



Faculdades
Integradas
Potencial

Revista Científica Multidisciplinar

ESPAÇO ACADÊMICO

ISSN - 2763-6615

v.2, n.1, jan./mar. 2022

"É PRECISO ACREDITAR EM UM PROJETO, SABER O MOMENTO CERTO PARA DAR VIDA A ELE E CRIAR CONDIÇÕES PARA QUE ELE ACONTEÇA."



Faculdades Integradas Potencial / BIBLIOTECA
(Ficha Catalográfica)

Revista Científica Multidisciplinar Espaço Acadêmico – RCMEA/
Faculdades Integradas Potencial. -- v.2, n.1, jan./mar. 2022.
– Cotia/SP : FIP, 2022-.

Quadrimestral.

ISSN 2763-6607 - versão impressa
e-ISSN 2763-6615 - versão eletrônica

1. Produção científica - Faculdades Integradas Potencial. 2.
Multidisciplinar - Periódicos.

CDD - 000

Catálogo na fonte : Biblioteca FIP

ISSN 2763-6615

REVISTA CIENTÍFICA MULTIDISCIPLINAR ESPAÇO ACADÊMICO

v.2, n.1, jan./mar. 2022

COTIA - SP
2022

EXPEDIENTE

PUBLICAÇÃO QUADRIMESTRAL

ISSN 2763-6615

TEMÁTICA MULTIDISCIPLINAR (TÉCNICO/CIENTÍFICO)

REVISÃO PORTUGUÊS

Cassio Henrique de Souza
Lucia Matias da Silva Oliveira
Márcia Maria Martinelli Elias
Marta Olivia Bem de Medeiros
Sandra Maria Barbosa Farias

REVISÃO INGLÊS

Sarah Pereira Camilo
Simone Clini

CAPA

RESPONSÁVEL PELA PUBLICAÇÃO

Editoração Eletrônica e Layout
Potencial Editora & Comunicação
Rua Catarina Etelvina Pedroso, nº 214
Vila São Francisco - Cotia - SP - Cep: 06717-125

<http://www.potenciaeditora.com.br>
email: atendimento@potenciaeditora.com.br
Telefone: (11) 46144780

Marketing - Faculdades Integradas Potencial - FIP

<https://fipcotia.edu.br/>

Os artigos publicados nesta revista são de inteira responsabilidade de seus autores e não refletem, necessariamente, os pensamentos dos editores.

CORRESPONDÊNCIAS PARA A REVISTA

Direção Acadêmica

Faculdades Integradas Potencial - FIP.

Rua José Augusto Pedroso, nº 44 - Bairro: Vila São Francisco de Assis - Cotia - SP / 06.717-126

E-mail: revistacientifica@fipcotia.edu.br

FACULDADES INTEGRADAS POTENCIAL - FIP

DIRETOR GERAL

Marcelo Rizzo

DIRETOR ACADÊMICO

Jocimar Fernandes

DIRETORA DA PÓS GRADUAÇÃO

Ana Maria Bonjorni Rosano

COORDENADORES DE CURSO

Eduardo Maalouf

Lucia Matias da Silva Oliveira

Márcia Maria Martinelli Elias

COORDENADORA EAD

Cíntia dos Santos Monteiro

COORDENADORA DA CPA

Ana Lucia Louzada Fernandes

BIBLIOTECÁRIA

Angela Marcia Stephano

SECRETÁRIA ACADÊMICA

Neide Pereira de Souza

CORPO EDITORIAL

EDITOR CHEFE

Jocimar Fernandes - FIP

EDITOR ASSOCIADO

Julio Neil Cassa Louzada - Universidade Federal de Lavras - UFLA

COMISSÃO CIENTÍFICA/EDITORIAL

Ana Lucia Louzada Fernandes

Ana Maria Bonjorni Rosano

Cassio Henrique de Souza

Cíntia dos Santos Monteiro

Eduardo Maalouf

Fabiane Regina Carvalho A. Ibrahin

Jocimar Fernandes

Lucia Matias da Silva Oliveira

Márcia Maria Martinelli Elias

Simone Clini

Victor Dos Santos Moraes

Vimerson Araújo de Souza

APRESENTAÇÃO

“É preciso acreditar em um projeto, saber o momento certo para dar vida a ele e criar condições para que ele aconteça”.

(Marcelo Rizzo - Diretor Geral)

Não bastasse ter um colégio com o maior número de alunos na região de Cotia, o empresário resolveu investir no ensino superior credenciando a FIP – Faculdades Integradas Potencial - primeira Faculdade presencial no centro de Cotia a ser credenciada pelo MEC com conceito 4 (nota máxima 5). Concorrer com as Faculdades já existentes tornou-se desafiador para o **Grupo Potencial**. Comprometido com tudo o que faz, o empresário, Marcelo Rizzo, investiu na contratação de professores qualificados entre eles mestres e doutores, com ampla experiência no ensino superior e envolvidos na formação pedagógica dos alunos, que extrapola as salas de aula com atividades extra-classe, por meio de cursos de extensão universitária, projetos de responsabilidade social, visitas técnicas, semanas acadêmicas, fóruns, jornadas, investigação científica entre outros.

Para isso foram criados dois grandes projetos que sistematizam e orientam as ações, tanto dentro como fora da IES, que são: **Centro de Formação e Desenvolvimento Humano Potencial e a Escola de Negócios Potencial**. Nossas ações não ficam restritas somente aos alunos de graduação, pois já em 2019 iniciamos vários cursos de pós-graduação, como também, ações de capacitação de docentes da rede pública.

E agora, como parte de nosso propósito de crescimento entregamos a vocês nossa primeira edição da **Revista Científica** com a finalidade de ser um veículo de disseminação do conhecimento científico para nossa comunidade acadêmica e todos os interessados em ampliar seus conhecimentos e desenvolver seu Potencial Cultural. O propósito de seus idealizadores, Marcelo e Sandra Rizzo, é contribuir, cada vez mais, com o desenvolvimento educacional e cultural dos docentes, dos discente e da comunidade externa da FIP e daqueles a quem esse periódico conseguir alcançar.

SUMÁRIO

PDF	Nome do Artigo	Paginação
001	A EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL Thaís Vieira dos Santos Lúcia Matias da Silva Márcia Maria Martinelli Elias Roseny Cecília de Almeida Ednilson dos Santos Rego	06 a 14
002	ANALFABETISMO FUNCIONAL: O QUE DIZEM OS DOCUMENTOS? Maiara Cristina Almeida de Paula Vanessa Gonçalves de Souza Lúcia Matias da Silva Márcia Maria Martinelli Elias Rosângela Aparecida da Silva Libório	15 a 28
003	AS CONTRIBUIÇÕES DA ESTIMULAÇÃO DA CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA PARA A ALFABETIZAÇÃO Taís Cristina Cardoso Lúcia Matias da Silva Márcia Maria Martinelli Elias Roseny Cecília de Almeida	29 a 41
004	DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM: O LÚDICO COMO INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA NO ENSINO FUNDAMENTAL I Josane Marques da Silva Santos alita Vieira Bueno Lúcia Matias da Silva Márcia Maria Martinelli Elias Rosângela Aparecida da Silva Libório	42 a 51
005	PERCEPÇÃO PÚBLICA SOBRE O HOME OFFICE DURANTE A PANDEMIA COVID-19 Fabio Marciano Ramos de Novaes	52 a 71
006	RELAÇÕES INTERPESSOAIS E EDUCAÇÃO: A CONTRIBUIÇÃO DA AFETIVIDADE NO PROCESSO ENSINO E APRENDIZAGEM DO CICLO I Ângela Cristina Sérgio Teixeira Lúcia Matias da Silva Márcia Maria Martinelli Elias Victor dos Santos Moraes Jocimar Fernandes Denise de Almeida Prado	72 a 82

A EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Thaís Vieira dos Santos¹
 Lúcia Matias da Silva²
 Márcia Maria Martinelli Elias³
 Roseny Cecília de Almeida⁴
 Ednilson dos Santos Rego⁵

RESUMO

Este projeto abordou estudos sobre como reconectar as crianças da atualidade à natureza através do projeto de educação ambiental na educação infantil. Em especial, o objetivo foi o de focar nos benefícios que o contato com a natureza pode oferecer aos alunos. Para isso, foi realizada pesquisa de abordagem qualitativa com a hipótese de que o contato com a natureza favorece o pleno desenvolvimento das crianças, tanto na educação infantil, quanto nos outros níveis de escolarização. A metodologia aplicada se pautou na realização de questionário disponibilizado a 6 professores da rede privada da cidade da Grande São Paulo. Os dados, sintetizados e organizados foram analisados em face do referencial teórico discutido por Louv (2016), Mansoldo (2012) e os RCNEIs (1998) para compreender os resultados possíveis. Como resultado, constatamos que a educação ambiental ainda não faz parte da realidade de todas as escolas, e que apesar dos professores acreditarem nos benefícios do contato com a natureza, muitos deles não promovem atividades para que as crianças tenham este contato. Ainda foi possível observar que a maior dificuldade encontrada pelos educadores é a compreensão dos pais quanto ao projeto e a resistência dos mesmos em deixar a criança se sujar. Formar cidadãos conscientes, que cuidem do meio ambiente têm se tornado cada vez mais difícil, por este motivo, o projeto de educação ambiental como parte integrante do currículo pode transformar a formação para chegarmos ao que seria uma formação integral dos alunos.

Palavras-chave: Natureza; Educação ambiental; Educação infantil.

ABSTRACT

This project addressed studies on how to reconnect today's children to nature through the environmental education project in early childhood education. In particular, the objective was to focus on the benefits that contact with nature can offer students. For this, a qualitative approach research was carried out with the hypothesis that contact with nature favors the full

¹ Faculdades Integradas Potencial – FIP: Graduanda do curso de Licenciatura em Pedagogia. E-mail: vieirathais078@gmail.com

² Faculdades Integradas Potencial – FIP – Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – Professora dos cursos de Licenciatura em Letras e Pedagogia - Orientadora de TCC – Presidente da Banca Examinadora. E-mail: luciamatias@yahoo.com.br

³ Faculdades Integradas Potencial – FIP – Doutora em Língua Portuguesa pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – Professora dos cursos de Letras e Pedagogia. E-mail: martinellimarcia@yahoo.com.br

⁴ Faculdades Integradas Potencial – FIP: Especialista em Psicopedagogia, Graduação em Letras e Pedagogia – Professora dos cursos de Licenciatura em Letras e Pedagogia. E-mail: roseny.almeida@hotmail.com

⁵ Faculdades Integradas Potencial – FIP: Especialista em Libras, Graduação em Administração – Professor dos cursos de Licenciatura em Letras, Pedagogia e Gestão (Administração e Logística). E-mail: ledeborita@hotmail.com

development of children, both in early childhood education and in other levels of schooling. The methodology applied was based on a questionnaire made available to 6 teachers from the private network in the city of Greater São Paulo. The data, synthesized and organized, were analyzed in light of the theoretical framework discussed by Louv (2016), Mansoldo (2012) and the RCNEIs (1998) to understand the possible results. As a result, we found that environmental education is not yet part of the reality of all schools, and that although teachers believe in the benefits of contact with nature, many of them do not promote activities for children to have this contact. It was also possible to observe that the greatest difficulty encountered by educators is the parents' understanding of the project and their resistance to letting the child get dirty. Educating conscientious citizens who take care of the environment has become increasingly difficult, for this reason, the environmental education project as an integral part of the curriculum can transform training to reach what would be a comprehensive training of students.

Keywords: Nature; Environmental education; Child education.

1 INTRODUÇÃO

Essa pesquisa teve como intuito abordar se é possível reconectar as crianças com a natureza através do projeto de educação ambiental e quais os benefícios dessa conexão com o meio ambiente. Buscou-se também a compreensão de como é trabalhado o projeto de educação ambiental das escolas, isso foi possível através de um questionário que algumas professoras da rede privada responderam.

A importância deste tema estudado se justifica pelo fato de que a criança, através da sua curiosidade, cada vez mais, desenvolve a sua capacidade de agir, explorando e observando tudo que encontra ao seu redor, procurando soluções para melhorar a sua própria qualidade de vida. Assim, o objetivo foi o de focar nos benefícios que o contato com a natureza pode oferecer aos alunos.

Para isso, foi realizada pesquisa de abordagem qualitativa com a hipótese de que o contato com a natureza favorece o pleno desenvolvimento das crianças, tanto na educação infantil, quanto em outros níveis de escolarização. A metodologia aplicada se pautou na realização de questionário disponibilizado a 6 professores da rede privada da cidade da Grande São Paulo. Os dados foram analisados em face do referencial teórico discutido por Louv (2016), Mansoldo (2012) e os RCNEIs (1998) para compreender os resultados possíveis.

A educação ambiental é entendida como uma educação em valores e possível de ser relacionada aos cuidados com o meio ambiente, por isso, foi problematizada na tentativa de

articular práticas pedagógicas que, se aplicadas no cotidiano da escola, pode melhorar a qualidade ambiental promovendo, o desenvolvimento de conhecimento, atitudes e habilidades.

Os resultados mostraram que grande parte das instituições de educação infantil não dispõe de um projeto de educação ambiental, e que os benefícios de conectar os alunos à natureza são eficazes e transcendem os objetivos iniciais. Porém, poucos professores promovem esta interação com a natureza e discutem o meio ambiente.

1.1 Educação Ambiental Como Forma De Contato Com A Natureza

No mundo atual, está cada vez mais comum ver crianças com eletrônicos nas mãos, porém, essa é uma constatação nada saudável para eles. Há cada dia tem se tornado mais difícil uma criança ter contato com a natureza. Para Louv (2016) isso tem se tornado algo exótico. Brincar livre e na natureza que parece, na era dos celulares para as crianças, das mensagens instantâneas e da Nintendo, algo exótico (LOUV, 2016, p.23)

Ao longo dos anos o ser humano vem modificando a natureza em benefício próprio, o que vem ocasionando a destruição de nosso planeta. O que fez com que a discussão da educação ambiental viesse à tona, e fosse um tema levado para todos os níveis escolares. Inserir a educação ambiental em nossos currículos escolares tem como principal objetivo, fazer com que as futuras gerações parem de destruir a natureza e passem a ver ela como a sua principal aliada.

Ao que tudo indica, não desistimos da utopia de equilíbrio com a natureza. O grande movimento atual, apesar das resistências, é pela reorganização do sistema, pela reapropriação dos valores humanos essenciais. Desde a década de 1970 surgem vários movimentos sociais em prol da cooperação e da solidariedade: ONGs, associações de bairros, movimentos de cidadania, políticas empresariais de responsabilidade social, a Carta da Terra, a Agenda 21, a proposta da educação ambiental em todos os níveis escolares e todos os segmentos sociais. Tudo isso expressa o desejo crescente de transformação dos nossos valores, atitudes e responsabilidades. A transformação dos valores, portanto, faz parte da evolução humana, reorganiza a vida e gera efeitos sobre o futuro. Depende da nossa escolha. Quando fazemos a escolha acertada, evoluímos e melhoramos o mundo; (MANSOLDO, 2012, p. 22).

A escola como principal agente transformador da sociedade, pode e deve trazer para a realidade da criança este contato com a natureza, sendo feita através da educação ambiental. Existem alguns documentos que regem a educação infantil que dão aos docentes uma base

para fazer a inclusão da educação ambiental em sua prática pedagógica. Um destes documentos é o referencial curriculares nacionais para a educação infantil (RCNEI) que apresenta em seus objetivos gerais que a criança precisa:

(...) observar e explorar o ambiente com atitude de curiosidade, percebendo-se cada vez mais como integrante, dependente e agente transformador do meio ambiente e valorizando atitudes que contribuem para a sua conservação (BRASIL, 1998, p. 63).

Sendo assim os docentes podem incluir a educação ambiental em seu planejamento não apenas como uma forma de ensinar a reciclagem, a coleta seletiva e falar sobre o aquecimento global, mas também podem usar este eixo para levarem as crianças para o contato com a natureza, para explorarem e preservarem este ambiente.

Para Louv (2016) esse contato com a natureza não necessita de muitos recursos, apenas precisa fazer com que a criança observe, queira investigar e queira vivenciar. Deixar com que a criança volte a sua essência. Segundo algumas pesquisas esse contato com o verde, com a terra traz inúmeros benefícios para eles, portanto se fazendo assim necessário para sua vida.

No entanto, no exato momento em que o vínculo entre a juventude e o mundo natural se rompe, um escopo cada vez maior de pesquisas, conecta de modo positivo, nossa saúde mental, física e espiritual à exposição com a natureza. Diversos desses estudos sugerem que a exposição cuidadosa dos mais jovens ao meio ambiente pode ser até uma poderosa forma de terapia para transtorno do déficit de atenção e outras doenças. Como diz um cientista, hoje podemos supor que, assim como necessitam de uma boa alimentação e um sono adequado, as crianças também precisam de contato com a natureza (LOUV, 2016, p. 25).

Louv (2016) em seu livro “a última criança na natureza” traz para nós uma discussão mais aprofundada do que seria libertar as crianças de salas de aulas e testes padronizados, para uma educação que seja baseada no meio ambiente. Ainda sobre essa discussão ele nos revela que estudos feitos em mais de 150 escolas que são baseados neste modelo de educação revelaram que as crianças tiveram melhoras em outras áreas de sua vida acadêmica.

As descobertas são impressionantes: a educação baseada no meio ambiente gera melhorias em estudos sociais, ciências, linguística e matemática; aumentando as notas em testes padronizados e o rendimento acadêmico; e desenvolvendo a capacidade de solução de problemas, o pensamento crítico e a tomada de decisão (LOUV, 2016, p. 222).

É necessário trazer para a sala de aula desde os primeiros momentos do aluno em sua vida escolar a educação ambiental, de uma forma mais ampla abordando também questões de

cuidado pessoal, físico, emocional, o pensar o agir entre outros. Ensinando aos pequenos sobre os seus direitos mas também sobre os seus deveres enquanto cidadão para com a natureza.

Isso é o que propõe a educação ambiental na perspectiva da ecologia integral: o cuidado pessoal em todos os níveis, físico, intelectual, emocional e espiritual; o sentir, pensar e agir comprometido com a vida em sociedade, respeitando os direitos universais do ser humano (direitos que temos por sermos da mesma espécie, anteriores a toda distinção e toda ação cultural, econômica, política, racial) e ampliando esse direito a todos os seres da natureza, pois a vida é o valor supremo, e a ninguém é permitido destruí-la (MANSOLDO, 2012, p. 37).

A criança através de sua curiosidade, busca sempre desenvolver a sua forma de agir e pensar, assim se tornando um ser participante e transformador, diante de situações de seu cotidiano, por isso é necessário que a educação ambiental seja aplicada de forma significativa para as crianças.

Contudo, sabemos que inserir as crianças da atualidade no mundo natural não é uma tarefa muito fácil para os educadores, mas há caminhos e muitos benefícios quando essa inserção é feita de uma maneira correta. Já que os pequenos estão sempre vidrados no mundo de eletrônicos, então, como qualquer outro eixo ou projeto é necessário que se tenha um bom planejamento de suas ações para que o projeto de educação ambiental tenha a sua eficácia na vida das crianças, precisamos mostrar aos pequenos a importância de cuidar do nosso planeta antes que tudo isso acabe.

2 A EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Essa pesquisa com abordagem qualitativa buscou dados empíricos para compreender como se desenvolvem os projetos de trabalho em educação ambiental desenvolvidos na Educação Infantil. Para alcançar tal objetivo o questionário aplicado às professoras da Educação Infantil versou sobre questões ligadas à importância da educação ambiental discutidas no capítulo 1 deste trabalho, bem como para responder à questão sobre os impactos que essa educação traz para os alunos envolvidos.

Apresentamos, a seguir, os dados obtidos a partir do questionário respondido por 6 professoras da Educação Infantil de uma escola privada da cidade da Grande São Paulo.

As professoras concordam que o avanço da tecnologia fez com que as crianças brinquem menos na natureza. E observam isso na escola, pois, os alunos estão sempre ligados na tecnologia e conhecem pouco da natureza, os professores também observaram que muitas vezes o contato com a tecnologia depende muito dos pais. Os docentes notam como os alunos têm dificuldade em mexer com a terra, subir em árvores e se conectar com a natureza, as crianças têm menos disponibilidade para brincar e são mais sedentárias.

Os docentes acreditam que o contato das crianças com o verde traz sim benefícios, eles citam como benefícios o reconhecimento de preservação, a valorização da natureza, mais ânimo, respira melhor, o amor à natureza, fortalecimento do corpo e mente. Desenvolve anticorpos, melhora o sistema imunológico, respeito a natureza, o meio ambiente, saúde, conhecimento e habilidades, desenvolve a criatividade, a noção de espaço, lateralidade, socialização, respeito com a natureza, proporciona novas experiências e vivências.

Na opinião dos professores é necessário que na educação infantil tenha um projeto de educação ambiental e acreditam também que é possível sim fazer o uso do projeto de educação ambiental como uma forma de reconectar as crianças com a natureza.

Segundo as professoras, na maioria das escolas é previsto no projeto político pedagógico, o projeto de educação ambiental, porém, nem todas aplicam este projeto segundo os professores, ou, às vezes, é um pouco limitado pois segundo os docentes o projeto consiste em horta na escola, coleta de óleo usado, como reutilizar materiais, sobre a coleta seletiva e sua importância. As atividades que são feitas ao ar livre muitas das vezes é somente para o cuidado com a horta ou para coleta de materiais como folhas e galhos para atividades.

Alguns docentes relataram que a maior dificuldade ao se realizar o projeto de educação ambiental, são os pais que por muitas vezes não compreendem e têm resistência em deixar a criança se sujar.

Quando questionados sobre o fato do meio ambiente ser moda, os professores relataram que não acredita que seja moda, deve ser um projeto contínuo, formando futuros cidadãos conscientes dos seus direitos e deveres e principalmente no quesito educação ambiental, acredito que seja algo que veio para ficar, pois o momento requer mais cuidado e atenção com o meio ambiente, ele deve ser permanente.

A partir dos dados obtidos é possível perceber que a conclusão de Louv (2016) sobre o brincar na natureza ter se tornado algo exótico é verdadeira, pois muitos professores observam na escola que as crianças têm dificuldades em brincar nos ambientes naturais.

