal, como

linguagens visuais e sonoras diversas, como brincadeiras, cantos e expressão corporal. No entanto, o planejamento é necessário para a ludicidade ter o efeito desejado, assim, o professor necessita dominar a teoria para compreender o seus alunos dos alunos, para poder planejar seu trabalho (ANDRADE, 2015).

Friedmann (1996, p. 11) analisa que “as atividades lúdicas são partes integrantes da vida infantil”. As atividades lúdicas têm função primordial para o aprendizado, especialmente nas formas de assimilação da realidade, além de favorecer o contexto social, já que levam as ações sociológicas - educacionais - psicológicas que envolvem aspectos afetivos, cognitivos, sociais, morais, culturais e linguísticos.

Muitos estudiosos têm analisado o desenvolvimento do aprendizado, como Vygotsky, entre outros. O aprendizado faz parte do desenvolvimento do indivíduo, ou seja, é através do aprendizado que o ser humano desenvolve suas habilidades para a vida e durante a vida. Como instrumento facilitador do desenvolvimento da aprendizagem apresenta-se as atividades lúdicas e, dentre elas, se destacam os jogos e a recreação lúdica, pois são atividades que proporcionam desafios e estímulos que despertam no alunado a zona de desenvolvimento proximal. Os jogos são facilitadores da aprendizagem que auxiliam

os alunos nesse processo de adquirir novos conhecimentos (SOUSA et. al., 2018).

Para que os jogos possam desempenhar a função de facilitador da aprendizagem, de modo significativo dentro da sala de aula, deve ser aplicado de maneira correta com objetivos definidos que se deseja alcançar, e para tanto a figura do professor possui fundamental importância na aplicação das atividades lúdicas (SOUSA et. al., 2018).

Assim, o prévio estabelecimento de regras claras e do conhecimento de todos os participantes do jogo colaboram para o desenvolvimento adequado da atividade lúdica, dando a mesma o caráter educacional (SOUSA et. al., 2018).

O jogo está incluso na lista de atividades lúdicas brincantes, pois trata-se, sim, de uma brincadeira. E, como atividade lúdica brincante também é uma atividade recreativa lúdica, respeitando os limites exigido para isso, além da diversão um objetivo traçado e regras claras e acordadas entre os participantes (COLLA, 2019).

O docente tem a incumbência de expor o objetivo que se deseja alcançar com a utilização do jogo, bem como, de ser o responsável pela organização e auxílio da atividade, direcionando os alunos para o aprendizado através do ato de participar e interagir no jogo (COLLA, 2019).

A importância dos jogos dentro processo educacional e demais atividades recreativas lúdicas perpassa o aprendizado do aluno, porquanto proporciona ao professor um feedback de sua prática pedagógica podendo, a partir daí, aperfeiçoar sua prática educacional (SOUSA et. al., 2018).

É evidente a contribuição do jogo para o aprendizado significativo. O jogo é um instrumento que, também, pode ser utilizado como material didático e como meio de avaliação da aprendizagem dos alunos. A aprendizagem significativa ocorrerá quando aluno puder relacionar conceitos anteriores com novos conceitos, por isso a tamanha importância do papel do professor como facilitador, como mediador, na utilização de jogos (SOUSA et. al., 2018).

Outras utilidades para os jogos podem ser mencionadas como, por exemplo, instrumento de avaliação, mediação de um novo conteúdo ou melhorar os relacionamentos interpessoais, sejam entre aluno-aluno ou professor-aluno (SOUSA et. al., 2018).

Os jogos têm apresentado várias utilidades dentro processo educativo, não se resumindo apenas a memorização do conteúdo dado, tem objetivado estimular o raciocínio, a participação ativa e a reflexão,

e com isso, construir e reconstruir conhecimentos (SOUSA et. al., 2018).

Assim, os jogos didáticos são excelentes alternativas para dinamizar as aulas, trazendo o aspecto lúdico e propiciando o aprendizado. Os jogos fazem parte de uma prática pedagógica que leva o aluno à exploração de sua criatividade, melhorando o estímulo e atraindo o interesse pelas aulas. É um novo mundo desafiador que se apresenta dentro da educação, com novas formas de organização de atividades e formas de avaliação (SOUSA et. al., 2018).

Aplicação dos jogos como mediadores de conteúdos deve envolver a prática pedagógica diária dentro da escola, e em especial, dentro da sala de aula, pois os jogos são entranhados de ludicidade e possuem características próprias que bem direcionados pelo professor podem tornar a tarefa do aprendizado muito prazeroso e interessante (SOUSA et. al., 2018).

A utilização do jogo como forma de avaliação, fugindo das formas tradicionais, causa menos estresse e pressão nos alunos, pois irão realizar uma avaliação brincando, através de um método divertido e prazeroso (SOUSA et. al., 2018).

Diante disto, os limites entre jogo e vida real tem se tornado cada vez menos distinguíveis, pois a cada dia os novos jogos e brincadeiras atuais oferecidas, também

pelo mundo digital, tem reduzido esses limites (JUNIOR, 2017).

Dispor de uma cultura lúdica é ter referências que admitem a interpretação de jogos como atividades lúdicas, sendo que estes poderiam não ter essa mesma interpretação por outras pessoas (FANTIN, 2015).

A recreação lúdica pressupõe uma atividade divertida e prazerosa, ou seja, é o brincar. Na brincadeira a motivação lúdica está presente de início ao fim, durante todo o percurso da atividade e não só no resultado. A brincadeira é uma representação do mundo humano ao redor da criança, sendo uma atividade humana, desta forma a criança desenvolve seu aprendizado tendo consciência sobre o mundo em que vive mediante a prática lúdica do brincar (QUIXADÁ et. Al., 2018).

O sentido lúdico de cada brincadeira varia de acordo com a idade da criança, e é o dia a dia da criança que vai dar origem a imaginação, sendo a brincadeira uma representação do mundo real. A criança descobre no brincar de faz de conta, numa leitura narrativa ou jogos simbólicos, o universo das relações sociais, interpessoais e do indivíduo com os objetos (QUIXADÁ et. Al., 2018). “A metodologia da aprendizagem da leitura e da escrita pode, assim, ganhar a forma da brincadeira,

proporcionando uma aprendizagem participativa e significativa” (QUIXADÁ et. Al., 2018).

A criança aprende a lidar com a realidade através da brincadeira, pois é com brincadeira que ela representará o mundo real e irá interagir com as demais crianças (ANDRADE, 2015).

A participação do professor nas brincadeiras com seus alunos dentro da sala de aula é um fator estimulante para o aprendizado e desenvolvimento da linguagem, principalmente na educação infantil, pois nessa fase as crianças gostam de imitar os adultos. Assim, a brincadeira proporciona desenvolvimento e a construção do conhecimento (ANDRADE, 2015).

“O brincar constitui-se em um sistema que integra a vida social dos indivíduos e faz parte do patrimônio lúdico-cultural, traduzindo valores, costumes,

METODOLOGIA

A metodologia utilizada foi a pesquisa bibliográfica, relacionada com a atividades lúdicas e o desenvolvimento da linguagem, mostrando a importância da utilização do lúdico para o desenvolvimento da linguagem e ressaltando a necessidade da prática pedagógica dinâmica. A pesquisa foi feita de forma qualitativa utilizando os aspectos teóricos observados. Foram

formas de pensamento e ensinamentos” (JURDI et. Al., 2018). Nesse contexto, depreende-se que a atividade lúdica disponibiliza uma nova relação com a vida, gerando novos modelos de sociabilidade imbuídos pela amizade, pela cooperação e pela noção de responsabilidade coletiva (JURDI et. Al., 2018).

Deste modo, em um contexto sociocultural da aprendizagem de crianças é necessário compreender dentre suas atividades, que o brincar possui caráter fundamental, pois, a criança avança no seu desenvolvimento brincando (PEREIRA, 2017).

Diante tais considerações, fica evidente a importância das atividades lúdicas para o desenvolvimento da linguagem, seja ela verbal ou não verbal.

Assim, segue em apêndice algumas sugestões de atividades lúdicas para o desenvolvimento da linguagem. analisadas as obras e retirados pontos relevantes de cada uma delas.

Os procedimentos técnicos utilizados para este estudo foi o levantamento bibliográfico e documental tem por objetivo proporcionar familiaridade com o problema, tornando-o mais explicitado.

Através das pesquisas realizadas, de forma sistematizada, em livros, artigos científicos, disponíveis em documentos

impressos e também em bases de dados virtuais reconhecidas, foi possível ampliar o conhecimento em torno dos temas que permearam este estudo, colaborando assim

para uma fundamentação teórica capaz de respaldar a busca para atender aos objetivos propostos e responder de forma eficiente à pergunta de pesquisa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer do presente trabalho, observamos que a ludicidade proporciona um “experimental” que torna a aprendizagem prazerosa, interessante e que causa entusiasmo. É o famoso aprender brincando. Aonde a criança/adolescente, de modo divertido, desenvolve seus conhecimentos e avança no aprendizado. Daí, surge a necessidade de práticas pedagógicas dinâmicas que busquem através de atividades lúdicas atrair a atenção do aluno.

A atividade lúdica é aquela atividade que envolve entretenimento, proporciona prazer e está relacionada ao ato de brincar. Desse modo, é um instrumento facilitador para o desenvolvimento da linguagem e para o ensino-aprendizagem, no qual há uma relação entre professor-aluno e aluno-aluno, fazendo com que sujeitos envolvidos no processo educacional interajam, socializem e desenvolvam habilidades.

Os jogos educativos e a recreação lúdica são atividades educativas lúdicas que contribuem significativamente no desenvolvimento da linguagem, quando aplicadas corretamente, por este motivo a presença do professor que participa e orienta como um mediador nesse processo é tão importante.

Os jogos educativos contribuem não só para a apreensão dos conteúdos expostos em sala de aula de forma eficiente, mas, contribui também, para estimular o raciocínio, proporcionar uma participação ativa e a reflexão, construindo e reconstruindo conhecimentos, e vai além, podendo ser utilizado como forma de avaliação no ensino-aprendizagem.

Assim, a atividade lúdica, com todas as suas nuances, contribui significativamente para o processo educacional e desenvolvimento da linguagem, sendo um instrumento facilitador da aprendizagem, principalmente, quando se trata da educação para crianças e adolescentes.

REFERÊNCIAS

- ALENCAR, E. M.; FLEITH, L. S. O **estímulo à criatividade**. São Paulo: Psicologia Escolar e Educacional, 2003.
- ANDRADE, Ana Lúcia Recalde de. O Brincar na Educação Infantil. **Revista Eventos Pedagógicos Desigualdade e Diversidade étnico-racial na educação infantil**, v. 6, n. 4 (17. ed.), número regular, p. 34-43, nov./dez. 2015.
- CAIADO, Elen Campos. **A atuação do professor na educação infantil**. Disponível em: <http://educador.brasilescola.com/orientacoes/a-atuacao-professor-educacaoinfantil.htm>. Acesso: 19 dez 2011.
- CIDADE, Natália; ZORNIG, Silvia. **Polifonias em análise: os processos de simbolização primária**. Psicologia USP, volume 30, e180178, Rio de Janeiro/RJ, 2019.
- COLLA, Rodrigo Ávila. O brincar e o Cuidado nos Espaços da Educação Infantil: desenvolvendo os animais que somos. **Rev. Bras. Estud. Pedagog.**, v. 100, n. 254, p. 111-126, Brasília, jan./abr. 2019.
- CORSI, Laís Marconato; MARCO, Ademir de; ONTAÑÓN, Teresa. Educação Física na Educação Infantil: proposta interdisciplinar de atividades circenses. **Pensar a Prática**, v. 21, n. 4, Goiânia, out./dez. 2018.
- DIECKERT, Jürgen. Elementos e princípios da Educação Física: uma antologia. Tradução Prof. M. S. Sonnhildevon der Heide. Rio de Janeiro: Ed. Ao Livro Técnico, 1985. In: FRIEDMANN, Adriana. Brincar: crescer e aprender: o regate do jogo infantil. São Paulo: Moderna, 1996.
- FANTIN, M. Crianças e Games na Escola: entre paisagens e práticas. **Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud**, 13 (1), pp. 195-208, 2015.
- FRIEDMANN, Adriana. Brincar: crescer e aprender: o regate do jogo infantil. São Paulo: Moderna, 1996.
- JUNIOR, Gilson Cruz. Vivendo o jogo ou jogando a vida? Notas sobre jogos (digitais) e educação em meio à cultura ludificada. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, 39(3), pp. 226-232, 2017.
- JURDI, Andrea Perosa Saigh; SILVA, Carla Cilene Baptista; LIBERMAN, Flavia. Inventários das Brincadeiras e do Brincar: ativando uma memória dos afetos. **Comunicação Saúde Educação**, 22(65):603-8, 2018.
- KISHIMOTO, T. M. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. Ed. 11, São Paulo: Cortez, 2008.
- MINEIRO, Márcia; D'ÁVILA, Cristina. Ludicidade: compreensões conceituais de pós-graduandos em educação. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 45, 2019.
- NEGRINE, Airton. **Aprendizagem e desenvolvimento infantil**. Porto Alegre: Propil, 1994.
- PEREIRA, Íris Susana Pires. O Princípio de Prática Situada na Aprendizagem da Literacia: a perspectiva dos alunos. **Educ. Pesqui.**, v. 43, n. 2, p. 393-410, São Paulo, abr./jun., 2017.
- QUIXADÁ, Luciana Martins; LINS, Sylvie Ghislaine Delacours Soares; TAVARES, Ana Carolina Pontes. O Lúdico como Atividade Discursiva e como uma Via para a Formação do Leitor: teoria e relato de pesquisa em uma escola pública em Fortaleza-CE. **Educação & Formação**, v. 3, n. 7, p. 182-199, Fortaleza, jan./abr. 2018.

ROCHA, Maria Silvia Pinto de Moura Librandi da; RIBEIRO, Rosangela Benedita. Entre o Prescrito e o Realizado: a atividade lúdica no ensino fundamental de nove anos. **Educação: Teoria e Prática**, v. 27, n. 55, p. 262-283, Rio Claro/SP, maio-agosto/2017.

ROUSSILLON, R. À l'écoute du bébé dans l'adulte. 2004a, Recuperado de <https://reneroussillon.files.wordpress.com/2014/07/avignon-2-04.pdf>.

SOUSA, Laísa Cristina Martins de; LOJA, Luiz Fernando Batista; PIRES, Diego Arantes Teixeira. Bingo periódico: atividade lúdica no ensino de tabela periódica. **Revista Thema**, V. 15, nº 04, 2018.

TELES, Fernando; SANTOS, Larissa Medeiros Marinho dos; MARASCHIM, Cleci. Um Game para a Psicologia Escolar: proposições teórico-metodológicas para a construção de um artefato lúdico-educativo. **Educação em Revista**, v. 31, n.01, p.249-275, Belo Horizonte, Janeiro-Março 2015.

VIEIRA, Ana Paula Alves; LEAL, Záira Fátima de Rezende Gonzalez. Enfrentando as Queixas: o Desenvolvimento da Atividade Voluntária para a Psicologia Histórico-Cultural. **Psicol. Cienc. Prof.**, vol. 38, n. 4, Brasília, Oct./Dec. 2018.

VIGOTSKY, L. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1984.



Esta obra está sob o direito de
Licença Creative Commons
Atribuição 4.0 Internacional.

A IMPORTÂNCIA DA PARTICIPAÇÃO DA FAMÍLIA NO ÂMBITO ESCOLAR

*Cassiane Alves Santos Bispo*¹

*Divanise Maria de Souza*²

*Luciano Canuto Jacinto*³

*Ivaci Bonfim Pinheiro*⁴

*Maria Isabel da Silva Martins*⁵

*Lucimairy Silva Lemos*⁶

RESUMO

Sabendo que a escola é uma parte fundamental de uma comunidade, este artigo tem como objetivo ressaltar a importância da participação da família no âmbito escolar enfatizando que para ocorrer uma educação significativa e de qualidade se faz necessário que haja a parceria família-escola. Entretanto para chegar ao melhor entendimento do tema aqui abordado foram feitas pesquisas bibliográficas, pois, a pesquisa se faz indispensável na construção de trabalhos acadêmicos já que pesquisar é executar uma investigação minuciosa com intuito de obter novos conhecimentos para assim desenvolver um trabalho relevante como também esclarecer o que antes estava obscuro podendo desta forma intervir de modo significativo. Contudo, fica evidente que a mudança tão desejada se faz com o envolvimento de todos no processo de ensino-aprendizagem visto que a escola é o complemento da família na função pedagógica cabendo a ela o papel de interagir e incentivar a busca e ampliação dos conhecimentos ao decorrer da vida escolar, enquanto a família é o alicerce, o primeiro grupo social ao qual a criança pertence, sendo esta de essencial importância no desenvolvimento intelectual e na vida escolar de nossos jovens. Portanto, à vista disso a união entre família e escola vem a contribuir de forma significativa fazendo com que haja o comprometimento de todos no desenvolvimento das nossas crianças e adolescentes, estimulando os mesmos a torna-se pessoas críticas e participativas que buscam por seus direitos e compreendem com seus deveres.

Palavras - Chave: Família. Escola. Participação. Educação.

ABSTRACT

Knowing that school is a fundamental part of a community, this article aims to emphasize the importance of family participation in the school context emphasizing that to occur a significant and quality education is necessary to have the family-school partnership. However, in order to

¹profccassiane2014@gmail.com

²Divanisemaria@hotmail.com

³lucianocanutojacinto11@gmail.com

⁴ivaci18@outlook.com

⁵Isabell.maria2011@gmail.com

⁶lucimairylemos@gmail.com

arrive at a better understanding of the subject, a bibliographical research was done, since the research is indispensable in the construction of academic papers since to research is to carry out a detailed investigation in order to obtain new knowledge in order to develop a relevant work as well as to clarify which was previously obscure and could thus intervene in a significant way. However, it is evident that the change so desired is made with the involvement of all in the teaching-learning process since the school is the complement of the family in the pedagogical function and it is the role of interacting and encouraging the search and expansion of knowledge to the as long as the family is the foundation, the first social group to which the child belongs, which is of essential importance in the intellectual development and school life of our young people. Therefore, in view of this, the union between family and school has made a significant contribution to the commitment of all in the development of our children and adolescents, stimulating them to become critical and participative people who seek their rights and buy with your duties.

Keywords: Family. School. Participation. Education.

INTRODUÇÃO

No momento atual se faz necessário que haja a valorização da participação da família no âmbito escolar. Desta forma, fica evidente a importância da parceria família e escola para que assim haja um maior conhecimento da realidade de nossos alunos, pois, sabemos que educar é estar sujeito a uma convivência vasta entre pais e professores.

É perceptível que prover a educação é muito mais do que se pode prever em uma pura execução de serviços prestados. É preciso aproximar os pais do trabalho pedagógico com a certeza da imensa diferença que essa parceria fará no processo de ensino e aprendizagem.

Contudo, é claro que temos muito a percorrer nesse caminho em busca da participação ativa dos pais na vida educacional de nossas crianças e adolescentes, pois infelizmente ainda a quem acredite que a escola é feita pelos corpos docente e discente sentindo-se isentos da responsabilidade de auxiliar no processo educativo de nossos jovens.

METODOLOGIA

Quando participamos da vida escolar de nossa comunidade nos tornamos sujeitos apitos a ajudar a geração atual e as gerações futuras a descobrirem o poder

Normalmente as pessoas desconhecem o poder de transformação da realidade que acontece quando família e escola trabalham junta, daí dar-se a necessidade de se fazer campanha, palestras e reuniões para aproxima as pessoas do espaço escolar mostrando que precisamos nos unir em busca de um só objeto: a melhoria da educação, a educação de qualidade.

Certamente, esse é um trabalho árduo que requer empenho e dedicação de todas as partes envolvidas, mas vale ressaltar que, a família que participa de forma ativa da vida escolar de seus jovens torna-se influentes dentro do espaço escolar, sendo assim capazes de fazer críticas construtivas e sugestões com também capazes de defender seus direitos e cumprir com seus deveres. Portanto o Objetivo geral **foi** compreender a necessidade e importância da parceria família e Escola para o desenvolvimento da aprendizagem.

transformador que se dar com o processo educativo o qual é de importância ímpar para a construção de uma sociedade justa e democrática. É através da participação que percebemos a necessidade de estarmos

sempre envolvidos no desenvolvimento da cidadania.

Também é por meio dela que nos tornamos sujeitos capazes de encontrar soluções para os problemas que venham a aparecer tanto na individualidade quanto na coletividade. Sendo assim, se faz necessário que a família envolva-se na construção do ensino e aprendizagem escolar do espaço de onde vive auxiliando o corpo docente a realizar seu trabalho de forma satisfatória e significativa.

Entretanto para chegar ao melhor entendimento do tema aqui abordado foram feitas pesquisas bibliográficas, pois, a pesquisa se faz indispensável na construção de trabalhos acadêmicos já que pesquisar é executar uma investigação minuciosa com intuito de obter novos conhecimentos para assim desenvolver um trabalho relevante como também esclarecer o que antes estava obscuro podendo desta forma intervir de modo significativo.

Família e escola uma parceria que dar certo

Na atualidade é indiscutível a importância da escola nas vidas de nossas crianças e adolescentes já que é na mesma que são construídos os conhecimentos científicos os quais cada vez mais assume uma relevância grandiosa para o sucesso pessoal e coletivo de toda a comunidade

onde esses educando estão inseridos como também de todo o nosso país.

Segundo SHINYASHIKI, (2011.p.22,23.) “... pais cobram dos professores e da escola resultados que só podem ser conseguidos quando pais, mestres e alunos atuam em conjunto”. Sendo assim, se faz necessário que se reconheça a importância da parceria ativa entre a família e a escola já que o espaço escolar é o lugar depois do lar onde nossos jovens passam mais tempo.