Ainda de acordo com Louv (2016) o contato com a natureza traz inúmeros benefícios para as crianças, as professoras, por sua vez, parecem concordam que levar as crianças a ter contato com o verde, com a terra traz benefícios para elas.

Segundo Mansoldo (2012) precisamos implementar nas escolas o que seria uma educação ambiental na perspectiva da ecologia integral, que seria trabalhar o físico, o intelectual e outras questões, através do projeto de educação ambiental, porém, segundo os depoimentos podemos ver que essa ecologia integral não acontece na realidade das escolas, já que os projetos citados se limitam a cuidados com a horta, a reciclagem e a coleta seletiva.

Libertar as crianças das salas de aulas e de testes padronizados é uma questão muito importante, (LOUV, 2016) já que através do contato com a natureza a criança obtém muitos benefícios, no entanto, ainda em 2021 podemos constatar que isso ainda não faz parte da realidade das escolas. As atividades ao ar livre e as idas ao ambiente externo da escola acontecem apenas para realizar atividades do projeto de educação ambiental.

Segundo Louv (2016) não é necessário que se tenha muitos recursos para proporcionar às crianças uma interação com o meio ambiente, é apenas necessário que se observe a sua volta e se conheça a comunidade em que a escola está inserida e possa, assim, proporcionar aos seus alunos o contato com a natureza de acordo com a realidade do ambiente da instituição e seu entorno.

(...) como os ecossistemas que cercam as escolas e suas comunidades variam tanto quanto a paisagem do país, o termo ‘meio ambiente’ pode ter significados diferentes em cada escola; pode ser um rio, um parque no meio da cidade ou um jardim num playground de asfalto. (LOUV, 2016, p. 222).

O contato com a natureza e o meio ambiente deveriam ser previstos para além de um projeto, o ideal é que seja uma atividade contínua e interdisciplinar, já que atualmente precisamos ensinar nossas crianças a preservar o meio ambiente.

O ideal é que os programas da escola natural estejam além do currículo ou das viagens de campo (estudos do meio) - eles devem envolver o projeto físico inicial de uma nova escola, o aperfeiçoamento de uma escola antiga com espaços para brincar que incorporem a natureza ao princípio central do projeto. (LOUV, 2016, p. 233).

Em seus apontamentos Louv (2016) também expõe que os benefícios transcendem as crianças e chegam aos professores, já que as aulas ao ar livre trazem entusiasmo e renovação para as práticas desenvolvidas. Esse benefício não deve ser subestimado já que os professores da atualidade apresentam cada vez mais cansaço e logo desistem da profissão.

Outro benefício das áreas verdes das escolas é seu impacto sobre os professores. Os pesquisadores canadenses descobriram que os professores expressavam um entusiasmo renovado para ensinar. “Quando dou aula ao ar livre, me sinto empolgado. Percebo que ainda tenho muita paixão pelo ensino”, disse um entrevistado. Numa era de aumento de fadiga, o impacto que as escolas verdes e a educação ao ar livre têm nos profissionais não deve ser subestimado. Os professores também merecem ser expostos às qualidades restauradoras da natureza. (LOUV, 2016, p. 235).

Podemos perceber ainda, que os projetos apresentados nas escolas ainda são muito limitados, pois, em sua grande maioria são apenas ações que mobilizam para os cuidados com a horta que propiciam o contato com a natureza, o que já é um bom começo, porém, há necessidade que a escola explore mais o projeto de educação ambiental e faça com que não seja apenas um projeto, mas uma parte integrante do currículo, previsto no planejamento da escola. E levando em consideração que a maior dificuldade encontrada é a compreensão dos pais, é preciso incluir nesse projeto a participação das famílias e até mesmo da comunidade, para que assim possamos ter mais apoio ao aplicar o projeto, desse modo, é possível que todos da comunidade possam se conectar com a natureza e preservar o meio ambiente à sua volta.

Por fim, é preciso considerar que a educação ambiental é um tema importante a ser agregado nas ações pedagógicas das escolas e que deve ser visto não como um projeto esporádico, mas como uma ação essencial à formação integral do sujeito.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo realizado a partir do aporte teórico de Louv (2016), Mansoldo (2012) e os RCNEIs (1998) para análise dos dados, possibilitou a compreensão da importância de se trabalhar a educação ambiental na educação infantil, já que os estudos revelam os benefícios que este projeto proporciona às crianças e também aos seus professores.

A realização da pesquisa empírica demonstrou que os estudos e pesquisas que comprovam a eficácia do contato das crianças com a natureza ao trazer benefícios à sua vida acadêmica, estão presentes nas falas das professoras investigadas.

Assim, com o objetivo de evidenciar os benefícios que o contato com a natureza pode oferecer aos alunos, a pesquisa encaminhou passos na tentativa de responder à hipótese de que o contato com a natureza favorece o pleno desenvolvimento das crianças, tanto na educação infantil, quanto em nos outros níveis de escolarização. A metodologia aplicada se pautou na

realização de questionário disponibilizado a 6 professores da rede privada da cidade da Grande São Paulo.

A partir das análises, foi possível perceber que o projeto de educação ambiental ainda é embrionário e, por muitas vezes, ainda não é aplicado nas instituições de educação infantil. Ainda analisando os dados obtidos podemos perceber que apesar dos docentes acreditarem nos benefícios que há no contato com a natureza, poucos proporcionam atividades que promovam este contato.

Podemos concluir que o projeto de educação ambiental ainda é pouco explorado nas instituições de educação infantil, já que na maioria delas o projeto se concentra em apenas cuidados com a horta, reciclagem e coleta seletiva, e que libertar as crianças das salas de aulas padronizadas ainda é uma realidade muito distante da encontrada em escolas de educação infantil.

Portanto, é necessário compreender a necessidade da mudança de hábitos e costumes presentes na cultura escolar, na escola e na sociedade como um todo, mudanças que possam resultar em ações positivas, como: inserir a educação ambiental na educação infantil, nas séries iniciais e dar oportunidade para que as crianças pequenas experimentem situações que possam estar estimulando conhecer, respeitar e admirar a natureza.

Considerar que a educação ambiental é um tema importante a ser agregado nas ações pedagógicas das escolas não como um projeto esporádico, mas como uma ação essencial à formação integral do sujeito, visto que hoje discussões voltadas ao tema têm sido recorrentes na mídia, na sociedade e na escola.

4 REFERÊNCIAS

BRASIL, Ministério da Educação e Desporto Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil** vol.1, Brasília: MEC/SEF,1998.

LOUV, Richard **A última criança na natureza: resgatando nossas crianças do transtorno do déficit de natureza**; (tradução Alyne Azuma, Cláudia Belhassof) 1. ed São Paulo: Aquariana, 2016.

MANSOLDO, Ana **Educação ambiental na perspectiva da ecologia integral: Como educar neste mundo em desequilíbrio?** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

ANALFABETISMO FUNCIONAL: O QUE DIZEM OS DOCUMENTOS?

Maiara Cristina Almeida de Paula¹
Vanessa Gonçalves de Souza²
Lúcia Matias da Silva³
Márcia Maria Martinelli Elias⁴
Rosângela Aparecida da Silva Libório⁵

RESUMO

O presente trabalho trata de uma abordagem dos conceitos de leitura e escrita segundo a Lei de Diretrizes e Bases da educação (9394/96). Tendo como base os problemas educacionais que estamos vivenciando hoje, em que o aluno mesmo após ter concluído todo o Ensino Fundamental e Médio encontra-se com inúmeras dificuldades de aprendizagem, fato que aponta para o analfabetismo funcional. Para analisar melhor esta questão, foram abordados os fundamentos da LDB, pesquisas realizadas por órgãos governamentais (INEP e INAF) e também através da ótica científica, observando as implicações para o processo educativo e considerando as concepções de aprendizagem e a organização curricular estabelecida na LDB. O objetivo desta pesquisa é tentar avaliar através de pesquisa bibliográfica, qual a aplicabilidade dos princípios da LDB e artigos que tratam o tema, para verificar as diferentes maneiras de aplicação, destacando a problemática educacional que vivemos e, em especial, o foco dado à leitura e escrita. A hipótese é a de que os fundamentos legais e as pesquisas podem contribuir com encaminhamentos para minimização do analfabetismo funcional. O referencial teórico se baseou nos trabalhos de Ribeiro (1997), Piletti (1992), Braga (2014) para discutir o analfabetismo funcional, suas causas e desafios. Os resultados apontam que mesmo diante desta organização pouca coisa mudou, a maioria da população lê e escreve com dificuldades, vimos que apenas uma pequena parcela da população é beneficiária de sua atual fase de desenvolvimento. Não foi possível constatar caminhos para a superação deste quadro ao concluir que não se dá a devida prioridade ao Ensino Fundamental.

Palavras-chave: Leitura e escrita; LDB; Analfabetismo; Alfabetização.

¹ Faculdades Integradas Potencial – FIP: Graduanda do curso de Licenciatura em Pedagogia. E-mail: maiara.almeida367@gmail.com

² Faculdades Integradas Potencial – FIP: Graduanda do curso de Licenciatura em Pedagogia. E-mail: vanessa.goncalves.souza@outlook.com

³ Faculdades Integradas Potencial – FIP – Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – Professora dos cursos de Licenciatura em Letras e Pedagogia - Orientadora de TCC – Presidente da Banca Examinadora. E-mail: luciamatias@yahoo.com.br

⁴ Faculdades Integradas Potencial – FIP – Doutora em Língua Portuguesa pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – Professora dos cursos de Letras e Pedagogia. E-mail: martinellimarcia@yahoo.com.br

⁵ Faculdades Integradas Potencial – FIP – Mestre em Ciências da Educação pela Escola Superior de Educação Almeida Garrett – Universidade Lusófona – Professora do curso de Licenciatura em Pedagogia. E-mail: rosangelaliborio.puc@gmail.com

ABSTRACT

The present work deals with an approach to the concepts of reading and writing according to the Law of Guidelines and Bases of Education (9394/96). Based on the educational problems we are experiencing today, where the student, even after having completed all of Elementary and High School, finds himself with numerous learning difficulties, which points to functional illiteracy. To better analyze this issue, the foundations of the LDB were addressed, research carried out by government agencies (INEP and INAF) and through the perspective of several authors, observing the implications for the educational process and considering the concepts of learning and the curricular organization established in the LDB. The objective of this research is to try to evaluate, through the bibliographic research method, what is the applicability of the LDB principles and related articles, verifying the different ways of application, highlighting the educational problem we live in and, in particular, the focus on reading and writing. The hypothesis is that the legal foundations and research can contribute to guidelines for minimizing functional illiteracy. The theoretical framework was based on the works of Ribeiro (1997), Piletti (1992), and Braga (2014) to discuss functional illiteracy, its causes and challenges. The results show that even in face of this organization, little has changed, the majority of the population reads and writes with difficulties, we saw that only a small portion of the population is benefiting from its current stage of development. It was not possible to find ways to overcome this situation when concluding that the proper priority is not given to Elementary School.

Keywords: Reading and writing; LDB; Illiteracy; Literacy.

1 INTRODUÇÃO

Diante da problemática situação de aprendizagem em que se encontra nosso país, o INEP constata que o Brasil possui cerca de 16 milhões de analfabetos com 15 anos ou mais e 30 milhões de analfabetos funcionais, conceito que define as pessoas com menos de quatro anos de estudos referindo-se a população estudantil. Assim, esta pesquisa destina-se a estudar e verificar a aplicabilidade dos princípios teóricos da LDB e as taxas de analfabetismo indicadas pelo INAF.

O objetivo desta investigação é verificar por meio de pesquisa bibliográfica: qual a aplicabilidade em suas diferentes facetas dos princípios da LDB e destacar a problemática educacional, em especial, o foco na leitura e escrita. Esse tema é discutido entre pesquisadores educacionais e no meio acadêmico, o que torna o tema uma contribuição para gestores e futuros educadores, na medida em que permite refletir sobre a eficiência e eficácia nos processos de ensino-aprendizagem.

A hipótese é a de que os fundamentos legais e as pesquisas podem contribuir com encaminhamentos para minimização do analfabetismo funcional. O referencial teórico se

baseou nos trabalhos de Ribeiro (1997), Piletti (1992), Braga (2014) para discutir o analfabetismo funcional, suas causas e desafios.

Qual a aplicabilidade dos princípios teóricos da LDB, no que se refere à leitura e à escrita? Como destacam a problemática em face das taxas de analfabetismo indicadas pelo INAF? A resposta possível foi investigada, portanto, através do levantamento de base legal e discussões que tratam do tema.

Os resultados mostram que ao relacionar os documentos (tais como: LDB, INEP, INAF) observa-se uma diferenciação quanto às faixas etárias em que o analfabetismo incide com maior intensidade em áreas rurais onde há dificuldade de acesso e alfabetização na idade certa. Isso indica que mesmo com a implementação de políticas mais incisivas é notório o repúdio entre as questões legislativas quanto à alfabetização.

1.1 Analfabetismo Funcional e a Base Legal

O termo analfabetismo funcional foi cunhado em 1930 e utilizado para designar a capacidade de utilizar a leitura e a escrita em contextos cotidianos, domésticos ou de trabalho, e colocado em contraposição a uma concepção mais tradicional e acadêmica, fortemente referida a práticas de leitura com fins estéticos e à erudição.

O termo alfabetismo funcional foi cunhado nos Estados Unidos na década de 1930 e utilizado pelo exército norte-americano durante a Segunda Guerra, indicando a capacidade de entender instruções escritas necessárias para a realização de tarefas militares (CASTELL, LUKE & MACLENNAN 1986, apud RIBEIRO, 1997, p. 145).

Tal denominação indica que o analfabeto funcional é aquele que consegue traduzir o código escrito, mas não possui as habilidades necessárias para interpretá-lo, reescrevê-lo e, muitas vezes, dar-lhe o sentido desejado por quem escreveu a mensagem contida no documento.

Há, também, uma dificuldade de se estabelecer com precisão quais seriam as demandas referentes à alfabetização colocadas pelas mais distintas realidades nacionais e regionais, assim como os problemas envolvidos em estabelecer índices quantitativos que permitissem comparações válidas. Assim, a própria Unesco sugeriu que se tomasse como indicador do nível de alfabetismo de países ou regiões um determinado número de anos de escolarização.

Certamente, essa variância no número de anos de escolaridade considerados como mínimo necessário não deriva, necessariamente, de diferentes graus de exigências impostos pelos diferentes contextos, mas,

principalmente, das metas educacionais consideradas como factíveis para os países, de acordo com seu nível de desenvolvimento socioeconômico (RIBEIRO, 1997, p. 148).

É indiscutível o fato de que a alfabetização é uma necessidade para todos os indivíduos que integram sociedades modernas, provendo-lhes meios de desempenhar várias atividades associadas ao trabalho ou ao âmbito doméstico, meios de melhorar o exercício efetivo de direitos e responsabilidades de cidadania. O valor do acesso à leitura e à escrita reside também no fato de serem meios para se aprender outras habilidades, ampliando a autonomia das pessoas com relação ao auto aprendizado e à educação continuada. Requerimentos sociais dessa magnitude invalidam a restrição da alfabetização aos rudimentos da leitura e da escrita. Não se podem conceber competências básicas como necessariamente simples ou rudimentares; o básico está relacionado ao fato de se tratar de competências que todas as pessoas, em princípio, deveriam dominar, sejam elas simples ou complexas.

Em 2007, o Brasil Alfabetizado alcançou 1.076 dos 1.103 municípios prioritários cujos índices de analfabetismo eram de 35% ou mais. Nesse ano, foram cadastrados 90 mil alfabetizadores e 1,3 milhão de jovens e adultos que não sabiam ler e escrever. Para 2008, o foco prioritário do programa são 1.900 municípios com índice de analfabetismo superior a 25%. A ação é realizada em todo o Nordeste e nos estados do Pará, Minas Gerais, Acre e Tocantins. A meta é atender, pelo menos, 1,3 milhão de pessoas em salas de aulas e cadastrar 86 mil alfabetizadores

Atualmente para termos uma alfabetização de qualidade temos que ter a preparação tanto dos profissionais quanto para os alunos que por muitas vezes se encontram em situações de defasagem por conta do meio em que vive, em diferentes regiões do país vemos realidades diferentes, deve ser usado estratégias distintas para que achem uma solução sólida para aumentar o índice de alfabetização, pois:

(...) o analfabetismo funcional acaba excluindo o indivíduo da sociedade e do próprio convívio escolar. E ainda, o mais grave é não poder se adequar plenamente às exigências do mercado de trabalho. Outro fator que nos chama a atenção, é o nível de escolaridade e cultura familiar, pois o acompanhamento e participação dos pais na vida escolar dos filhos é fundamental para uma boa formação (MATOS, MATOS, ALVES, 2021, p. 590).

Assim, a formação do sujeito parece estar no centro do processo. Segundo Piletti (1992), o sistema de educação é a sociedade que educa através de todos os agentes sociais: pessoas, famílias, grupos informais, escolas, igrejas, clubes e etc. O Sistema de ensino é aquele que

além das escolas inclui instituições e pessoas que se dedicam sistematicamente ao ensino: curso ministrado ocasionalmente. Enquanto que o sistema escolar compreende uma rede de escolas e sua estrutura de sustentação.

Hoje percebemos que a escola continua a enfatizar o desenvolvimento intelectual, muitas vezes deixando de lado outros aspectos também relevantes aos alunos, isso porque atualmente cada vez mais ela se vê forçada a atender aos demais aspectos da educação que envolve todos os alunos como os aspectos sociais, que muitas vezes está representado dentro do espaço escolar.

Um sistema escolar só funciona em sua plenitude quando apresenta as seguintes características: entrada de recursos financeiros-recrutamento pessoal qualificado-admissão de alunos-currículos e programas constantemente atualizados de acordo com as necessidades individuais e sociais -corpo docente qualificado para que cada indivíduo possa expressar-se oralmente por escrito (PILETTI, 1992).

Em 1980 aproximadamente 75 milhões de brasileiros com mais de 14 anos não sabiam ler e escrever, vítimas das mais variadas formas de exclusão: nas condições materiais de vida, na cultura, nas experiências adquiridas fora da escola, não na atitude dos pais em relação à escola. Diante disso temos a necessidade de mudar a escola para que ela deixe de servir apenas para alguns e passe a servir a todos (PILETTI, 1992, p. 25).

Devemos, portanto, deixar de apoiar o modelo de escola excludente que ainda é muito presente entre nós e nos movermos no sentido de construir uma escola inclusiva que atenda às demandas dos diferentes públicos que atende.

(...) Vimos que há muitos dispositivos legais que prevê o estímulo à frequência escolar bem como as condições de melhor aproveitamento por parte dos alunos, vimos também que em grande parte dos casos, estes dispositivos não são postos em prática. Portanto é necessário que se cumpra a lei e que a população, governo, alunos e professores lutem para que a lei não fique só no papel (PILETTI, 1992, p. 49)

Os objetivos gerais da educação nacional estão no preparo do indivíduo e da sociedade para domínio dos recursos científicos e tecnológicos que lhes permitam utilizar as possibilidades e vencer as dificuldades do meio, os alunos são habituados a receber passivamente a matéria que é transmitida pelo professor que se limita a repetir o que se encontra nos livros didáticos sem construir um pensamento crítico. “A escola torna-se sem dinamismo e sem vida” (PILETTI, 1992, p. 56).

Ao verificarmos os indicadores de analfabetismo, não podemos nos esquecer de que para o IBGE, nas suas estatísticas, são consideradas como pessoas alfabetizadas todas aquelas que são capazes de ler e escrever apenas um simples bilhete no seu idioma. Porém, sabemos que no mundo contemporâneo saber apenas ler e escrever poucas palavras não é o suficiente para conviver em igualdade na sociedade, viver com as condições básicas a que se tem direito. Por isso, há o conceito de analfabeto funcional, que é aquele que possui menos de quatro séries de estudos concluídas, onde se diz ser mais apropriado para a realidade econômica e tecnológica, o que faz com que o número de analfabetos eleve-se ainda mais. (BRAGA, 2014, p. 102).

Assim, a contribuição deve se voltar para uma reflexão mais profunda sobre as ações que pretendem eliminar o analfabetismo, e analisar programas como o Programa Brasil Alfabetizado, que apesar de suas várias virtudes e méritos, reproduz deficiências já verificadas em outras iniciativas, o que mostra a necessidade de aprofundar estudos sobre essas políticas para que elas possam de fato cumprir seus objetivos e atender às demandas atuais.

Para extrair dados de documentos que tratam do analfabetismo funcional, procedemos a uma pesquisa bibliográfica para compreender, de uma perspectiva possível, como o tema vem sendo tratado e para que direção apontam as possíveis soluções para reverter o quadro atual.

2 ANALFABETISMO FUNCIONAL: PERSPECTIVAS POSSÍVEIS

Muitas pesquisas no Brasil têm tratado do analfabetismo funcional com o objetivo de discutir as causas que fazem com que esse fenômeno permaneça em nossa realidade educacional, bem como tentando encontrar caminhos possíveis para sua superação. Selecionamos nesta pesquisa algumas publicações que tratam diretamente do tema e que, de algum modo, contribuem para discussões que possam levar à sua superação.

Coletamos excertos que permitem compreender qual a visão dos autores sobre o tema, além de sintetizar ideias centrais quanto à sua problematização. No segundo momento, procedemos à análise que se baseia nas discussões teóricas priorizadas para esse trabalho conforme Quadro 1.