É preciso que a família leve em conta qual valioso e importante é o interesse da mesma no processo educativo de nossos jovens.

“A participação da família na vida escolar diminui cada vez mais” (Shinyashiki, 2011, p.22.).

Contudo é papel da escola mostrar que o engajamento da família no âmbito escolar é de grande valor, pois as crianças e adolescentes precisam sentir que são prioridade na vida familiar e uma forma muito eficiente de comprovar essa importância e demonstrando interesse na vida escolar deles.

De acordo com Oliveira,

Por muito tempo, a família desempenhou o papel principal no processo de educação. À medida que o tempo passa, porém, embora continue exercendo grande influência na formação das crianças e dos jovens como grande

agência de socialização, ela vem perdendo bastante das suas funções pedagógicas.
(OLIVEIRA, 2005, p.65.)

É preciso despertar a família para que ela perceba a necessidade de voltar a exercer o papel que outrora a mesma ocupou na vida pedagógica de suas crianças e jovens. Todavia, a escola precisa estar de “porta abertas” para receber pais e responsáveis, nesse caso para se fazer um trabalho significativo se faz necessário o engajamento de todos na luta pela melhoria de nosso processo de ensino-aprendizagem. Esse despertar deve acontecer através de reuniões, debates, palestras, exposições de vídeos, leituras de mensagens e textos refletivos que levem a família a entender qual grandiosa e importante é sua participação no âmbito escolar.

Limites em casa e na escola: uma demonstração de amor

O limite é algo crucial para o crescimento intelectual e emocional de crianças e adolescentes, visto que é através do mesmo que os jovens chegam à certeza de que nem tudo que desejam fazer convém ser feito. Muitos pais sentem dificuldades em colocar limites em seus filhos à vista disso ao chegar à escola os educandos sintam-se frustrados a cada negativa dada pelos professores e demais funcionários e acabam não aceitando os limites

necessários para a construção da aprendizagem.

Para ARATANGY,

... Crianças que não aprendem, desde cedo, a lidar com a frustração torna-se impacientes e birrentas, e tendem a transformar-se em adolescentes angustiados, que sofrem quando tem de suportar qualquer adiamento das satisfações. (ARATANGY, 2010.p.20.).

Contudo, fica clara a importância e a necessidade de mostrar que o limite nada mais é do que uma prova de amor, mas o limite não pode ser imposto à força, deve-se chamar a criança ou adolescente para uma conversa franca e clara sobre o que está acontecendo e sobre o porquê do “não”, isso deve ser feito a cada situação apresentada afim de que haja o entendimento do que é certo e do que é errado mesmo que no momento de birra o jovem não demonstre entendimento e haja como se estivesse sendo injustiçado.

Sendo assim SHINYASHIKI deixa claro que:

Pode ser que o pai não aprove um projeto ou um desejo do filho, pode ser que o professor não concorde com o comportamento do aluno, mas é indispensável deixar claro que sua posição não interfere no sentimento de amor e confiança que parte dele. (SHINYASHIKI, 2011.p.89.).

Amor irrestrito não é aquele que não põe limites, entretanto, quando se reprova o comportamento de alguém é preciso deixar claro que não se está reprovando a pessoa e sim a maneira como a mesma está se comportando para que assim o jovem venha a perceber que devemos arcar com nossos erros, pois para viver em sociedade é preciso que respeitemos as regras de convivência em todos os espaços aos quais pertencemos.

Desta forma, segundo ARATANGY,

Melhor que impor um conselho, é tentar ensinar os filhos equacionar uma situação, para que possam fazer uma escolha o mais livre possível. Isso significa ajudá-los a reconhecer a própria necessidade, apresentar com clareza as opções que existem e ajudá-los a avaliar as consequências de cada um dos caminhos possíveis. (ARATANGY, 2010. p.28.).

Atualmente as informações sejam elas boas ou ruins chegam a uma velocidade cada vez maior, as redes sociais então ficando cada vez mais acessíveis, sendo assim agora mais do que nunca se faz necessário que limites venham a serem colocados para que crianças e adolescente não venham a cair em armadilhas oferecidas diariamente através da internet quando usada de forma indevida e sem monitoramento de pais e responsáveis, diante disso é preciso que aconteçam

conversas claras e objetivas a fim de esclarecer os perigos que os mesmos estão correndo quando acessam a sites indevidos ou conversam com pessoas a quais não conhecem.

Pois para ARATANGY,

Assim, é importante que o confronto aconteça sem que se confunda discórdia com desamor. O foco da discussão é a competência do jovem para tomar algumas atitudes Ou decisões, não sua capacidade de pensar. O que está em jogo é sua integridade física não o afeto dos pais. (ARATANGY, 2010. p. 21.).

Sabemos que mesmo nos dias atuais muitos pais continuam leigo no que diz respeito ao assunto internet e redes sociais, contudo, o professor deve conversar com seus alunos sobre o assunto fazendo com que os mesmos venham a perceber e entender que é preciso cautela com o uso da internet e das redes sociais.

Contudo o diálogo é a chave do entendimento sendo de essencial importância para a construção da confiança a qual deve ser alimentada diariamente fazendo com que os jovens entendam que os adultos têm mais tempo de vivencia e assim adquiriu experiências à vista disso podem aconselhá-los alertando e protegendo-os, mais, para que esse entendimento venha a ocorrer se faz indispensável à parceria família, escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante das pesquisas feitas para a realização desse trabalho podemos afirmar a importância da participação da família no âmbito escolar, desta forma, é preciso fazer com que a mesma venha a reconhecer a necessidade de estar envolvida no processo de ensino e aprendizagem de seus filhos mostrando as nossas crianças e adolescentes que podem estar seguros de que seus genitores estão interessados em seu desenvolvimento intelectual e social, a fim de que os mesmos sintam-se seguros e incentivados para realizar “voos” cada vez mais altos em direção ao sucesso tanto na vida escolar quanto na vida em sociedade.

À vista disto, é preocupante o fato de que mesmo nos dias atuais ainda existam pais que acreditam que a questão educacional é responsabilidade somente da escola sentindo-se isentos da obrigação de educar seus filhos. Sendo assim, é gritante a necessidade do esclarecimento desta questão já que é dever da família cuidar, educar, proteger e orientar suas crianças e adolescentes ficando à escola incumbida de reforçar os valores aprendidos no seio familiar como também da construção do conhecimento científico e do desenvolvimento intelectual.

Contudo, a escola deve estar sempre de “portas abertas” para receber a família visto que, fica cada vez mais evidente a

necessidade da efetivação da parceria família-escola para o desenvolvimento de ações pedagógicas que levem a um ensino onde mais do que conteúdos científicos abordem valores humanos como a ética e cidadania. Desta forma, cabe à mesma convidar os pais a participar da vida escolar de suas crianças e adolescentes fazendo com que haja o entendimento de sua importância para o desenvolvimento de um trabalho com eficiência, pois a família é o primeiro grupo social ao qual a criança é inserida sendo assim sua presença insubstituível e de grande valia para seu desenvolvimento fazendo com que ela sinta-se amada, incentivada e protegida.

Contudo, é preciso conhecer a vida dos educando e isso só acontece quando conhecemos sua família, a comunidade onde vive e os grupos sociais aos quais pertence, pois como o uso incorreto das redes sociais, o aumento do uso de droga e da prostituição infantil é cada vez mais crescente e preocupante a criminalidade envolvendo crianças e adolescentes.

Sendo assim, é indispensável que saibamos o que ocorre além dos muros da escola e para isso devemos orientar nossos jovens quanto aos perigos que estão correndo com o uso inadequado da internet e como o envolvimento com pessoas ligadas ao crime, essa orientação deve ser feita através de conversas francas e abertas

mostrando que eles podem confiar e dividir seus medos e angustias com seus pais e professores sem que seus erros sejam apontados ou julgados.

À vista disso é preciso o envolvimento da família nas ações pedagógicas para que assim os pais venham a ser conhecedores do que está acontecendo na escola como também a escola venha, a saber, o que ocorre com esses jovens quando os mesmos encontram-se fora do espaço escolar, formando assim uma corrente de proteção e interesses em comum, pois fica cada vez mais claro que somente trabalhando em parceria teremos a transformação de nossas escolas e com isso de nossos educandos.

REFERENCIAS

ARATANGY, Lídia Rosenberg. **Novos desafios da convivência**. São Paulo: Rideel, 2010.

CURY, Augusto. **Pais brilhantes, professores fascinantes**. Rio de Janeiro: Sextante, 2008.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Olho d'água, 2001.

_____, **Ação cultural para a liberdade**. São Paulo: Paz e Terra, 2001(a,b...).

Sabemos que há um longo caminho a ser percorrido para assim conseguir alcançar uma educação significativa e de qualidade onde família e escola caminham juntas formando assim cidadãos capazes de transformar suas próprias realidades e com isso a realidade de todos que os cercam.

Portanto, vale ressaltar que essa é uma batalha que merece ser encarada com garra e determinação, pois só assim conseguiremos transformar a realidade dos nossos alunos, de suas famílias, de nossas escolas, da comunidade na qual a escola está inserida, como também de toda a sociedade a qual fazemos parte.

_____, **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

OLIVEIRA, Pêrsio Santos de. **Introdução à sociologia da educação**. São Paulo: Editora Ática, 2005.

RYAN, M.J. (Mary Jane). **O poder da paciência**. Rio de Janeiro: Sextante, 2009.

SHINYASHIKI, Roberto. **Conquiste seus alunos**. São Paulo: Editora Gente, 2011.

VON IHERING, Rudolf. **A luta pelo direito**. Rio de Janeiro: Forense, 2004.

VASCONCELOS, Ana. **Manual completo de sociologia**. São Paulo: Rideel, 2010.



Esta obra está sob o direito de
Licença Creative Commons
Atribuição 4.0 Internacional.

A INCLUSÃO DA TECNOLOGIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA

Maria das Dores Soares Silva ¹

Amara Maria de Lima Buarte ²

Audeluze Maria Araújo Victor De Mendonça Lopes ³

Elizabeth Calheiros Borges ⁴

Lucineide Maria de Jesus Santos ⁵

Iriscleiti da Silva França ⁶

RESUMO

O presente artigo traz como enfoque mostrar a inclusão da tecnologia na educação infantil com alunos especiais, sob uma perspectiva de melhorar o conhecimento da criança da pré-escola, através de pesquisa bibliográfica. Para tanto, abordaremos como essas inovações estão contribuindo para informar os discentes e docentes incluí-los no mundo digital, deve ser compreendida como responsabilidade social compartilhada. Com objetivo de assegurar a igualdade de oportunidade, e a construção de ambientes acessíveis e a ampla inclusão de crianças. “O artigo refaz um caminho no qual a infância e a criança são percebidas em sua dimensão singular”, de modo a recuperar, no fim do percurso, em um caráter plural que as noções de criança e infância encerram. A principal contribuição deste artigo é apresentar encaminhamentos para a incluir as tecnologias para crianças especiais no ensino infantil.

Palavras - Chave: Tecnologias. Inclusão. Educação. Ensino Infantil.

¹ dr.csbarros@hotmail.com.

² amarabuarque@hotmail.com

³ Del.fest@hotmail.com

⁴ bethcalheirosborges@gmail.com

⁵ lucineidealagoas@hotmail.com

⁶ irisleiti@gmail.com

INTRODUÇÃO

A educação é uma prática social que existe em toda e qualquer sociedade humana, em todos os lugares, desde o momento em que essas sociedades, ao produzirem símbolos e normas, acharam por bem transmitir essa produção às novas gerações. Um erro gravíssimo cometido ao longo da história da humanidade foi o de excluir quem era portador de alguma deficiência física, e isso nas últimas décadas tem sido modificado. Com condições dignas de acesso é um direito defendido por lei (JUNQUEIRA, 2012).

Então uma escola infantil para o nosso tempo, foco exagerado no consumo, falta de tempo, novas configurações familiares, crianças com necessidades especiais. São tantos os desafios apresentados na sociedade atual. Que muitas vezes os pais e professores sentem-se inseguros diante da tarefa de educar as crianças e com um cuidado maior com as que possuem limitações físicas (FARRELL, 2008).

Com tudo em educação, não há respostas prontas, mas ideias e propostas que podem sugerir alternativas,

contribuindo para as discussões que a escola que a escola de educação infantil precisa travar uma luta com a complexidade do mundo atual, a necessidade de mais tempo para viver o cotidiano. Segundo Sarmento (2008) “a educação infantil inclusiva é chamada a responder às necessidades decorrentes dos mundos complexos em que vivem as crianças, na sua diversidade e na sua alteridade”. Trata-se, sem modelos pré-formatados, de atualizar a sua missão na mutável realidade social.

Deve ser compreendida como responsabilidade social compartilhada, visando assegurar a igualdade de oportunidades, a construção de ambientes acessíveis e a ampla inclusão sociocultural. As cidades, as escolas, os ambientes públicos, coletivos e de lazer, os serviços de saúde, os meios de transportes, as formas de comunicações e informações devem ser pensadas de modo a facilitar a convivência e a participação de todos os cidadãos em iguais condições de direitos, nos vários aspectos da vida diária das comunidades (BARBOSA, 2006).

METODOLOGIA

Este estudo é uma pesquisa bibliográfica, onde a busca dos artigos a serem analisados foi realizada nas bases de dados BVS, Scielo e Google Acadêmico. A escolha dessas bases de dados justificou-se por ser gratuita e de livre acesso e também pela crescente relevância que o Google vem adquirindo na difusão da produção acadêmica (DINIZ, 2012).

A relevância da inclusão na alfabetização

Para que a inclusão realmente aconteça, é necessário garantir diversos recursos à parceria entre o atendimento educacional especializado (AEE) e os docentes, o amparo das famílias e o investimento em acessibilidade que beneficie as crianças especiais. Por sua trajetória histórica de não atendimento do aluno com deficiência, a escola comum não está preparada para tal tarefa, ou seja, nossa escola não é inclusiva e não sabe ser, o que significa que sua transformação no sentido de cumprimento legal e de responder positivamente aos anseios sociais, requer alterações em toda a sua dinâmica. Essas alterações envolvem vários aspectos: estruturais, econômicos, instrumentais, de recursos humanos, pedagógicos etc. (MENDES, 2010).

A construção da escola inclusiva desde a educação infantil implica em pensar

em seus espaços, tempos, profissionais, recursos pedagógicos etc. voltados para a possibilidade de acesso, permanência e desenvolvimento pleno também de alunos com deficiências, alunos esses que, em virtude de suas particularidades, apresentam necessidades educacionais que são especiais. Talvez o maior desafio esteja na prática pedagógica. Embora todos os aspectos mencionados sejam fundamentais e estejam atrelados uns aos outros, a ação pedagógica direcionada e intencional contribuirá em muito para a inclusão em seu sentido pleno (PRETTO, 1996).

Hoje o mundo globalizado possibilita um entendimento social inclusivo com inúmeras possibilidades de transformação e criações inovadoras. A mudança é uma ação complicada porque, tendo como objetivo melhorar a vida das pessoas pode estar a pôr em conflito as suas crenças, estilos de vida e comportamentos. Para que essa mudança seja efetiva, é necessário compreender a forma como os indivíduos envolvidos vivenciam a sua situação e implicá-los nessa mesma mudança, pois são eles que vão viver com ela (BARBOSA, 2006).

Segundo Strasburger (2011) acresce que a ação educativa com crianças é sempre realizada por profissionais que também foram crianças. Porém, foram crianças em outro tempo, em outras circunstâncias

históricas e, geralmente em outras condições sociais. Existe uma relação de alteridade entre adultos e a criança, para tanto, temos de caracterizar as condições sociais que marcam as possibilidades de vida na atualidade e que, sendo comuns a todas as gerações, têm especificidades no que se diz respeito às crianças especiais.

O tempo é o articulador da vida, é ele que corta, amarra ou tece a vida. É o tempo que nos evidencia que temos um passado em comum, que temos uma memória e uma história, que é preciso compreender esse passado e compartilhar a experiência do presente para, assim, propor possibilidades para o futuro. De acordo com Barbosa (2006) é o tempo que nos oferece a dimensão de continuidade, de durabilidade, de construção de sentido para a vida, seja ela pessoal ou coletiva para melhorar incluir na sala do ensino infantil.

Como no mundo é regulado por regras, é preciso ter clareza sobre quais são os limites para que a criança especial possa experimentar essas regras, buscando construir com autonomia sua identidade e suas possibilidades de interação com o meio em que está inserida (FARRELL, 2008).

Inclusão e educação infantil como parceiras

A LDB define a educação infantil como primeira etapa a educação básica que tem como finalidade o desenvolvimento

integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social. Considerando a proposta de educação inclusiva opção brasileira referendada em suas políticas educacionais, entendemos que o movimento de reorganização da escola tem que começar na educação infantil por ser esta, conforme prescrito na lei, a primeira etapa da educação (JUNQUEIRA, 2012).

Interessa, pois, não apenas melhorar a qualidade da educação escolar, mais melhorá-la de modo equitativo (CURY, 2005). Em outros termos fazem-se necessárias ações, sobretudo mediante políticas públicas consistentes e focalizadas, que beneficiem os grupos menos favorecidos inclusive as crianças especiais. Como no mundo tudo é regulado por regras, é preciso ter clareza sobre quais são os limites para que a criança possa experimentar essas regras, buscando construir com autonomia sua identidade e suas possibilidades de interação com o meio em que está inserida (MENDES, 2010)

A criança se insere, atualmente, no sistema educacional cada vez mais cedo. Muitas das mudanças referidas foram provocadas por uma maior participação feminina no mercado de trabalho, alterando a rotina de cuidados e a educação dos filhos. Esse fato é relacionado com a criação das creches. Nesse sentido, a creche estava

sempre associada a um caráter assistencialista e se preocupava apenas com a alimentação, a higiene e a segurança física. (PRETTO,1996).

Portanto, o modelo de Educação Infantil tem sido alterado à medida que a concepção de educação da criança de 0 a 6 anos atinge objetivos diferenciados, com propostas educacionais explícitas fundamentadas em teorias psicológicas do desenvolvimento infantil. A criança nessa idade passa a ser vista como sujeito de educação, com necessidade de atendimento qualificado que vise o seu desenvolvimento integral sendo ela capaz de aprender (BARBOSA, 2006).

De acordo com Pozo (2002) “a escola infantil deve proporcionar o cenário para que a criança compreenda melhor como percebe o mundo e como acredita que as coisas acontecem”, o trabalho do docente deve ser direcionado a guiar a exploração das crianças e suas explicações sobre o que observam.

Educação de qualidade para todos, pode parecer uma bandeira já desbotada pelo uso excessivo, mas quem conhece o dia-a-dia das escolas de ensino infantil ela vem buscando incluir todos os alunos de forma igual e acolhedora. Nesse sentido a educação infantil se propõe em gerar cidadãos mais cuidadosos responsáveis e comprometidos, capazes de contribuir para

um mundo mais justo e pacífico, deve começar na primeira infância, uma vez que valores, atitudes, comportamentos e habilidades adquiridas nesse período podem ter impacto duradouro na vida (PRETTO,1996).

Toda criança tem direito que assegurar acesso à educação e ao cuidado infantil de qualidade para todas as crianças é uma pré-condição importante para a melhoria do desenvolvimento educacional. A primeira infância abrange o período em que as bases do desenvolvimento são lançadas e deve ser percebida como o primeiro estágio de educação, o qual deve ser acessível assim como o ensino fundamental (JUNQUEIRA, 2012).

Aportes da tecnologia na educação infantil

Estamos envoltos em um ecossistema comunicativo; por isso, a escola deve absorver a ideia de que é preciso incorporar um trabalho sério, que contemple o novo. A escola tem que aproveitar essas tecnologias em favor de todos, levando-se conta uma perspectiva crítica para sua utilização, compreendendo realmente o sentido de todas essas informações e consigam utiliza-la de forma correta, aplicando e transformando e buscando possibilidades pedagógicas com o uso das tecnologias, aponta para o futuro das práticas docentes, discutindo as novas

perspectivas pedagógicas é os desafios ao professor (BARBOSA, 2006).

Entendemos que o docente precisa usar essas novas tecnologias para auxiliar suas aulas de forma prazerosa e eficaz. Onde o aluno especial possa conhecer e utilizar essas tecnologias e para que isso possa acontecer é preciso olhar a educação de um modo diferente. De acordo com Gomes (2013) “para entender a relação entre a infância e a tecnologia é necessário resgatar o ato de brincar enquanto experiência lúdica”. Sabe-se que é um grande desafio inclui as tecnologias no setor educacional, mas essas tecnologias as de comunicação tem o objetivo de mostrar a realidade da sociedade e uni a escola às novas tecnologias (FARRELL, 2008).

De acordo com Rezende (2002) as novas tecnologias não implicam novas práticas pedagógica nem vice-versa aparentemente poderíamos dizer que não há relação entre essas duas instancias. Entretanto, isso não é necessariamente verdade, se consideramos que o uso das novas tecnologias pode contribuir para novas práticas pedagógicas desde que seja baseado em novas concepções de conhecimento, de aluno, de professor, transformando uma série de elementos que compõem o processo de ensino-aprendizagem (JUNQUEIRA, 2012).

Que as novas tecnologias sejam utilizadas para melhorar o processo educacional, buscando assim benefícios de ensinar alguns conteúdos para melhor fixação do conhecimento para com o aluno especial. Mais vale ressaltar que não deve-se fazer dessas tecnologias o único instrumento para execução dessas aulas e sim um auxílio para a pratica do professor e atendendo as necessidades dos educandos, saindo assim do tradicional para a modernidade com o avanço incontrolável das novas tecnologias de informação e comunicação, possibilitará a inclusão das crianças especiais com a tecnologia (SANTOS, 2005).