Autor / Ano / Obra	Resultado
(1997) - DEMO <i>A Nova LDB: Ranços e Avanços.</i>	O texto objetiva estudar a <i>nova</i> Lei de Diretrizes e Bases (LDB) colocando em evidência o que de fato está sendo feito para tornar a educação eficiente e os entraves à essa diretriz escolar.
(2002) – FERRARO - Analfabetismo e níveis de letramento no Brasil: o que dizem os censos?	O presente artigo exhibe estatísticas relacionadas ao analfabetismo e letramento no Brasil, discute o índice de aumento de analfabetismo no Brasil, e coloca à disposição tabelas e ideias relacionados ao tema na visão de diversos autores.
(2013) - RIBEIRO E SOUZA: Uma investigação e aplicação das novas medidas de alfabetização no Brasil.	O trabalho objetiva investigar o analfabetismo no Brasil com base no uso de medidas que utilizam os conceitos de externalidades da alfabetização e analfabetismo isolado.
(1999) – SOUZA - O analfabetismo no Brasil sob enfoque demográfico.	O artigo traz tópicos e referências sobre o tema sugerindo que o problema não se trata fundamentalmente de uma defasagem, mas sim de uma redução insuficiente do analfabetismo ao longo do tempo. Essa característica na evolução da alfabetização no Brasil indica que o problema não é apenas uma questão demográfica, traz gráficos e tabelas com a relação numérica de analfabetos da população brasileira.
(2012) - LIMA E HUAIRA – CONTRERAS: Evolução do analfabetismo funcional no Brasil: 2001 - 2010	O estudo relata dados sobre analfabetismo funcional, faz análise de variação que avalia o efeito da escolaridade e o Ano de aplicação das pesquisas INAF sobre as proficiências obtidas. Mostram que existem diferenças significativas entre os níveis de escolarização e nos diferentes anos de realização dos estudos INAF. Adicionalmente, o efeito combinado entre a escolaridade e o ano da Pesquisa também se mostra significativo.
(2014) – DINIZ, MACHADO E MOURA: Políticas públicas de combate ao analfabetismo no Brasil: uma investigação sobre a atuação do Programa Brasil Alfabetizado em municípios do Ceará	Esse trabalho relata dados atuais sobre alfabetização, demonstra que as medidas adotadas são ineficazes, abordando tópicos e conceitos sobre o programa de alfabetização que segundo os autores precisam ser revistos.
(2015)_ HADDAD E SIQUEIRA Analfabetismo entre jovens e adultos no Brasil.	Traz características da população analfabeta no país e sugestões para diminuir o índice de analfabetismo. Há propostas de resolução de problemas e ideias de possíveis soluções.

Quadro 1. Discussões teóricas

De acordo com o documento: “Diagnóstico da situação educacional de jovens e adultos”, formulado e publicado pelo MEC em parceria com o INEP, em 2000 é possível observar uma diferenciação quanto às faixas etárias em que o analfabetismo incide com maior intensidade.

Tais características da população analfabeta (HADDAD; SIQUEIRA – 2012) precisam ser tratadas com seriedade pela política educacional e também pelos profissionais que atuam nessas frentes.

Por estar associado à falta de acesso ao ensino fundamental, o analfabetismo concentra-se, atualmente, entre a população com mais de 40 anos, exatamente aquela que não foi beneficiada pela expansão do sistema de ensino. Isso indica que a implementação de políticas mais incisivas de universalização do acesso ao ensino fundamental promoveu de fato um declínio mais acelerado do analfabetismo nas faixas etárias mais jovens. A Tabela 1 mostra a variação do analfabetismo por faixa etária.

Tabela 1 – Taxa de analfabetismo na faixa etária de 15 anos ou mais por grupos de idade Brasil – 1970-1996

	Taxa de analfabetismo por faixa etária (%)						
	15 anos ou mais	15 a 19 anos	20 a 24 anos	25 a 29 anos	30 a 39 anos	40 a 49 anos	50 ou mais anos
1970	33,6	24,3	26,5	29,9	32,9	38,5	48,4
1980	25,4	16,5	15,6	18,0	24,0	30,8	43,9
1991	20,1	12,1	12,2	12,7	15,3	23,8	38,3
1996	14,1	5,4	5,8	7,0	9,1	15,5	33,8
Taxa de Crescimento (%) 1991-1996	-29,6	-55,7	-52,8	-44,7	-40,5	-35,0	-11,7

Fontes: IBGE. Censo Demográfico 1970, 1980, 1991 e Contagem Populacional 1996. (1) 1996: percentual da população sem instrução ou com menos de um ano de estudo.

As medidas adotadas parecem ineficazes (DINIZ; MACHADO; MOURA – 2014) em função dos dados apresentados, desse modo, é possível supor que é preciso repensar os caminhos trilhados para resolução de tais problemas educacionais. Ainda segundo o documento publicado pelo MEC e INEP, a redução das taxas de analfabetismo, conforme se pode verificar na tabela acima, atinge todos os grupos etários; no entanto, a intensidade diminui consoante aumenta a idade da população.

Os grupos com idade superior a 40 anos, em contraste, apresentam ainda taxas bem elevadas. Na zona rural, principal bolsão do analfabetismo, a reversão deste quadro vai exigir esforços suplementares, dado que entre a população nas faixas etárias superiores a taxa de analfabetismo atinge mais de um terço do total de pessoas com 40 a 49 anos e mais da metade, entre aqueles com 50 anos e mais. (Brasil, MEC, 1996).

Embora, muitas vezes, as áreas rurais tenham menos subsídios para a escolarização por ter menos recursos aplicados à alfabetização, os dados informam que em alguns anos as áreas rurais tiveram a taxa de alfabetização entre pessoas nas faixas etárias de 15 aos 49 anos, 4 vezes menor do que os residentes nas áreas urbanas. A tabela 2, traz as faixas etárias da zona rural.

Tabela 2 – Percentual da população de 15 anos ou mais, sem instrução ou com menos de um ano de estudo, por localização e grupos etários, segundo as unidades da Federação – 1996

	Rural						
	15 anos ou mais	15 a 19 anos	20 a 24 anos	25 a 29 anos	30 a 39 anos	40 a 49 anos	50 anos ou mais
Brasil	28,9	12,9	14,8	18,1	23,1	35,4	56,2
Norte	26,0	13,9	15,0	18,1	23,3	34,2	52,9
Nordeste	41,9	19,5	23,3	29,7	38,3	53,5	72,6
Sudeste	20,0	5,1	6,8	8,9	12,4	24,1	48,2
Sul	11,8	2,6	3,4	4,3	6,1	12,7	28,9
Centro-Oeste	20,9	6,2	8,0	10,7	15,8	27,7	49,7

Fonte: Cálculo efetuado pelo Inep/Seec a partir da Contagem Populacional do IBGE, 1996.

Ribeiro e Souza (2013) falam do analfabetismo isolado e chamam a atenção para algumas regiões do país esquecidas por políticas de afirmação que possam garantir a diminuição dos índices de analfabetismo e alfabetismo funcional. Os dados mostram a necessidade de refletir sobre tais questões e incitar mudanças que possam minimizar esse fenômeno.

O problema não se refere apenas à uma questão demográfica (SOUZA, 1999), outros fatores ligados à política educacional e questões contextuais também chamam a atenção para a manutenção desses números.

Na tabela 3 podemos observar a população com 15 anos ou mais, sem escolarização.

Tabela 3 – Percentual da população de 15 anos ou mais, sem instrução ou com menos de um ano de estudo, por localização e grupos etários, segundo as unidades da Federação – 1996

	Urbano						
	15 anos ou mais	15 a 19 anos	20 a 24 anos	25 a 29 anos	30 a 39 anos	40 a 49 anos	50 anos ou mais
Brasil	10,5	3,2	3,5	4,4	6,0	10,9	27,9
Norte	12,0	3,8	4,1	5,4	8,5	15,7	36,2
Nordeste	18,4	6,2	7,1	9,2	12,9	22,0	44,6
Sudeste	7,8	2,0	2,1	2,7	3,8	7,3	21,8
Sul	7,1	1,7	1,8	2,3	3,2	6,7	20,8
Centro-Oeste	10,2	2,3	2,7	3,8	5,9	12,0	33,0

Fonte: Cálculo efetuado pelo Inep/Sec a partir da Contagem Populacional do IBGE, 1996.

Nota: Não inclui as pessoas sem declaração de idade.

Pode ser observado em concordância com o documento, que o diagnóstico da situação educacional de jovens e adultos, faz com que o analfabetismo englobe faixas etárias diferenciadas tendo como principal dificuldade de alfabetização, o fato de não terem frequentado a escola na idade certa. Tal fato traz sequelas para o futuro e para tentar minimizar essas lacunas, essa parte da população busca a educação de jovens e adultos.

As reflexões de Demo (1997) buscam justamente encontrar na redação da política oficial, argumentos que possam de alguma maneira garantir o acesso com sucesso, daqueles que não puderam se valer desse direito que, em última instância, é de todos.

É indiscutível o fato de que a alfabetização é uma necessidade para todos os indivíduos que integram sociedades modernas e, por isso, as pessoas nessa condição buscam caminhos possíveis para superar o que lhes falta, “é necessário que se cumpra a lei e que a população, governo, alunos e professores lutem para que a lei não fique só no papel” (PILETTI, 1992, p. 49).

Mas quais os efeitos dessa escolaridade, quando ocorre? Segundo Lima; Huaira; Contreras (2012) afirmam que em diferentes momentos históricos pode haver diferenças significativas quanto aos resultados obtidos.

A colaboração do Ministério da Educação para promover soluções para o ensino e a diminuição do índice de analfabetismo é bem-vinda. Quando se tem um projeto para auxiliar pessoas que estão em defasagem é preciso do auxílio de profissionais da educação, assim, devem ser criados programas com o intuito de melhorar a situação atual do analfabetismo principalmente em estados mais afetados. A formação de professores, os recursos adequados e o apoio governamental por meio de políticas educacionais condizentes com a demanda, podem muito contribuir para a necessária mudança.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O analfabetismo funcional é, sem dúvida, um entrave ao desenvolvimento de uma parte considerável da população que, por motivos variados ou não puderam frequentar a escola na idade certa ou a experiência escolar não trouxe os resultados esperados.

Assim, o objetivo dessa pesquisa é o de investigar por meio de pesquisa bibliográfica, como tratam a questão do analfabetismo funcional e buscar à luz dos referenciais teóricos, proceder uma análise dos caminhos possíveis para sua superação. A questão de pesquisa indaga sobre os caminhos possíveis, a partir da aplicabilidade dos princípios da LDB, para superar esse desafio ainda tão presente em nosso cotidiano e parte da hipótese de que, apesar de ser tratado pelas políticas educacionais, o analfabetismo funcional ainda não está recebendo o tratamento devido e necessário.

Foi possível observar que mesmo diante desta organização pouca coisa mudou, a maioria da população lê e escreve com dificuldades, vimos que apenas uma pequena parcela da população é beneficiária de sua atual fase de desenvolvimento. Não foi possível constatar

caminhos para a superação deste quadro ao concluir que não se dá a devida prioridade ao Ensino Fundamental.

Um plano de tão alta complexidade exige medidas que atinjam todos os graus e níveis de ensino, acompanhadas de outras que alcancem diretamente a criança ou jovem e criando-lhe condições para melhor aproveitamento dos estudos e não para que continue à margem dos sistemas e vítimas da sociedade que tanto os cobra.

Seria necessário desenvolver em todo o país, principalmente nas regiões mais distantes e nos bairros mais pobres das cidades, uma rede de escolas que propiciem o amparo afetivo de maneira a criar condições para alcançar estímulos cognitivos suficientes para promover a aprendizagem.

O problema está em encontrar um termo médio entre a expectativa de mercado, que é inevitável para as pessoas ganharem a vida e a competência humana que deve poder se contrapor ao mercado, privilegiando o objetivo e a ética da cidadania sobre a produtividade econômica. (DEMO, 1999, p. 90).

Mas para isso não basta apenas uma educação profissionalizante, cursos médios, educação de jovens e adultos, mesmo que para se inserir no mundo do trabalho seja preciso estar dentro desses padrões educativos. A lei afirma necessidade de instruções não formais para quem não teve oportunidade de se educar na idade prevista, porque essa deficiência representa sérios prejuízos, uma vez que cada ligação com o mundo profissional precisa ter conexão com educação, com a formação do sujeito e fazer dela uma ferramenta a seu favor.

Podemos observar que não é através de avanços econômicos que conseguiremos superar de vez os déficits da educação, mas sim, por uma pedagogia que fomente uma prática pedagógica capaz de oferecer formação pessoal e intelectual e não somente voltada para o mundo do trabalho. Não é uma questão de instrumentalização, mas de formação integral do sujeito para intervir em aspectos econômicos, políticos, sociais e culturais, exercendo, assim, sua cidadania plena.

Um exame, ainda que superficial, de nossa realidade educacional levará à constatação de que vamos longe de um funcionamento do sistema escolar que atenda suas demandas. Não dispomos de recursos financeiros suficientes, os recursos existentes são mal-empregados, legiões de crianças continuam sem a possibilidade de frequentar a escola, os currículos e programas não se renovam com a velocidade necessária, o pessoal docente em grande parte

não tem a qualificação exigida. E esta situação resulta de erros acumulados desde um passado distante, por falta de visão e de planejamento, mas é também reflexo de nossa condição de um país em desenvolvimento.

É preciso que os poderes públicos ofereçam a todos, condições para que aprendam e permaneçam na escola, e para que isto aconteça as atividades escolares devem incluir e valorizar o que as crianças aprendem fora da escola (PILETTI, 1992, pág. 46).

Ser analfabeto, entretanto, não significa ser incapaz. O discernimento não está subordinado à circunstância de saber ler e escrever (...). O analfabeto é um cidadão brasileiro para todos os efeitos. Paga impostos, é convocado para o serviço militar, é chefe de família, pertence a partidos políticos, integra associações de classe, participa de campanhas eleitorais, é proprietário, é agricultor, e industrial. Mas há uma discriminação injusta: não pode ser eleitor (...).

O analfabeto tem os ônus da cidadania. Não pode ter, todavia, uma de suas prerrogativas ou faculdades essenciais, o que, mais do que injusto, é iníquo e odioso. (FALCÃO, in: Rodrigues, 1965, pág. 6-7).

Assim, é possível confirmar a hipótese de que a política educacional não atende sua demanda e que nós, professores e todos os atores ligados ao processo educacional, necessitamos contribuir para mudanças significativas em relação ao analfabetismo funcional.

4 REFERÊNCIAS

- BRASIL. **Estudo sobre a situação do analfabetismo no País**. INEP. 22/11/2010. Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/outros/estudo-detalha-situacao-do-analfabetismo-no-pais>>. Acesso em: 18 de outubro de 2021.
- BRASIL. **Indicador de alfabetismo Funcional: Principais resultados**. INAF - São Paulo. 2011.
- DEMO, P. **A Nova LDB: Ranços e Avanços**. Papirus. v. 8. p. 11-12;90. 1992.
- DINIZ, G, M. MACHADO, D, Q. MOURA, H, J. **Políticas públicas de combate ao analfabetismo no Brasil: uma investigação sobre a atuação do Programa Brasil Alfabetizado em municípios do Ceará**. Rio de Janeiro. Revs Adm Pública. v. 48. n. 3. p. 7-9. 2014.
- HADDAD, S. SIQUEIRA, F. **Analfabetismo entre jovens e adultos no Brasil**. *Revista Brasileira de Alfabetização – ABAlf*. v. 1. n. 2. p. 93-100. 2015.
- LIMA, A, L. HUAIRA-CONTRERAS, C, A. **Evolução do analfabetismo funcional no Brasil: 2001-2010**. São Paulo. est. Aval. Educ. v. 23. n. 52. p. 17-20. 2012.

MATOS, E, M, B. MATOS, B, S. ALVES, F, R, V. **Analfabetismo Funcional: Reflexões sobre o Desenvolvimento Educacional no Brasil.** Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação. São Paulo, v.7.n.6. p. 2-7; 9-16. 2021.

PILETTI, N. **Estrutura e funcionamento do ensino de 1 grau.** Ática. v. 1. p. 25-26;46;49;56. 1992.

RIBEIRO, V, M. **Alfabetismo funcional: Referências conceituais e metodológicas para a pesquisa.** Educação & Sociedade, n. 60. p. 5-6; 8; 12-14. 2018.

AS CONTRIBUIÇÕES DA ESTIMULAÇÃO DA CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA PARA A ALFABETIZAÇÃO

Taís Cristina Cardoso¹
Lúcia Matias da Silva²
Márcia Maria Martinelli Elias³
Roseny Cecília de Almeida⁴

RESUMO

A busca por estratégias que levem a superação de dificuldades de alunos durante o processo de alfabetização teve como objetivo evidenciar e discutir o método fônico como contribuição à superação das dificuldades de aprendizagem. A hipótese norteadora desta pesquisa se pautou na percepção de que o atendimento individualizado e baseado na observação das dificuldades da criança podem gerar resultados positivos. A pesquisa qualitativa trouxe dados de uma intervenção feita com alunos do 1º. ano do Ciclo I para que, por meio de atendimento suplementar, os alunos pudessem superar as dificuldades de alfabetização. A discussão teórica se baseou em estudos sobre alfabetização realizados por Capovilla (2002), Zorzi (2016), Morais (2014), Perlstein (2004), além das orientações presentes nos documentos para analisar o projeto desenvolvido pelo “grupo de apoio” aqui referenciado. Os resultados apontam que o educador obteve um ganho em poder mensurar, ou seja, registrar hipóteses da aprendizagens e apreensões dos seus alunos, além, de entendê-las melhor, a ponto de favorecer aplicações de intervenções cotidianas e trazer significado à vida das crianças, ou seja, proporcionar o desenvolvimento das habilidades e formar adultos autônomos, reflexivos na vida acadêmica e social.

Palavras-chave: Alfabetização; Método Fônico; Práticas pedagógicas.

ABSTRACT

The search for strategies that lead to overcoming students' difficulties during the literacy process aimed to highlight and discuss the phonic method as a contribution to overcoming learning difficulties. The guiding hypothesis of this research was based on the perception that individualized care based on the observation of the child's difficulties can generate positive results. The qualitative research brought data from an intervention made with 1st grade students. year of Cycle I so that, through supplementary assistance, students could overcome literacy difficulties. The theoretical discussion was based on studies on literacy carried out by Capovilla (2002), Zorzi (2016), Morais (2014), Perlstein (2004), in addition to the guidelines present in the documents to analyze the project developed by the “support group” referenced here . The results show that the educator obtained a gain in being able to measure, that is,

¹ Faculdades Integradas Potencial – FIP: Graduanda do curso de Licenciatura em Pedagogia. E-mail: taahcardoso89@gmail.com

² Faculdades Integradas Potencial – FIP – Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – Professora dos cursos de Licenciatura em Letras e Pedagogia - Orientadora de TCC – Presidente da Banca Examinadora. E-mail: luciamatias@yahoo.com.br

³ Faculdades Integradas Potencial – FIP – Doutora em Língua Portuguesa pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – Professora dos cursos de Letras e Pedagogia. E-mail: martinellimarcia@yahoo.com.br

⁴ Faculdades Integradas Potencial – FIP: Especialista em Psicopedagogia, Graduação em Letras e Pedagogia – Professora dos cursos de Licenciatura em Letras e Pedagogia. E-mail: roseny.almeida@hotmail.com

record hypotheses of the learning and apprehensions of their students, in addition to understanding them better, to the point of favoring applications of daily interventions and bringing meaning to children's lives, that is, to provide the development of skills and form autonomous adults who are reflective in academic and social life.

Keywords: Literacy; Phonic Method; Pedagogical practices.

1 INTRODUÇÃO

As habilidades fonológicas vão muito além da identificação dos sons, a criança também precisa utilizar algumas funções cognitivas superiores, ou seja, a memória operacional para manipular todos os segmentos. A memória operacional é um grande aliado na manutenção e manipulação de informações que proporcionam a contextualização de informações por um curto prazo para resolução de alguma tarefa, o que é essencial para a alfabetização.

Desse modo, o interesse de pesquisa a partir do método fônico teve como objetivo evidenciar e discutir esse método como contribuição à superação das dificuldades de aprendizagem. A hipótese norteadora desta pesquisa se pautou na percepção de que o atendimento individualizado e baseado na observação das dificuldades da criança podem gerar resultados positivos.

Assim, essa investigação de cunho qualitativo utilizou dados presentes em uma intervenção feita com alunos do 1º. ano do Ciclo I para que, por meio de atendimento suplementar, os alunos pudessem superar as dificuldades de alfabetização em uma escola particular da cidade da Grande São Paulo.

A discussão teórica se baseou em estudos sobre alfabetização realizados por Capovilla (2002), Zorzi (2016), Morais (2014), Perlstein (2004), além das orientações presentes nos documentos para analisar o projeto desenvolvido pelo “grupo de apoio” aqui referenciado.

Os resultados apontam que as contribuições e resultados obtidos por todos os pesquisadores, contribuíram e contribuem para os resultados obtidos nos alunos aplicados, verifica-se que o método fônico contribui com o desenvolvimento das habilidades do aluno e agrega conhecimento e compreensão do processo alfabético, utilizando os sons e as demais estratégias guiadas pelo professor aplicador.

Tal fato mostra a importância de buscar por estratégias que levem a superação de dificuldades dos alunos durante o processo de alfabetização e não desistir dos alunos que no processo apresentam dificuldades.

1.1 Alfabetização – Método Fônico Como Ferramenta de Apoio à Alfabetização

Ao atuar no processo e no desenvolvimento da aprendizagem de um aluno, é necessário ter conhecimento científico e estratégico sobre o trabalho a ser realizado. Necessita-se de uma visão interdisciplinar, além, de uma equipe atuante e disposta a aplicar seus conhecimentos com eficiência e de forma potencializadora quando relacionadas à alfabetização e letramento.

Segundo Capovilla (2002) e Zorzi (2016), algumas habilidades são inerentes a este aprendizado, dentre elas: as habilidades semânticas, sintáticas, fonológicas e metafonológicas. Segundo esses autores, o aluno não adquire competência se não dominar essas habilidades.

Na sala de aula nota-se que algumas crianças desenvolvem essas competências de modo natural, através do convívio com o mundo das palavras desenvolvem suas próprias estratégias e análises reflexivas sobre a letra e som (decodificar e codificar), por outro lado, há crianças que não compreendem os princípios da língua escrita e não sistematizam conteúdos. Se isso é uma realidade cada vez mais frequente na sala de aula, então, por que não trazer um método ou utilizar estratégias que tornem o ensino-aprendizagem desse aluno mais fácil?

Através do método fônico, busca-se solucionar as dificuldades das crianças que não sistematizaram a relação do grafema e fonema e pretende-se expandir as seguintes habilidades: conhecimentos das letras (código); habilidades fonológicas (metalinguagem); correspondência entre as letras (grafemas) e os sons (fonemas).

(...) Mas como educadores, temos a atribuição e o dever de procurar fazer o melhor com o que temos, e de buscar soluções educacionais para o fracasso escolar, soluções baseadas em pesquisa de pedagogia experimental, de modo a descobrir como melhor ensinar nossas crianças, tenham elas os problemas e as dificuldades que tiverem (CAPOVILLA, 2007, p. 04).