Acredita-se que a melhora da educação tem uma parceria com as novas tecnologias com o acesso mais fácil as mídias, e os profissionais da educação tem que ser um facilitador de repasse de conhecimento e reconhecer o potencial dessas tecnologias e criar desafios educativos para esses alunos. No entanto, ainda têm educadores que tem certo receio em utilizar essas novas tecnologias como instrumentos de aula. Nesse contexto vive-se um momento impar da inclusa das novas tecnologias na escola, propiciando sua utilização de forma dinâmica e buscando igualdade de oportunidade para todos, todos esses fatores irão favorecerem a melhoria da

educação de uma forma ampla e eficaz (MENDES, 2010).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No entanto, foi visto que são grandes as dificuldades de inclusão no ensino infantil. A educação se baseia necessariamente na garantia do direito à educação de qualidade para todos inclusive as crianças. Pôde-se constatar a importância da pré-escola no desenvolvimento intelectual das crianças.

Faz-se necessária uma adaptação da escola para a evolução das crianças. A relação como se aprende e como se ensina deve ser repensada, tem que ter muito cuidado na hora de se passar conteúdo aos alunos da pré-escola. É preciso que a sala de aula seja um espaço agradável, confortável e motivante para os alunos onde eles possam utilizar para melhorar o ensino aprendizagem, sabendo que, estamos distante desta realidade, mais muito já foi feito para a ingressão do ensino infantil na grade curricular de ensino.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, M. C. S. **Por amor e por força: rotinas na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Políticas inclusivas e compensatórias na educação básica**. Caderno de pesquisa, São Paulo, v 35, n.124, p. 11-32, jan./abr.2005.

A escola se apresenta como direcionadora e informadora diante das adversidades da vida educacional, que continua mesmo fora da escola. Sendo assim, esse é um modelo educacional muito interessante para ser estudado a fim de que possa gerar ideias e subsídios não apenas para o seu aperfeiçoamento, mas, principalmente, contribuir para a construção de novas propostas para a educação infantil nas escolas públicas do País para com isso diminuir as dificuldades do ensino-aprendizagem.

A discussão de uma educação para os direitos humanos deve destacar a necessidade de implantação de projetos que iram auxiliar o ensino na pré-escola, e com isso melhorar a aprendizagem das crianças. É com estas considerações acima que vemos em momento de grande inspiração literária entregando-se a uma nova época que envolve o ensino infantil e a inclusão de alunos especiais em nossas escolas.

FARRELL, M. **Estratégias educacionais em necessidades especiais: dificuldades de comunicação e autismo**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

GOMES, Suzana dos Santos. **Brincar em tempos digitais**. Minas Gerais, v.19, n.113, p.46, set/out. 2013.

JUNQUEIRA, Eduardo S, **Educação e novas tecnologias**. Presença Pedagógica,

julho/agosto v.18/n.106. Editora Dimensão, 2012.

MENDES, E. G. **Inclusão marco zero:** começando pelas creches. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2010.

POZO, J. L. **Aprendizes e mestres:** a nova cultura da aprendizagem, Porto Alegre: Artmed, 2002.

PRETTO, Nelson. **Uma Escola/com futuro.** Rio de Janeiro; Papirus. 1996.

REZENDE, Flavia. **As Novas Tecnologias na Prática Pedagógica Sob a Perspectiva Construtivista.** Ensaio-Pesquisa em Educação em Ciências V.02 N.1. Rio de Janeiro RJ. Março. 2012.

SANTOS e no M, Yracy de Sousa. **As Novas Tecnologias na Educação e seus Reflexos na Escola e no mundo do Trabalho.** II jornada internacional de políticas pública. São Luís. MA. 2005.

SARMENTO, M. J. **Construir a educação infantil.** Pátio: educação infantil. Artmed. Ano X, N°32, julho/setembro, 2012.

STRASBURGER, V. C.; WILSON, B. J. JORDAN, A.B. **Crianças, adolescentes e a mídia.** Porto Alegre: Penso 2011.



Esta obra está sob o direito de
Licença Creative Commons
Atribuição 4.0 Internacional.

PRÁTICAS DE MULTILETRAMENTOS NA ESCOLA: POR UMA EDUCAÇÃO RESPONSIVA À CONTEMPORANEIDADE

Michelly Cristina Apolinário de Lucena¹

Jayra dos Santos Costa Rocha²

Maria das Graças Sandes de Araújo³

Magna Valéria dos Santos Melo⁴

Nadson Ribeiro⁵

Silvânia Marques de Almeida⁶

RESUMO

O artigo mostra a importância da atitude responsiva às demandas educacionais da contemporaneidade deve se voltar para uma formação de professores que os capacite a navegar por práticas de letramentos Inter/transdisciplinares. No que tange ao contexto do ensino de línguas, é primordial proporcionar ambientes de formação docente que estimulem os professores a refletir acerca de suas atividades de trabalho (incluindo aí os materiais didáticos digitais) e a tomar consciência das propriedades efetivas e potenciais dos gêneros textuais/discursivos – instrumentos que medeiam a apropriação dos saberes linguístico-discursivos de referência necessários para agir nos contextos sociais.

Palavras-chave: Multiletramentos; Responsividade; Ato responsável; Formação.

SUMMARY

The article shows the importance of the responsive attitude to the educational demands of the contemporaneity should turn to a training of teachers that will enable them to navigate through inter / transdisciplinary literacy practices. With regard to the context of language teaching, it is essential to provide teacher training environments that stimulate teachers to reflect on their work activities (including digital didactic materials) and to become aware of the effective and potential properties of textual / discursive genres - instruments that mediate the appropriation of the linguistic-discursive knowledge needed to act in contexts social policies.

KEY WORDS: Multiletramentos; Responsiveness; Responsible act; Formation.

¹ michellyt_pc@hotmail.com

² jayra_costa@hotmail.com

³ gsandes.sandes@gmail.com

⁴ mayleid@hotmail.com

⁵ ribeironadson@hotmail.com

⁶ silvania.maqrques.aa@hotmail.com

INTRODUÇÃO

A partir da compreensão de que a filosofia da linguagem do Círculo de Bakhtin possui a leveza de pensamento e plasticidade necessárias para compreensão e análise das práticas de multiletramentos na contemporaneidade (ROJO, 2013), este artigo propõe-se a bakhtinianamente, refletir sobre os significados de educar como ato responsável. Para tal, revisita a problemática da formação de professores na contemporaneidade em relação aos saberes docentes e sua responsabilidade ética, busca nos diálogos entre concepções do Círculo como ideologia, dialogismo, gênero, hibridismo, responsividade, ato responsável, entre outras, concepções sobre saberes docentes, visões de língua e linguagem (re)desenhadas em diálogos profícuos entre uma vertente indisciplinar da Linguística Aplicada (MOITA LOPES, 2006, 2010, 2013) e a pedagogia dos multiletramentos proposta pelo Grupo de Nova Londres (COPE; KALANTIZIS et al, 2000) discutir o significado de ser professor de linguagens nos tempos atuais.

Inserimos essa discussão no campo de uma Linguística Aplicada que objetiva desenvolver estudos que investiguem a produção e construção de um conhecimento passível de dar visibilidade às questões de linguagem que afetam a vida social (MOITA LOPES, 2006) em uma

contemporaneidade que, sob a influência da revolução tecnológica e da mídia, vem assumindo características bem marcantes e em alguns casos bem diversas das formações sociais que a antecederam. Em resumo, uma sociedade globalizada, organizada em redes, que faz avançar estudos relacionados à vida dos seres humanos como, por exemplo, os avanços dos estudos genéticos e as novas tecnologias, rompendo as fronteiras espaciais e temporais e que paradoxalmente assumem, muitas vezes, sua natureza excludente.

Pensando em um cenário no qual o conhecimento surge como elemento constitutivo e identificador dos tempos atuais (STEHR, 2000), pode-se dizer que o conhecimento docente exigido na contemporaneidade deveria apresentar uma natureza múltipla, inter/transdisciplinar, situando-se entre fronteiras, demandando das práticas pedagógicas realizadas em salas de aula uma noção de linguagem também múltipla, complexa, uma heteroglossia axiologizada, como diz Faraco (2009), ao interpretar o pensamento bakhtiniano. Como tornar-se professor em uma sociedade marcada por rupturas, mudanças? Como realizar um trabalho docente com as linguagens no sentido de contribuir com a construção de sujeitos capazes de transitar, compreendendo,

interpretando e respondendo, a partir de posicionamentos valorados, (a)os discursos produzidos e circulantes nessa sociedade?

Entendemos que múltiplas são as respostas e os caminhos para tal realização. Em meio a essa multiplicidade, vale destacar a necessidade da construção de uma política para o ensino que abra espaço para uma concepção de linguagem/língua voltada para o acontecimento discursivo, configurado em enunciados inacabados, irrepetíveis, cujo funcionamento não se dá pela estrutura, mas em rede e que articule esse ensino e o processo de formação docente, atentando para as exigências de uma educação linguística que oriente a formação de profissionais responsáveis e responsivos (OLIVEIRA, 2008; SZUNDY, 2014).

Tendo o dialogismo como sua premissa central, o Círculo de Bakhtin construiu uma filosofia da linguagem inacabada, suficientemente plástica para se misturar com outras teorias preocupadas em compreender os usos situados da linguagem que (des/re) constroem significados no existir-evento sem álibi (BAKHTIN, 2010),

MATERIAL E MÉTODOS

Este estudo é uma pesquisa bibliográfica, onde a busca dos artigos a serem analisados foi realizada nas bases de dados BVS, Scielo e Google Acadêmico. A

significados estes que trazem implicações éticas para todos aqueles que participam da vida social. Por defender que educadores e aprendizes tornem-se participantes ativos na busca de mudanças sociais, de desenhos de outros futuros a partir da multiplicidade de mídias, culturas e linguagens que caracterizam a vida na contemporaneidade (COPE; KALANTIZIS, 2000), defendemos que a pedagogia dos multiletramentos do Grupo de Nova Londres pode se hibridizar com as concepções de linguagem do Círculo e com a visão de Linguística Aplicada indisciplinar/transgressiva (MOITA LOPES, 2006; PENNYCOOK, 2006), na busca de uma formação de professores de linguagens responsiva e crítica à contemporaneidade.

Com o intuito de contribuir para as discussões sobre essa formação, subdividimos esse artigo em quatro seções: 1. Sobre os saberes docentes; 2. Sobre as noções de linguagem e de língua; 3. Sobre uma pedagogia dos multiletramentos e 4. Por uma formação de professores de linguagens como ato responsável.

escolha dessas bases de dados justificou-se por ser gratuita e de livre acesso e também pela crescente relevância que o Google vem adquirindo na difusão da produção acadêmica (DINIZ, 2012).