A diferenciação entre uma criança alfabética e a não alfabetizada se dá na percepção de que o sistema alfabético não se traduz apenas em símbolos gráficos. Eles são representados individualmente ou em grupos e traduzem as letras em sons (fonemas da língua). A criança que compreende que cada letra possui seu som e traduz essa sonoridade para a escrita compreendeu o princípio alfabético. Corriqueiramente as crianças estão induzidas a pronunciar o nome da letra e não seu respectivo som, cabe assim, aos educadores alertá-las que cada letra possui seu nome, mas, que a pronúncia do grafema possui seu fonema. O professor deve ensinar etapa por etapa de forma explícita e sistemática, numa ordem que deriva do mais simples para o mais complexo, pois, análise e reflexão sobre os fonemas da língua não ocorre de modo espontâneo com a mera exposição de letras.

Existem diferentes sistemas de escrita para diferentes línguas; no entanto, quando se ensina a ler e a escrever em um sistema alfabético, o que se ensina é um modo de representação gráfica que representa sons por meio de letras (MORAIS, 2014).

1.2 Habilidades Fonológicas (Metalinguagem)

Como dito anteriormente, só o conhecimento do código não é suficiente para a alfabetização. O aluno necessita também das habilidades de metalinguagem, atualmente denominadas metafonológicas ou de uma maneira mais simples, chamadas de habilidades fonológicas. O professor deve estimular o aluno a refletir sobre os segmentos sonoros que formam palavras, identificando desde os segmentos maiores e mais fáceis de serem percebidos, como as sílabas, até os segmentos menores e menos perceptíveis, como fonemas. As habilidades fonológicas vão muito além da identificação dos sons, a criança também precisa utilizar algumas funções cognitivas superiores, ou seja, a memória operacional para manipular todos os segmentos. A memória operacional é um grande aliado na manutenção e manipulação de informações na mente, ela proporciona a contextualização dessas informações na memória por um curto prazo para resolução de alguma tarefa, o que é essencial para a alfabetização.

...Fundamental para o processo de aprendizagem, e responsável por funções importantes, como: planejamento, solução de problemas e linguagem (PERLSTEIN, et al. 2004).

Outra aplicação importante de incumbência do professor no início de todo o processo: antes de qualquer estratégia é necessário que analise em que etapa seu aluno está para identificar qual seu ponto de partida, onde se quer chegar e em que fase de desenvolvimento estará após seu trabalho. Assim, os pesquisadores orientam que os professores registrem como cada criança iniciou o processo, como ele se desenvolveu no decorrer das etapas e como ele chegou ao final. Essa classificação do decorrer dos processos e da evolução do aluno, é possível registrar através das sondagens.

... Para isso você poderá utilizar as sondagens e, como critério de análise, a proposta das etapas que caracterizam a aprendizagem da escrita (FERREIRO E TEBEROSKI, apud Zorzi, 2016).

1.3 O Método Fônico e a Inclusão

Uma questão bastante importante a ser abordada é o desafio de lidar com a diversidade em sala de aula. Com a Lei Brasileira de Inclusão (Lei 13.146/2015), também chamada de

Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei 13.146/2015), que assegura a oferta de sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades de ensino, e com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/1996) – que assegura atendimento educacional especializado aos educandos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, à todos os níveis, etapas e modalidades, há necessidade de reunir esforços para trabalhar com grupos heterogêneos, utilizando, muitas vezes, materiais homogêneos.

Primeiramente, é necessário entender toda esta diversidade. Na sala de aula, o professor poderá encontrar: alunos com habilidades que atingem o “esperado”, alunos com dificuldades de aprendizagem (crianças com potencial de aprender, porém, que não receberam estímulo e mediação necessária) alunos com transtornos neurofuncionais (Dislexia, Discalculia, Transtorno do Déficit de Atenção com ou sem hiperatividade, Transtorno do Espectro Autista, Transtorno do desenvolvimento de Linguagem) e alunos com deficiências (intelectual, motora, visual e auditiva).

Num segundo momento, com o auxílio de profissionais de apoio, há necessidade de pensar no espaço físico, pensar em como organizar a sala, dependendo da proposta, lembrando que algumas crianças precisam sentar em lugares estratégicos para uma maior concentração ou para ouvir melhor aquilo que é comunicado.

O professor pode contar com o apoio de programas de Remediação (RTI – Modelo de Resposta a Intervenção) e salas de recursos (AEE – Atendimento Educacional Especializado). O programa de mediação proporciona a intervenção e a avaliação dentro de um sistema de prevenção para melhorar o desempenho acadêmico do aluno e reduzir problemas comportamentais, além, de identificação dos alunos em risco de baixo desempenho na aprendizagem, monitorização do progresso do aluno; tudo isso favorece intervenções baseadas nas evidências e proporciona o ajuste da intensidade e a natureza dessas intervenções, dependendo da resposta do aluno, além de identificar alunos com dificuldades de aprendizagens entre outras questões. Portanto, olhar a educação como inclusiva, significa que os materiais, metodologias e espaços estejam a disposição de todos.

O intuito do método fônico é a inclusão de todos, visando o desenvolvimento de todos em seu processo de alfabetização e aquisição da linguagem, contudo, partindo do princípio que cada indivíduo é único, que cabe ao professor garantir que cada aluno seja protagonista em seu processo de aprendizagem e que, no coletivo, todos tenham o direito à exploração de todas as suas habilidades, fica claro a importância do trabalho docente.

2 MÉTODO FÔNICO: ESTRATÉGIAS DESENVOLVIDAS EM SALA DE AULA

No esforço de compreender as potencialidades do método fônico, esta investigação traz dados de um trabalho realizado numa escola de Ciclo I da rede privada, construído a partir do levantamento das demandas de alunos do 1o ano do ensino fundamental em relação à alfabetização.

A seguir, segue o trabalho desenvolvido pelo grupo de apoio à alfabetização com a organização, atividades e resultados analisados.

GRUPO DE APOIO PARA ALFABETIZAÇÃO DO PRIMEIRO ANO

- 1- A partir da solicitação dos professores, devido à demanda de crianças que não estavam acompanhando o desenvolvimento da classe, montou-se 04 grupos de apoio, divididos em duas frentes de trabalho:
 - Crianças que não estavam alfabéticas (estavam no nível pré-silábico, silábico com valor, silábico- alfabético)
 - Crianças que não estavam compreendendo a apresentação dos dígrafos (estavam no nível alfabético incompleto, não usavam os dígrafos na escrita)
- 2- Foram realizados 02 encontros semanais, com duração de 30 minutos, durante o período escolar, totalizando 25 encontros.
- 3- Atividades desenvolvidas:

Para cada grupo foram desenvolvidas atividades, com a especificidade da representação alvo a ser trabalhada (grupo 1: relação entre fonemas e grafemas com sílabas simples e grupo 2: relação entre fonemas e grafemas com uso dos dígrafos lh/ch/nh). As atividades foram:

- Revisão do alfabeto: professora montava na lousa o alfabeto junto com os alunos, eles nomeavam a sequência e ela escrevia;
- Apresentação das letras e seus sons; no caso do grupo que estava sendo trabalhados os dígrafos estes também eram apresentados na lousa;

- Metalinguagem: Análise de sílabas iniciais, finais; exclusão e acréscimos de sílabas; aliteração silábica; rima; síntese fonêmica;
- Relação fonema e grafema (codificação) e leitura (decodificação): após o trabalho de metalinguagem os alunos escreviam as sílabas e palavras com os sons trabalhados e liam por meio de atividades lúdicas.

Material: jogo de tabuleiro (trilha), bingo, dominó, lince; corrida das cores; roleta dos dígrafos; realização de desenhos a partir de palavras alvos; “cloze” de palavras escritas na lousa.

3 RESULTADOS

ALUNO	NÍVEL DE ESCRITA	NÍVEL DE LEITURA	OBSERVAÇÃO
Aluno a	Alfabético	Decodificação/ rota fonológica / velocidade 4 ppm	Passou do nível silábico com valor para alfabético
Aluno b	Alfabético	Decodificação/rota fonológica/velocidade 17ppm	Usando dígrafos
Aluno c	Alfabético	Decodificação/rota fonológica/velocidade 6ppm	Usando dígrafos para codificação
Aluno d	Alfabético	Decodificação/rota fonológica/velocidade 8 ppm	Dificuldade para decodificar ch
Aluno d	Alfabético	Decodificação/rota fonológica/velocidade 30 ppm	Usando dígrafos
Aluno e	Alfabético	Decodificação/rota fonológica/velocidade 13 ppm	Comportamento desatento
Aluno f	Alfabético	Decodificação/rota fonológica/velocidade 5 ppm	Usando dígrafos
Aluno g	Alfabético	Decodificação /rota fonológica/velocidade 9 ppm	Ainda não usa dígrafos com autonomia; Dif. decodificação CH
Aluno h	Silábica Alfabética	Não consegue decodificar	Bastante dificuldade memória operacional; omite sílabas
Aluno i	Alfabético	Dificuldade na decodificação	Uso assistemático dos

			dígrafos
Aluno j	Alfabético	Decodificando/velocidade 26ppm	Omitiu algumas vogais
Aluno k	Alfabético	Decodificação com muitas substituições/vel. 2 ppm	Com substituições de letras
Aluno l	Alfabético	Decodificação / rota fonológica/vel.12ppm	Usando dígrafos
Aluno m	Alfabético	Decodificação com substituições e omissões/velocidade 5 ppm	Em acompanhamento clínico
Aluno n	Alfabético	Decodificando/rota fonológica/vel. 9 ppm	Usando dígrafos
Aluno o	Alfabético	Decodificação/rota fonológica/velocidade 2ppm	Com substituições de letras na escrita
Aluno p	Alfabético	Decodificação/rota fonológica/velocidade 2ppm	Com substituições de letras na leitura e escrita
Aluno q	Alfabético	Decodificação/rota fonológica/velocidade 17ppm	Usando dígrafos
Aluno r	Alfabético	Decodificação/rota fonológica/vel. 29ppm	Usando dígrafos
Aluno s	Alfabético	Decodificação/rota fonológica/vel. 21ppm	Usando dígrafos
Aluno t	Alfabética	Decodificação/rota fonológica/vel. 6ppm	Usando dígrafos
Aluno u	Alfabético	Decodificação/ rota fonológica/vel. 12ppm	Usando dígrafos
Aluno v	Demonstrou compreender o princípio alfabético, porém com substituições de letras (m/n).	Decodificação/ rota fonológica com substituições de letras m/n. Velocidade. 5ppm	Está em acompanhamento clínico.

Quadro 1. Acompanhamento dos alunos do grupo de apoio para alfabetização

O que dizem os dados?

Os dados dessa pesquisa foram obtidos através dos resultados possíveis por alunos pertencentes à primeira série do ensino fundamental (de 05 a 06 anos de idade) e participantes do projeto “grupo de apoio à alfabetização”. Por meio das sondagens e quadros comparativos dos resultados alcançados em face dos resultados das demais crianças da sala de aula,

verificou-se que os alunos participantes do grupo possuíam algumas dificuldades de aprendizagem específicas, algumas não compreendiam o princípio alfabético e outras possuíam dificuldades nos dígrafos e sílabas complexas.

A partir dessa compreensão, a escola pôde intervir com as atividades propostas e potencializar metodologias que permitiram que esses alunos fossem, gradativamente, vencendo suas dificuldades.

Esse parece ser um encaminhamento pertinente, pois, os estudos teóricos apontam que o professor e a escola necessitam buscar meios alternativos para que as crianças alcancem os objetivos esperados na fase de escolarização.

(...) Mas como educadores, temos a atribuição e o dever de procurar fazer o melhor com o que temos, e de buscar soluções educacionais para o fracasso escolar, soluções baseadas em pesquisa de pedagogia experimental, de modo a descobrir como melhor ensinar nossas crianças, tenham elas os problemas e as dificuldades que tiverem (CAPOVILLA, 2007, p. 04).

Foi possível perceber significativos avanços em relação à compreensão das crianças que não relacionavam letras e seus respectivos fonemas. Identifica-se que quando o aluno começa a entender que os sons compõem palavras, de forma precisa e com velocidade, fazendo essa análise da escrita na leitura, codificando e decodificando palavras novas, por fim, ele compreendeu o sistema alfabético.

Alguns alunos que participaram do projeto iniciaram as atividades com grande dificuldade, não relacionavam os fonemas às letras. Salienta-se que o trabalho foi elaborado mostrando também à grafia das letras, bastão minúsculo e maiúsculo, a forma de trazê-las, tanto letra bastão, reta e semi circula, facilitando a produção e a memorização de sua forma, além da percepção entre letra e som.

Na utilização da fonte nas atividades impressas ou de registros, é importante utilizar uma fonte mais “limpa”, num tamanho maior pensando também nos alunos com transtornos e dificuldades específicas, como os disléxicos.

- Dos fonemas mais fáceis aos mais difíceis

Utiliza-se uma forma diferente na apresentação das letras, não se segue a sequência do alfabeto, iniciamos o trabalho apresentando primeiramente as vogais e posteriormente as consoantes, pois, alguns são mais fáceis de serem reproduzidos, na seguinte ordem f, v, x, j, m, n, s, z, l, r, p, b, t, d, c, qu, g, gu.

- Aplicação sob medida

1. Inicia-se o trabalho através da sondagem, o intuito é identificar em que hipótese de leitura e escrita a criança está. Exemplo: fase pré-silábica – a criança não relaciona quais fonemas devem ser representados e que letras que está usando deveria estar relacionada a tais sons, e não se dá conta que quantidade de letras também tem a ver com a quantidade de fonemas.

2. Fase silábica: Ela identifica o número de sílabas, colocando uma letra para representar cada segmento. Essa fase pode ser subdividida.

- Silábica com valor sonoro

Quando a criança escreve uma letra, geralmente vogais para representar o som da sílaba, escreve, por exemplo, A I E para a palavra CABIDE. Silábica - alfabética: A criança começa a identificar não só os sons das vogais, mas também das consoantes; sua escrita é constituída de sílabas completas e de sílabas com apenas uma letra. Exemplo: escreve OLA para BOLA.

- Fase alfabética

Essa fase não se resume a que a criança realizará seus registros gráficos de forma correta, ou seja, ortograficamente. Ela poderá escrever algumas palavras substituindo o s pelo z, o c pelo k, e isso não deve ser categorizado como erro ou que signifique que a criança não compreendeu o processo, mas, essas questões serão solucionadas nos anos posteriores.

Buscou-se primeiramente mensurar o conhecimento prévio e após isso aplicamos as estratégias relacionadas ao método fônico e a consciência fonológica, no relatório identifica-se que algumas crianças saíram da fase alfabética migrando para o uso de dígrafos e identificado que a junção de duas consoantes resultam em um outro som.

No desenvolvimento e aplicações da metalinguagem e estratégias de alfabetização, foram utilizados alguns jogos lúdicos como, por exemplo:

- Lince: nessa habilidade buscamos desenvolver a concentração, atenção e a observação.

- Jogo de tabuleiro: estimula a comunicação verbal, o raciocínio lógico e a interação social.

- O bingo das sílabas comuns: a finalidade é desenvolver a consciência fonológica, por meio da exploração e identificação dos sons das sílabas iniciais de diferentes palavras ou letras na cartela de bingo.

- Dominó: O jogo tem como objetivo proporcionar ao aluno aprender através do raciocínio lógico e desenvolver hipóteses, análises, reflexões, tomada de decisão e argumentação, além de relacionar a grafia, o som e as letras de determinado objeto/figura.
- Corrida das cores: exclusão e extração de sílabas tem o intuito de ampliar o repertório do aluno e apresentar-lhe novas palavras. O jogo também desenvolve a construção do sistema alfabético e ortografia.
- “Close”: desenvolve a fixação das palavras e letras apresentadas na aula e vincula as informações ao código alfabético.

Assim, conforme aponta Capovilla (2007) o educador deve planejar suas estratégias de modo a envolver e desenvolver todas as habilidades da criança com dificuldades de aprendizagem ou não, precisa buscar e utilizar orientações oriundas da ciência e da pedagogia experimental, bem como ações e métodos, de modo a propiciar soluções educacionais que minimizem ou excluam o fracasso escolar.

Para isso você poderá utilizar as sondagens e, como critério de análise, a proposta das etapas que caracterizam a aprendizagem da escrita de Ferreiro e Teberoski (CAPOVILLA, apud Zorzi, 2016, pág. 37).

O professor tem posse de várias estratégias, métodos, ferramentas que tornam seu trabalho conciso, as colaborações de Ferreiro e Teberoski (1979) com a Psicogênese da Língua Escrita, trouxeram para a realidade do professor maneiras de estabelecer com o aluno uma conexão.

O educador obteve um ganho em poder mensurar, ou seja, registrar hipóteses da aprendizagens e apreensões dos seus alunos, além, de entendê-las melhor, a ponto de favorecer as aplicações cotidianas e trazer significado à vida das crianças, ou seja, proporcionar o desenvolvimento das habilidades e formar adultos autônomos, reflexivos na vida acadêmica e social.

Portanto, a pesquisa realizada salienta que as contribuições e resultados obtidos por todos os pesquisadores, contribuíram e contribuem para os resultados obtidos nos alunos aplicados, verifica-se que o método fônico contribui com o desenvolvimento das habilidades do aluno e agrega na evolução e compreensão do processo alfabético, utilizando os sons e as demais estratégias guiadas pelo professor aplicador.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao atuar no processo e no desenvolvimento da aprendizagem de um aluno, é necessário ter conhecimento científico e estratégico sobre o trabalho a ser realizado. Necessita-se de uma visão interdisciplinar, além, de uma equipe atuante e disposta a aplicar seus conhecimentos com eficiência e de forma potencializadora quando relacionadas à alfabetização e letramento. A partir do entendimento da importância da articulação entre teoria e prática para o trabalho com a alfabetização, este trabalho teve como objetivo evidenciar e discutir o método fônico como contribuição à superação das dificuldades de aprendizagem. A hipótese norteadora desta pesquisa se pautou na percepção de que o atendimento individualizado e baseado na observação das dificuldades da criança podem gerar resultados positivos.

Assim, essa investigação de cunho qualitativo utilizou os dados presentes em uma intervenção feita com alunos do 1º. ano do Ciclo I para que, por meio de atendimento suplementar, os alunos pudessem superar as dificuldades de alfabetização.

A discussão teórica se baseou em estudos sobre alfabetização realizados por Capovilla (2002), Zorzi (2016), Morais (2014), Perlstein (2004), além das orientações presentes nos documentos para analisar o projeto desenvolvido pelo “grupo de apoio” aqui referenciado.

Os resultados apontam que as colaborações e estratégias do método fônico, juntamente com aplicações teóricas e percepções individuais do educador sobre o educando traduz resultado satisfatório dentro do que era esperado e conseqüentemente obter o objetivo almejado.

No relatório qualitativo identifica-se que do total de 25 alunos, praticamente em torno de cinquenta por cento evoluíram de alfabética para a percepção e uso de dígrafos na escrita e leitura, duas crianças estão em acompanhamento clínico, uma aluna evoluiu da silábica para silábica com valor sonoro e as demais possuem algumas omissões de letras/trocas.

Enfatiza-se que o método fônico agrega e muito em todo processo de alfabetização, mas, que não basta apenas um método, e sim uma aplicação estratégica das contribuições dos defensores do método juntamente com a exploração de outros métodos, reflexões e articulação teoria e prática.

Cada aluno tem seu tempo e suas particularidades, cabe ao professor ser o mediador e sentir as especificidades de cada aluno. Cabe a ele trazer para o cotidiano as colaborações e procedimentos necessários a fim de explorar da melhor maneira o desenvolvimento, não esquecendo o mais importante, todos são protagonistas das suas habilidades e percepções de

mundo e utilizam de formas diferentes as interpretações dos processos vividos para vencer seus próprios desafios.

5 REFERÊNCIAS

ARAGÃO, Silvia de Souza Azevedo; MORAIS, Artur Gomes de. **Como crianças alfabetizadas com o método fônico resolvem tarefas que avaliam a consciência fonêmica?** DOSSIÊ ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NO CAMPO EDUCACIONAL Educ. rev. 36 2020. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/edur/a/rtrnBZNbGRHFNxL3Ww94SDK/?lang=pt>>. Acesso em: 15 de outubro de 2021.

JUSTINO, Maria Inês de Souza Vitorino; BARRERA, Sylvia Domingos. **Efeitos de uma intervenção na abordagem fônica em alunos com dificuldades de alfabetização.** Psic.: Teor. e Pesq. 28 (4) • Dez 2012. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ptp/a/83t8sPQ9mZMdPHLmwVVQKsP/?lang=pt>>. Acesso em: 12 de outubro de 2021.

MORAIS, Artur Gomes de. **Consciência Fonológica na Educação Infantil e no Ciclo de Alfabetização.** Autêntica Editora. 2019.

DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM: O LÚDICO COMO INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA NO ENSINO FUNDAMENTAL I

Josane Marques da Silva Santos¹

Talita Vieira Bueno²

Lúcia Matias da Silva³

Márcia Maria Martinelli Elias⁴

Rosângela Aparecida da Silva Libório⁵

RESUMO

Para as crianças, as atividades lúdicas representam a possibilidade de exploração, descoberta e investigação, são práticas que vem de encontro à sua curiosidade natural sobre as coisas. Mas, para que isso ocorra se faz necessário que os professores estejam capacitados e conscientes de que a diversidade de metodologias, entre elas, a ludicidade, promove aprendizagem. Desse modo, o objetivo dessa pesquisa foi o de buscar elementos para o entendimento de modos possíveis de utilização de atividades lúdicas como estratégias para vencer dificuldades de aprendizagem no Ciclo I. Por entender que as crianças ainda constroem conhecimentos com base em operações concretas, tomamos essa hipótese como norteamento para a escolha do caminho de pesquisa. Os dados foram coletados a partir de relatos de uma professora e sua auxiliar, ao tentar superar as dificuldades presentes no processo de ensino e aprendizagem, por meio da criação de um grupo de apoio à alfabetização na 1ª. série do Ciclo I de uma escola privada na cidade da Grande São Paulo. Os dados foram analisados e problematizados à luz dos referenciais teóricos de Vygotsky (1991), Santos (1997) e Kishimoto (2001) para compreender as escolhas feitas no grupo de apoio e o quanto os fundamentos teóricos confirmam as decisões tomadas pelas professoras. Os resultados apontam que o fracasso escolar, vivido e sentido pelas escolas em seu cotidiano, pode ser minimizado por projetos de trabalho que considerem a ludicidade como alternativa possível para diminuir os efeitos das contradições presentes na forma de conduzir o currículo escolar.

Palavras-chave: Dificuldades de aprendizagem; Ludicidade; Ciclo I.

¹ Faculdades Integradas Potencial – FIP: Graduanda do curso de Licenciatura em Pedagogia. E-mail: jmsskinder@gmail.com

² Faculdades Integradas Potencial – FIP: Graduanda do curso de Licenciatura em Pedagogia. E-mail: tvieirabueno@yahoo.com.br

³ Faculdades Integradas Potencial – FIP – Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – Professora dos cursos de Licenciatura em Letras e Pedagogia - Orientadora de TCC – Presidente da Banca Examinadora. E-mail: luciamatias@yahoo.com.br

⁴ Faculdades Integradas Potencial – FIP – Doutora em Língua Portuguesa pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – Professora dos cursos de Letras e Pedagogia. E-mail: martinellimarcia@yahoo.com.br

⁵ Faculdades Integradas Potencial – FIP – Mestre em Ciências da Educação pela Escola Superior de Educação Almeida Garrett – Universidade Lusófona – Professora do curso de Licenciatura em Pedagogia. E-mail: rosangelaliborio.puc@gmail.com

ABSTRACT

For children, recreational activities represent the possibility of exploration, discovery and investigation, they are practices that meet their natural curiosity about things. But, for this to happen, it is necessary that teachers are trained and aware that the diversity of methodologies, including playfulness, promotes learning. Thus, the objective of this research was to seek elements to understand possible ways of using playful activities as strategies to overcome learning difficulties in Cycle I. Because we understand that children still build knowledge based on concrete operations, we take this hypothesis as a guide for choosing the research path. Data were collected from the reports of a teacher and her assistant, when trying to overcome the difficulties present in the teaching and learning process, through the creation of a support group for literacy in the 1st. series of Cycle I of a private school in the city of Greater São Paulo. Data were analyzed and discussed in light of the theoretical references of Vygotsky (1991), Santos (1997) and Kishimoto (2001) to understand the choices made in the support group and how much the theoretical foundations confirm the decisions taken by the teachers. The results show that school failure, experienced and felt by schools in their daily lives, can be minimized by work projects that consider playfulness as a possible alternative to reduce the effects of the contradictions present in the way of conducting the school curriculum.

Keywords: Learning difficulties; Playfulness; Cycle I.

1 INTRODUÇÃO

Entender que ingressar no ensino fundamental não significa romper com práticas que construam conhecimentos de modo concreto e prazeroso é uma necessidade que, atualmente, se coloca para o Ensino Fundamental I. A perda dessa referência torna o aprendizado monótono, repetitivo e mecânico, o que aumenta consideravelmente suas dificuldades devido à falta de metodologias atrativas e que deem um sentido de continuidade neste ciclo.

A pesquisa buscou, assim, discutir as dificuldades de aprendizagem a partir de condutas metodológicas praticadas no Ciclo I e que não consideram as experiências vivenciadas na educação infantil. Por essa razão, o objetivo dessa investigação foi o de buscar elementos para o entendimento de modos possíveis de utilização de atividades lúdicas como estratégias para vencer dificuldades de aprendizagem.

A ludicidade é um elemento importante como contribuição à aprendizagem no ciclo I, uma vez que as crianças ainda constroem conhecimentos com base em operações concretas, essa é a hipótese que norteou o caminho de pesquisa.

Os dados foram coletados a partir de relatos de uma professora e sua auxiliar, ao tentar superar as dificuldades presentes no processo de ensino e aprendizagem, em um segundo

momento foram analisados de acordo com estudos teóricos de Vygotsky (1991), Santos (1997) e Kishimoto (2001) para compreender as escolhas feitas no grupo de apoio e o quanto os fundamentos teóricos confirmam as decisões tomadas pelas professoras e, também sobre os resultados do projeto.

Os resultados apontam que o fracasso escolar pode ser minimizado por projetos de trabalho que considerem a ludicidade como alternativa possível para diminuir os efeitos das contradições presentes na forma de conduzir o currículo.

Mostra, ainda, que as crianças ao sair da Educação Infantil, normalmente se veem diante de uma ruptura em relação às metodologias de ensino aplicadas nas escolas de ensino fundamental. Por isso, muitas dificuldades são evidenciadas nesse período, o que nos leva a supor que é necessário retomar caminhos já trilhados pela educação infantil, no caso a ludicidade é um deles, de modo que as crianças, aos poucos, se habituem à novas condutas pedagógicas.

1.1 O Lúdico Como Intervenção Pedagógica no Ensino Fundamental I

Muitos alunos têm dificuldade de aprendizagem no Ensino Fundamental I, fase em que há prioridade para o ensino da leitura e da escrita, bem como uma inserção mais aprofundada dos conteúdos matemáticos. A representação da criança é a de que aprender é algo artificial e difícil, que começa quando ela entra na escola e termina quando ela deixa o espaço educacional, além disso, muitas vezes, seu processo formativo não é entendido como um processo.

Pode parecer estranho que a ideia da ludicidade apareça como possibilidade de contribuir para a aprendizagem nessa fase da escolarização, porém, os estudos provam que a criança do Ciclo I ainda aprende por meio das operações concretas e, por isso, sua inclusão como metodologia de ensino necessita ser defendida.

Apesar disso, existe muita pressão sobre os professores que atuam no ensino fundamental, uma vez a abstração da criança vai se construindo gradativamente, a cobrança das famílias, a cultura da escola e a sociedade de maneira geral, ainda enxergam a ludicidade como ferramenta da educação infantil e, assim, cobram posicionamentos pedagógicos que predispõe os professores a uma prática pedagógica equivocada em especial, no que se refere à introdução pela via de treinamento mecânico e descontextualizado, da linguagem escrita e matemática, em detrimento das demais linguagens.

Para as crianças, as atividades lúdicas representam a possibilidade de exploração, descoberta e investigação, são práticas que vem de encontro à sua curiosidade natural sobre as coisas. Mas, para que isso ocorra se faz necessário que os professores estejam capacitados e conscientes de que o brincar promove aprendizagem dos alunos:

A ludicidade é uma necessidade do ser humano em qualquer idade e não pode ser vista apenas como diversão. O desenvolvimento do aspecto lúdico facilita a aprendizagem, o desenvolvimento pessoal, social e cultural, colabora para uma boa saúde mental, prepara para um estado interior fértil, facilita os processos de socialização, comunicação, expressão e construção do conhecimento. (SANTOS, 1997, p. 12).

Entender que ingressar no ensino fundamental não significa romper com práticas que construam conhecimentos de modo concreto e prazeroso é uma necessidade que, atualmente, se coloca para o Ensino Fundamental I. A perda dessa referência torna o aprendizado monótono, repetitivo e mecânico, o que aumenta consideravelmente suas dificuldades devido à falta de metodologias atrativas e que deem um sentido de continuidade neste ciclo.

1.1.1 A ludicidade

Vygotsky estabelece que ludicidade e aprendizagem formal funcionam como âmbitos de desenvolvimento. O jogo favorece a criação de ZDP porque, nele (...) "a criança sempre se comporta além do comportamento habitual de sua idade, além de seu comportamento diário... é como se ela fosse maior do que é na realidade" (VYGOTSKY, 1994: 117).

Em outras palavras, da mesma forma que ocorre na atividade de aprendizagem, o jogo e todas as atividades lúdicas geram zonas de desenvolvimento proximal porque instiga a criança, cada vez mais, a ser capaz de controlar seu comportamento, experimentar habilidades ainda não consolidadas no seu repertório, criar modos de operar mentalmente e de agir no mundo que desafiam o conhecimento já internalizado, impulsionando o desenvolvimento de funções embrionárias de pensamento. Vygotsky assevera:

(...)ainda que se possa comparar a relação brinquedo-desenvolvimento à relação instrução-desenvolvimento, o brinquedo proporciona um campo muito mais amplo para as mudanças quanto a necessidades e consciência. A ação na esfera imaginativa, numa situação imaginária, a criação de propósitos voluntários e a formação de planos de vida reais e impulsos volitivos aparecem ao longo do brinquedo, fazendo do mesmo ponto mais elevado do desenvolvimento pré-escolar. A A criança avança essencialmente através da atividade lúdica. Somente neste sentido pode-

se considerar o brinquedo como uma atividade condutora que determina a evolução da criança (VYGOTSKY, 1991, p. 156).

O exercício da ludicidade vai além do desenvolvimento real porque nela se instaura um campo de aprendizagem propício à formação de imagens, à conduta auto regulada, à criação de soluções e avanços nos processos de significação. Na brincadeira são empreendidas ações coordenadas e organizadas, dirigidas a um fim e, por isso, antecipatórias, favorecendo um funcionamento intelectual que leva à consolidação do pensamento abstrato. A força motriz da ludicidade, o que a faz tão importante no complexo processo de apropriação de conhecimentos é a combinação paradoxal de liberdade e controle. Ao mesmo tempo em que os horizontes se ampliam conforme os rumos da imaginação, o cenário lúdico se emoldura segundo limites que os próprios jogadores se impõem, subordinando-se mutuamente às regras que conduzem a atividade lúdica (VYGOTSKY, 1991).

A relação entre jogo e aprendizagem tem um estatuto teórico proeminente na proposição histórico-cultural do desenvolvimento. Não porque exista uma produção extensa sobre o assunto, mas porque jogo tem explícita relação com desenvolvimento potencial e porque estabelece fortes laços entre processos imaginários e desenvolvimento psicológico, caracterizando a imaginação como sistema integrado das funções psicológicas superiores, proporcionando que a criança se torne capaz de acessar, interpretar, significar e modificar a realidade e a si própria.

Focalizar as relações entre jogo e aprendizagem não é uma ideia nova na história da educação. Porém, hoje em dia é mais aceita e divulgada a compreensão de aprendizagem como apropriação, num processo dinâmico de investigação sobre os objetos de conhecimento que, tornados próprios pelo aprendiz, fazem sentido para sua vida, para seu 'ser no mundo', à semelhança do que sucede na atividade lúdica. Afinal, em 1926, em seu livro *Psicologia Pedagógica*, já denunciava Vygotsky:

O maior pecado da velha escola consistia em que nenhum dos seus participantes sabia responder por que estudavam geografia e história, matemática e literatura. Engana-se quem pensa que a velha escola fornecia poucos conhecimentos. Ao contrário, frequentemente ela comunicava um volume incomum de conhecimentos... Mas era sempre e apenas um tesouro no deserto, uma riqueza da qual ninguém conseguia fazer o devido uso porque a diretriz básica dos seus conhecimentos estava à margem da vida... esses conhecimentos não estavam em condições de satisfazer às mais simples demandas vitais do aluno mais comum e modesto. Por tudo isso, a principal

reivindicação pedagógica vem a ser de que (...) o educador saiba sempre e com precisão a orientação em que deve agir a reação a ser estabelecida. (VYGOTSKY, 2001, p. 171).

Através da ludicidade a criança melhora seu comportamento, desenvolve seu conhecimento, exercita-se fisicamente e aprimora suas habilidades motoras. Outros pesquisadores como Santos (1997) e Kishimoto (2001) também comprovam como a ludicidade é fundamental para o ensino e aprendizagem das crianças.

Quanto aos direitos, valorização e respeito à ludicidade embasados na Lei, apontam que a criança deve desfrutar plenamente de jogos e brincadeiras dirigidos em função de objetivos educacionais e que a sociedade e as autoridades públicas devem esforçar-se para promover o exercício deste direito. De acordo com a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança do Adolescente) no seu capítulo II trata-se do Direito à liberdade, ao Respeito e à Dignidade, em seu artigo:

Art. 15. A criança e o adolescente têm direito à liberdade, ao respeito e à dignidade como pessoas humanas em processo de desenvolvimento e como sujeitos de direitos civis, humanos e sociais garantidos na Constituição e nas leis.

IV - Brincar, praticar esportes e divertir-se.

Sendo assim tudo o que for garantido por Lei deve ser cumprido e respeitado:

Devido à complexidade da inter-relação que envolve os aspectos afetivos e cognitivos da aprendizagem, o mediador deve desenvolver com a criança uma relação de respeito mútuo de afeto e de confiança que favoreça o desenvolvimento de sua autonomia. Um clima socioafetivo tranquilo e encorajador, livre de tensão e imposições, é fundamental para que este aluno possa interagir de forma confiante com o meio, saciando sua curiosidade, descobrindo, inventando e construindo, enfim, sua curiosidade e seu conhecimento. (KISHIMOTO, 2001, p. 95).

2 DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM: A CONTRIBUIÇÃO DA LUDICIDADE

Visando a compreensão de como a ludicidade favorece o processo de aprendizagem, trazemos o relato de uma professora e sua auxiliar. Ao observar a dificuldade de aprendizagem de uma turma de 3º ano do Ensino Fundamental I, da rede pública, principalmente na disciplina de matemática, a professora juntamente com a sua auxiliar de classe adotou o jogo e o brincar como estratégia para atingir um bom resultado no ensino fundamental. A princípio elas levaram a problemática até a direção e tiveram o apoio necessário para que o projeto acontecesse.

A seguir, apresentamos os relatos que configuram os dados dessa pesquisa para, em seguida, problematizá-los à luz dos referenciais teóricos discutidos nesta investigação.

Então prepararam materiais e jogos que estimulariam os alunos. Começou com a Maleta Mágica, conhecida como a Maleta Viajante, também usada para trabalhar a leitura, a professora relata que a maleta foi adaptada para fazer atividades e exercícios de matemática. As crianças levavam a Maleta toda sexta-feira, no qual as atividades da semana anterior eram recolhidas e novas eram colocadas na Maleta Mágica, também se fazia jogos, a turma dividia-se em dois grupos formando filas, a professora ficava com fichas contendo operações fazendo as mesmas para as crianças, os cálculos eram feitos com o auxílio do material dourado. A equipe que acertasse mais ganhava.

As professoras relataram também que foi feito o caça-tesouro onde existia um mapa disponível para cada equipe e os enigmas eram responder às operações de forma correta, isso dava condições às equipes avançarem até o tesouro. Quando conquistado o tesouro a equipe recebe sua recompensa. Os alunos reagiram de forma positiva, foi percebido o aumento da interação entre os alunos ao tratar sobre o conteúdo da disciplina da matemática, pois com antecedência eles já se programavam para as próximas atividades de maneira espontânea.

No final do bimestre a professora avaliou a estratégia e o resultado, ambos foram positivos e a aprendizagem aconteceu com a maior parte dos alunos que tinham dificuldade de aprendizagem. A professora avaliou o aprendizado em equipe e o aprendizado individual de forma contínua.

Entendido a evolução do ensino aprendizagem desta turma, outra professora do 5º ano do ensino fundamental 1, adaptou o jogo do caça-tesouro para o caça-palavras. Com tudo, as professoras, no momento de compartilhamento de experiências, analisaram a importância de se trabalhar com o lúdico nas séries iniciais do fundamental 1, ciclo 1, elas ressaltaram o quão primordial se fez a necessidade de manter a ludicidade, mesmo que o aluno já tenha percepção abstrata.

Atualmente tem-se considerado o brincar, de uma forma geral, como um dos fatores mais importantes da Educação Infantil, e ao nos apoiarmos na concepção de Maria Montessori, reconhecemos que cada brinquedo e brincadeiras criados têm função auxiliar no desenvolvimento da criança de forma lúdica. Visto que esse método deve ser continuado nas séries iniciais do Ensino Fundamental - Ciclo 1. Ela ainda nos esclarece que:

(...) não se trata apenas, para a criança, de reconhecer o que está em torno de nós ou de compreender e adaptar-se ao nosso ambiente, mas, outrossim, num período em que ninguém pode ser seu professor, de formar o complexo daquilo que serão a nossa inteligência e o esboço do nosso sentimento religioso, dos nossos particulares sentimentos nacionais e sociais. É como se a natureza tivesse salvaguardando cada

criança da influência da inteligência humana, para dar a precedência ao professor íntimo que a inspira. (MONTESSORI, s.d, p. 10).

As pesquisas mostram que a aplicação dos jogos nas aulas de matemática é uma possibilidade que pode ajudar os alunos nas dificuldades apresentadas. Neste trabalho o papel do professor é muito importante, pois orienta o aluno nos jogos, sendo um grande instrumento de aprendizagem.

O trabalho foi concluído com jogos que podem ser aplicados no ensino fundamental da série inicial à série final conforme a dificuldade dos alunos, para melhorar o ensino aprendizagem. Aplicar os jogos nas aulas de matemática é uma possibilidade que pode ajudar os alunos no bloqueio apresentado e que temem a matemática e se sentem incapacitados para interpretar problemas. Afirmam, ainda, que os jogos são um recurso pedagógico que estrutura o pensamento e o raciocínio, são importantes para resolver problemas e cálculos, os alunos aprendem brincando, sendo um novo conceito de aprendizagem e interação entre professor e aluno.

Podemos dizer que, os resultados apontam na direção de um quadro colaborativo permitido pela ludicidade para favorecer a aprendizagem de alunos com dificuldade. É importante avaliar, contextualizar, diversificar, pois, a aprendizagem é, comumente, um processo singular; cada aluno tem sua própria forma de aprender, ainda que possa ser beneficiado pelo trabalho em grupo.

O ensino-aprendizagem, por sua vez, deve ser um processo dialógico. É através do diálogo que o professor conhece o aluno, identifica como ele pensa e, somente assim, pode refletir sobre as modificações necessárias no processo para favorecer as interações que levam ao desenvolvimento. É preciso ajudar o aluno a estabelecer relações entre o conhecimento novo e o que já domina. É importante, também, valorizar o que ele sabe fazer bem, para que desenvolva o sentimento de autovalorização e sinta-se encorajado a enfrentar os desafios.

(...) ainda que se possa comparar a relação brinquedo-desenvolvimento à relação instrução-desenvolvimento, o brinquedo proporciona um campo muito mais amplo para as mudanças quanto a necessidades e consciência. A criança avança essencialmente através da atividade lúdica. Somente neste sentido pode-se considerar o brinquedo como uma atividade condutora que determina a evolução da criança (VYGOTSKY, 1991, pág. 156).

Portanto, enfrentar as dificuldades de aprendizagem se faz ao buscar caminhos alternativos que conduzam as aprendizagens por diferentes caminhos, assim, entendendo e reconhecendo as diferenças, será possível minimizar as situações de fracasso escolar e, quem sabe, superá-las.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pensar a ludicidade no Ensino Fundamental nos levou a discutir, de uma perspectiva possível, o lúdico como intervenção pedagógica, a partir de ações que permitem a utilização de estratégias de ensino diferenciadas, que atendam às demandas colocadas pelos alunos do Ciclo I que, ainda, aprendem por meio do pensamento concreto que deve ser acionado a partir de sua zona proximal de desenvolvimento.

Para compreensão dessa questão, o objetivo dessa investigação foi o de buscar elementos para o entendimento de modos possíveis de utilização de atividades lúdicas como estratégias para vencer dificuldades de aprendizagem no Ciclo I. A ludicidade é um elemento importante como contribuição à aprendizagem no ciclo I, uma vez que as crianças ainda constroem conhecimentos com base em operações concretas, essa é a hipótese que norteou o caminho de pesquisa.

Os dados foram coletados a partir de relatos de uma professora e sua auxiliar, ao tentar superar as dificuldades presentes no processo de ensino e aprendizagem, por meio da criação de um grupo de apoio à alfabetização.

Os dados foram analisados e problematizados à luz dos referenciais teóricos de Vygotsky (1991), Santos (1997) e Kishimoto (2001) para compreender as escolhas feitas no grupo de apoio e o quanto os fundamentos teóricos confirmam as decisões tomadas pelas professoras.

Os resultados apontam que o fracasso escolar, vivido e sentido pelas escolas em seu cotidiano, pode ser minimizado por projetos de trabalho que considerem a ludicidade como alternativa possível para diminuir os efeitos das contradições presentes na forma de conduzir o currículo escolar.

Mostra, ainda, que as crianças ao sair da Educação Infantil, normalmente se veem diante de uma ruptura em relação às metodologias de ensino aplicadas nas escolas de ensino fundamental. Por isso, muitas dificuldades são evidenciadas nesse período, o que nos leva a supor que é necessário retomar caminhos já trilhados pela educação infantil, no caso a ludicidade é um deles, de modo que as crianças, aos poucos, se habituem à novas condutas pedagógicas.

A análise do grupo de apoio à alfabetização mostrou a importância do atendimento individualizado, da observação da evolução das crianças, do registro gradativo de suas

atividades e condutas e outros que, de forma singular, apontam os próximos passos capazes de promover a superação das dificuldades de aprendizagem.

O aspecto colaborativo dessa ação na escola é outro elemento apontado como resultado positivo, uma vez que permite que as professoras possam trocar impressões, refletir sobre as experiências cotidianas no trato com as crianças e tornar decisões coletivas e colaborativas.

Todos esses aspectos apontam que de fato, nossa hipótese se confirma e que a ludicidade como ferramenta metodológica no Ciclo I, muito pode contribuir para a aprendizagem dos alunos, além de propiciar às professoras segurança e domínio de suas práticas pedagógicas.

4 REFERÊNCIAS

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente-ECA**. Lei n.º 167 8069 de 13 de julho de 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm>. Acesso em: 12 de setembro de 2021.

KISHIMOTO, Morchida Tizuko. **Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação**. São Paulo: Cortez, 2001.

MONTESORI, Maria. **Mente absorvente**. Rio de Janeiro, Portugália Editora (Brasil), ed. Pedagogia Científica: a descoberta da criança. São Paulo, Flamboyant, 1965.