Sobre os saberes docentes

A discussão sobre a noção de saberes ou do conhecimento tem se constituído em objeto de reflexão de vários pensadores. Entre eles, destacamos as ideias de Santos (2007) e sua crítica ao modo de pensar a produção do conhecimento na modernidade clássica, permeado, segundo ele, por uma “sociologia das ausências”, pelo fato de considerar que o único saber rigoroso seria o saber científico. Um modo de pensar, diz esse autor, que se ancora na linearidade da história, na naturalização das diferenças, na ideia da hegemonia do que é global e universal, conduzindo a uma visão monocultura do saber. Sua proposta é de substituir essa perspectiva por uma “ecologia dos saberes”, que se configuraria por fazer dialogar com o saber científico com outras formas de saber, por romper com a linearidade e por apontar para o processo de descolonização de mentes no sentido de possibilitar o reconhecimento daquilo que nas diferenças é ou não produto da hierarquia. Como diz Geraldi (2003), reconhecer as diferenças que resultam e produzem desigualdades.

No caso específico da formação docente no Brasil, Gatti (2010) afirma que o cenário que se apresenta com relação aos saberes docentes, é preocupante, merecendo atenção, entre outras, as ambiguidades existentes na legislação normativa, a

fragmentação dos processos formativos e a formação específica para o trabalhodocente.

Tardif (2002) também aponta para uma dicotomia entre formação pedagógica e específica, pondo em evidência a falta de projetos globais com relação à formação do professor, questionando a lógica conteudista dos saberes docentes, em geral, limitada à transmissão de conhecimentos consagrados.

Explorando conceitualmente a noção do que sejam saberes docentes, Tardiff (2000) afirma que esse saber é um saber plural, constituído de saberes disciplinares, saberes curriculares, saberes profissionais e saberes da experiência. Os saberes disciplinares correspondem às diversas áreas do conhecimento; os saberes curriculares dizem respeito aos conhecimentos relacionados à organização dos conteúdos e sua distribuição nos diversos níveis de ensino; os profissionais remetem para a relação social e ética com o próprio trabalho; e aqueles da experiência, dizem respeito à vivência dos docentes em seu cotidiano de sala de aula, sendo uma de suas particularidades articular essa vivência com os saberes disciplinares, tornando-se, nesse processo, elementos relevantes para o sucesso ou insucesso escolar.

No campo específico do discurso pedagógico, já afirmava Nóvoa (1995) que

os professores constroem suas identidades por referência aos saberes teóricos e práticos, presentes em seus quadros de referência, e por adesão a um conjunto de valores. Nesse sentido é que a identidade profissional dos professores não é algo fixo, muito menos uma propriedade, e sim o espaço de conflitos, construção e desconstrução de maneiras de ser e de estar na profissão.

Como tão bem diz Nóvoa (1995), é preciso repensar o que diz este professor, sua voz sobre o contexto marginalizado no qual ele se situa. A construção de professores críticos, reflexivos, intelectuais capacitados e engajados, conduz a uma visão de formação de professores que avança na construção de um processo, na busca da superação das modas que invadem o terreno educativo, as quais, devido à impressionante produção de ideias e à velocidade quase delirante das inovações tecnológicas, estão sempre exigindo atualizações permanentes.

Nóvoa (apud SEGANFREDO, 2012) retoma essa sua reflexão, afirmando que vivemos um tempo de muita inovação nas palavras e de pouca mudança na realidade concreta dos professores e da formação docente. Mais do que nunca seria necessário, diz ele, avançar para novas experiências de formação, considerando a docência e seu exercício sempre como uma

resposta contextualizada, diferente de uma sala de aula para outra, de um aluno para outro.

O fato é que os saberes docentes constitutivos do conhecimento escolar oficial vem se tornando objeto de discussão e reflexão de pesquisadores e professores e, em função dos acontecimentos do século XXI, principalmente aqueles provocados pelas inovações tecnológicas, inscrevendo-se Martin Barbero (2005) no rol daqueles que participam desse diálogo.

Segundo esse autor, os saberes e o conhecimento em geral vêm progressivamente ocupando o lugar da força muscular humana e das máquinas, de tal forma que nos deparamos com uma profunda mutação no modo de circulação do saber, escapando este dos lugares sagrados que o continham e também do controle dos especialistas.

Em outras palavras, diz ele, no caso específico dos saberes escolares, isso significa que os mesmos não se centram apenas nos livros nem na própria escola, sendo necessário ir além da ideia fundadora da cultura ocidental que delega ao livro o papel de ordenador dos saberes. Torna-se necessário entender a complexidade dos processos subjacentes aos modelos de aprendizagem que, diferentemente de uma cultura grafocêntrica, focada na linearidade dos movimentos, deslocam e

destemporalizam os saberes, fazendo entrar em cena os meios audiovisuais, o computador, entre outras inovações.

Propõe Barbero uma transversalidade constituída de saberes múltiplos, desde aqueles da ordem do lógico-simbólico, construtores de uma mentalidade em consonância com o mundo das tecnologias informáticas e das lógicas que essas requerem, passando por aqueles de natureza histórica, que possibilitam desnaturalizar o óbvio, evitando qualquer tipo de determinismo, desestabilizando o presente para criar horizontes e projetos futuros e, finalmente, chegando aos saberes estéticos, os saberes da sensibilidade, incluídos nas formas do expressivo, que remetem para o corpo, para emoção, para o prazer. Esse conjunto de saberes amplia o campo de atuação docente de forma a dar respostas às novas exigências da vida social e à construção da cidadania.

Ao falarmos da formação do professor de línguas, insere-se a necessidade de que seja pensada ou repensada a noção de linguagem, subsidiária da prática docente na sala de aula.

Sobre uma pedagogia dos multiletramentos

A pedagogia dos multiletramentos defendida pelo Grupo de Nova Londres é fruto dos desdobramentos de discussões

entre dez educadores – Courtney Cazden, Bill Cope, Norman Fairclough, James Gee, Mary Kalantzis, Gunther Kress, Allan Luke, Carmen Luke, Sarah Michaels e Martin Nakata – que se encontraram em Nova Londres, Estados Unidos, em 1994, com o objetivo de debater os propósitos da educação de forma mais geral, assim como a relação estreita destes com a pedagogia do letramento. Como primeiro fruto dessas discussões, esse Grupo, composto por pesquisadores dos Estados Unidos, Reino Unido e Grã Bretanha, publicou na *Harvard Educational Review* o artigo seminal *A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures* [A pedagogia dos multiletramentos: desenhando futuros sociais] (CAZDEN, COPE et al, 1996) e, quatro anos mais tarde, a coletânea *Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures* [Multiletramentos: pedagogia do letramento e o desenho de futuros sociais] (COPE, KALANTZIS, et al, 2000), que, além de uma reedição do artigo de 1996, inclui dezesseis capítulos escritos por integrantes do Grupo que se reuniu inicialmente em Nova Londres e de outros educadores, interessados em redesenhar suas práticas em uma perspectiva de multiletramentos, que se integraram ao

Grupo ao longo desse período¹.

Contrapondo-se a uma pedagogia do “mero letramento” (CAZDEN, COPE et al., 1996, p.64), ou seja, ao foco de diferentes abordagens² que têm informado as discussões sobre letramento na linguagem escrita e em uma língua nacional única concebida como um conjunto estável de regras, o Grupo de Nova Londres toma como princípio fundador a multiplicidade de linguagens que opera no processo de construção de significados na contemporaneidade para propor uma pedagogia dos multiletramentos. Segundo o Grupo, o termo *multiletramentos* foi “escolhido para descrever dois importantes argumentos que se colocam diante da ordem cultural, institucional e global emergente: a multiplicidade de canais de comunicação e media e a importância crescente da diversidade linguística e cultural (CAZDEN, COPE et al., 1996, p. 63)”².

A partir da premissa de que um novo letramento multimodal é fundamental para a nossa inserção em um mundo onde significados emergem de forma cada vez mais translocal, multicultural e híbrida

(COPE; KALANTZIS, 2000), o Grupo de Nova Londres defende que a educação se volte para formação de *designers* de significados capazes de compreender, produzir e transformar significados linguísticos, visuais, de áudio, gestuais e espaciais no processo de desenhar novos futuros sociais no trabalho, na esfera pública e na comunidade.

Atentos ao fato de que as práticas do novo capitalismo global construídas discursivamente têm impactos na nossa vida profissional, pública e pessoal, o Grupo de Nova Londres (2000) ressalta as principais mudanças que temos vivenciado nesses três campos da vida social para a definição do “o que” e “como” da pedagogia dos multiletramentos. Em relação ao “o que”, propõem a adoção de uma metalinguagem dos multiletramentos baseada no conceito de *design* em que “professores e gerentes são vistos como *designers* de processos de aprendizagem e ambientes, não como chefes ditando o que aqueles sob sua responsabilidade devem fazer (GRUPO DE NOVA LONDRES, 2000, p.19: *Teachers and managers are*

¹ Com o objetivo de mapear os principais interesses que marcariam uma etnografia do letramento na atualidade, Street (2009) localiza as diferentes perspectivas sobre letramentos em quatro tradições: letramento e aprendizagem, abordagens cognitivas do letramento, abordagens situadas em práticas sociais e letramento e texto.

² Texto no original: “We decided that the outcomes of our discussions could be encapsulated in one word – multiliteracies – a word we chose to describe two important arguments we might have with emerging cultural, institutional, and global order: the multiplicity of communication channels and media, and the increasing saliency of cultural and linguistic diversity.”

seen as designers of learning processes and environments, not as bosses dictating what those in their charge should think or do)”. Nesse sentido, qualquer atividade semiótica é considerada uma questão de *design* a ser tratada levando-se em consideração três aspectos: desenhos disponíveis (recursos para construção de significados), desenho (trabalho realizado nos processos semióticos a partir dos desenhos disponíveis) e o redesenho (recursos produzidos e transformados durante o desenho).

O “como” da pedagogia dos multiletramentos, por sua vez, busca justificar a reforma pedagógica proposta, marcando o posicionamento epistemológico do grupo de que “a mente humana é corporificada, situada e social (GRUPO DE NOVA LONDRES, 2000, p.30: *Our view of mind, society and learning is based on the assumption that the human mind is embodied, situated and social*)”. Fundamentados nessa concepção, a proposta defendida é de que a pedagogia dos multiletramentos seja objeto de constante reformulação a partir de quatro componentes não lineares, que se interrelacionam, e não hierarquizados.

Reproduzimos esses elementos no quadro adiante.

Embora compartilhemos a visão de Fairclough (1995/2010) de que a pedagogia dos multiletramentos se situa em uma perspectiva crítica de conscientização sobre a linguagem³ na medida em que se constrói a partir da problematização das relações de trabalho, de cidadania e de estilos de vida particulares⁴ no novo capitalismo global para pensar no (re)desenho de definições de forma a dar conta da multiplicidade de semioses e estilos de vida na contemporaneidade, percebemos, por outro lado, que, em diversos aspectos, a pedagogia desenhada pelo Grupo de Nova Londres legitima determinadas ordens do discurso⁵ desse mesmo capitalismo que critica. Essa legitimação aparece, por exemplo, na aproximação entre *professorese gerentes* na definição da concepção de *designer* e na ênfase maior que é dada na proposta inicial do Grupo na preparação para o mercado de trabalho (prática situada), ainda de o desenvolvimento de uma metalinguagem que permita o enquadre crítico de todas as práticas também ser apontado.