SANTOS, Santa Marli Pires dos. **A ludicidade como ciência**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

PERCEPÇÃO PÚBLICA SOBRE O HOME OFFICE DURANTE A PANDEMIA COVID-19

Fabio Marciano Ramos de Novaes¹

RESUMO

Desde a instauração de crise sanitária provocada pela propagação da COVID-19, oficialmente decretada no Brasil em fevereiro de 2020, muitas empresas tiveram que migrar para o regime de home office para a continuidade de suas atividades laborais e sobrevivência da própria organização, dado que o impacto da pandemia não se limitou a gerar problemas de ordem médica, como também social, política e econômico-financeira. O objetivo geral desta pesquisa foi levantar a percepção pública sobre o trabalho remoto no contexto da pandemia e como objetivo específico verificar os impactos na vida pessoal e profissional dos trabalhadores. A pesquisa teve abordagem quantitativa e natureza descritiva. Como metodologia de coleta de dados, elaborou-se um questionário com auxílio da ferramenta Google Forms, disponibilizado por link nas redes sociais com retorno de 135 respondentes. Os principais resultados mostraram que a maior parte dos respondentes acredita na permanência do home office após a superação da pandemia e que tal regime laborativo, mesmo prejudicando a dinâmica familiar e aumentando a quantidade da carga de trabalho, paradoxalmente não os deixou mais cansados. Verificou-se, também, que o distanciamento físico entre os membros da equipe de trabalho e a falta de preparo das empresas para suprir as demandas materiais e de suprimentos tecnológicos para o home office não afetou negativamente o desempenho dos trabalhadores. A percepção de sofrimento físico ou psicológico durante a pandemia, apontado por mais de 85% dos participantes, sinaliza aos gestores a necessidade de um olhar mais atento para essa questão.

Palavras-chave: Gestão de pessoas; Saúde do trabalhador; Desempenho profissional.

ABSTRACT

Since the establishment of the health crisis caused by the spread of COVID-19, officially decreed in Brazil in February 2020, many companies have had to migrate to the home office regime for the continuity of their work activities and the survival of the organization itself, given that the The impact of the pandemic was not limited to generating medical problems, but also social, political and economic-financial problems. The general objective of this research was to raise public perception about remote work in the context of the pandemic and as a specific objective to verify the impacts on the personal and professional lives of workers. The research had a quantitative approach and descriptive nature. As a data collection methodology, a questionnaire was prepared

¹ Pós-Graduado em Gestão de Pessoas pela Universidade de São Paulo (USP/Esalq). Graduado em Logística pela FATEC. Email: fabio.mrn@hotmail.com

with the help of the Google Forms tool, made available by link on social networks with a return of 135 respondents. The main results showed that most respondents believe in the permanence of the home office after overcoming the pandemic and that such a work regime, even harming family dynamics and increasing the amount of workload, paradoxically did not make them more tired. It was also found that the physical distance between the members of the work team and the lack of preparation of the companies to meet the material demands and technological supplies for the home office did not negatively affect the performance of workers. The perception of physical or psychological suffering during the pandemic, pointed out by more than 85% of the participants, signals to managers the need to take a closer look at this issue.

Keywords: People management; Worker's health; Professional performance.

1 INTRODUÇÃO

Notadamente, a história que cerca a evolução da humanidade dá conta de que o ser humano é social por natureza (ARISTÓTELES, 2004, p. 14) e que sua organização e sobrevivência só foi possível graças à soma dos esforços coletivos nos diferentes estágios da civilização.

Mesmo nas sociedades complexas pós-modernas a assertiva se faz verdadeira. Diferente não seria quando essa premissa é transposta para o âmbito corporativo, uma vez que a competitividade no mercado atual demanda eficiência, produtividade, rapidez e consecução de muitas tarefas concomitantes que são quase impossíveis de serem realizadas por um único indivíduo. Esses fatores que impulsionam a evolução e competitividade na sociedade como um todo, como a globalização, tecnologia e competitividade, interferem no modo como as organizações lidam com cada indivíduo que delas participam (ÁVILA; COUTO, 2013, p. 03).

Seja, então, por inerência deontológica ou por conveniência da praxe, o ser humano só pode realizar-se integralmente em sociedade, por mais que o modo de produção capitalista exacerba e exalte o individualismo e faça com que se enxergue o outro como um adversário ou obstáculo, e não como o requisito que viabiliza a realização enquanto ser humano (BURIL, 2020, p.30).

No contexto de crise de saúde pública mundial deflagrada pela propagação da COVID-19 - considerada por Mendes, Afonso e Veras (2020, p.28) o maior desafio dos últimos quarenta anos nas áreas sanitárias, epidemiológicas, econômicas e sociais -, é possível inferir que o isolamento imposto como medida de contenção do vírus tornou mais evidente essa necessidade humana de interagir com seus semelhantes. No aspecto laborativo, uma gama de mudanças foi forçada, dentre elas a estruturação e adequação do trabalho presencial para o remoto (teletrabalho), mais conhecido por home office, que é aquele que ocorre em ambiente externo ao da empresa, normalmente por meio de ferramentas e tecnologias de comunicação. Essa medida não só visava conter o vírus, como assegurar a permanência da organização na economia e a inserção de seus membros no mercado de trabalho. (MENDES; HASTENREITER FILHO; TELLECHEA, 2020).

Por home office pode-se entender uma modalidade de trabalho flexível, que surgiu na década de 1970, e é realizada na própria residência do trabalhador. Foi fomentada especialmente pelos novos aparatos tecnológicos que surgiram nas últimas décadas, sobretudo a internet, que possibilitaram reconfigurações globais nas rotinas de trabalho e de sua gestão (REIS *et al.*, 2020; TASCETTO; FROEHLICH, 2019). No Brasil, é regulamentada pela Lei nº 13.467, de 13 de julho de 2017, que alterou a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) (BRASIL, 2017) e, em regime de exceção, por conta da pandemia, sobrevieram as Medidas Provisórias 927 e 936 de 2020, bem como a Lei nº 14.020, de 06 de julho de 2020, que instituiu o Programa Emergencial de Manutenção do Emprego e da Renda (BRASIL, 2020), apresentando alternativas para ajudar as organizações a enfrentar a crise e evitar aglomerações.

É fato que as mais variadas atividades desenvolvidas pelos seres humanos tiveram que sofrer uma série de ajustes para se adaptarem às consequências que englobam a pandemia, sendo assim, uma das maneiras utilizadas pelas empresas para cumprir as recomendações sanitárias de proteção às pessoas, sem interromper suas atividades, foi a implementação do dito regime de home office (MENDES; HASTENREITER FILHO; TELLECHEA, 2020).

Este formato de trabalho, que havia sido adotado por muitas organizações brasileiras, ainda que de forma tímida ou pouco explorada, pode ser considerada uma importante transformação de cultura na sociedade quando comparada à era industrial. Como mencionado por Paradela e Peeters (2001), o modelo de organização do trabalho que foi instaurado na era industrial necessita ser renovado, tendo em vista que a produção padronizada (forma de produção que moldou a organização do trabalho industrial) é, agora, em sua grande maioria, realizada por meio de tecnologias e máquinas. Resta ao trabalhador o trabalho intelectual e criativo, que exige o desenvolvimento mental e funciona diversamente do trabalho que era executado em série, pela força do trabalhador.

Bucater e Kuniyoshi (2017) ressaltam algumas vantagens do home office, como a flexibilidade de horário, adaptabilidade ao biorritmo, aumento da iniciativa e do poder de decisão, redução de tempo e de despesas com locomoção, por exemplo. As vantagens citadas por Paradela e Peeters (2001) são similares, sendo acrescentadas a redução da poluição resultante da diminuição de deslocamento e a possível melhora das relações familiares e sociais.

Por outro lado, ainda de acordo com Bucater e Kuniyoshi (2017), isolamento social, dificuldade de adaptação do trabalho ao dia a dia da família, ausência do ambiente planejado para o trabalho, possibilidade de trabalhar mais do que sua carga horária, são algumas das desvantagens encontradas nessa modalidade. Paradela e Peeters (2001) acrescentam a dificuldade de estabelecer conexão entre os trabalhadores, que é basilar para o trabalho cooperativo e a possível resistência de trabalhadores que identificam o ambiente de trabalho como local para o reconhecimento social e para a pronúncia de poder.

Buril (2020, p. 33) resalta a importância da relação interpessoal que é desenvolvida no trabalho na forma presencial e que esta não pode ser suprida pelo trabalho remoto (ou home office).

Outro aspecto importante é apontado por Bucater e Kuniyoshi (2017), que expõem que, neste cenário, o gestor deve tornar evidente o quanto acredita no trabalho de sua equipe, bem como seus componentes devem fazê-lo em relação um ao outro. Gerir e ser gerido

somente pelos resultados é uma competência que se mostra necessária no trabalho remoto. Ainda destacam que para compensar a ausência da motivação, os líderes tendem a utilizar alternativas, como reuniões periódicas, apresentação de frases motivacionais, mensagens individuais, treinamentos e palestras. Sentimentos como empatia são mais demonstrados para que os membros da equipe se sintam acolhidos uns pelos outros e por seu líder, mantendo, assim, o equilíbrio entre as necessidades de produzir bons resultados e de manter a saúde mental de todos.

Ademais, o controle do que se é produzido à distância exige mensuração diferenciada, vez que a métrica utilizada será pautada nos resultados obtidos e não na quantidade de tarefas realizadas dentro de um determinado período, tornando-se, portanto, um controle mais objetivo. Parte do desafio apresentado, principalmente ao líder, é o acompanhamento e o retorno sobre o trabalho realizado, além da manutenção constante do fluxo de tarefas e suporte às necessidades que possam surgir durante a execução das atividades, pois o fato de a equipe não estar no mesmo ambiente dificulta a proximidade, interação e apoio entre os integrantes (MENDES; HASTENREITER FILHO; TELLECHEA, 2020).

Nesse contexto, a presente pesquisa se mostra relevante na medida em que contribui para a compreensão acadêmica do fenômeno home office na pandemia, na esteira de outros trabalhos que vêm sendo desenvolvidos (MENDES; HASTENREITER FILHO; TELLECHEA, 2020; ESPÍNDOLA *et.al.*, 2021), e pode lançar luzes sobre a nova perspectiva quando a pandemia for superada.

A pesquisa teve como objetivo geral levantar a percepção pública sobre o trabalho remoto no contexto da pandemia e como objetivo específico verificar os impactos na vida pessoal e profissional dos trabalhadores.

2 MATERIAL E MÉTODOS

Para o desenvolvimento desta pesquisa, elaborou-se um questionário (Apêndice A), com auxílio da ferramenta Google Forms, o qual foi disponibilizado, no período de 01/07/2021 a 31/07/2021, por meio do seguinte link nas redes sociais (Facebook e

Instagram): <https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLScpWa30QAqkxouS1FBTDgRArTC4dRyj02MbJEMIQA3dmqorsA/viewform?usp=sf_link>.

O questionário consistiu-se em 2 partes, sendo a primeira destinada a traçar o perfil censitário, indagando sobre a faixa etária, o gênero e o nível de escolaridade dos respondentes. A segunda parte foi formada por questões que admitissem as respostas (A) sim, (B) não ou (C) não tenho parâmetros para opinar sobre isso.

Esta pesquisa tem caráter quantitativo. Um total de 135 pessoas voluntárias participaram. Ao acessar o formulário, nenhum tipo de identificação ou rastreamento foi realizado. Nenhum dado que permita a identificação dos participantes foi coletado e como trata-se de uma pesquisa de opinião pública, prescinde de avaliação pelo Comitê de Ética.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

3.1 Informações censitárias

Verifica-se na figura 1 que as pessoas que estão na faixa etária entre 31 e 40 compõem mais da metade do total de entrevistados.

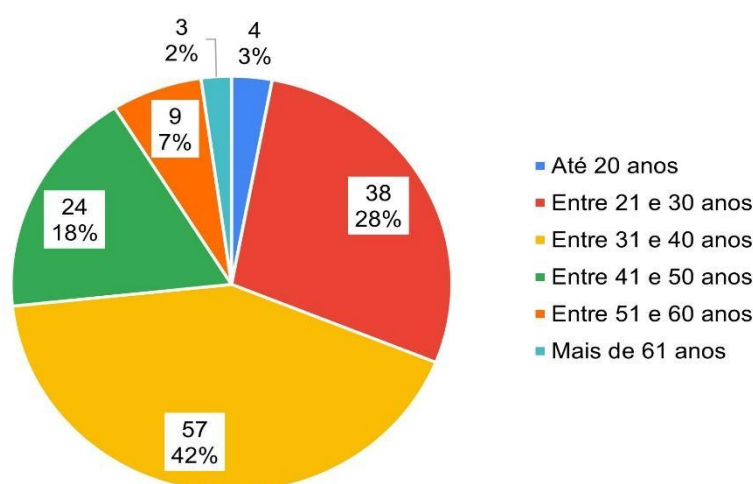


Figura 1. Faixa etária dos respondentes

Com efeito, das 135 pessoas participantes, 42,2% se inserem na faixa etária entre 31 e 40 anos de idade. 28,1% estão na faixa entre 21 e 30 anos; 17,8%, entre 41 e 50 anos de idade. 6,7% possuem entre 51 e 60 anos de idade; 4% te mais menos de 20 anos e 3% têm mais de 61 anos. Considerando-se a soma das respostas para o intervalo de 21 a 40 anos, o percentual corresponde a 70% dos respondentes.

Na figura 2, observa-se que, quanto ao gênero, houve um equilíbrio nas respostas: 51,1% se declararam “feminino” e o restante (48,9%), masculino. Ninguém assinalou a alternativa “outros – não binário”.

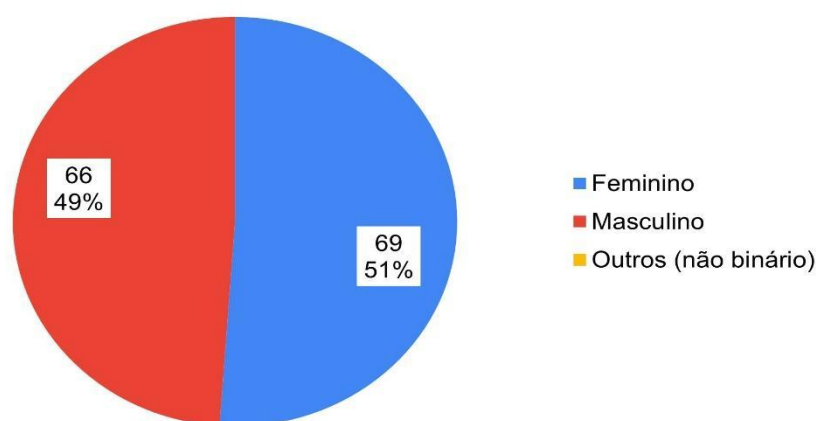


Figura 2. Gênero declarado dos respondentes

Em relação à formação acadêmica, a figura 3 demonstra que a maioria (64%) dos respondentes afirmou possuir Ensino Superior; 26% possuem Especialização / MBA; 3% possuem Mestrado. 7% completaram apenas o Ensino Médio, números distantes da realidade brasileira, em termos globais, pois segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) mais da metade dos adultos com 25 anos ou mais no Brasil não concluiu o ensino médio, conforme estudo recente que constatou que 51,2% da população, ou 69,5 milhões de pessoas, não concluiu essa etapa educacional (IBGE, 2020).

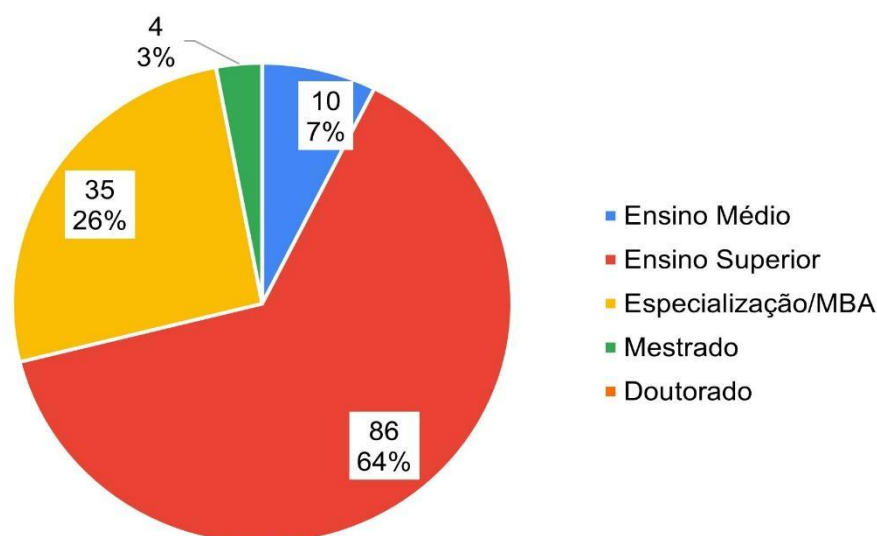


Figura 3. Formação acadêmica dos respondentes

Em resumo, pode-se dizer que o perfil dos respondentes é de homens e mulheres, na faixa dos 31 a 40 anos de idade e que concluíram ao menos uma graduação (nível superior de estudo).

3.2 Pesquisa de opinião

A pesquisa de opinião é um instrumento útil para conhecer a realidade, os comportamentos e as opiniões de determinado grupo social (WEBER; PÉRSIGO, 2017, p. 5).

No contexto da pandemia, que tanto foi desafiadora para as organizações (no sentido de terem que se manter ativas no mercado enquanto enfrentam a redução do consumo e recessão global, terem de cumprir com sua função social na geração de renda e emprego), quanto para as pessoas, sendo que umas enfrentam restrições para procurarem emprego e outras lutavam para se manterem empregadas.

Fato é que o cenário de incertezas provocado pela pandemia exigiu adaptações e mudanças na rotina pessoal e laboral das pessoas. Dentre essas mudanças, encontra-se a adoção do regime de teletrabalho (home office) com o fito de evitar o deslocamento dos trabalhadores e a aglomeração, em cumprimento às restrições sanitárias impostas pelas autoridades públicas.

A seguir são apresentadas as perguntas formuladas e seus respectivos resultados.

Na figura 4 observa-se que a maior parte dos respondentes indicou que acredita que a pandemia afetou o desempenho das pessoas no trabalho. O desempenho profissional é o resultado da aptidão para executar uma atividade, na qual se direciona um esforço para obter resultados (ROSA; MOLINA, 2006). A capacidade para executar cada tarefa no ambiente profissional, portanto, que pode ser interpretada como sinônimo de rendimento e aproveitamento, foi impactada negativamente pelo contexto criado pela pandemia Covid-19, na opinião da maioria dos entrevistados.

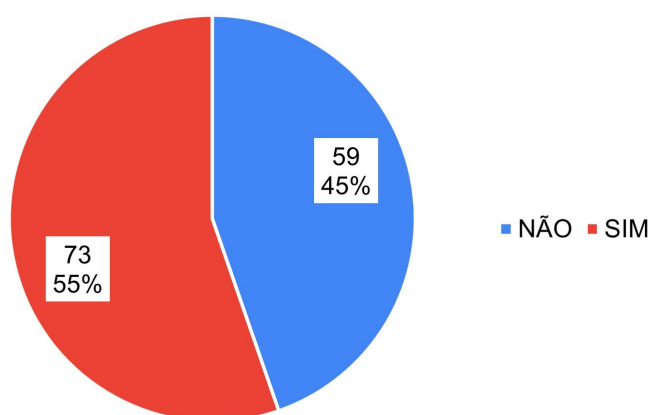


Figura 4. Pergunta 1 - Você acredita que a pandemia COVID-19 prejudicou o desempenho das pessoas no trabalho?

Indagados sobre a possível afectação negativa que o distanciamento causaria na comunicação entre os gestores e suas equipes, os respondentes dividiram a opinião equanimemente, o que pode indicar que o grupo que não teve a comunicação prejudicada possuía mais habilidades para lidar com as ferramentas de TCI (tecnologia de comunicação e informação) e recursos tecnológicos à disposição, suprindo, assim, os encontros presenciais com videoconferências, chamadas por vídeo, mensagens instantâneas, chats, dentre outras possibilidades.

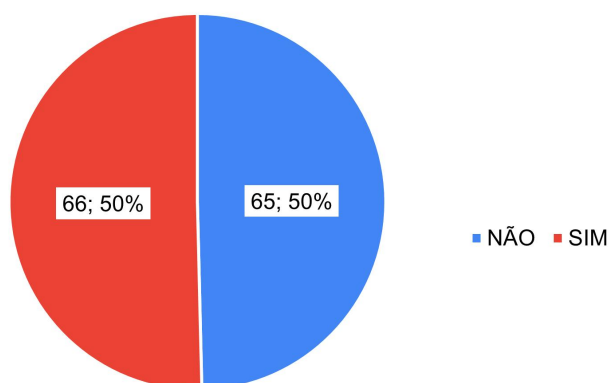


Figura: 5. Pergunta 2 - Você acredita que o isolamento social, causado pela pandemia, prejudicou a comunicação entre os gestores e as equipes?

Uma das hipóteses cogitadas é que a dinâmica familiar seria afetada por ocasião de ter que se dividir, forçadamente, o espaço físico para poder desenvolver o teletrabalho. Some-se a isso o fato de que os trabalhadores com filhos também tiveram que se organizar para que as crianças estudassem em casa.

Em pesquisa feita pela Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED), verificou-se que 67% dos alunos se queixam de dificuldades em estabelecer e organizar uma rotina diária de estudos em casa. Constatou, ainda, que 82,6% dos alunos reclamaram da falta do contato presencial com amigos afeta e que 58,3% se queixam que a escola manda muitos materiais e eles não estão dando conta de estudar (ESTADÃO CONTEÚDO, 2020).

Não bastasse isso, a falta de acesso à internet banda larga e a equipamentos (tablet, smartphone, notebook, computadores) também é apontada como um fator conflituoso. Além disso, a falta de privacidade em casa e velocidade de internet inferior à do trabalho são dois dos principais motivos que têm sido apontados pelos trabalhadores quando relatam as dificuldades do home office na pandemia (EY, 2021).

Confirmando estudos até o momento desenvolvidos, a figura 6 demonstra que 58% dos respondentes afirmaram que a pandemia e o home office atrapalharam a dinâmica familiar.

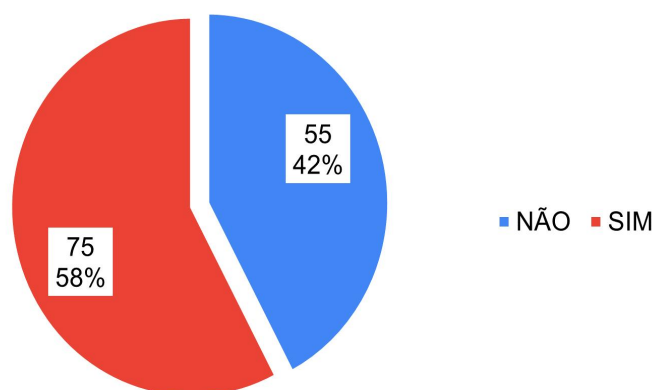


Figura 6. Pergunta 3 - Você acha que a pandemia COVID-19 e o home office atrapalharam a dinâmica familiar dos trabalhadores?

Contrariando a citada perspectiva dos alunos que se dizem mais cansados e sem condições de atender todas as demandas (lições e materiais) da escola (ESTADÃO CONTEÚDO, 2020), a figura 7 aponta que 65% dos respondentes se sentem menos cansados trabalhando em casa.

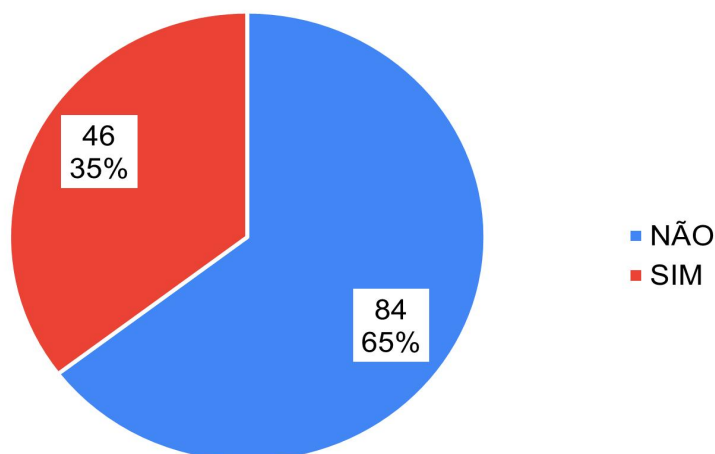


Figura 7. Pergunta 4 - Você acredita que as pessoas se cansam mais trabalhando em regime de home office?

Ainda com foco no rendimento e produtividade do trabalhador, questionou-se acerca do impacto que o isolamento e distanciamento físico entre os membros da equipe causaria no desempenho no trabalho, mas uma ampla maioria (66%) afirmou que não houve prejuízo, conforme se observa na figura 8. No mesmo sentido é o estudo da EY do Brasil que constatou que apenas 13,15% de seus entrevistados apontaram que a produtividade foi afetada porque se sentem sozinhos ou desconectados em casa.

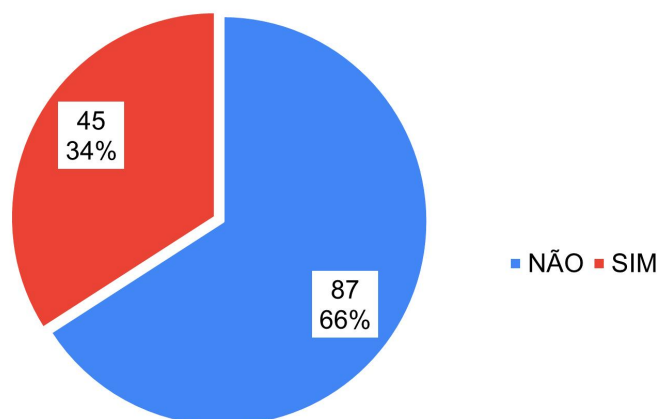


Figura 8. Pergunta 5 - Você acha que o distanciamento físico entre os membros da equipe, em razão das medidas sanitárias para evitar a propagação da COVID-19, prejudicou o desempenho no trabalho?

A mais expressiva opinião é com relação à percepção de que, de modo geral, as empresas não estavam preparadas para o trabalho remoto e a transformação digital recorrente, o que foi apontado por 92% dos respondentes, conforme demonstrado na figura 9.

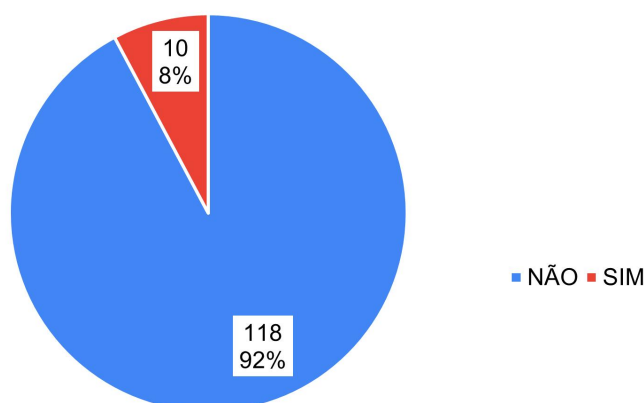


Figura 9. Pergunta 6 - Em termos de materiais (de escritório, móveis etc.), e suprimentos tecnológicos (recursos de hardware e software), você acredita que as empresas, de modo geral, estavam preparadas para prover o quanto necessário para os funcionários trabalharem remotamente?

Lemos, Monzato e Barbosa (2020), em entrevista feita com 14 mulheres trabalhadoras, aduzem que a totalidade delas acusou crescimento do volume de trabalho, mas que o aumento não poderia ser atribuído, apenas, ao aumento da carga de trabalho corporativo decorrente da adoção do home office. Ainda que tal fato esteja presente em muitos relatos, a sobrecarga é causada pelo acúmulo do trabalho remoto, com os afazeres simultâneos de casa e cuidados com os filhos. Na figura 10, verifica-se que, da perspectiva desta pesquisa, a maior parte dos respondentes (53%) acredita que durante a quarentena tinham mais tempo disponível para cuidar dos afazeres do lar, incluindo as tarefas domésticas e o cuidado com os filhos.

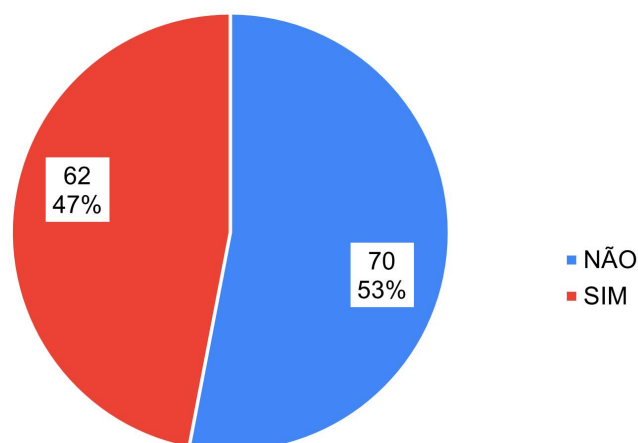


Figura 10. Pergunta 7 - Durante o trabalho remoto na quarentena você acredita que as pessoas tinham menos tempo disponível para cuidar dos afazeres do lar (tarefas domésticas, cuidados pessoais, cuidados com filhos)?

De forma aparentemente contraditória, 68% relataram que houve aumento da quantidade de trabalho em comparação ao período anterior à pandemia, como se vê na figura 11. O aumento de trabalho e a não afetação com o tempo disponível para fazer as demais tarefas pessoais (verificado na questão nº 7 – figura 10) podem ser equacionados com o fato de as pessoas terem economizado muito tempo com o deslocamento de casa para o trabalho, e vice-versa.

O IBGE aponta que o tempo médio de deslocamento de casa para o trabalho (somando-se os trajetos de ida e volta) era de 4,8 horas por semana no país em 2019, mas chegava a 6,4 horas na média das capitais brasileiras e ultrapassa as 7 horas nas cidades de São Paulo (7,8 horas) e do Rio de Janeiro (7,4 horas). (IBGE, 2021).

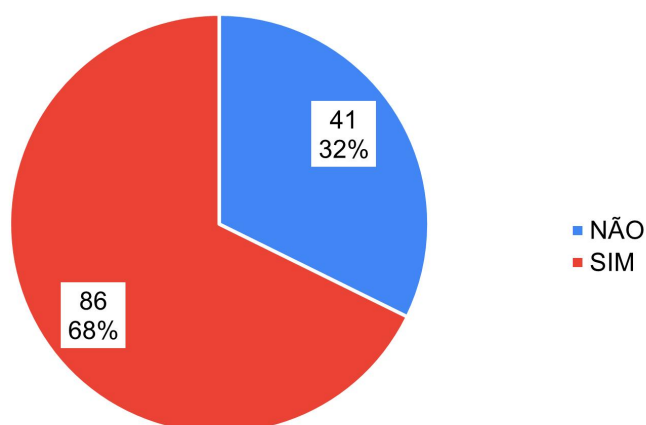


Figura 11. Pergunta 8 - Você acha que, trabalhando em home office, a quantidade de trabalho aumentou durante a pandemia em relação ao período antes de ser decretada a quarentena?

É evidente que uma crise de saúde em nível mundial afeta a qualidade da saúde mental das pessoas, independente de elas terem sido levadas a trabalhar em regime de home office ou não. As respostas à questão seguinte ratificam esta percepção cristalina. 89% dos entrevistados estabeleceram relação entre o trabalho remoto durante a pandemia e algum tipo de desconforto físico ou psicológico, consoante figura 12.

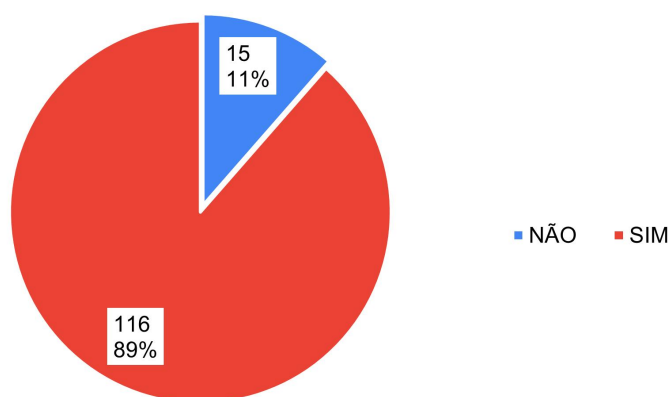


Figura 12. Pergunta 9 - Você acredita que as pessoas sentiram tristeza, ansiedade, impaciência, intolerância, desconforto físico ou psicológico durante o home office em quarentena?

Por fim, confirmando uma hipótese testada em vários outros estudos (EY BRASIL,2021; MENDES; HASTENREITER FILHO; TELLECHEA, 2020), a percepção pública é de que o home office veio para ficar, mesmo quando a pandemia for erradicada.

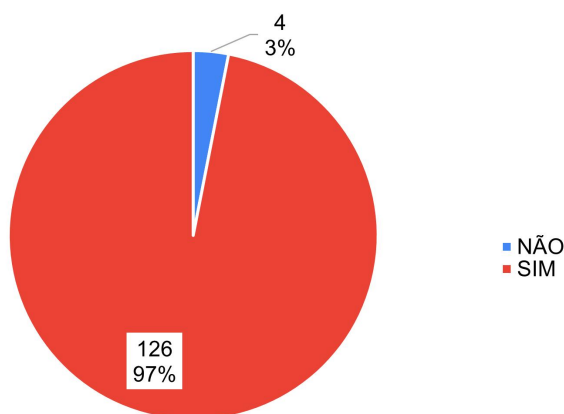


Figura 13. Pergunta 10 - Você acha que o home office é uma tendência que perdurará mesmo depois de superada a pandemia da covid-19?

No mesmo sentido dos resultados aqui apresentados, Lizote *et. al.* (2021) chamam a atenção para a necessidade de se manter o bem-estar dos funcionários, durante o trabalho remoto, que perde um pouco da sensibilidade e percepção proporcionada pelo encontro presencial, ainda mais em um cenário de insegurança e incerteza como o propiciado pela pandemia.

Os resultados obtidos podem subsidiar os gestores na compreensão do fenômeno e na tomada de decisão quanto à manutenção do trabalho em domicílio mesmo após a superação da pandemia, haja vista que, conforme demonstrado na figura 13, esta é uma tendência que perdurará. A experiência obtida durante o ano pandêmico por óbvio também poderá auxiliar no planejamento de eventual adoção em definitivo do home office por algumas organizações.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados apontaram a forte percepção de que o home office é uma realidade inafastável, tendência mesmo após a amenização e refreamento da pandemia ou, quiçá, em breve sua superação. Essa percepção advém igualmente de homens e mulheres, na mesma medida.

Outra percepção bastante evidente é que foram notadas alterações do aspecto emocional e psicológico dos trabalhadores, que precisam prosseguir na labuta sem ter tido, às vezes, tempo para processar e entender as dimensões da pandemia e da alteração da rotina do trabalho. Afinal, é lá que se arranja o sustento, mas também é onde se faz uma pausa das demandas da vida cotidiana e doméstica.

É dividida a percepção de que a pandemia e o home office parecem não afetar significativamente a comunicação entre os gestores e seus subordinados, o que sugere a necessidade de uma pesquisa complementar para aprofundar tais questões.

Cumprir observar que o perfil dos respondentes, a partir das questões de identificação relacionadas à idade e à escolaridade, está associado à camada da população que pode ser considerada mais instruída.

Importante também, neste sentido, a continuidade da investigação aqui encetada para poder colher elementos que digam respeito ao impacto das inovações e das TIC que estão – e continuarão – sendo incorporadas à modalidade home office, bem como o amadurecimento e aprendizado gerado pelo prolongamento da sua adoção, enquanto durar a pandemia e após a sua superação

5 REFERÊNCIAS

ARISTÓTELES. **Política**. Livro Primeiro, Capítulo I. p. 14. Martin Claret, São Paulo, SP, Brasil, 2004.

ÁVILA, R. N.; COUTO, Oliveira, S. V. de. **A importância do trabalho em equipe: uma revisão de literatura**. Faculdade Católica de Anápolis. Anápolis, 2013. Disponível em: <<https://www.catolicadeanapolis.edu.br/biblioteca/wp-content/uploads/2018/11/Robson-%c3%81vila-e-Sabrina-Couto-A-import%c3%a2ncia-do-trabalho-em-.pdf>>. Acesso em: 15 de junho de 2021.

BUCATER, A. KUNIYOSHI, M. S. Desafios do líder em um contexto de trabalho remoto. *In: XX SemeAd, 2017*, São Paulo, SP, Brasil. Disponível em: <<https://login.semead.com.br/20semead/arquivos/516.pdf>>. Acesso em: 15 de junho de 2021.

BURIL, B. 2020. A pandemia e a individualidade que nunca existiu. *In: REICH, E.; RAQUEL, M. L. B.; XAVIER, C. (orgs.). Reflexões sobre uma pandemia*. Nefiponline, Florianópolis, SC, Brasil.

BRASIL. **Lei nº 14.020, de 6 de julho de 2020**. Diário Oficial da União, Brasília, 07 jul. 2020. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/Lei/L14020.html>. Acesso em: 18 de setembro de 2021.

BRASIL. **Lei nº 13.467, de 13 de julho de 2017**. Diário Oficial da União, Brasília, 14 jul. 2017. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113467.html>. Acesso em: 18 de setembro de 2021.

ESPÍNDOLA, G. dos S. *et.al*. Home office em tempos de pandemia: um estudo em empresas prestadoras de serviços contábeis. **18º Congresso USP de Iniciação Científica em Contabilidade**. São Paulo 28 a 30 de julho de 2021. Disponível em: <<https://congressosp.fipecafi.org/>>. Acesso em: 10 de setembro de 2021.

ESTADÃO CONTEÚDO. Durante a pandemia, 67% dos alunos têm dificuldade para organizar estudos online. 2020. Disponível em: <<https://www.istoedinheiro.com.br/durante-a-pandemia-67-dos-alunos-tem-dificuldade-para-organizar-estudos-online/>>. Acesso em: 22 de setembro de 2021.

EY Brasil. **Trabalho reimaginado - As novas formas de trabalhar**. 2021. Disponível em: <https://www.ey.com/pt_br/workforce/trabalho--reimaginado>. Acesso em: 22 de setembro de 2021.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA [IBGE]. 2021. **Estatísticas Sociais**. Disponível em: <<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/30660-pns-2019-em-um-ano-29-1-milhoes-de-pessoas-de-18-anos-ou-mais-sofreram-violencia-psicologica-fisica-ou-sexual-no-brasil>>. Acesso em: 22 de setembro de 2021.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA [IBGE]. 2020. Diretoria de Pesquisa. Coordenação de Trabalho e Rendimento, Pesquisa Nacional por **Amostra de Domicílios Contínua 2016-2019**. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101736_informativo.pdf>. 22 de setembro de 2021.

LE MOS, A. H. da C.; BARBOSA, A. de O.; MONZATO, P. P. Mulheres em home office durante a pandemia da COVID-19 e as configurações do conflito trabalho-família. **Revista de Administração de Empresas** [online] 60(6): 388-399, 2020. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0034-759020200603>>. Acesso em: 22 de setembro de 2021.

LIZOTE, S. A.; TESTON, S. F.; RÉGIS, E. D. S. O.; MONTEIRO, W. L. S. Tempos de Pandemia: Bem-Estar Subjetivo e Autonomia em Home Office. **Revista Gestão Organizacional** 14(1): 248-268, 2021. Disponível em:

< <http://www.spell.org.br/documentos/ver/61346/tempos-de-pandemia--bem-estar-subjetivo-e-autonomia-em-home-office/i/pt-br>>. Acesso em: 10 de setembro de 2021.

MENDES, D. C.; HASTENREITER FILHO, H. N.; TELLECHEA, J. A realidade do trabalho home office na atipicidade pandêmica. **Revista Valore** 5: 160-191, 2020. Disponível em: <<https://revistavalore.emnuvens.com.br/valore/article/view/655/456>>. Acesso em: 16 de setembro de 2021.

MENDES, Gilmar F.; SANTANA, Hadassah L. S.; AFONSO, J. R. 2020. **Governance 4.0 para Covid-19 no Brasil**. Almedina, São Paulo, SP, Brasil.

PARADELA, T.; PEETERS, S. Trabalhar ou ficar em casa? perspectivas do trabalho remoto. *In: Anais do Encontro Nacional de Engenharia de Produção [ENEGEP] 2001*. Disponível em: <http://www.abepro.org.br/biblioteca/enegep2001_tr41_0374.pdf>. Acesso em: 18 de junho de 2021.

REIS, T. B. A prática do home office em períodos de isolamento social. **Boletim de Pesquisa e Desenvolvimento do ISECENSA**, 2020.

ROSA, V.J. , R.; MOLINA, V. L. I. O desempenho profissional no contexto do balanced scorecard. *In: IX Encontro Latino-Americano de Iniciação Científica e V Encontro Latino-Americano de Pós-Graduação – Universidade do Vale do Paraíba*. p. 1793-1796, 2006.

TASCHETTO, M.; FROEHLICH, C. 2019. Teletrabalho sob a perspectiva dos profissionais de recursos humanos do Vale do Sinos e Paranhana no Rio Grande do Sul. **Revista de Carreiras e Pessoas** 9(3): 349-375, 2019.

WEBER, A. F.; PÉRSIGO, P. M. **Pesquisa de opinião pública** [recurso eletrônico]: princípios e exercícios. Facos-UFSM, Santa Maria, 2017.

APÊNDICE

O presente questionário destinou-se a subsidiar pesquisa originalmente desenvolvida em Trabalho de Conclusão de Curso da Pós-Graduação (MBA) em Gestão de Pessoas da Universidade de São Paulo (USP/Esalq). Trata-se de pesquisa de opinião pública, de caráter quantitativo, sobre a percepção quanto à implementação do regime de home office durante a Pandemia Covid-19. Pesquisador Fábio Marciano Ramos de Novaes - E-mail: fabio.ramos.novaes@gmail.com

Tabela 1 - Quadro resumo

QUESTIONÁRIO		SIM (%)	NÃO (%)
1	Você acredita que a pandemia COVID-19 prejudicou o desempenho das pessoas no trabalho?	54,1	43,7
2	Você acredita que o isolamento social, causado pela pandemia, prejudicou a comunicação entre os gestores e as equipes?	48,9	48,1
3	Você acha que a pandemia COVID-19 e o home office atrapalharam a dinâmica familiar dos trabalhadores?	55,6	40,7
4	Você acredita que as pessoas se cansam mais trabalhando em regime de home office?	34,1	62,2
5	Você acha que o distanciamento físico entre os membros da equipe, em razão das medidas sanitárias para evitar a propagação da COVID-19, prejudicou o desempenho no trabalho?	33,3	64,4
6	Em termos de materiais (material de escritório, móveis etc.), e suprimentos tecnológicos (recursos de hardware e software), você acredita que as empresas, de modo geral, estavam preparadas para prover o quanto necessário para os funcionários trabalharem remotamente?	7,4	87,4
7	Durante o trabalho remoto na quarentena você acredita que as pessoas tinham menos tempo disponível para cuidar dos afazeres do lar (tarefas domésticas, cuidados pessoais, cuidados com filhos)?	45,9	51,9
8	Você acha que, trabalhando em home office, a quantidade de trabalho aumentou durante a pandemia em relação ao período antes de ser decretada a quarentena?	63,7	30,4
9	Você acredita que as pessoas sentiram tristeza, ansiedade, impaciência, intolerância, desconforto físico ou psicológico durante o <i>home office</i> em quarentena?	85,9	11,1
10	Você acha que o home office é uma tendência que perdurará mesmo depois de superada a pandemia da COVID-19?	93,3	4

RELAÇÕES INTERPESSOAIS E EDUCAÇÃO: A CONTRIBUIÇÃO DA AFETIVIDADE NO PROCESSO ENSINO E APRENDIZAGEM DO CICLO I

Ângela Cristina Sérgio Teixeira¹
Lúcia Matias da Silva²
Márcia Maria Martinelli Elias³
Victor dos Santos Moraes⁴
Jocimar Fernandes⁵
Denise de Almeida Prado⁶

RESUMO

A presente pesquisa teve como objetivo descrever a presença da afetividade no processo de ensino e aprendizagem e o quanto esse aspecto pode ser significativo para alunos e professores. A hipótese surgiu a partir da análise empírica do desenvolvimento infantil, no ciclo I do ensino fundamental, através de um processo de aprendizado voltado para as relações que envolvem aluno e professor e a articulação indissociável entre afeto e cognição no ambiente escolar. Para o desenvolvimento desta pesquisa, foi utilizado levantamento de dados coletados a partir de artigos científicos, devidamente registrados na bibliografia. A pesquisa bibliográfica se fez por meio de uma revisão de artigos científicos relacionados ao tema. Os resultados evidenciam a importância da indissociabilidade entre afetividade e cognição e os efeitos positivos na construção intelectual e emocional dos indivíduos envolvidos no processo de ensino aprendizagem.