³ No original: “Critical Language Awareness” (FAIRCLOUGH, 1995/2010).

⁴ No original: “Different lifeworlds” (CAZDEN, COURTNEY et al., 1996; GRUPO DE NOVA LONDRES, 2000).

⁵ Fairclough (1995/2010, p.555) define ordem do discurso como a rede de práticas sociais descritas a partir de perspectivas discursivas singulares, consistindo de discursos e gêneros em situações específicas entre si.

Quadro 1 – Componentes que integram o “Como” da Pedagogia dos Multiletramentos (GRUPO DE NOVA LONDRES, 2000, p.35)¹

Prática Situada	imersão na experiência e utilização de <i>Designs</i> de significados disponíveis, incluindo aqueles relacionados à experiência de vida dos alunos e simulações dos relacionamentos a serem encontrados em espaços profissionais e públicos. ¹
Instrução Direta	compreensão sistemática, analítica e consciente dos <i>Designs</i> de significados e dos processos de <i>Design</i> , o que requer a introdução de metalinguagem explícita, que permite descrever e interpretar elementos de <i>Design</i> de diferentes modalidades de significados. ¹
Posicionamento Crítico	interpretação do contexto social e cultural de desenhos, particulares de significados, o que envolve o distanciamento dos alunos do objeto de estudo/discussão para o visionamento crítico em relação ao contexto. ¹
Prática Transformada	transferência no processo de construção de significados, o que permite que os significados transformados (o Redesenhado) seja trabalhado em outros contextos e espaços culturais. ¹

Vale ressaltar ainda que a pedagogia dos multiletramentos foi pensada como alternativa educacional para responder às “dramáticas mudanças econômicas globais” que vivemos “à medida que novas teorias e práticas de gerenciamento emergem no mundo desenvolvido” (GRUPO DE NOVA LONDRES, 2000, p.10)¹.

Por ter como seu objeto enunciados constantemente (re)situados em processos de (inter)ações inscritos na singularidade de eventos concretos, capazes de transformar e serem transformados pelas nossas atitudes responsivas (e responsáveis) à vida e a

outrem, entendemos que concepções de linguagem do Círculo de Bakhtin podem conversar com aquelas de formação de professores, linguagem e multiletramentos defendidas ao longo desse artigo para esboçar paisagens educacionais mais responsivas à contemporaneidade.

Por uma (trans)formação de professores de linguagens como ato responsável

Refletir sobre práticas educacionais responsivas à contemporaneidade é indissociável da reflexão acerca do processo de formação inicial e continuada

¹ Texto original: “Situating Practice - immersion in experience and the utilization of available designs of meaning, including those from the students’ lifeworlds and simulations of the relationships to be found in workplaces and public spaces; Overt Instruction - systematic, analytic, and conscious understanding of Designs of meaning and Design processes. In the case of Multiliteracies, this requires the introduction of explicit metalanguages, which describe and interpret the Design elements of different modes of meaning; Critical Framing - interpreting the social and cultural context of particular designs of meaning. This involves the students’ standing back from what they are studying and viewing it critically in relation to its context; Transformed Practice - transfer in meaning-making practice, which puts the transformed meaning (the Redesigned) to work in other contexts or cultural sites.”

¹ Texto original: “We are living through a period of dramatic global economic change, as new business and management theories and practices emerge across the developed world.”

de professores, pois sem que transformações ocorram na forma de pensar e agir de professores e formadores de professores, as práticas de letramento tradicionais continuarão a ser as únicas legitimadas nas escolas e universidades, contribuindo para aumentar a distância entre as práticas educacionais e a vida e validar processos de marginalização e exclusão sociais.

Partindo da premissa de que conceitos da filosofia da linguagem do Círculo de Bakhtin ressignificados em diálogos profícuos com concepções de formação de professores, linguagem e letramento no âmbito da Linguística Aplicada podem indicar rotas capazes de (trans)formar educadores mais responsivos às práticas de construção de significados na sociedade contemporânea, recorreremos a esses diálogos como possibilidades epistemológicas para refletir sobre as duas questões postuladas na Introdução desse artigo:

1. Como tornar-se professor em uma sociedade marcada por rupturas, mudanças?

2. Como realizar um trabalho docente com as linguagens no sentido de contribuir com a construção de sujeitos capazes de transitar, compreendendo, interpretando e respondendo, a partir de posicionamentos valorados, (a)os discursos

produzidos e circulantes nessa sociedade.

Em um mundo em que o desenvolvimento tecnológico possibilita a hibridização de linguagens e culturas em processos complexos de (re)criação de significados, parece-nos mais premente do que nunca que professores se tornem analistas dos discursos capazes de engajar os alunos em práticas de análise e (re)construção de significados pautadas nos multiletramentos, ou seja, na articulação entre múltiplas modalidades semióticas e múltiplas culturas. Uma articulação tal pressupõe inter-relações constantes entre as práticas de letramento escolares e àquelas da vida em processos de semiotização de atos éticos.

Ao destacar nosso *não álibi* perante atos sempre inscritos e avaliados na singularidade do existir evento, o ensaio *Por uma filosofia do ato responsável* (BAKHTIN, 2010) nos leva a pensar que uma educação responsável e responsiva à contemporaneidade não permite que se apartem os conhecimentos científicos de suas implicações éticas sobre as formas de vida.

[...] É necessário reconduzir a teoria em direção não a construções teóricas e à vida pensada por meio destas, mas ao existir como evento moral, em seu cumprir-se real – à razão prática – o que, responsabilmente, faz quem quer que conheça, aceitando a responsabilidade de cada um dos atos de sua cognição em sua integralidade,

isto é, na medida em que o ato cognitivo como *meu* ato faça parte, com todo o seu conteúdo, da unidade da minha responsabilidade, na qual e pela qual eu realmente vivo e realizo atos (BAKHTIN, 2010, p.58).

Educar como ato responsável pressupõe, portanto, a consciência de que nossas opções epistemológicas são sempre de natureza ideológica e política e tem implicações éticas na vida de outrem. Nesse sentido, embora a opção pela supremacia do conhecimento científico em uma orientação epistemológica que Santos (2007) classifica como “sociologia das ausências” possa nos parecer mais segura e confortável, a assunção de que o “ato cognitivo como *meu* ato faça parte, com todo o seu conteúdo, da unidade da minha responsabilidade” nos leva a sair da nossa zona de conforto para nos questionarmos sobre as implicações éticas de tal orientação.

Partindo da crítica a esse modo de pensar a produção de conhecimento na modernidade clássica marcado pela linearidade histórica e homogeneização das diferenças na busca por verdades universais e generalizações baseadas no rigor científico, Santos (2007) propõe sua substituição por uma perspectiva denominada “ecologia dos saberes”. Caracterizada pelo diálogo entre o conhecimento científico e outras formas de saberes, pelo rompimento da temporalidade histórica e por práticas que promovem a

“descolonização” das mentes a partir da compreensão dos mecanismos que produzem desigualdades, a perspectiva proposta por Santos indica um caminho possível para (trans)formar professores na contemporaneidade capazes de semiotizar atos éticos.

Na esteira do que propõe Santos (2007), outros pesquisadores interessados na formação docente (NÓVOA, 1995; TARDIFF, 2000; BARBERO, 2005; CELANI, 2010,

entre outros) destacam a complexidade deste processo marcado por incertezas, conflitos, rupturas e embates entre diferentes tipos de saberes: curriculares, profissionais e da experiência (TARDIFF, 2000), um processo de desestabilização e, portanto, de (trans)formação. Se tomarmos a docência como resposta contextualizada no sentido proposto por Nóvoa (2005), parece-nos inevitável pensar nos papéis do professor em uma sociedade onde a escola deixou há muito de ser a *guardiã do conhecimento* e o livro o seu principal meio de acesso (BARBERO, 2005). Mais do que nunca os professores são desafiados a sair da zona de conforto propiciada pelo rigor científico e abrir espaços em suas práticas para explorar os desdobramentos éticos de significados situados construídos cada vez mais através de múltiplas linguagens.

Por focar a multiplicidade e hibridação de linguagens e culturas convocadas pela sociedade contemporânea em processos de construção de significados assim como as implicações éticas de tais processos no mundo do trabalho, no pluralismo cívico e nos estilos de vida, a pedagogia dos multiletramentos constrói-se no imbricamento entre teoria e ato ético inscritos no existir-evento, representando, portanto, uma alternativa epistemológica *para um trabalho docente com as linguagens no sentido de contribuir com a construção de sujeitos capazes de transitar, compreendendo, interpretando e respondendo, a partir de posicionamentos valorados, (a)os discursos produzidos e circulantes nessa sociedade* (questão 2).

Ao propor a noção de *design* como o elemento central no processo de construção de significados e enfatizar as múltiplas modalidades de *designs* mobilizados nesse processo linguístico, visual, gestual, espacial, auditivo etc., a pedagogia dos multiletramentos nega quaisquer possibilidades de trabalho abstrato com a linguagem e toma os sentidos refratados por enunciados concretos sempre (re)situados em contextos sócio, histórico e culturalmente específicos como o instrumento de trabalho do

professor.

A compreensão do Grupo de Nova Londres (2000, p. 20) de *design* como “qualquer atividade semiótica, incluindo a utilização da língua para consumir e produzir textos”² através de três processos: desenhos disponíveis, desenho e redesenho, aproxima o tratamento dado às linguagens pelo Grupo da sugestão de Bakhtin/Voloshinov de que:

[...] a psicologia do corpo social deve ser estudada de dois pontos de vistas diferentes: primeiramente, do ponto de vista do conteúdo, dos temas que aí se encontram atualizados num dado momento do tempo; e, em segundo, do ponto de vista dos tipos e formas de discurso através dos quais estes temas tomam forma, são comentados, se realizam, são experimentados, são pensados etc.[...] (1999, p. 42).

Tal aproximação ocorre na assunção de que os *designs* para o Grupo de Nova Londres e os gêneros do discurso para o Círculo de Bakhtin são constantemente (re)atualizados e (re)desenhados a partir das atitudes responsivas de comunidades específicas em momentos históricos situados. É, portanto, o desenvolvimento histórico e cultural levado a cabo pela agência humana nas diferentes comunidades que permite a transformação dos significados construídos através do *redesenho* constante dos *tipos e formas do*

² Texto original: “We propose to treat any semiotic activity, including language to produce and consume texts as a matter of design [...]”

discurso (designs) disponíveis. Faz sentido, portanto, que as formas de construção de significados realizados através da multimodalidade e da hibridação de gêneros e as possibilidades de (re)desenhar significados mais éticos constituam o objeto de uma pedagogia responsiva à contemporaneidade.