Palavras-chave: Afetividade; Cognição; Ciclo I; Métodos de ensino.

ABSTRACT

This research aimed to describe the presence of affectivity in the teaching and learning process and how this aspect can be significant for students and teachers. The hypothesis

¹ Faculdades Integradas Potencial – FIP: Graduanda do curso de Licenciatura em Pedagogia: E-mail: angelacsteixeira@gmail.com

² Faculdades Integradas Potencial – FIP – Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – Professora dos cursos de Licenciatura em Letras e Pedagogia - Orientadora de TCC – Presidente da Banca Examinadora. E-mail: luciamatias@yahoo.com.br

³ Faculdades Integradas Potencial – FIP – Doutora em Língua Portuguesa pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – Professora dos cursos de Letras e Pedagogia. E-mail: martinellimarcia@yahoo.com.br

⁴ Faculdades Integradas Potencial – FIP: Doutorando em Educação e Saúde na Infância e Adolescência pela Universidade Federal de São Paulo – Professor dos cursos de Licenciatura em Letras e Pedagogia. E-mail: victor_smoraes@yahoo.com.br

⁵ Faculdades Integradas Potencial – FIP: Mestre em Pesquisa Operacional e Inteligência Computacional pela Universidade Cândido Mendes – Campos – RJ. Diretor Acadêmico, Procurador Institucional no Mec e Editor Chefe da Revista Científica da Faculdades Integradas Potencial - FIP Cotia – SP. E-mail: jocimarfernandes@gmail.com

⁶ Faculdades Integradas Potencial – FIP: Doutora em Educação pela Universidade Metodista de São Paulo – Coordenadora Pedagógica dos Cursos de Licenciatura em Letras e Pedagogia das Faculdades Integradas Potencial – Campus Cotia. dhelui@gmail.com

emerged from the empirical analysis of child development, in cycle I of elementary school, through a learning process focused on the relationships that involve student and teacher and the inseparable articulation between affection and cognition in the school environment. For the development of this research, a survey of data collected from scientific articles, duly registered in the bibliography, was used. The bibliographical research was carried out through a review of scientific articles related to the topic. The results show the importance of the inseparability between affectivity and cognition and the positive effects on the intellectual and emotional construction of individuals involved in the teaching-learning process.

Keywords: Affectivity; Cognition; Cycle I; Teaching methods.

1 INTRODUÇÃO

O processo de ensino-aprendizagem contemporâneo enfrenta barreiras sociais, políticas e econômicas. No epicentro deste cenário encontra-se o aluno, que será o maior beneficiário dos resultados positivos desta jornada. Inúmeras pesquisas relatam o desenvolvimento de ferramentas, técnicas, processos e metodologias para aprimorar o ensino em todas as suas vertentes (GOMES, 2013; LEITE; TAGLIAFERRO, 2005). Dentre as técnicas exploradas nos trabalhos destaca-se a inserção sistematizada da afetividade na relação entre aluno e professor.

A afetividade, neste contexto, atua como agente transformador no processo de ensino-aprendizagem, favorecendo a troca de experiências entre os atores envolvidos na dinâmica educacional. Esta troca entre os envolvidos derruba hierarquias de obediência e distanciamentos entre indivíduos construídos ao longo do tempo, que não favorecem o ambiente acadêmico. Portanto, identificar a forma e conteúdo relacionado à inserção da afetividade na relação entre professor e aluno, de forma sistematizada, torna-se importante para a educação contemporânea.

As pesquisas apontam para um melhor desenvolvimento do indivíduo quando a afetividade é colocada em prática no ambiente escolar, favorecendo a vivência de cada sujeito envolvido na construção cognitiva e social.

2 A INDISSOCIABILIDADE ENTRE AFETIVIDADE E COGNIÇÃO

Este artigo apresenta uma revisão de artigos científicos que descreveram a presença da afetividade no processo de ensino-aprendizagem do ciclo básico de ensino.

2.1. Fundamentação teórica

A história do processo de ensino e aprendizagem mostra que a dissociação entre a afetividade e cognição não traz bons resultados, que as experiências afetivas não são elementos que tangenciam o ambiente escolar e, portanto, são relevantes e intrínsecas à cognição (GOMES, 2013).

O indivíduo que aprende, realiza esta tarefa por meio do afeto e cognição, desta forma é impraticável distanciar esses dois elementos do processo de aprendizagem. O trabalho pedagógico, portanto, deve reagir de forma adaptativa aos desejos e interesses de crianças no período de aquisição de conhecimento.

Segundo Vygotsky (VEER, 1996), embora haja uma indissociabilidade entre as funções psíquicas de afeto e cognição, há diferenças nos processos afetivos quando comparamos adultos e crianças. A diferença destacada pelo autor é relevante e produz efeitos na trajetória vivenciada pelos atores na (trans)formação do conhecimento.

Ao considerar apenas as crianças, percebe-se a presença dos impulsos afetivos durante grande parte do seu desenvolvimento, desde a mais tenra idade até períodos mais tardios do seu desenvolvimento, influenciando de forma contundente a sua personalidade (GOMES, 2013).

Na fase das descobertas, ainda na primeira infância, as crianças são atraídas por objetos, no entanto, ainda não são capazes de decifrar o que as atraiu, devido ao desenvolvimento incompleto das funções de atenção, memória e pensamento, o que as guia é o afetivo, como se o objetivo possuísse essa propriedade (MUKHINA, 1996; VEER, 1996). Portanto, a partir do exposto, a definição de afeto de Gomes & Mello (GOMES; MELLO, 2010) torna-se relevante, pois os autores associam o termo àquilo que afeta, mobiliza e provoca a sensibilidade e sensações.

O artigo de Gomes (GOMES, 2013) aborda o termo afetivo de modo dissociado ao senso comum, relacionado a afeição e carinho, direciona para um pensamento filosófico (MARTINS, 2009), bem como almeja demonstrar que faz-se necessário o aprofundamento do

estudo do tema a partir da observação da “compreensão histórica e social que os processos afetivos adquirem no psiquismo humano”.

Gomes (GOMES, 2013) preconiza o equívoco de tratar separadamente afeto e cognição, no ambiente escolar, tornando o aluno como sujeito responsável pelo próprio processo de “aprendizagem ou não aprendizagem”. A autora aborda como dualismo a questão da realidade social e humana ser repensada a partir do estreitamento como processos afetivos no conjunto do desenvolvimento humano.

A tese traz à luz a teoria de Vygotsky (VEER, 1996) como referência no sentido de observar-se o desenvolvimento do indivíduo, suas experiências, com ênfase na linguagem, denominado como conquista do ser como indivíduo. Quanto maior o domínio das fases e habilidades, maior será a apropriação da própria constituição como ser. Permeia no universo do bebê com percepção e ligação a tudo ao seu redor estar relacionado ao afeto, podendo ser ameaçador ou agradável a cada experiência.

Dentre as implicações no ambiente escolar, ciclo I, estão as práticas da aplicação de propostas pedagógicas, no que tange a disponibilizar vivências positivas a fim de capacitar o discente para o próprio despertar de suas potencialidades, bem como habilidades a serem habilitadas ou reabilitadas, ou seja, aspectos a serem motivados sem causar traumas na criança.

No artigo (GOMES, 2013), menciona-se unidade afetivo-cognitivo como princípio pedagógico a fim de promover oportunidades para que o aluno vivencie seu aprendizado e desenvolvimento escolar. Gomes se apropria de teóricos para explicar que desde o nascimento, o indivíduo apresenta motivações intrínsecas, ou seja, naturais. Desta forma, os afetos independem do contexto social, cultural e econômico.

O desenvolvimento do processo histórico-cultural levou-nos à dualidade entre os processos afetivos e o desenvolvimento humano. De acordo com a teoria de Vygotsky (VYGOTSKY, 1995, 1996), a criança irá apropriar-se do domínio de seus próprios instrumentos culturais, de acordo com a sua experiência, no meio social em que está inserida. Considerando ainda, a diferença entre adulto e criança, no que diz respeito a “processos afetivos”, pois quanto mais o indivíduo desenvolve-se mais estará suscetível a influências externas, balizando o próprio modo de agir e comportar-se em sociedade. Seguindo ainda a teoria de Vygotsky (VYGOTSKY, 1996), desde o nascimento o bebê apresenta união entre o meio e o afeto. Percebendo sensações agradáveis ou o contrário e aos poucos irá perceber respostas do meio

social. Ou seja, Vygotsky (VYGOTSKY, 1996)(p.281) traz a definição de que a relação da criança está sujeita aos "estados *de sensações marcadas emocionalmente...*".

Vygotsky (VYGOTSKY, 1998b) contraria a teoria da psicologia tradicional que permeia uma psique primitiva onde os sentimentos pertencem somente ao irracional. Para Vygotsky, os afetos primitivos só estarão em evidência caso as demais funções psíquicas (sensoriais, intelectuais e motoras) não atinjam maturação no seu desenvolvimento, contudo, os impulsos afetivos estarão presentes durante toda a vida do indivíduo, ou seja, durante todas as etapas de aprendizagem do indivíduo.

No artigo "Afetos e desenvolvimento infantil" (GOMES, 2013), Gomes registra a relevância do processo educativo, ensino-aprendizagem ser galgado através da ótica humanística, proporcionando assim, uma relação construída com base nas relações significativas, ou seja, relações que impulsionam as potencialidades da criança estimuladas através do avanço cognitivo entrelaçado com os processos afetivos, objeto do estudo em pauta.

"A ênfase na unidade afetivo-cognitivo como princípio pedagógico coloca à educação escolar a tarefa de promover vivências positivas com o conhecimento, de forma a motivar o desejo de conhecer, de se apropriar dos objetos e das formas de relação com as pessoas e de se expressar. (GOMES, 2013)"

A partir das relações afetivas, o desenvolvimento da criança será constituído através do protagonismo da própria criança, assim, a construção a partir das experiências e observações sociais, a fará enfrentar, imitar, criar e solucionar as problemáticas pré-existentes ou não do mundo ao qual esteja inserida culturalmente, fase por fase do seu amadurecimento. Para alcançar tais objetivos é necessário que as escolas e seus professores desenvolvam ações afetivas, mas o que se entende por ações afetivas?

2.2. Ações afetivas

No artigo de Leite e Tagliaferro (LEITE; TAGLIAFERRO, 2005), os autores abordam as "dimensões afetivas", no contexto da relação entre professores e alunos com foco nas "...*experiências vivenciadas em sala de aula e os possíveis efeitos destas em suas vidas...*".

Os autores baseiam-se nos estudos de Wallon (WALLON, 1968, 1989), que por sua vez, investigou o desenvolvimento das relações humanas afetivas, cognitivas e motoras. Para Wallon as emoções vão além da forma biológica, isto é, trata-se de uma junção complexa de

expressões, aprendizados e sentimentos aflorados instintivamente, nomeado como alterações biológicas.

A criança desde o nascimento externa reações aos estímulos biológicos, com o passar do seu desenvolvimento, passa a internalizar, agir e reagir de acordo com experiências positivas ou negativas.

“A afetividade, por sua vez, tem uma concepção mais ampla e complexa, envolvendo uma gama maior de manifestações, englobando sentimentos (de origem psicológica), além da emoção (origem biológica). Ela aparece num período mais tardio na evolução da criança, quando surgem os elementos simbólicos. Segundo Wallon (WALLON, 1968, 1989), com o surgimento desses elementos simbólicos, acontece a transformação das emoções em sentimentos. Durante o desenvolvimento ocorre um processo de “complexificação” das emoções, principalmente a partir da apropriação dos sistemas simbólicos presentes na cultura, dentre os quais se destaca a linguagem oral (LEITE; TAGLIAFERRO, 2005).”

Desta forma, a criança inicia a comunicação experienciando a afetividade em suas relações de ser, com o mundo social capaz de formar traços individuais relacionados aos biológicos. Essa junção de estímulos definirá os anseios e recursos que poderão ou serão utilizados para satisfação de objetivos e desenvolvimento de suas conquistas.

Vygotsky (VYGOTSKY, 1998a) prima pelo pensamento de interação social como dependente do contexto histórico cultural, no que concerne ao desenvolvimento do indivíduo, definindo a construção do sujeito a partir das relações sociais.

Segundo Wallon (WALLON, 1968, 1989) em sua teoria da psicogênese, a evolução do indivíduo é orgânica, porém sua evolução depende tanto da capacidade biológica quanto do ambiente onde está inserido. Portanto, nasce orgânico e através de determinados recursos providos pelo meio social, suas potencialidades positivas ou negativas irão desenvolver-se, abrangendo aspectos biológico, afetivo, social e intelectual. Assim, as ações efetivas desenvolvidas no ambiente escolar são construtoras de caminhos de aprendizagem, embora, sempre apresenta desafios.

2.3. Desafios no ambiente escolares

Os desafios enfrentados por alunos e professores, envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, foi explorado pelo estudo de Oliveira (OLIVEIRA, 2013).

A autora questiona sobre até que ponto o professor deve negligenciar a história de vida individual do aluno e impor os conteúdos previamente elaborados a serem seguidos em planos de aula. Bem como pensamentos e ações retrógradas e impositivas por parte do docente, que podem trazer implicações deveras perversas para os alunos enquanto sujeitos passivos no processo educacional.

Por outro lado, reconhece quão delicado é o exercício da pedagogia, abordando como “complexa, conflituosa e abandonada à própria sorte” a relação entre as partes em sala de aula.

3 O QUE AS PESQUISAS APONTAM SOBRE AS RELAÇÕES INTERPESSOAIS

O Quadro 1 mostra uma análise qualitativa dos artigos utilizados nesta revisão da literatura. A análise verificou a presença da discussão sobre os temas afetividade e cognição no ambiente escolar e qual foi o direcionamento dos autores.

Referência	Afetividade	Cognição	Direcionamento
(LEITE; TAGLIAFERR O, 2005)	aprendizagem funcional e eficaz	conectar a afetividade com o processo ensino-aprendizagem	análise dos efeitos da relação entre aluno e professor
(OLIVEIRA, 2013)	interferências culturais do indivíduo	criar condições para o sujeito desenvolver-se	compreender o círculo social que envolve aluno-professor em sala de aula
(GOMES, 2013)	afetividade como ferramenta aplicada no contexto escolar	o processo de aprendizagem acontece através das relações humanas	o papel e a capacidade da escola como agente atuante na transformação do estudante

Quadro 1. Análise qualitativa dos artigos

4 AS RELAÇÕES INTERPESSOAIS EM DISCUSSÃO

Sinteticamente será apresentado nas próximas seções o que as pesquisas mostram sobre o tema abordado neste trabalho.

Artigo 1: (LEITE; TAGLIAFERRO, 2005)

Afetividade

O desenvolvimento de um processo de aprendizagem funcional e eficaz, depende do desprendimento dos conhecimentos tradicionais, para que a relação afetiva ocorra é necessário a existência de um mediador, o professor, capaz de impulsionar, criar e realizar situações em que o aluno seja capaz de inserir-se no meio educacional. Deste modo, fica evidente a importância da criação de uma relação professor-aluno, pois a construção dessa cultura, possibilitará o desenvolvimento contínuo do indivíduo através da afetividade.

Cognição

Desprender de moldes antigos e estabelecer formas de comunicação entre o professor e o aluno, devem ocorrer para conectar a afetividade com o ensino. O indivíduo deve tornar-se capaz de utilizar-se dos conhecimentos adquiridos, em qualquer situação de sua vida, logo, para que isso ocorra, a construção e a transmissão e troca de conhecimentos devem acontecer de maneira integradora, fomentando a identificação entre o ensino, o aluno e o professor.

Direcionamento

Análise dos efeitos da relação professor e aluno, pautada na afetividade, buscando abranger as consequências passíveis dessa relação.

Artigo 2: (OLIVEIRA, 2013)

Afetividade

A influência da socialização no desenvolvimento do aluno, demonstra que a relação aluno e escola, está sujeita às interferências culturais do indivíduo. Baseada em uma construção que causa distanciamento entre aluno e professor, o processo de aprendizagem apresenta dualidade, no entanto, através dos processos afetivos deve extinguir esse conflito cultural.

Cognição

A narrativa apresenta relações conflituosas entre professores e alunos, reafirmando conflitos ideológicos. Desenvolvida a partir de processos culturais, o distanciamento na relação professor-aluno é ampliado. A escola deve encontrar meios, contextos em que os alunos sintam-se inseridos no meio escolar de fato, ou seja, é necessário criar condições para o sujeito desenvolver-se a partir do afetivo.

Direcionamento

Busca compreender o círculo social, entre professor e aluno na sala de aula. Identificando o processo de ensino, observando as relações entre os mesmos.

Artigo 3: (GOMES, 2013)**Afetividade**

O artigo demonstra que a afetividade é uma ferramenta no processo de construção do ser, indo contra a crença de que o afetivo ocorre de forma natural, ou seja, relata que as relações, situações e atividades formam um desenvolvimento influenciado por experiências distintas.

Cognição

Chega a conclusão da necessidade de desprender-se da psicologia tradicional, em que acredita-se no aluno como único responsável pelo seu aprendizado. O processo deve ocorrer pelas relações humanas, criando um sentido para o ensino. Nesse processo, o adulto, no caso o professor, tem a responsabilidade de atuar como mediador, com intencionalidade associada à afetividade.

Direcionamento

Baseando-se nos princípios da filosofia spinoziana, a consciência surge a partir da vivência ou experiência do indivíduo. Desenvolve o pensamento expondo o papel e a capacidade da escola como agente atuante na transformação do estudante, focando no processo de construção da afetividade no desenvolvimento infantil.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O tema abordado neste trabalho permite uma reflexão a fim de visionar o objetivo educacional, bem como o modo como tematizar as atribuições do pedagogo no sentido de enfrentarmos os desafios e reconhecermos as fragilidades que permeiam a sala de aula.

Engendrar ideias, fazer uso da literatura, da ciência como arcabouço do processo acadêmico, especialmente no ciclo I, objeto de estudo deste artigo, são referenciais possíveis de serem considerados e aplicados para a melhoria das relações entre os envolvidos, especialmente na relação professor e aluno.

A indissociabilidade entre afeto e cognição no ambiente escolar é tema de inúmeros artigos científicos, na qual uma parcela deles foi explorada neste trabalho. O educador, neste cenário, torna-se protagonista e potencializa ações capazes de aproximar o discente do ambiente escolar e diminuir exclusões de indivíduos em sala de aula. O tema é amplo e contemporâneo e as pesquisas já realizadas ainda não esgotaram as discussões e possibilidades de estudo acerca desta delicada temática.

Compreender a afetividade no ambiente escolar, implica considerar o aluno como indivíduo capaz de ser motivado a vivenciar a educação, bem como rever constantemente a prática didática docente capaz de proporcionar o despertar das potencialidades discentes. Desta forma, a afetividade é um recurso subjetivo a ser provocado, estudado e aperfeiçoado incansavelmente.

O comportamento humano nas relações entre professor e aluno é um componente fundamental, amálgama que conduzirá os atores deste processo a novas descobertas. Os movimentos afetivos em um ambiente acadêmico potencializam o ato de ensinar e aprender, rompendo barreiras sociais, considerando as características e necessidades individuais dos envolvidos.

“Ensinar exige segurança, competência profissional e generosidade. No fundo, o essencial nas relações entre educador e educando, entre autoridade e liberdades, entre pais, mães, filhos e filhas é a reinvenção do ser humano no aprendizado de sua autonomia. Me movo como educador porque, primeiro, me movo como gente (FREIRE, 2011).”

6 REFERÊNCIAS

- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. [s.l.] Paz e Terra, 2011.
- GOMES, C. A. V. **O lugar do afetivo no desenvolvimento da criança: implicações educacionais**. *Psicologia em Estudo*, v. 18, p. 509–518, set. 2013.
- GOMES, C. A. V.; MELLO, S. A. **Educação escolar e constituição do afetivo: algumas considerações a partir da psicologia histórico-cultural**. *Perspectiva*, v. 28, n. 2, p. 677–694, 14 jul. 2010.
- LEITE, S. A. DA S.; TAGLIAFERRO, A. R. **A afetividade na sala de aula: um professor inesquecível**. *Psicologia Escolar e Educacional*, v. 9, p. 247–260, dez. 2005.
- MARTINS, A. **O mais potente dos afetos: Spinoza e Nietzsche**. 1ª edição ed. São Paulo: WMF Martins Fontes - POD, 2009.
- MUKHINA, V. **Psicologia Da Idade Pré-Escolar**. 1ª edição ed. [s.l.] WMF Martins Fontes, 1996.
- OLIVEIRA, L. M. DA S. **A RELAÇÃO ENTRE PROFESSORES E ALUNOS: OS PROCESSOS DE SOCIALIZAÇÃO E A CULTURA ESCOLAR**. In: XI CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Curitiba / PR: 2013.
- VEER, R. V. D. **Vygotsky - Uma síntese**. 7ª edição ed. São Paulo, SP: Edições Loyola, 1996.
- VYGOTSKY, L. S. **Obras escogidas III**. Madri: Visor, 1995.
- VYGOTSKY, L. S. **Obras escogidas IV**. Madri: Visor, 1996.
- VYGOTSKY, L. S. **A Formação Social da Mente: o Desenvolvimento dos Processos Psicológicos Superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 1998a.
- VYGOTSKY, L. S. **O Desenvolvimento Psicológico Na Infância**. 1ª edição ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998b.
- WALLON, H. **A Evolução Psicológica da Criança**. Lisboa: Edições 70, 1968.
- WALLON, H. **As Origens do pensamento da criança**. São Paulo: Manole, 1989.



Rua José Augusto Pedroso, 44
Vila São Francisco de Assis, Cotia - SP
www.fipcotia.edu.br



(11) 4614-1340



(11) 94749-3003



/fipcotia



@fipcotia