Apesar das concepções de gêneros do discurso/texto terem sido convocadas na contemporaneidade para lidar com as privações sofridas no contexto educacional (ROJO, 2008), o tratamento que tem sido dado ao gênero, especialmente nas teorias que operam com a concepção de gêneros textuais, tem focado principalmente as características estáveis do gênero e o desenvolvimento de capacidades/competências que propiciem a compreensão e produção de gêneros orais e escritos que circulem no mundo social.

Uma das implicações desse tipo de tratamento para as práticas de letramento na escola tem sido, com bastante frequência, o deslocamento do gênero dos contextos micro e macro linguísticos que interagem na construção dos significados para focar, de forma abstrata, nas características estáveis que definem notícias, tiras em quadrinho, receitas, editorial, blogs etc. Um outro, e talvez mais sério, desdobramento é que, ao deixar de olhar para o modo como os gêneros se intercalam e hibridizam com

outros gêneros e semioses em processos constantes de (re)desenhos de significados, tal tratamento pode acabar por contribuir simplesmente para (re)produção de gêneros legitimados pela escola, deixando pouco ou nenhum espaço para as inovações e desestabilizações que processos de mistura e transgressão imprimem aos textos da contemporaneidade e, portanto, para um posicionamento crítico em relação aos significados construídos às margens do que a escola valida como práticas de letramento aceitáveis.

Ao propor uma reforma pedagógica em que as práticas de letramentos se orientam para o redesenho de futuros sociais através da imersão em experiências situadas, do desenvolvimento de uma metalinguagem para descrever e interpretar diferentes modalidades de significados, do visionamento crítico dos contextos onde significados são construídos e da transformação desses significados, a pedagogia dos multiletramentos abre espaços para processos de formação de professores e de ensino-aprendizagem voltados para o acontecimento, o irrepetível, o que é da ordem do discursivo e cujo funcionamento não se dá pela estrutura, mas em rede. Apresenta, portanto, instrumentos pedagógicos abertos ao plurilinguismo social.

CONCLUSÃO

Inspiradas pelos diálogos que a filosofia do ato responsável de Bakhtin (2010) nos levou a estabelecer com perspectivas de formação de professores no âmbito da Linguística Aplicada, buscamos neste artigo esboçar uma reflexão sobre os significados de educar como ato responsável, destacando o papel fundamental dos professores e suas (trans)formações no redesenho de uma pedagogia mais responsiva à contemporaneidade.

Para delinear essa reflexão o caminho epistemológico que elegemos foi relacionar concepções da filosofia da linguagem do Círculo de Bakhtin com noções sobre saberes docentes, linguagem e língua, multiletramentos e formação de professores de linguagens como ato responsável. Fruto dos diálogos que temos estabelecido entre os saberes teóricos e práticos no fluxo de nosso existir evento como professoras, formadoras e linguistas aplicadas, essa rota epistemológica culminou na nossa defesa da pedagogia de multiletramentos como possibilidade para redesenhar paisagens educacionais mais responsivas à contemporaneidade.

Partindo da negação da existência

de uma língua nacional padrão e universal para a defesa de uma pedagogia do acesso cuja função “é desenvolver uma epistemologia do pluralismo que forneça acesso (ao capital simbólico) sem que as pessoas tenham que apagar ou deixar para trás suas diferentes subjetividades” (GRUPO DE NOVA LONDRES, 2000, p.18)¹, a pedagogia dos multiletramentos parece conversar com a concepção dialógica e plurilíngue da linguagem do Círculo de Bakhtin para a compreensão e transformação dos significados multissemioticamente refratados nas práticas de letramento da contemporaneidade. Representa, portanto, uma possibilidade, para a busca de respostas educacionais eticamente responsáveis e responsivas à contemporaneidade.

Já que respostas educacionais são sempre situadas e contextualizadas, o caminho trilhado constitui um dentre muitos (re)desenhos possíveis. No entanto, seja qual for o desenho escolhido, vale enfatizar que uma educação responsável é sempre responsiva à vida, insere-se sem alibi no existir-evento para ressignificá-lo e transformá-lo.

¹ Texto original: “The role of pedagogy is to develop an epistemology of pluralism that

provides access without people having to erase or leave behind different subjectivities

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. M. *Para uma filosofia do ato responsável*. Trad. aos cuidados de Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.
- BAKHTIN, M. O discurso no romance. In: BAKHTIN, M. *Questões de literatura e de estética: A teoria do romance*. 2 ed. Trad. Aurora Fornoni Bernardidi et al. São Paulo: Hucitec, 1990.
- BAKHTIN, M. (VOLOCHÍNOV). *Marxismo e filosofia da linguagem*. Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. 10. ed. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 1999.
- BAUMAN, Z. *Modernidade líquida*. Trad. Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.
- BLOMMAERT, J. Citizenship, Language and Superdiversity: Towards Complexity. *Working Papers in Urban Language and Literacies*. Paper 95. Tillburg University, p.2- 5, 2012.
- CASTELLS, M. *A sociedade em rede: do conhecimento à ação política*. Lisboa: Editora da Imprensa Nacional, Casa da Moeda, 2006.
- CAZDEN, C.; COPE, B.; FAIRCLOUGH, N.; GEE, J.; et al. A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures. *Harvard Educational Review*; n. 66.1, p.60-92, Spring 1996.
- CELANI, M. A. A. Concepções de linguagem de professores de inglês e suas práticas em sala de aula. In CELANI, M. A. A. (Org.). *Reflexões e ações (trans)formadoras no ensino-aprendizagem de línguas*. Campinas: Mercado de Letras, 2010, p.129-140.
- COPE, B.; KALANTZIS, M. (Ed.). *Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures*. Routledge: Psychology Press, 2000.
- COPE, B.; KALANTZIS, M. Changing the Role of Schools. In COPE, B.; KALANTZIS, M. (Ed.). *Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures*. Routledge: Psychology Press, 2000, p.121-148.
- FAIRCLOUGH, N. Critical Language Awareness and Self-Identity in Education. In: *Critical Discourse Analysis: The Critical Study of Language*. Longman, 2010, p.531- 543.
- FARACO, C.A. *Linguagem & Diálogo: as ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- GATTI, B. Formação de professores no Brasil: características e problemas. *Educação e Sociedade*, Campinas, v.31, n.113, 2010, p.1355-1379.
- GERALDI, J. W. A diferença identifica. A desigualdade deforma. Percursos bakhtinianos de construção ética e estética. In: FREITAS, M. T; JOBIM, S. e KRAMER, S. *Ciências Humanas e Pesquisa: leituras de M. Bakhtin*. São Paulo: Cortez Editora, 2003, p.39-56.
- GRUPO DE NOVA LONDRES. A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures. In COPE, B.; KALANTZIS, M. (Ed.). *Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures*. Routledge: Psychology Press, 2000, p.9-37.
- HALL, S. The Centrality of Culture: Notes on the Cultural Revolutions of our Time. In: THOMPSON, K. (ed.). *Media and Cultural Regulation*. London: Thousand Oaks; New Delhi: The Open University; SAGE Publications, 1997, p. 209-236.
- KUMARAVADIVELU, B. A Linguística Aplicada na era da globalização. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). *Por uma*

linguística aplicada indisciplinar. São Paulo: Parábola, 2006, p.129-148.

LEMKE, J. L. Letramento metamidiático: transformando significados e mídias. *Trabalhos em Linguística Aplicada, Campinas*, n. 49.2, p.455-479, 2010.

MARTIN-BARBERO, J. Uma escuela cuidadana para uma ciudad-escuela. Cátedra de Pedagogia: Bogotá uma grande escuela. 2004. www.mediaciones.net. Acesso em 28 de agosto de 2010.

_____. Saberes hoy: transversalidades, competencias y disseminationes. www.mediaciones.net. Acesso em 10 de maio de 2013.

MIGNOLO, W. *Histórias locais/projetos globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar*. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2003.

MOITA LOPES, L. P. Da Linguística Aplicada como lugar de construir verdades contingentes: sexualidades, ética e política. *Gragoatá*, v. 27, p.33-50, 2010.

_____. (Org.) *Por uma linguística indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

_____. Como e porque teorizar o português: recurso comunicativo em sociedades porosas e em tempos híbridos de globalização cultural. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). *O português no século XXI*. São Paulo: Parábola, 2013, p.101-119.

NÓVOA, A. *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora, 1995.

OLIVEIRA, M. B. F de. Formação de professores de língua materna e a sociedade do conhecimento: discutindo concepções de linguagem. In: ZOZZOLI, R. M. D.; OLIVEIRA, M. B. F. de (Org.). *Leitura, escrita e ensino*. Maceió: Editora

da Universidade Federal de Alagoas-EDUFAL, 2008, p.171-190.

PENNYCOOK, A. Uma Linguística Aplicada transgressiva. In: MOITALOPES, L. P. (Org.) *Por uma linguística indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p.67-84.

PINTO, J. P. Da língua objeto à práxis linguística: desarticulações e rearticulações contra hegemônicas. *Linguagem em Foco*, Fortaleza, v2, n.2, p.69-84, 2010.

PRENSKY, M. *Teaching Digital Natives: Partnering for Real Learning*. Corwin Press, 2010.

ROJO, R. H. R. *Escola conectada: os multiletramentos e as TICS*. São Paulo: Parábola, 2013.

_____. Gêneros do discurso/texto como objeto de ensino de línguas: um retorno ao trivium? In: SIGNORINI, I. *[Re]Discutir texto, gênero e discurso*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008, p.73-108.

SACRISTAN, J.G. Tendências investigativas na formação de professores. In: PIMENTA, S. G. e GHEDIN, E. (Orgs.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez Editora, 2002, p.21-28.

SANTOS, B. *Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social*. São Paulo: Boitempo, 2007.

SEGANFREDO, L. et al. Face a face com Nóvoa. Formação inicial e continuada. Entrevista com Antonio Nóvoa. *Revista de Letras. Norteamentos*, Mato Grosso, v.5.n.10, p.2-13, 2012.

SIGNORINI, I. Letramentos multi-hipermidiáticos e formação de professores de língua. In: SIGNORINI, I. e FIAD, R. S. (Orgs.). *Ensino de língua: das reformas, das inquietações e dos desafios*. Belo

Horizonte: Editora da UFMG, 2012, p.282-303.

STEHR, N. Desigualdade de classe à desigualdade de conhecimentos. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, vol.15, n.42, p.101-112, 2000.

STREET, B. Ethnography of Writing and Reading. In: TORRANCE, N.; OLSON, D. R. *The Cambridge Handbook of Literacy*. Cambridge: Cambridge University Press, 2009. p.329-345.

SZUNDY, P. T. C. Educação como ato responsável: a formação de professores de linguagens à luz da filosofia da linguagem

do Círculo de Bakhtin. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, n. 53.1, p.13-32, 2014.

TARDIFF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências. *Revista Brasileira de Educação*, n.13, 2000, p.5-24.

VOLOSHINOV, V. *El signo ideológico y la filosofía del lenguaje*. Trad. Rosa María Rússovich, a partir do inglês [1973]. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión, 1976

